

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 19 - n. 3 Settembre-Dicembre 2003

EDITORIALE	3
STUDI	
CNOS-FAP - CIOFS-FP <i>I nuovi percorsi organici di istruzione e formazione professionale</i>	13
GIUSEPPE TACCONI <i>"A distanza"... ma non "distanti". Un progetto di formazione on line per formatori professionali</i>	29
MARIO TONINI <i>Educazione religiosa e insegnamento della Religione Cattolica nel sistema di Istruzione e formazione professionale</i>	40
MARIA DOMENICA GIACCARI - MICAELA MESCOLINI - STEFANIA STELZIG <i>FaDoI: la sfida dell'e-learning nel processo di cambiamento del sistema della formazione professionale</i>	58
DANIELA PAVONCELLO <i>Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento</i>	80

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

DECRETO LEGISLATIVO 10 settembre 2003, n. 276 <i>Titolo VI - Apprendistato e contratto di inserimento</i>	89
SANDRA D'AGOSTINO <i>La riforma dell'apprendistato</i>	95
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di) <i>Monitoraggio della sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e formazione professionale nella Regione Piemonte</i>	102

ESPERIENZE

SIMONE DEL CASALE <i>L'iniziativa comunitaria Equal: l'esperienza in atto nella provincia di Chieti e il contributo alla partnership di sviluppo dell'associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo</i>	107
LUCIO REGHELLIN <i>La formazione formatori attuata dalla Federazione CNOS-FAP</i>	120
LUIGI FUMANELLI <i>Il metodo di formazione e di valutazione oggettiva per "Competenze professionali", "Aree complementari" e "Obiettivi formativi"</i>	127

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

135

In questi ultimi anni è stato difficile comprendere le linee direttrici delle riforme che hanno interessato il sistema educativo italiano e soprattutto quello della formazione professionale regionale. Questo editoriale presenta alcuni degli sviluppi avvenuti in questi ultimi mesi nell'attuazione della riforma.

I “Protocolli d’intesa”

Nel commentare nell'editoriale del precedente numero di “Rassegna CNOS” l'accordo quadro per l'offerta formativa sperimentale d'istruzione e formazione professionale, dopo aver rilevato la validità del risultato dal punto di vista politico come superamento dello scontro frontale tra schieramenti politici, si metteva in risalto la genericità dei contenuti dell'accordo.

Questa genericità ha causato a livello regionale la stipulazione di accordi che danno luogo a percorsi formativi completamente diversi, difficilmente confrontabili a livello nazionale, con il pericolo di prefigurare tanti sistemi d'istruzione e formazione professionale quante sono le regioni italiane. Infatti, i protocolli d'intesa tra le singole regioni, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali hanno sancito la nascita di percorsi non solo differenziati, ma completamente progettati partendo da presupposti contrapposti. Infatti, i protocolli assicurano solo quanto stabilito nell'accordo quadro, vale a dire la triennialità dei percorsi, la componente culturale degli stessi, l'obiettivo finale da raggiungere (una qualifica regionale) e l'impiego dei fondi previsti per l'obbligo formativo. Per il resto prevedono percorsi completamente diversi da regione a regione, raggruppabili essenzialmente in due tipologie: percorsi d'istruzione e formazione professionale e percorsi scolastici integrati da moduli di formazione professionale. Nel primo caso è prevista un'interazione tra “scuola” (attuale, non ancora riformata) e FP a livello di sistemi; nel secondo l'integrazione avviene a livello di percorsi, che sono svolti nel sistema “scolastico” e in parte in quello della FP, ma la titolarità del percorso è della scuola. Il modello di percorsi integrati a titolarità della formazione professionale, previsto in alcune regioni del Centro-Sud, ha le sue radici nella debolezza della FP in tali regioni; per questo gli interventi nelle aree culturali e scientifiche sono affidati a docenti della scuola.

Le sperimentazioni che saranno effettuate saranno non confrontabili a livello

nazionale, a causa di percorsi completamente disomogenei.

L'esame di alcuni di questi protocolli mostrerà la diversa concezione dei percorsi. Tutti i protocolli hanno in comune la struttura, il numero degli articoli (sette) e i loro titoli: Articolo 1, Finalità; Articolo 2, Tipologia dell'offerta formativa sperimentale; Articolo 3, Organizzazione didattica; Articolo 4, Standard formativi minimi, certificazione e riconoscimento dei crediti; Articolo 5, Risorse; Articolo 6, Accordi territoriali; Articolo 7, Monitoraggio e valutazione.

L'articolo in cui si concentrano le maggiori diversità è il secondo, in cui sono descritte le differenti tipologie di offerta formativa; anche il primo e il terzo servono a comprendere le differenti impostazioni. Esaminiamo questi articoli in alcuni degli accordi.

L'art. 1 d'ogni protocollo stabilisce come finalità "un'offerta formativa sperimentale d'istruzione e formazione professionale che assicuri ai giovani, in possesso del diploma di licenza media, fermo restando quanto previsto dalla legge 21 dicembre 1978, n° 845, articolo 2, comma 2, l'accesso a percorsi formativi di durata triennale che consentano loro sia di potenziare le capacità di scelta sia di acquisire competenze di base e competenze tecnico professionali anche al fine dei passaggi tra i sistemi formativi" (prot. Abruzzo). Con qualche differenza lessicale, tutti i protocolli hanno in comune questa finalità. Alcune Regioni inseriscono particolari interessanti, quasi ad introdurre quanto è specificato nell'articolo seguente. Per il Friuli Venezia Giulia, la Campania, l'Emilia Romagna l'"offerta sperimentale d'istruzione e formazione professionale" deve essere "integrata", lasciando già prevedere come potranno essere progettati i percorsi formativi.

Alcune regioni pongono fra le finalità anche quella di "prevenire e contrastare la dispersione scolastica" (Piemonte) o "prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi e della dispersione scolastica" (Marche). L'Umbria specifica che l'offerta è "rivolta alle ragazze e ai ragazzi che, assolto l'obbligo scolastico, abbiano manifestato la volontà di interrompere la prosecuzione del proprio itinerario formativo nel percorso scolastico o intendono proseguirlo in quello della formazione professionale". In questo protocollo non si parla di "diploma di licenza media" come in tutti gli altri protocolli, ma di "obbligo scolastico assolto". Non è una differenza da poco. Infatti, se i percorsi d'istruzione e formazione professionale presuppongono il conseguimento del diploma di scuola media, chi non possiede tale titolo, non potrà accedervi. Poiché nel futuro certamente vi saranno dei giovani che raggiungeranno il 15° anno senza avere raggiunto il diploma di licenza media, il modo di esprimersi dell'Umbria sembra rendere possibile il loro inserimento in tali percorsi. L'Emilia Romagna specifica che i percorsi triennali sono articolati in un primo biennio ed "in un successivo anno che conduce a qualifiche professionali", portando a prevedere un percorso non unitario.

L'articolo secondo, sulla tipologia dell'offerta formativa, determina una maggiore differenziazione tra le scelte regionali. L'esame dei commi, pur con sfumature diverse, presenta due concezioni opposte di percorsi sperimentali.

Infatti, la titolarità della sperimentazione, in un primo caso, è affidata alle scuole superiori, con interventi integrativi del sistema formativo regionale e nel secondo al sistema di formazione professionale regionale (anche quando i percorsi fossero svolti da istituti scolastici). L'articolo è composto di un numero di commi che varia da regione a regione; la sua lunghezza va da poche righe a più pagine. Le regioni che affidano la sperimentazione alle scuole, infatti, determinano i possibili modi d'integrazione mentre le restanti regioni si limitano a stabilire che si tratta di un innovato percorso del sistema formativo regionale. Per il primo tipo, il protocollo dell'Emilia Romagna afferma nel primo comma: "L'offerta formativa sperimentale di cui all'articolo 1 nella Regione Emilia - Romagna si sostanzia nell'attivazione di percorsi formativi integrati fra l'istruzione e la formazione professionale, valorizzando le rispettive specificità e promuovendo al contempo la sinergia fra i differenti approcci didattici e pedagogici". Per il secondo tipo, il protocollo dell'Abruzzo afferma: "I modelli sperimentali di cui all'articolo 1 che coinvolgono l'istruzione e la formazione professionale nella Regione Abruzzo 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".

La differenza essenziale sta essenzialmente nella presenza del termine "integrati" accanto a "percorsi formativi". I protocolli di molte regioni affermano che vi sono percorsi d'istruzione e formazione professionale triennale, senza imporre o negare la possibilità d'integrazione dei percorsi. Il secondo comma dell'art. 2, in questo caso, fissa soltanto l'obiettivo della qualifica. I protocolli di altre regioni, di cui l'Emilia Romagna si può ritenere capofila, prevedono la sola modalità di percorsi integrati di titolarità delle istituzioni scolastiche, almeno per i primi anni. Ci fermeremo a dare una valutazione critica di questa impostazione. In questo caso i commi successivi dell'art. 2 non si limitano a fissare degli obiettivi, ma stabiliscono anche come devono essere progettati i percorsi. Il protocollo dell'Emilia Romagna afferma: "Tale offerta, che può essere realizzata in tutti gli ordini e gli indirizzi di studio della scuola secondaria superiore, comprende elementi culturali e professionali ed è prioritariamente, ma non esclusivamente, rivolta agli allievi 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, a decorrere dall'a.s. 2003/2004, alla formazione professionale". La titolarità dei percorsi è riservata alla scuola secondaria superiore. I ragazzi che "intendono rivolgersi, a decorrere dall'a.s. 2003/2004, alla formazione professionale" devono iscriversi ad una scuola media superiore, la quale, in base alla sua autonomia, può sottoscrivere convenzioni con organismi di formazione professionale accreditati, per la realizzazione di percorsi integrati. I primi due anni del percorso hanno essenzialmente finalità orientative: solo il terzo anno può avvenire la scelta da parte dell'allievo di entrare in un

percorso di FP per il conseguimento di una qualifica regionale. La legge 30/2000 prevedeva l'inizio dei percorsi di formazione professionale per il conseguimento di una qualifica dopo il biennio di scuola media superiore, vale a dire dopo nove anni di scolarità obbligatoria, come prevedeva anche la legge 9/99. L'abrogazione delle due leggi per permettere l'inizio dei percorsi d'istruzione e formazione professionale dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria di primo grado ha portato l'Emilia Romagna, ma anche la Toscana, l'Umbria ed altre regioni, a decidere il prolungamento del soppresso obbligo scolastico per almeno dieci anni (ma per alcune regioni anche per dodici), contro la logica della legge 53/03 che sancisce il diritto dovere all'istruzione e formazione per 12 anni. Se già la legge 9/99 aveva creato gravi difficoltà ai sistemi regionali di formazione professionale, in particolare relativamente agli enti che operano nella formazione iniziale, questo tipo d'approccio ne segna la fine. Gli unici percorsi professionalizzanti potranno essere quelli degli Istituti professionali (o tecnici), che in questi anni hanno perso quasi completamente, almeno nel primo triennio, la loro natura professionalizzante. È da sperare che sappiano accettare il cambiamento e fornire percorsi veramente professionalizzanti. Certamente oggi a farne le spese saranno "le ragazze ed i ragazzi che, assolto l'obbligo scolastico abbiano manifestato la volontà di interrompere la prosecuzione del proprio itinerario formativo nel percorso scolastico o intendano proseguirlo in quello della formazione professionale" (Protocollo Umbria), a cui è sottratta proprio questa opportunità. Inoltre, proprio ai giovani che trovano difficoltà nella scuola è offerto un percorso pedagogico e didattico, nel quale incontreranno metodologie e ambienti educativi completamente diversi, che creeranno in loro ulteriori difficoltà. Infatti, se sono più portati ad una metodologia deduttivo-scolastica si troveranno fuori posto nei moduli di formazione professionale; se hanno un approccio all'apprendimento di tipo induttivo, che parte dall'esperienza e dal fare, si troveranno demotivati nel percorso scolastico. Il caso dell'Umbria è il più evidente. Soltanto la scuola secondaria superiore è abilitata ad offrire i percorsi d'istruzione e formazione professionale sperimentali ai giovani che intendono interrompere gli studi. Questi, se hanno scelto un Istituto professionale, al termine dei percorsi triennali svolti nella scuola con brevi moduli nel sistema di FP, conseguono il diploma di qualifica statale e l'attestato di qualifica professionale previsto dalla normativa vigente in materia. Non ci si rende proprio conto in base a quale "miracolo" giovani che "abbiano manifestato la volontà di interrompere la prosecuzione del proprio itinerario formativo nel percorso scolastico" (art. 1), attraverso "modalità didattica ordinaria", anche se "arricchita da un'offerta formativa metodologicamente innovativa", possano essere rimotivati fino a raggiungere non solo i traguardi proposti ai motivati (il diploma di qualifica), ma anche l'attestato regionale (stabilito dall'accordo quadro nazionale). L'affermato "unificante obiettivo di assicurare il successo formativo a tutti i giovani" non si può conseguire imponendo ai giovani il normale percorso, reso appetibile solo perché "integrato". Anche il terzo articolo dei protocolli presenta diversità secondo il gruppo di

regioni d'appartenenza. Quelle che hanno stabilito di avvalersi solo di percorsi integrati a titolarità della scuola secondaria superiore si trovano a dovere fare i conti con le norme proprie del sistema scolastico, in altre parole del DPR 275/99 e del DM 234/2000: per questo, in base all'autonomia delle scuole, soltanto il 15% delle ore possono essere svolte al di fuori dei programmi comuni. Questo fatto limita l'intervento del sistema di FP nei percorsi integrati a poche ore, rendendolo ben poco significativo.

Resta difficile da comprendere come i Sottosegretari competenti del Governo, che ha posto come punto irrinunciabile della riforma scolastica la creazione di un sistema d'istruzione e formazione professionale di pari dignità, abbiano potuto firmare accordi che prevedono percorsi sperimentali che sembrano riedizioni peggiorate dei percorsi di FP previsti dalla legge 30/2000 (Berlinguer). In questi protocolli è soppresso il termine "anche" davanti a "integrati", come era previsto nell'articolo 68 della legge 144/99 per i percorsi di assolvimento dell'obbligo formativo. In alcune regioni vi saranno "solo" percorsi di tipo scolastico fino al 18° anno; in alcuni di questi, se la scuola lo vorrà, potrebbero trovare posto brevi moduli integrativi di formazione professionale.

Risultato certo di questo processo sarà la distruzione del già debole sistema della formazione professionale iniziale in molte regioni. Questo processo determinerà anche il fallimento dei percorsi integrati, perché le istituzioni che si sono accreditate e hanno operato con molte difficoltà nel sistema della formazione professionale iniziale non potranno sopravvivere con l'unico scopo di fare alcuni moduli formativi per i giovani più demotivati delle scuole secondarie superiori.

La differenziazione che emerge è conseguenza non voluta della riforma costituzionale (che trasferisce la competenza in materia d'istruzione e formazione professionale alle regioni) e della contrapposizione ideologica tra gli schieramenti politici. La prospettiva che possa nascere un sistema d'istruzione e formazione professionale come previsto dalla legge 53/03 non è confortante. Solo se i Decreti Delegati conferissero a questo nascente sistema una strutturazione sufficientemente omogenea su tutto il territorio nazionale, a partire dalla formazione iniziale sino alla superiore, si potrà sperare che anche in Italia i giovani possano trovare risposte differenziate alle diversità delle loro capacità e aspirazioni. Questo potrà anche ridurre il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, che costituisce uno dei grandi deficit del sistema educativo italiano. In questa prospettiva potrà trovare una sua valorizzazione anche l'apprendistato, strutturato dal DL 10 settembre 2003, n. 276.

La sperimentazione dei percorsi triennali

Nell'ambito del progetto di riforma del sistema d'istruzione e formazione professionale diverse realtà regionali e provinciali (Lazio, Liguria, Lombardia, Molise, Piemonte, Puglia, Veneto, Provincia di Trento) hanno

firmato nel 2002 un protocollo d'intesa con il MIUR per anticipare in via sperimentale i percorsi triennali di formazione professionale previsti nella Legge Moratti.

Secondo il monitoraggio svolto dall'ISFOL, il Lazio, la Lombardia, il Veneto ed il Piemonte hanno avviato la sperimentazione nell'anno formativo 2002/03. I corsi avviati sono stati 34 in Lazio, 35 in Lombardia, 8 in Piemonte e 20 in Veneto. I giovani interessati sono stati rispettivamente 610, 624, 168 e 432, per un totale di 97 percorsi iniziati e 1.834 allievi frequentanti. Tutti i percorsi prevedevano integrazioni più o meno vaste con il sistema dell'istruzione secondaria superiore, determinate dalla necessità degli allievi di assolvere l'obbligo scolastico fino al 15° anno. Già in un precedente editoriale si sono esaminati criticamente alcuni di questi progetti nel loro nascere. Non tutti i corsi sono partiti contemporaneamente (le attività nel Lazio si sono avviate durante il secondo quadrimestre) e hanno avuto caratteristiche diverse sia dal punto di vista della gestione (Lombardia e Piemonte hanno previsto come soggetto attuatore un'ATS di Enti di FP, mentre Lazio e Veneto hanno affidato la titolarità ai singoli enti).

L'ISFOL a fine giugno ha stilato un primo monitoraggio sui percorsi in attuazione, esaminando i progetti approvati. Le regioni hanno previsto durate complessive variabili tra le 1000 e le 1200 ore annue (3000-3600 nel triennio), con azioni di accoglienza, di orientamento, di personalizzazione e di formazione per le competenze di base, trasversali e professionali. Ogni regione ha accompagnato e valutato le sperimentazioni attraverso apposite commissioni.

Nella sezione "Monitoraggio delle riforme" pubblichiamo una sintesi dei dati raccolti nella regione Piemonte dall'ATS titolare del progetto sull'andamento della sperimentazione, in particolare sul successo, insuccesso, ritiri e rientri dei frequentanti. Tra l'altro evidenzia, tra le cause d'uscita dal percorso di alcuni giovani, proprio la presenza di docenti delle Scuole Superiori, che li hanno costretti ad affrontare due percorsi metodologicamente diversi, semplicemente giustapposti.

La sperimentazione dei percorsi d'istruzione e formazione professionale prima dell'approvazione della legge di riforma ha evidenziato l'intenzione del MIUR, condivisa da alcune regioni, di rendere visibile la possibilità di creare un sistema regionale di pari dignità, capace di portare a pieno compimento quel processo d'innovazione metodologica e didattica che già i percorsi biennali dell'obbligo formativo avevano avviato. Nell'anno 2003-04 nelle regioni che hanno iniziato la sperimentazione lo scorso anno i corsi avviati sono più che raddoppiati. Anche altre regioni hanno avviato la sperimentazione. Ci si augura che il monitoraggio nazionale valuti non solo i progetti, ma l'effettivo loro svolgimento e gli esiti. Frattanto si può ritenere che l'attività sperimentale svolta abbia raggiunto un buon successo, come si rileva anche dai siti internet regionali che la descrivono. Le sperimentazioni hanno, inoltre, favorito interventi di formazione congiunta di formatori e docenti e la creazione di materiali di supporto per l'attuazione d'innovazioni metodologiche e didattiche.

La formazione dei docenti prevista dalla legge 53/03

La formazione dei docenti e dei formatori è fondamentale per il rinnovarsi del sistema educativo italiano. La riforma affida all'Università la responsabilità sia della formazione iniziale sia della formazione in servizio del corpo docente del sistema educativo italiano.

In Italia oggi il numero d'insegnanti è il più alto d'Europa, con la presenza di un precariato sovente di notevole durata. Questo fatto mostra, di fronte alla percezione diffusa del minor ruolo sociale dei docenti, che la professione d'insegnante è scelta, per un discreto numero di persone, al solo scopo di trovare un posto di lavoro sicuro.

Anche per questa causa, la legge 53/03 prevede che l'abilitazione all'insegnamento avvenga in un biennio successivo alla laurea di primo livello, a cui si è ammessi a numero chiuso secondo le necessità delle scuole di un territorio. Il problema cambierà sostanzialmente se l'Italia si adeguerà a quanto avviene nella maggior parte delle nazioni europee, nelle quali vi è già ora una notevole difficoltà a trovare buoni insegnanti in molti settori.

L'attribuire in parte preponderante all'università l'impegno di preparare i futuri docenti privilegia una formazione di base scientificamente valida, ma essenzialmente teorica. I docenti e i formatori dei percorsi d'istruzione e formazione professionale dovrebbero, invece, essere in grado di partire dalla concretezza dell'esperienza e del lavoro per motivare i giovani e portarli a traguardi culturalmente validi: questo potrebbe richiedere una preparazione specifica. Infatti, se la preparazione degli insegnanti dei due sottosistemi (licei e istruzione e formazione professionale) sarà identica, essi tenderanno a divenire in breve tempo l'uno la brutta copia dell'altro. In ambedue, infatti, gli insegnanti, avendo la medesima formazione e un identico approccio culturale, tenderanno a realizzare la formazione con le medesime metodologie, per raggiungere i medesimi obiettivi. Ne è un esempio la riforma degli Istituti professionali realizzata nel 1992, che, al di là delle intenzioni, li ha resi copia di quelli tecnici.

Una formazione specifica sarà possibile solo se l'Università saprà collaborare con le migliori esperienze che sono presenti nei territori, in modo da formare non solo astrattamente i nuovi formatori, ma attraverso un confronto vero con la professione cui si preparano. Questo permetterà ai successivi tirocini, cui saranno chiamati i nuovi docenti, di essere veramente proficui.

Inoltre, i formatori chiamati ad operare nel sistema d'istruzione e formazione professionale nell'ambito tecnico - pratico potrebbero forse trovare un'adeguata formazione nei percorsi di formazione superiore non universitaria, che dovrebbero essere realizzati con le metodologie proprie della formazione professionale. Solo chi ha esercitato una professione sarà in grado di trasmetterla ad altri; una professione si apprende non solo studiandola sui libri, ma esercitandola.

L'attuazione della riforma, però, richiede da subito la formazione in servizio

dei docenti e formatori: è urgente cioè attivare la formazione continua degli operatori del sistema educativo. Di fronte a questo impegno sorgono alcune difficoltà.

In primo luogo, l'età media degli attuali docenti è alta, poiché la loro entrata in servizio è avvenuta soprattutto nei passati decenni, facilitata dalla crescita notevole dei giovani da scolarizzare. In questi ultimi anni la capacità del sistema scolastico di assorbire docenti è diminuita notevolmente, con conseguente invecchiamento della categoria. L'investire in formazione per il rinnovamento su persone oltre un certa età incontra difficoltà psicologiche e, anche dal punto di vista economico, può risultare meno opportuno.

In secondo luogo, la legge affida la responsabilità della formazione in servizio all'Università, ponendo problemi simili a quelli sopra esposti per la formazione iniziale. In particolare agli Istituti scolastici sono posti limiti nella responsabilità che riguarda uno dei punti fondamentali della propria autonomia, cioè la progettazione e attuazione della formazione dei propri operatori.

I Decreti attuativi dell'Art. 5. (Formazione degli insegnanti) della legge 53/03 sono chiamati a dare indicazioni rassicuranti per il bene della scuola italiana.

L'Accreditamento regionale

Il mese di luglio ha segnato il termine ultimo per completare le procedure di accreditamento regionale delle strutture della formazione professionale. Pur in presenza di norme nazionali fin troppo dettagliate, le regioni si sono comportate in modo molto difforme. Si ha la sensazione che, in alcuni casi, l'accREDITamento sia stato solo un atto formale, senza nessun controllo dell'effettiva aderenza tra il dichiarato e l'effettivo.

Il sistema d'istruzione e formazione professionale previsto dalla legge 53/03 richiede una rivisitazione dei criteri di accreditamento, stabiliti nelle procedure di accreditamento per "l'obbligo formativo". L'accREDITamento, nato a seguito della legge 196/97 come insieme di regole per il "mercato" della formazione professionale, non si adatta alle finalità prettamente "educative" dei nuovi percorsi d'istruzione e formazione professionale. Può essere ritenuto uno strumento valido per stabilire chi può essere finanziato per effettuare attività formative anche nell'ambito della formazione iniziale, se richiederà alle strutture formative provate capacità educative.

Omologazione e sussidiarietà

La nascita di percorsi d'istruzione e formazione professionale deve tenere presente le specificità dei percorsi formativi sperimentati in questi anni: essi hanno creato cultura e valori. A parità di obiettivi, vale a dire di qualifiche e titoli, la riforma dovrà valorizzare le peculiarità e le diversità dei percorsi

d'istruzione e formazione professionale. Alcune regioni nel modo di organizzare tali percorsi lasciano intravedere un tentativo d'omologazione di tutta la varietà dei progetti esistenti. Potrebbe nascere un nuovo centralismo, non più statale, ma regionale. Questo sarebbe più pernicioso del precedente, in quanto più vicino a chi opera. È importante ricordare che, accanto al principio di sussidiarietà verticale, che chiede allo stato di non intervenire là dove le soluzioni possono essere trovate ai livelli territoriali più vicini al cittadino, esiste anche una sussidiarietà orizzontale, che chiede alle pubbliche istituzioni di non sostituirsi alla società civile in ciò che sa fare e organizzare. Da questo principio prende forza l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, che sono le prime responsabili dell'attività che svolgono e hanno in sé capacità di crescita e miglioramento.

I nuovi percorsi organici di istruzione e formazione professionale

CNOS-FAP
CIOFS-FP

L'introduzione alle "Linee guida" per i nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale elaborati dalle due associazioni in base alla propria esperienza e al lavoro dei propri esperti fa intravedere possibili scenari futuri per quella parte del sistema educativo italiano che la Costituzione assegna alla competenza regionale.

1. INTRODUZIONE: UN NUOVO INIZIO

È a tutti evidente l'importanza che sta rivestendo la formazione professionale nel processo riformatore. Da tematica *marginale* (nella stagione della legge 196/97 in cui essa era ridotta a "strumento di politiche attive del lavoro" secondo un disegno frammentario e modulare) e da spazio *residuale* nei confronti della scuola in riferimento alle problematiche dell'apprendimento (la massima espressione di questa tendenza è stata la legge 9/99), essa è divenuta ben presto agli occhi di diversi osservatori uno dei nodi fondamentali del rinnovamento del sistema educativo e formativo nel suo complesso.

In particolare, è dall'Unione Europea che provengono le principali pressioni affinché vi sia una valorizzazione della formazione professionale quale componente rilevante, di pari dignità rispetto alla scuola, 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.

Ma non si tratta soltanto di una prospettiva economicistica: occorre dotare le persone di una moderna cultura in grado di superare la visione illuministica dell'enciclopedismo e della "testa piena" di nozioni, per una nuova concezione che mira piuttosto ad una persona dalla "testa ben fatta" 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 (E. Morin, 2000).

Non si impone unicamente l'obiettivo di venire incontro ai ragazzi che presentano problemi di apprendimento, quanto la questione cruciale che sta alla base di ogni autentica ed efficace formazione umana nel tempo della cosiddetta "società cognitiva": la capacità di vivere la realtà non come un qualcosa di già compiuto che richiede solo una assimilazione, ma come un processo in continuo cambiamento, la cui comprensione può avvenire unicamente se la persona si pone nei confronti di essa in una prospettiva di partecipazione e di "pensiero attivo e costruttivo".

La metodologia propria della formazione professionale, nel momento in cui consente di avvicinare i saperi attraverso l'esperienza diretta, secondo quadri di apprendimento concreti, basati su compiti reali, facilmente comprensibili dalle persone e vicini al loro mondo di vita, consente di sviluppare metodologie aperte, diffuse, capaci di adattamento anche in contesti scolastici che intendano perseguire una decisa innovazione metodologica.

Si tratta di passare dal paradigma dell'"insegnamento" a quello dell'"apprendimento", specie in una logica di personalizzazione.

In questo senso, l'esperienza della formazione professionale appare importante anche al di là del ristretto spazio che questa denominazione assume nel contesto formativo nazionale, specie se consideriamo questi ultimi anni turbolenti e difficili.

La riconsiderazione del valore metodologico e sociale della formazione professionale ha significato per molti – che avevano aderito forse con eccessiva prontezza ai due disegni riduzionistici sopra citati – un veloce ripensamento della propria posizione, cercando di rimontare un ritardo che si va facendo grave specie in considerazione dei nuovi sviluppi legislativi.

Va peraltro detto che il sistema italiano presenta una particolare *arretratezza culturale*, 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 arretratezza è una delle cause delle scarse *performance* 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" che porta ad avere il 32% dei giovani diciannovenni senza alcun titolo né qualifica professionale, mentre circa il 55% degli adulti svolge attività lavorative lontane dal percorso di studio completato.

La stagione che si apre consente di configurare un sistema unitario di

istruzione e formazione professionale dal carattere pedagogico, istituzionale, continuativo, di pari dignità rispetto al sistema dell'istruzione, con il quale esso risulta variamente interrelato. Questa fase, che può costituire un "nuovo inizio" per la formazione professionale, si connette a quella della regionalizzazione che ha portato all'approvazione della *Legge 21 dicembre 1978, n. 845 - Legge quadro in materia di formazione professionale*, ovvero il massimo punto conseguito dal secondo dopoguerra in ordine alla modernizzazione del sistema.

L'esito cui si è giunti, ovvero la configurazione di un sistema di istruzione e formazione professionale, ha potuto trarre insegnamento dalla applicazione di una impostazione differente, che possiamo definire come "*modello integrato*" attuata a seguito della approvazione della legge 9/99. La ricerca elaborata durante il monitoraggio sugli allievi dei corsi di formazione professionale iniziale di quel periodo ha riscontrato che ben il 70% circa degli stessi si trovava in una situazione di difficoltà dal punto di vista scolastico in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo". Questo elemento, unito alla quasi assenza di casi di "passerella" (da e verso la scuola, da e verso l'apprendistato e il lavoro), ha segnalato un effetto "perverso" della legge 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, che ha penalizzato maggiormente proprio gli adolescenti più svantaggiati e in difficoltà. Con il rischio di vedere tali adolescenti abbandonare precocemente il ciclo intrapreso, al termine del primo anno obbligatorio, con una perdita significativa di risorse materiali e motivazionali, al punto da pregiudicare in taluni casi perfino la possibilità di proseguire il proprio percorso formativo nella medesima FP (CIOFS/FP - CNOS/FAP, 2002).

Va detto che il modello integrato, mentre non riconosce il valore educativo e culturale della formazione professionale, riduce la possibilità di scelta dei giovani e ripropone, aggravandoli, i problemi che sia pure intenzionalmente intende risolvere.

Di contro emerge il disegno proposto prima dal Rapporto finale del "Gruppo Ristretto di lavoro" costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672 (cosiddetto "rapporto Bertagna") e successivamente dalla legge 53 del 28 marzo 2003, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" ("riforma Moratti"), disegno fondato sulla "natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di Istruzione/Formazione secondaria e superiore parallelo a quello di Istruzione secondaria e superiore, dai 14 ai 21 anni, con esso integrato a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa".

Tale impostazione si fonda sul principio del successo formativo, così espresso all'art. 2, comma 1, lettera c) della legge 53/2003: "*è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età*". Ciò è confermato dalla chiara *ispirazione educativa e personalistica* della legge che mira a "*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" (art. 1, comma 1) ed a promuovere "l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea" (art. 2, comma 1, lettera a).

Gli Enti di formazione professionale, con il contributo fondamentale di CNOS-FAP e CIOFS/FP, hanno favorito tale evoluzione specie attraverso un progetto pilota di formazione triennale, sulla falsariga del progetto biennale precedente, ma con un'impostazione più aperta e di taglio palesemente educativo e sociale.

Sulla falsariga di tale proposta, si sono potute realizzare iniziative sperimentali concertate tra Governo nazionale ed alcune regioni. Il modello prevalente di *Protocollo di intesa* sottoscritto dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca oltre che dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, è quello che riguarda le Regioni Lombardia, Piemonte, Veneto, Liguria. Tali progetti stanno dimostrando che la formazione professionale ha le carte in regola per affrontare la sfida del sistema unitario di istruzione e formazione professionale. Ciò porta il confronto sul piano concreto degli interventi, delle idee, dei risultati, escludendo un approccio ideologico a queste tematiche.

Occorre peraltro passare dalla sperimentazione al disegno ordinario; questa prospettiva propone agli Enti di formazione, una serie di impegni dal valore rilevante.

- È necessario assicurare ai giovani *un'offerta integrale* che non si limiti ai soli corsi di formazione, ma 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 è necessario impegnarsi affinché il sistema che si va creando sia completo in senso verticale (fino alla formazione superiore) ed orizzontale (orientamento, alternanza, laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, formazione in servizio, educazione e formazione permanente).
- Occorre realizzare il più possibile *laboratori di apprendimento* (culturali, sociali, professionali) basati su compiti/prodotti reali – condivisi dagli allievi – che richiedano una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Infatti ogni attività operativa si coniuga sempre con una riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico deve trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Va mirata la sperimentazione di un nuovo approccio didattico basato su un asse formativo definito dei "centri di interesse" (personale, sociale, lavo-

rativo), con una metodologia didattica attiva, in forza di 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 prodotti /capolavori.

- La prospettiva su cui operare non può essere autoreferenziale, ma creata su una *rete formativa* che richiede uno stile di autentica cooperazione tra diversi soggetti in un disegno di sistema unitario. In questo momento il destino di ogni ente di FP è strettamente legato a quello degli altri Enti, degli Istituti professionali e tecnici, delle Regioni e di tutti coloro che operano nel sistema. La soluzione organizzativa preferibile è quella aperta, flessibile, che riconosca il contributo altrui e lo valorizzi in un disegno educativo e sociale nello stesso tempo.
- Uno sforzo particolare va rivolto *all'azione culturale*, poiché il nostro Paese è diviso tra una parte che difende la "cultura" contro la pratica, ed un'altra che crede solo nell'attività concreta relegando la cultura al ruolo di hobby per una minoranza di intellettuali. È questa la vera divisione nazionale, contro la quale occorre agire dimostrando che le mani sono la via per il cuore, la mente e l'anima, e che l'essere umano è unitario. Fare educazione oggi significa 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 che è insieme azione e riflessione critica e migliorativa su di essa.
- Accanto al ruolo culturale ve n'è un altro, forse poco praticato nel passato: quello *politico* ovvero di accompagnamento delle istituzioni e degli Enti perché siano consapevoli di una chiamata di grande responsabilità per i giovani e la società. Si tratta di un mondo che è tentato da un lato dalla spendibilità immediata delle opportunità del sistema ai fini del consenso, ma anche dalla strumentalizzazione dell'educazione a fini politici, come opzione di una parte contro l'altra, e viceversa. Inoltre, vi è la tentazione amministrativa, che finisce per ereditare i vizi di una scuola che agiva esclusivamente in forza di leggi e circolari provenienti dall'alto. L'opera educativa è propria della società civile, e ciò necessita di personale politico ed amministrativo di grandi vedute, con forte sensibilità circa il proprio territorio, capace di agire in forza di un ruolo "regolatore" che richiede il riconoscimento delle risorse, la loro valorizzazione, l'indirizzo dei vari fattori in gioco verso obiettivi di qualità e di maturazione.

Nella stagione vorticoso che stiamo vivendo ci è data la possibilità di collaborare alla costruzione di un sistema educativo aperto, nella prospettiva pluralistica, per il miglior bene dei giovani. La posta in gioco è chiara: fare dell'educazione un valore e impegno che coinvolge l'intera società ed i suoi soggetti, rimettendo al centro la naturale propensione generativa ed educativa che è patrimonio potenziale di tutti, persone ed istituzioni.

2. LE FINALITÀ DELLA PROPOSTA DI NUOVI PERCORSI

La presente proposta si pone il fine di fornire al personale della formazione, agli allievi, alle famiglie, agli enti pubblici, alle imprese ed agli altri partner coinvolti un modello di riferimento per la realizzazione dei nuovi percorsi di Istruzione e formazione professionale. In tale senso, si intende sostenere l'offerta relativa al sistema di formazione professionale avente impostazione educativa, identità metodologica, natura istituzionale, percorsi graduali e continui, definendone le caratteristiche generali ed articolando le sue diverse componenti (servizi, organizzazione, risorse umane, accreditamento) nella prospettiva della qualità.

Questa proposta di percorsi rappresenta il completamento di un cammino che ha visto in una prima tappa la realizzazione del progetto sull'obbligo di frequenza di attività formative (legge 144/99) e successivamente i percorsi sperimentali triennali regionali.

A livello generale, la proposta formativa, coerentemente con il "Profilo educativo, culturale e professionale" e con le "Indicazioni regionali", mira alla crescita ed alla valorizzazione della persona umana come elemento centrale del processo educativo, perseguendo l'elevazione del livello culturale di ciascun cittadino ed il potenziamento delle capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori – ivi compresi quelli spirituali – della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo. Tale proposta intende nel contempo rimuovere le cause sociali e culturali che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana, con particolare riferimento a quella quota di popolazione che possiede una sensibilità culturale pratica, intesa come possibilità di intervento sulla realtà per modificarla.

Per il raggiungimento di tale finalità si intendono sviluppare le capacità delle persone, attraverso conoscenze ed abilità, in modo che possano attuarsi in vere e proprie competenze che consentono l'effettiva partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale nazionale, europea e mondiale.

Più precisamente, si intendono perseguire i seguenti obiettivi generali:

- 1) puntare decisamente a realizzare l'eccellenza nella formazione professionale iniziale;
- 2) potenziare l'innovazione nelle metodologie didattiche e nella valutazione con attenzione particolare a:
 - "centralità dell'utente-destinatario" già a partire dalle fasi di accoglienza e di orientamento, quest'ultimo inteso anche nel senso di accompagnamento lungo tutto il percorso;
 - riduzione della frammentazione delle aree disciplinari e di laboratorio e superamento della didattica per discipline/materie, introducendo processi di apprendimento che creino connessioni e legami significativi in riferimento a situazioni di apprendimento (personale, sociale, lavorativo-professionale, territoriale) significative;
 - personalizzazione della proposta formativa e valorizzazione della metodologia dell'alternanza, compresa l'esperienza dello *stage*;

- 3) rafforzare la partecipazione delle famiglie in modo da giungere ad una vera corresponsabilità all'interno della comunità formativa;
- 4) coinvolgere le imprese circa la realizzazione delle mete formative;
- 5) riequilibrare gli interventi di formazione professionale sull'intero territorio nazionale;
- 6) valorizzare la produzione di strumenti didattici sotto forma di "Centro risorse per l'apprendimento";
- 7) creare una tradizione di documentazione sistematica delle azioni formative.

3. NORMATIVA

La nuova normativa che delinea il sistema educativo di istruzione e di formazione appare il risultato di un lungo percorso di riflessione e di proposte, di cui raccoglie idealmente e culturalmente l'eredità. Ciò è testimoniato dalla forte continuità e coerenza esistente tra la legge 53 del 28 marzo 2003 ed altre normative precedenti che la anticipano e che ne costituiscono i fondamenti:

- il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999 che contiene norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;
- l'art. 68 della legge 144/99 che introduce l'obbligo di frequenza di attività formative con pari dignità tra istruzione, da un lato, formazione professionale e apprendistato dall'altro;
- la legge 10 marzo 2000, n. 62 che riconosce la parità scolastica dal punto di vista giuridico;
- il nuovo titolo V della Costituzione modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 che introduce nuove competenze delle Regioni in materia di sistema educativo.

3.1 Il nuovo Titolo V della Costituzione

La necessità di delineare un nuovo sistema di Istruzione e Formazione professionale, alla cui realizzazione concorrono con propri e progressivi percorsi ordinamentali i Centri di Formazione Professionale, gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici, trova il riferimento prioritario nel nuovo titolo V della Costituzione modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, che, superando l'orizzonte giuridico centralista e statalista tradizionale, determina l'ampliamento del concetto di Repubblica (non più coincidente con lo Stato) ed attribuisce alle Regioni ed alle Province autonome competenze rilevanti in differenti materie. In particolare, le Regioni e le Province autonome acquisiscono competenza esclusiva in materia "*della istruzione e della formazione professionale*", ovvero di tutti quei percorsi del secondo ciclo che presentano un carattere professionalizzante.

La valenza di questa norma è di enorme interesse, poiché supera la tradi-

zionale 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 idealistica, proponendo di contro una nuova classificazione dell'offerta definita da due entità:

- da un lato la "istruzione" (fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche) che corrisponde all'istruzione inferiore (obbligatoria) ed alla componente non professionalizzante dell'istruzione superiore;
- dall'altro la "istruzione e formazione professionale" (istituti tecnici, istituti professionali, ma pure i centri di formazione professionale già di competenza regionale).

La distinzione, in altri termini, ridisegna l'intero sistema di offerta, creando una nuova ripartizione non più basata sulla centralità del concetto di "scuola" bensì sul *criterio che sottende il carattere dei percorsi*. In tal senso, esistono due tipi di percorsi:

- a) 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;
- b) 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.

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

La competenza regionale dovrà orientarsi verso la programmazione dell'offerta e non sui criteri essenziali della stessa, che sono predefiniti dallo Stato.

Naturalmente questa programmazione dovrà rispettare i "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (Costituzione, 117, punto m) per poter essere coerente con i requisiti di un sistema nazionale ed europeo. Ciò esclude tendenze neo-centralistiche a carattere regionale, ovvero impostazioni autoreferenziali da parte di Regioni che pensassero se stesse come micro-stati dotati di ogni potere normativo nelle materie di competenza esclusiva.

Si tratta di un cambiamento profondo che consente di delineare un ambito di intervento regionale a carattere esclusivo, che spazia dall'obbligo di istruzione (14° anno di età) all'obbligo formativo, fino alla formazione superiore. Ciò è reso evidente dalla legge 53/03 attraverso l'abrogazione sia della legge 9/99 sia della legge 30/2000 e attraverso la specifica richiesta di ridefinizione delle norme sull'obbligo formativo (art. 68 della legge 144/99).

3.2 La legge 53/2003 e la costruzione del sistema

La legge n. 53 del 28 marzo 2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” propone un ordinamento coerente con il nuovo titolo V della Costituzione, sulla base delle seguenti opzioni:

- Definizione di un “*sistema educativo di istruzione e di formazione*” dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi, avente il fine di “*favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*”;
- Riferimento dell’intero percorso a “*profili educativi culturali e professionali*” ed a “*livelli essenziali delle prestazioni*” ovvero obiettivi specifici di apprendimento, nonché standard e vincoli;
- Superamento del concetto di obbligo scolastico e di obbligo formativo e loro assorbimento entro la nozione più valida e moderna di *diritto/obbligo formativo fino ai 18 anni*. Si assicura infatti a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni ovvero sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Inoltre, la fruizione dell’offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato;
- Presenza nel secondo ciclo del *percorso dei licei* e del *percorso degli istituti dell’istruzione e della formazione professionale*, quest’ultimo dotato di natura pedagogica, identità curricolare e fisionomia istituzionale, abilitato a rilasciare titoli e qualifiche professionali progressivi corrispondenti a standard concertati in sede nazionale, in grado di offrire un percorso graduale e continuo di pari dignità culturale ed educativa rispetto al percorso liceale;
- Creazione di un *sistema di passaggi tra un percorso e l’altro* garantito in ogni momento da strumenti di personalizzazione (tramite LARSA - Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti) per gli studenti che hanno superato il quarto anno dei licei verso il sistema dell’istruzione e della formazione superiore, per chi ha scelto il percorso dell’istruzione e della formazione professionale verso l’università attraverso l’anno di riallineamento;
- Presenza dell’opzione *dell’alternanza formativa*, a partire dal quindicesimo anno di età, che consente di conseguire qualifiche e diplomi alternando la formazione in aula e l’esperienza in impresa sulla base di un approccio pedagogico ed all’interno degli standard definiti. I momenti in azienda sono vere e proprie occasioni di apprendimento e acquisizione di conoscenze e competenze, progettati e monitorati sulla base di intese ed accordi tra organismo formativo ed azienda, in coerenza col profilo di riferimento.

- Creazione di un *sistema di valutazione complesso*: la valutazione degli allievi, con la certificazione delle competenze finali acquisite, è affidata esclusivamente ai docenti delle istituzioni di istruzione e di formazione frequentate. Il Servizio Nazionale per la Qualità del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione predispone verifiche sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità linguistiche, scientifico-matematiche e storico-sociali degli allievi e richieste dai piani di studio nazionali. La scelta, infine, di operare le verifiche soprattutto all'inizio del ciclo scolastico successivo piuttosto che alla conclusione del precedente, è motivata dal desiderio di attribuire alle verifiche stesse un carattere promozionale, formativo ed ermeneutico piuttosto che sanzionatorio, sommativo e lineare.

4. IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

La legge 53/2003, introducendo un nuovo disegno di “sistema educativo di istruzione e formazione” e affermando “il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età” (art. 2, comma 1, lettera c), impone alle Regioni di intervenire direttamente, pur in assenza di decreti attuativi, per dare corso a tale diritto-dovere specie in riferimento alle attività di formazione professionale regionale che, nella versione precedente, erano concepite in chiave unidirezionale, cioè rivolte esclusivamente al lavoro.

La nuova impostazione disegna un sistema unitario, ma nel contempo pluralistico, di Centri ed Istituti di istruzione e formazione professionale, ovvero una pluralità di soggetti che sviluppano un’offerta formativa equivalente, quindi riferita ad una tipologia univoca di titoli:

- qualifica professionale (qualificato)
- diploma di formazione (tecnico)
- diploma di formazione superiore (quadro / tecnico superiore).

Si specificano di seguito i soggetti che partecipano a questo sistema e le rispettive condizioni:

a)	Centri di formazione professionale	- propongono percorsi che iniziano a 14 anni; - rilasciano qualifiche di percorsi che sono triennali; - sono chiamati a svolgere percorsi organici “di filiera” comprendendo il diploma di formazione ma potenzialmente anche il diploma di formazione superiore.
b)	Istituti professionali	- tornano a sviluppare percorsi di qualifica (tre anni) e di diploma (quattro anni, non più cinque anni); - possono anche operare nella formazione superiore fino a 21 anni di età.
c)	Istituti tecnici	- sono chiamati a sviluppare percorsi progressivi che prevedano la qualifica ed il diploma di formazione (anticipato a quattro anni), ma possono decisamente operare nell’ambito della formazione superiore fino a 21 anni di età.

In questo quadro, appare necessario che il sistema di Istruzione e formazione professionale – per essere effettivamente paritario – comprenda un numero consistente di Centri ed Istituti in modo da delineare un’opzione interessante e rilevante per l’utenza potenziale.

In tal senso, se la collocazione degli istituti professionali risulta chiara ed univoca, gli Istituti tecnici sono chiamati a scegliere se collocarsi nel sistema dei Licei oppure degli istituti di istruzione e formazione professionale. Si tratta peraltro di un’opzione teorica, poiché sembrerebbe naturale la loro collocazione in questo secondo ambito in quanto organismi che rilasciano titoli professionalizzanti, mentre i licei tecnologici risultano essere organismi di istruzione, senza laboratori professionali, con un profilo propedeutico all’università.

La necessità di dotare ogni persona di una maggiore padronanza di saperi e congiuntamente di una maggiore preparazione professionale deriva dalla crescente importanza sociale dell’informazione, della mondializzazione e dei saperi tecnico-scientifici; ciò impone di intervenire sulla formazione per offrire ai cittadini condizioni adeguate di cittadinanza sociale.

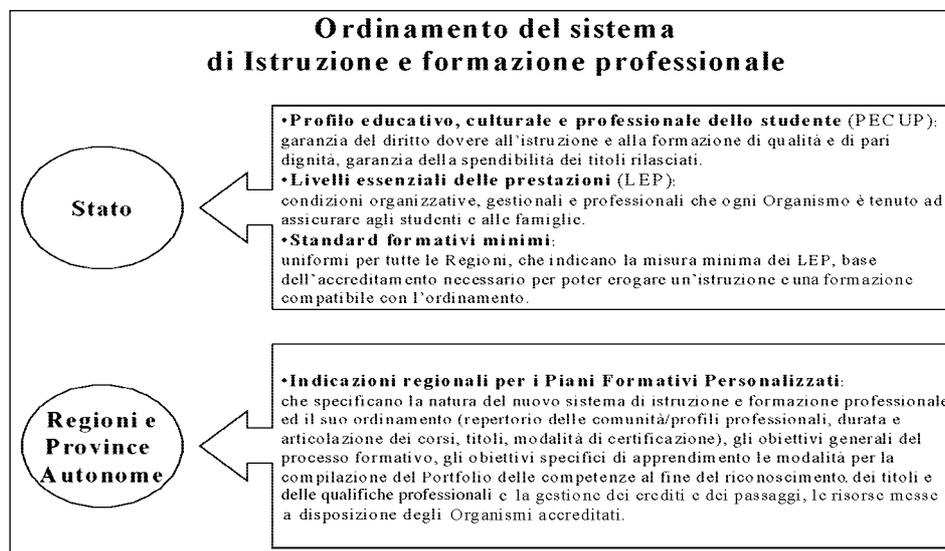
Il nuovo diritto-dovere di istruzione e formazione ridefinisce ed amplia l’obbligo scolastico di cui all’articolo 34 della Costituzione, nonché l’obbligo di frequenza di attività formative introdotto dall’articolo 68 della legge 144/99. Tutto ciò richiede l’approvazione di un decreto legislativo ad hoc ed inoltre il reperimento di ulteriori mezzi finanziari per completare un percorso impegnativo sia per le istituzioni che per gli organismi erogativi.

Attualmente, avendo la legge 53/2003 abrogato la 9/99, i ragazzi in possesso di licenza media non sono più obbligati ad iscriversi al primo anno di una qualsiasi scuola secondaria superiore, ma possono scegliere per la prosecuzione dei loro studi fra il percorso dei Licei (che prosegue poi di norma con quello universitario) e quello degli Istituti di istruzione e formazione professionale ivi compresi i Centri di formazione professionale. Per questi si apre la possibilità immediata di iscrizione dei quattordicenni nel percorso triennale che consente la continuazione diretta verso il diploma di formazione (un anno) e, successivamente, verso il diploma di formazione superiore (da uno a tre anni), in una prospettiva di “filiera formativa” completa.

I quindicenni ed oltre potranno iscriversi ai corsi biennali, a patto che questi ultimi rilascino una qualifica equivalente a quella dei percorsi triennali, valevole per l’ingresso nel mondo del lavoro, ma anche per l’eventuale iscrizione all’anno di diploma di formazione.

Tale titolo, come più volte affermato, dà diritto all’iscrizione ai percorsi di istruzione e formazione superiore, ma, nello stesso tempo, alla possibile frequenza dell’anno di riallineamento per l’iscrizione all’Università.

Perché i titoli rilasciati siano validi sul piano nazionale (ed europeo), occorre che siano coerenti con il quadro normativo in via di completamento, e precisamente:



Il PECUP mira ad assicurare la promozione dell'integralità della persona umana di ogni allievo, e prepararlo ad affrontare la vita in tutte le sue dimensioni, indicando cosa un allievo è e cosa deve essere al termine del ciclo di riferimento. I LEP, in riferimento a specifici standard formativi, indicano gli impegni che il raggiungimento di tale obiettivo finale provoca necessariamente nell'apprestamento delle prestazioni educative e formative da parte dei soggetti responsabili del governo dei sistemi educativi.

Le INDICAZIONI REGIONALI assicurano la coerenza degli apprendimenti in esito ai percorsi in riferimento alle necessità del mondo del lavoro e concorrono a garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano vevoli su tutto il territorio nazionale.

In questo quadro, appare prioritaria per le regioni l'organizzazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale per quattordicenni che intendano scegliere attività formative orientate alla qualifica e, successivamente, al diploma di formazione. È su questo punto che le Regioni si stanno impegnando, al fine di riempire un vuoto aperto dalla abrogazione della legge 9/99.

In ciò le Regioni sono sostenute dagli esiti delle sperimentazioni iniziate nell'anno formativo 2001-02 (in particolare in Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Lazio) con questo impianto prevalente:

- riferimento particolare ai giovani che non hanno ancora assolto all'obbligo scolastico e che hanno manifestato un orientamento verso percorsi professionalizzanti;
- promozione di intese, interazioni e collaborazioni tra le istituzioni scolastiche interessate e i centri di formazione professionale riconosciuti;
- opzione per un sistema di istruzione e formazione con carattere di organicità e continuità, che prevede quindi percorsi triennali di qualifica e

successivamente ulteriori percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo nella formazione professionale superiore;

- scelta, in conformità alla normativa vigente, dello strumento dei crediti formativi come modalità di riconoscimento dell'assolvibilità dell'obbligo di istruzione nei percorsi di formazione professionale, assicurando l'acquisizione di crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico;
- definizione di un metodo sperimentale che veda coinvolti i soggetti sottoscrittori in un impegno di verifica e monitoraggio dell'ipotesi di fondo, al fine di giungere a proposte utili per il passaggio al nuovo disegno di sistema formativo previsto dalla legge 53/03.

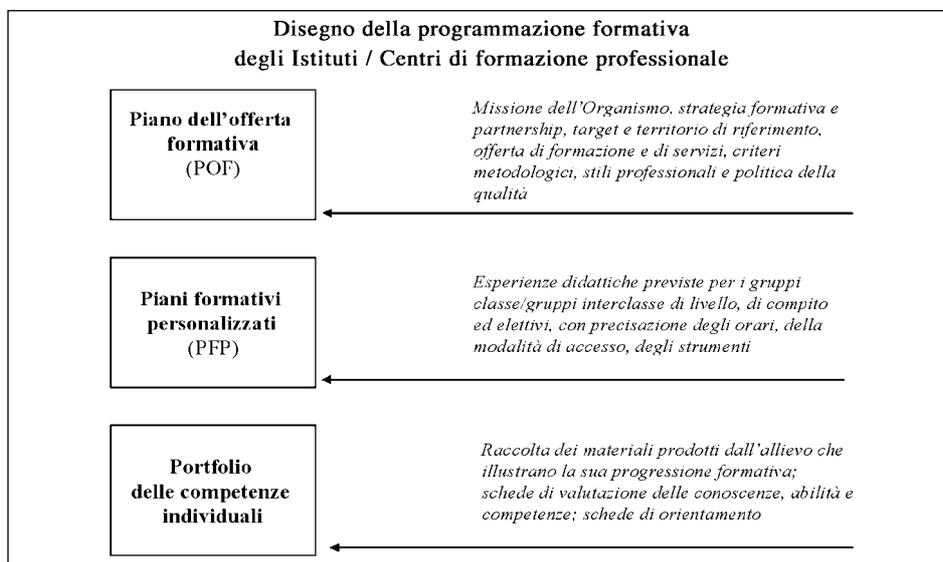
Il progetto così formulato ha come finalità primaria la maturazione della persona, che, tramite l'esperienza formativa, è chiamata ad essere in grado di:

- guardare alla realtà ed ai cambiamenti senza timori, anzi con un atteggiamento di interesse e curiosità, senza timori;
- riconoscere i tratti della esperienza in cui è chiamata a vivere, anche tramite il confronto con il passato da cui trarre nozioni, ragioni e condizioni per credere nel futuro e costruire il nuovo;
- comprendere i particolari nella loro relazione con l'insieme e nel contempo adottare l'attitudine all'autonomo giudizio critico;
- individuare legami che riconducono ad unità fenomeni diversi e dare ragione delle proprie valutazioni;
- elaborare progetti e cammini di azione coerenti con i fini che si propongono e utilizzare risorse adeguate a tale scopo;
- cooperare con altre persone ed organismi che presentano progetti diversi, sviluppando una attitudine alla valorizzazione dell'altro ed all'intesa reciproca;
- partecipare attivamente alla vita sociale, politica e culturale, consapevole dei diritti e dei doveri propri della convivenza civile;
- dare forma all'identità personale, facendovi equilibratamente concorrere i vincoli di realtà, le scelte etiche e religiose, le relazioni interpersonali e sociali, gli interessi intellettuali, le vocazioni di studio e professionali, la tradizione;
- coltivare le motivazioni all'apprendimento e trasformarle in abitudini educative all'istruzione e alla formazione permanenti.

5. PROGRAMMAZIONE FORMATIVA

Tenuto conto della impostazione normativa, spetta al Centro di formazione professionale sviluppare le seguenti attività di programmazione (vd. schema a pag. seguente).

Si tratta di elementi che definiscono una notevole discrezionalità di azione da parte dell'organismo, che si trova a confrontarsi con una impostazione nuova, che gli attribuisce un'autonomia strategica, didattica ed organizzativa molto più ampia di quanto era reso possibile nella passata stagione.



Infatti, sia nell'epoca degli ordinamenti didattici sia in quella dei formulari e delle circolari connesse all'utilizzo di fondi sociali europei nella prospettiva dell'accreditamento, la formazione professionale è stata via via sempre più "amministrata", sia pure con modalità e spazi d'azione differenti a seconda degli Enti normatori e finanziatori.

In questa nuova prospettiva – viene giustamente riconsegnata agli organismi formativi – nel rispetto delle normative nazionali e regionali – la possibilità di sviluppare una vera e propria strategia formativa coerente con il proprio sistema ispirativo e con la visione del contesto di riferimento; nel contempo il Centro di formazione professionale può delineare gli strumenti della attività formativa in riferimento al principio della personalizzazione e della valorizzazione delle variabili contestuali.

Il Piano dell'offerta formativa può essere così strutturato:

Piano dell'offerta formativa dell'Organismo
(a cura del Dirigente e del Collegio dei formatori)

Missione dell'Organismo	Valori di riferimento che identificano l'identità culturale e la finalità ovvero l'apporto che l'Organismo intende arrecare al contesto
Strategia formativa e partnership	Natura del servizio, linee di intervento nel breve-medio periodo e organismi con i quali si sviluppa una partnership formativa (territoriale, settoriale...)
Target e territorio di riferimento	Individuazione dei soggetti di riferimento e dei relativi fabbisogni
Offerta di formazione e di servizi	Explicitazione dei servizi che si considerano adatti a soddisfare i fabbisogni individuati negli utenti e delle relative famiglie
Criteri metodologici	Elementi che specificano l'identità progettuale e metodologica dell'Organismo
Stili professionali	Ruoli, compiti e deontologia professionale degli operatori
Politica della qualità	Fondamenti metodologici ed operativi del sistema di gestione della qualità

6. INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- AMBROSINI M. (cur.), *Un futuro da formare*, La Scuola Brescia, 2000.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BECCIU M., COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. La Scuola, Brescia, 1998.
- CEPOLLARO G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini&Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, p. 13-18.
- CIOFS/FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, 2003.
- CIOFS/FP - CNOS/FAP, *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Pio XI, Roma, 2002.
- COLASANTO M., *I significati della formazione professionale*, «Professionalità», 55, 2000.
- COLASANTO M., *Per una nuova formazione professionale*, «Professionalità», 65, 2001.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, paper, Roma, 2001.
- COMOGLIO M.; CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, Las, Roma, 1996.
- DE PIERI S.; PENZO P. (a cura di), *L'orientamento nel cuore dell'adolescenza*, Quaderni ISRE, anno IX, 3, 2002.
- DI NUBILA D. (cur.), *Formazione umana e formazione professionale*, Roma, 2000.
- FRANCHI G. (a cura di), *Guida all'obbligo formativo*, La Nuova Italia, 2001.
- GRIMALDI A. (a cura di), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2001.
- GUASTI L., *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- IANES D.; ANDRICH S.; *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento, 2000.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *I sistemi regionali per l'obbligo formativo. Monitoraggio sullo stato di avanzamento al 30 giugno 2001 (D.M. 13 Novembre 2000)*.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Angeli, Milano, 1999.
- LUCIANO A., *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, UTET, Torino, 1999.
- MAGGI B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano, 1997.
- MALIZIA G.; NICOLI D.; PIERONI V. (cur.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Istituto Salesiano Pio XI, 2003.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Il secondo canale del sistema di istruzione e formazione*, «Professionalità», 67, 2002.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- 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, pp. 5-20.
- POLACEK K., *Aspetti e problematiche dell'orientamento oggi*, «Rassegna CNOS», 14, 3, 1998, pp. 42-58.

- Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.M. n. 672 DEL 18 luglio 2001*, «Annali dell'Istruzione», Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- VALENTE L., *Orientamento e Formazione Professionale*, «Rassegna CNOS», 14, 3, 1998, pp. 79-84.
- VALZAN A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerrini & associati, Milano 2000.

“A distanza”... ma non “distanti”.

Un progetto di formazione *on line* per formatori professionali

GIUSEPPE
TACCONI*

1. PREMESSA

“Insieme per un nuovo progetto di formazione” è il titolo di un percorso integrato di apprendimento in presenza e in rete per i formatori dei Centri di formazione professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP. La realizzazione del corso, promosso dalla sede nazionale del CNOS-FAP, è stata affidata ad Edulife, società da anni impegnata nella predisposizione di percorsi di formazione a distanza *on line*. I contenuti sono stati redatti da un'équipe di esperti dell'associazione CePOF (Centro Pedagogico per l'Orientamento e la Formazione) di Verona, ente salesiano specializzato nella formazione dei formatori.

Il progetto si inserisce come azione in un ampio quadro strategico, che vede la sede nazionale impegnata a costruire un vero e proprio sistema formativo a supporto della formazione continua di tutti gli operatori della formazione professionale gestita da enti salesiani in Italia.

L'articolo descrive il progetto strategico, che la sede nazionale della Federazione CNOS-FAP è impegnata a realizzare per costruire un vero e proprio sistema formativo a supporto della formazione continua degli operatori della formazione professionale impegnati nei propri CFP.

* Presidente del CePOF (Centro Pedagogico per l'Orientamento e la Formazione) di Verona

Qui di seguito, cercheremo di descrivere il progetto che, dopo aver concluso una prima edizione sperimentale (giugno-settembre 2002), ha avviato la sua seconda edizione (febbraio-maggio 2003), entrando così a regime.

2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

2.1. Partecipanti

Alla prima edizione sperimentale, hanno partecipato 20 formatori e formatrici di CFP salesiani di ogni parte d'Italia. Stanno seguendo la seconda edizione altri 160 formatori e formatrici. Si tratta prevalentemente di formatori/trici neoassunti/e. Si è ritenuto comunque opportuno inserire nel progetto anche alcuni formatori/trici con più anni di esperienza, perché l'eterogeneità di esperienze e di competenze potesse arricchire ulteriormente l'interazione e la condivisione.

2.2. Finalità del progetto

Il percorso si concepisce innanzitutto come un servizio di accompagnamento, svolto prevalentemente *on line*, alla fase di ingresso di un/una formatore/trice nella formazione professionale salesiana. Esso non mira ad esaurire un inserimento che avrà bisogno anche di altri tipi di intervento (corsi base residenziali, seminari tematici, tirocini, affiancamenti, supervisioni...), ma cerca di rendere fruibile agli utenti una sorta di mappa, anzi un vero e proprio atlante, per orientarsi nel complesso mondo nel quale hanno cominciato a muovere i primi passi. Anche per i formatori/trici con più anni di servizio diventa importante utilizzare strumenti teorico-pratici per leggere ed interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa – la sua storia, la sua cultura interna, la sua *mission* – in cui operano e di cui sono parte. Il progetto intende sviluppare nei partecipanti la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili. Anzi, tutto il percorso può essere inteso come un intervento di educazione alla flessibilità dei modelli.

Per favorire tutto questo, il progetto mira a costruire una vera e propria comunità di apprendimento, che, nell'arco temporale di sviluppo del progetto, consenta di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Ma è intenzione dei commitenti che la comunità di apprendimento che si costituisce "sopravviva" al progetto stesso, diventando una stabile e vitale "comunità di pratica"¹, dedicata ai problemi della formazione professionale, in cui ciascuno possa ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani.

¹ Una definizione di Comunità di pratica: "un gruppo di persone che per un tempo sufficientemente lungo hanno affrontato ed appreso da una serie di problemi sino a costruire, come entità sociale, parte della competenza dell'organizzazione" (Wenger, 1998).

Vivere assieme un'esperienza formativa articolata diventa infine occasione per allacciare, tra i partecipanti – di diversa tipologia (neoassunti e formatori/trici esperti/e) e provenienza – rapporti di conoscenza e di fiducia reciproca, a fronte delle comuni sfide poste da una formazione professionale in continuo e veloce cambiamento.

2.3. Contenuti

I contenuti sono il vero cuore del sistema. La ricerca condotta nella fase di progettazione ha portato innanzitutto alla costruzione di un modello che potesse funzionare come strumento di analisi, di interpretazione e di progettazione di un centro salesiano di formazione professionale, visto “dall'interno”, in un'ottica di complessità. Esso infatti tende non all'individuazione delle “parti” costitutive di un CFP (un modello costruito in tale modo avrebbe rischiato di riprodurre le rigidità e le compartimentazioni dei modelli “semplici” e lineari), quanto piuttosto ad individuare i “punti di vista” fondamentali dai quali un CFP salesiano può essere letto nella sua interezza.

Per poter guardare ad un CFP nella sua vita concreta, fatta di persone, strutture, storie, culture, idee, azioni, esperienze, processi, senza cadere in riduzionismi dicotomizzanti, è opportuno assumere di volta in volta punti di vista ad un tempo specifici e globali, capaci cioè di cogliere la complessità dei fenomeni, delle loro relazioni, delle interazioni e retroazioni tra tutti gli elementi costitutivi, e nello stesso tempo di guidare alla progettazione di interventi concreti. Il modello elaborato individua alcuni costrutti concettuali fondamentali: *culture, vissuti emotivi, processi relazionali, azioni didattiche, orientamento, organizzazione*, che sembrano idonei ad offrire reti di concetti, teorie, storie e modelli operativi utili allo scopo. I punti di vista “interni”, che tengono conto anche della specificità “salesiana” degli enti di formazione, si integrano ovviamente con quelli “esterni”, che tengono conto del contesto socio-culturale, del sistema complessivo dell'istruzione e della formazione professionale, del mondo del lavoro e della presenza di diversi soggetti, pubblici e privati, che entrano in relazione con un CFP.

Una seconda istanza a cui si è ispirata la scelta dei contenuti era quella di articolare gli elementi peculiari che appartengono tradizionalmente al sistema formativo salesiano – e la cui trattazione era oggetto specifico della richiesta del committente – dentro gli scenari dell'oggi e all'interno dei processi che caratterizzano la vita di un centro di formazione professionale. Si vuole infatti evitare che la caratterizzazione salesiana degli enti di formazione venga percepita solo come elemento ornamentale, ereditato dal passato, a cui al massimo dedicare un interesse di tipo archeologico. È nostra convinzione che la tradizione pedagogica salesiana possa diventare una risorsa importante per chi fa formazione oggi, a patto che la si colga come elemento vitale che informa ed alimenta la cultura organizzativa dell'ente di formazione e resta aperto agli stimoli che provengono dalla cultura contemporanea.

Nella tabella che segue presentiamo l'architettura tematica del progetto.

Tab. 1: Architettura tematica del progetto

<p>MODULO INTRODUTTIVO</p> <ul style="list-style-type: none">- Indicazioni metodologiche- Analisi delle aspettative e dei desideri di formazione dei partecipanti- Come dire oggi la caratterizzazione salesiana di un CFP: presentazione dell'ipotesi di lavoro <p>AREA TEMATICA 1: MAPPE, TERRITORI E CULTURE</p> <p>Modulo 1: Bussole e paradigmi</p> <ul style="list-style-type: none">- Solitudine e globalizzazione- Complessità, postmodernità e vulnerabilità dei valori- Lavoro e formazione professionale: le trasformazioni in atto <p>Modulo 2: Una comunità che si educa. La formazione professionale salesiana e i suoi protagonisti</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Generazione x, y o z ? I giovani immaginati</i>- L'educatore salesiano tra formazione professionale e passione per la vita- "Preferirei di no": una nuova cultura della relazione educativa <p>Modulo 3: Il carisma educativo salesiano oggi: coordinate di fondo</p> <ul style="list-style-type: none">- A partire dalla nostra storia...- Il carisma salesiano oggi- I/le collaboratori/trici laici/che come "dono" per il carisma <p>AREA TEMATICA 2: I VISSUTI EMOTIVI DEI FORMATORI E DEGLI UTENTI NELLA FP CHE CAMBIA</p> <p>Modulo 1: Le difese personali di fronte al cambiamento e alle responsabilità</p> <ul style="list-style-type: none">- Emozioni e difese della mente- Le difese dei formatori- Le difese degli utenti della formazione professionale <p>Modulo 2: Il formatore tra passività ed eroismo professionale: una lettura critica</p> <ul style="list-style-type: none">- La percezione interpersonale tra pregiudizio e apprendimento- Gli atteggiamenti verso l'autorità e l'organizzazione- I comportamenti decisionali e le strategie di <i>coping</i> <p>Modulo 3: La gestione dei conflitti</p> <ul style="list-style-type: none">- Conflitti e frustrazioni- <i>L'escalation</i> dei conflitti- Per una risoluzione positiva dei conflitti <p>AREA TEMATICA 3: LA GESTIONE DELL'AULA COME AZIONE PREVENTIVA</p> <p>Modulo 1: Un vocabolario minimo</p> <ul style="list-style-type: none">- Le rappresentazioni personali- I modelli di conoscenza- Per un incontro tra generazioni <p>Modulo 2: L'ascolto attivo</p> <ul style="list-style-type: none">- Le barriere della comunicazione- Ostacoli alla risoluzione dei problemi- L'ascolto attivo <p>Modulo 3: La comunicazione assertiva</p> <ul style="list-style-type: none">- Lo stile passivo- Lo stile aggressivo- Lo stile assertivo <p>AREA TEMATICA 4: LA PROGETTAZIONE FORMATIVA</p> <p>Modulo 1: Progettare nella formazione</p> <ul style="list-style-type: none">- La progettazione nel processo formativo: macroprogettazione e microprogettazione- Soggetti, spazi e tempi della progettazione formativa- Il progetto nazionale del CNOS-FAP
--

Modulo 2: Modelli di progettazione

- Strategie di progettazione
- Progettazione e competenze
- Dispositivi didattici

Modulo 3: Nuove tecnologie e didattica

- Didattica multimediale: un'introduzione
- Competenze di base: *software* per la didattica multimediale
- Percorsi operativi: l'utilizzo didattico delle NT

AREA TEMATICA 5: L'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Modulo 1: Crescita personale e orientamento

- Le fasi dello sviluppo umano
- Conoscenza di sé e del proprio contesto di crescita
- Orientamento come accompagnamento alla crescita personale

Modulo 2: Apprendimento e orientamento

- Lo sviluppo cognitivo
- Conoscenze, competenze e abilità per decidere
- Apprendere ad apprendere

Modulo 3: Lavoro e autorealizzazione

- La formazione come dimensione inerente al lavoro
- Progetto di sé e responsabilità sociale
- Accompagnamento al lavoro e alla realizzazione di sé

AREA TEMATICA 6: CULTURA ORGANIZZATIVA E PROCESSI DI SELF-EMPOWERMENT

Modulo 1: Organizzazione e Soggettività

- Il concetto di organizzazione
- Modelli organizzativi per comunità educative complesse
- Biografie istituzionali e culture organizzative: l'impegno salesiano nella formazione professionale

Modulo 2: Soggettività e Organizzazione

- Dalle rappresentazioni personali alla costruzione di rappresentazioni condivise di organizzazione
- Reti di supporto nell'organizzazione
- Progettualità personale e potere nell'organizzazione

Modulo 3: L'auto-sviluppo nelle organizzazioni

- Competenze del formatore: un repertorio
- Il concetto di *self coaching*: "il formatore che vorrei essere..."
- L'apprendimento organizzativo

MODULO CONCLUSIVO

- Per una rilettura pedagogica del percorso
- Il metodo preventivo di don Bosco come principio ispiratore della cultura organizzativa del CFP
- Verifica del percorso

2.4. Impostazione metodologica del progetto

2.4.1. Approccio FaD utilizzato

Il processo di apprendimento non viene concepito come trasferimento di una conoscenza "esterna" ed oggettiva, ma come costruzione/elaborazione di nuova conoscenza, all'interno di una *learning community* partecipata alla pari da esperti, tutor, utenti, committenti, ciascuno portatore di

competenze ed esperienze reciprocamente integrabili. Il *focus* del percorso non è dunque posto tanto sull'acquisizione di conoscenze misurabili, quanto sull'apprendimento cooperativo, sulla condivisione e lo scambio di esperienze e di conoscenze attraverso la rete e sulla produzione collettiva di pensiero. È così che il gruppo dei partecipanti può assumere le caratteristiche di una *learning community*.

Il percorso si articola in sei aree tematiche. Ogni area è suddivisa in tre moduli, che a loro volta sono costituiti ciascuno da tre lezioni. Ai 18 moduli si aggiungono un modulo introduttivo ed uno conclusivo, per una riflessione di sintesi. Ogni area è corredata da una presentazione video della durata di circa 5' e da un pannello di navigazione che permette di accedere ai singoli moduli e alle singole lezioni.

La struttura di un modulo è la seguente:

- indice analitico del modulo
- breve introduzione al modulo
- eventuale esercitazione di apertura, con possibilità di inserire riflessioni, punti di vista ed aspettative riguardo ai temi del modulo
- lezioni.

La struttura di ogni lezione è la seguente:

- indicazione sintetica degli obiettivi e dei contenuti della lezione
- presentazione dei contenuti (con rimandi interni o al glossario o a *link* di approfondimento e con indicazioni bibliografiche essenziali e segnalazione di siti di interesse)
- esercitazioni aperte
- eventuali allegati.

Il corso mette a disposizione non soltanto i materiali di studio e di lavoro, ma anche un glossario, delle indicazioni bibliografiche, *link* e percorsi di approfondimento, una sezione – biblioteca – in cui è possibile inserire ulteriori approfondimenti elaborati da esperti o corsisti durante lo svolgimento del percorso.

Qualche notazione specifica merita l'impianto delle esercitazioni aperte. Molte delle esercitazioni proposte sono direttamente attinenti alle attività formative svolte dagli utenti ed offrono, ad esempio, griglie di analisi che permettono di utilizzare i modelli presentati come strumenti di lettura e di ricognizione delle proprie realtà di provenienza: documenti, pratiche, procedure, progetti, bozze ed ipotesi di lavoro, narrazione di casi concreti che possano venire analizzati e problematizzati. Per alcuni moduli, sono previste anche delle esercitazioni di apertura, che precedono la presentazione dei contenuti di un modulo e/o una lezione e che stimolano l'utente a costruire una sorta di personale mappa concettuale del tema, che potrà poi essere confrontata con schemi di riorganizzazione cognitiva dei contenuti, da costruire al termine delle unità di lavoro. Le esercitazioni nelle aree più orientate al "saper fare" ("Gestione dell'aula", "Progettazione formativa", "Orientamento"...) stimolano alla produzione e alla messa in rete di mate-

riali didattici elaborati dai singoli corsisti, che possano arricchire il sistema e diventare risorsa condivisa per la pratica formativa.

2.4.2. Modalità di erogazione e di supporto ai corsisti

Il processo formativo si svolge prevalentemente *on line*, è accessibile attraverso il portale www.cnos-fap.it e non richiede ai partecipanti competenze informatiche che vadano al di là della competenza elementare per l'utilizzo di un *browser* e di un sistema di posta elettronica. Esso prevede:

- una bacheca in cui vengono pubblicati materiali informativi e di supporto (calendario, indicazioni di carattere metodologico...);
- un *newsgroup* generale dedicato ai liberi scambi di opinione
- sei *forum* tematici – presidiati da esperti – per la discussione collettiva sui temi delle varie aree del progetto e per lo scambio di esperienze *on line*;
- l'attivazione di *chat* tematiche sugli argomenti del corso;
- diversi strumenti per i sondaggi e per la raccolta di informazioni e di giudizi.

In tutto il processo, il tutor diventa una figura determinante per il buon esito del percorso. I suoi frequenti interventi,

- stimolano la partecipazione e l'interazione tra i corsisti e tra corsisti ed esperti, facilitando la creazione di un contesto di apprendimento capace di mantenere alta la motivazione dei partecipanti,
- comunicano il senso di un'esperienza condivisa, evidenziando le connessioni tra i vari interventi e restituendo brevi riassunti delle interazioni,
- valorizzano le competenze e le esperienze di cui le singole persone sono portatrici,
- incoraggiano i partecipanti ad intraprendere percorsi autonomi di appropriazione delle conoscenze.

Inoltre, monitorando costantemente l'andamento del corso e rispondendo puntualmente alle richieste dei corsisti, il tutor offre utili indicazioni di carattere metodologico per la pianificazione dello studio e la verifica degli apprendimenti.

Un'importanza fondamentale assumono anche i seminari in presenza (uno per l'avvio e uno per la conclusione del percorso). Nel seminario di avvio, che vede la presenza almeno di un tutor e di un esperto, diventa possibile costruire il gruppo², creando le condizioni per una proficua interazione tra pari, esplorare attentamente le attese e le personali esigenze di crescita dei partecipanti e definire il contratto formativo. Nel seminario di conclusione, diventa possibile ricostruire il senso complessivo dell'esperienza e valutare i risultati raggiunti.

² Se nella prima edizione, che prevedeva 20 partecipanti, è stato possibile realizzare un unico seminario di avvio, nella seconda edizione, con 160 partecipanti, le attivazioni in presenza sono state sei (Verona, Torino, Roma, Catania, Cagliari, Sassari).

2.5. Modalità di verifica-valutazione degli apprendimenti e del processo formativo

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, i test strutturati a scelta multipla, la cui compilazione viene consigliata all'inizio del corso, al termine dello svolgimento di ogni area e alla fine del corso, sono parte di un più ampio sistema di verifica-valutazione che considera anche:

- le attese espresse dai partecipanti e raccolte nei seminari di apertura;
- la frequenza degli interventi in *forum* e *chat*;
- gli elaborati e i prodotti dei corsisti: testi di esercitazione e interventi particolarmente significativi inseriti nei *forum*;
- le osservazioni e le annotazioni sistematiche, compilate in una sorta di diario informale da parte dei tutor e degli esperti sull'andamento dell'esperienza, le questioni che suscitano maggior interesse, i risultati dei lavori, le idee e i suggerimenti dei partecipanti, i problemi che emergono;
- i risultati dell'attività di autovalutazione sintetica dei processi e dei risultati, svolta in presenza dai partecipanti, durante i seminari di chiusura.

Nel caso dei test, è il sistema stesso che restituisce automaticamente il risultato; nel caso delle verifiche aperte, il tutor o gli esperti restituiscono un *feed-back* ai partecipanti. In ogni caso, l'impianto è costruito prevalentemente in un'ottica di autovalutazione, permette ai partecipanti di cogliere le proprie potenzialità e le proprie difficoltà e di individuare percorsi di miglioramento.

Il processo formativo, l'ambiente di apprendimento e l'impianto didattico vengono valutati anche attraverso

- questionari semi-strutturati per il rilevamento del grado di soddisfazione dei partecipanti,
- analisi statistico-quantitative dei messaggi,
- attività di valutazione in presenza, svolte nei seminari di chiusura,
- *focus-group* con i direttori dei CFP sulla ricaduta del percorso di apprendimento negli enti di provenienza.

Per la partecipazione al corso, vengono complessivamente riconosciute e certificate ai partecipanti 30 ore di formazione da parte della sede nazionale del CNOS-FAP. Ulteriori ore potrebbero essere riconosciute in base a "quanto" e a "come" un corsista interviene, lasciando nel sistema una traccia di sé.

3. LA SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione, che ha potuto contare anche su un costante monitoraggio da parte di osservatori esterni, ha sostanzialmente validato l'impianto del progetto, pur suggerendo alcune modifiche, sia nell'organizzazione interna dei contenuti (con una certa articolazione tra contenuti di base e approfondimenti) sia nella struttura di navigazione, migliorandone anche il livello di interattività.

I corsisti hanno apprezzato la qualità dei contenuti e degli interventi di tutor ed esperti e hanno colto l'utilità di poter accedere a spazi di discussione e di condivisione di esperienze e conoscenze, chiedendo di potenziare il lavoro di analisi di casi concreti. Senza dubbio, fattori di qualità, che hanno garantito tenuta e coinvolgimento, sono stati la scelta di mantenere basso (circa 1 a 10) il rapporto numerico tutor-corsisti e la realizzazione di due prolungati seminari in presenza. Questo ha permesso di coniugare la dimensione riflessiva propria di ogni autentica esperienza di apprendimento con altre dimensioni, come quella ludica e quella estetica, garantite dalla qualità delle relazioni umane instauratesi.

Un dato critico che è emerso è stata la non sempre chiara disponibilità dell'ente di formazione di appartenenza di facilitare l'accesso alle attrezzature informatiche e di concedere tempi adeguati per lo studio personale. Dati questi che, forse, fanno riflettere sull'esigenza di potenziare nei dirigenti locali la consapevolezza della valenza strategica di un progetto che, pur all'interno dei vincoli del contesto organizzativo, offre autentiche opportunità di sviluppo professionale e di crescita del senso di appartenenza all'organizzazione.

Nella Tab. 2 vengono riportate alcune osservazioni dei partecipanti alla sperimentazione indicative della loro percezione rispetto al corso.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Sarebbe superfluo ribadire che la formazione in presenza dei formatori rimane una situazione imprescindibile, ma l'esperienza che abbiamo descritto sta dimostrando come la formazione a distanza sia un ambiente che può offrire molte opportunità di crescita al sistema formativo interno della federazione CNOS-FAP.

Il percorso elaborato non intende ridursi a rappresentare una diversa modalità di accesso – a distanza, appunto, e individuale – ad un insieme strutturato di contenuti. Esso ha tutte le potenzialità per realizzare modalità interattive di trattare la conoscenza e per alimentare la costruzione collettiva di nuovi significati, proprio attraverso lo scambio e il confronto con gli altri. In questo senso, i fruitori del corso sono chiamati a diventare co-produttori del servizio insieme agli altri attori – i tutor, gli esperti, il committeente... – in un percorso che, dalla condivisione delle pratiche, fa scaturire nuova conoscenza.

Un ambiente di apprendimento così costruito diventa infine uno spazio in cui conoscenza organizzativa e conoscenza individuale possono interagire ed alimentarsi a vicenda. Ai formatori viene aperta la possibilità di accostarsi alla storia dell'ente in cui sono inseriti, di sentire che la storia dell'organizzazione ha qualcosa a che fare con le loro storie personali e che, narrando le proprie esperienze di successo o di difficoltà, possono ridefinire e rendere attuale la *mission* dell'ente.

Tab. 2: Risposte dei corsisti ad una domanda del questionario finale

Che cosa, a tuo parere, ha reso questa esperienza formativa diversa dalle altre? Quali sono gli aspetti di maggiore novità?

- È stato un corso affascinante per i concetti e le problematiche trattate; ha sicuramente fornito molti input per la gestione d'aula;
- l'utilizzo di internet per un'attività formativa: inizialmente ero perplesso... mi sono ricreduto;
- la "comunità in apprendimento" che consente un'apertura mentale in ogni partecipante;
- la riflessione sull'esperienza di formazione;
- la metodologia e l'interazione con i corsisti;
- il corso mi ha dato la possibilità di conoscere colleghi di altre parti d'Italia con i miei stessi problemi; ho potuto inoltre conoscere il pensiero di persone che hanno collaborato alla realizzazione di questo corso e che ora stimo moltissimo e rispetto e da cui penso di poter imparare: anche il fatto che, a volte, non c'è proprio nulla da imparare o che possa essere spiegato;
- premetto che per me è stata la prima esperienza di formazione a distanza, comunque ritengo che gli argomenti trattati, il modo e le persone che li hanno trattati siano molto validi;
- l'esperienza è diversa solo in parte dalle "classiche" perché l'abitudine ai metodi tradizionali porta, almeno per quanto mi riguarda, all'utilizzo del mezzo di comunicazione prevalentemente per la visione dei materiali; interessante è comunque la possibilità di scambiare le informazioni e le conoscenze con altri, possibilità che io ho utilizzato poco;
- l'idea di comunità virtuale è l'aspetto più positivo; la "comunità di condivisione" permette di "sentirsi" in contatto, in continuo confronto; valorizzerei ulteriormente l'aspetto della comunicazione nei newsgroup;
- rispetto ad altre esperienze in FaD, la prima giornata in aula è molto utile per creare la rete di relazioni da rafforzare durante lo svolgimento del corso on line;
- l'apprendimento on line;
- la pedagogia salesiana che è sempre nuova;
- il fatto che i sussidi didattici non erano solo cartacei ma anche digitali; l'uso delle chat nelle quali ci si poteva confrontare;
- per me questa esperienza è stata la prima e sicuramente posso dire che è stata interessante, ma di certo non sono in grado di fare dei paragoni; comunque, l'aspetto di maggiore novità è la formazione on line;
- ho scoperto che ci sono varie modalità per portare innovazione, per tentare di migliorare; anche chi lavora nell'ombra può fare grandi cose (mi riferisco a chi ha avuto l'idea e ha messo le energie per preparare questo corso!);
- la possibilità di poter esprimere le proprie opinioni e le critiche durante la fruizione del corso.

5. BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- GALLIANI L. (a cura di), *Tecnologie informatiche e telematiche per la Facoltà di Scienze della Formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.
- MARGIOTTA U., *Modelli formativi della comunicazione didattica in rete*, in: NARDI A. (a cura di), *Identità e contaminazioni. Aspetti del linguaggio e nuove forme di comunicazione in educazione*, Armando Editore, Roma 2002, pp. 39-55.
- MONDUCCI V., *E-learning: la nuova frontiera della formazione*, in: *L'Educatore* 12/13 (2002), pp. 3-7.
- PAOLETTI L., *FaDol. La formazione a distanza on-line*, Edizioni Simone, Napoli 2002.
- TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2003.
- WENGER E., *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

<http://www.viu.unive.it/tedis/sdilab/km/linkkm.htm>

In questo sito si può trovare una guida ragionata di siti sul Knowledge Management e l'e-learning.

<http://www.oppi.mi.it/equipe/IAD/index.htm>

È il sito del gruppo IAD (Insegnamento Apprendimento a Distanza, Informatica Ambiente per la Didattica) e si rivolge a tutti coloro che intendono utilizzare i nuovi strumenti tecnologici cogliendone gli aspetti formativi, in sintonia con l'approccio costruttivista. Particolarmente interessante la sezione "Sitografia mirata", con la segnalazione ragionata in particolare dei siti su costruttivismo e cooperative learning.

http://www.logo2000.it/come_nf/come.htm

Ricche indicazioni su costruttivismo, sistemi di formazione a distanza e comunità di pratica si possono trovare in questo sito della società Logo 2000.

MARIO
TONINI*

Educazione religiosa e insegnamento della Religione Cattolica nel sistema di Istruzione e formazione professionale

La definitiva entrata dei percorsi di FP all'interno del sistema educativo italiano pone il problema della collocazione dell'insegnamento della Religione Cattolica nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale. La FP ha una sua valida esperienza, realizzata da enti di FP di ispirazione cristiana e che qui viene esposta.

1. INTRODUZIONE

La scuola di ogni ordine e grado prevede l'insegnamento della Religione Cattolica (IRC) disciplinato dal Concordato tra Santa Sede e Stato Italiano (18.02.1984). L'art. 9, comma 2, ne giustifica la presenza: "La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado".

La medesima norma non si applica al sistema della formazione professionale (FP) di competenza regionale. Ciò significa che i Centri di formazione professionale (CFP) non curano l'insegnamento della religione cattolica?

Pur in assenza di tale applicazione, gli Enti, nel sistema della FP, hanno sperimentato e maturato una precisa proposta per la formazione della persona anche nella dimensione religiosa.

Nella FP in Italia si sono introdotti, soprat-

* Responsabile dell'Ufficio metodologico e didattico della Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP

tutto in quest'ultimo decennio, molti e profondi cambiamenti sia istituzionali che organizzativi. Riteniamo utile pertanto offrire nella prima parte del presente contributo una breve panoramica sulla FP in Italia, mettendone in evidenza, dal punto di vista storico, alcune caratteristiche proprie, che sono quella professionalizzante, legata alle politiche attive del lavoro, sancita dalla legge-quadro n. 845 del 21 dicembre 1978, quella più specificatamente culturale, in risposta ai nuovi diritti dei cittadini, delineata più recentemente dalla legge n. 144 del 17 maggio 1999 e quella di appartenenza a pieno titolo al sistema educativo di istruzione e di formazione, voluta dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003. Nella seconda parte, entrando nel merito della tematica, descriveremo innanzitutto i tratti essenziali della proposta per la formazione della persona nelle dimensioni culturale e religiosa, sperimentata a partire dalla legge-quadro 845/78 e successivamente aggiornata a seguito della legge 144/99; in secondo luogo richiameremo l'attenzione su altri aspetti, ugualmente importanti, della proposta formativa, quali le azioni di personalizzazione e di evangelizzazione e la cura dell'ambiente educativo che ne sono il naturale completamento. Concluderemo solamente con qualche indicazione ricavata dalle sperimentazioni in atto sui percorsi del sistema educativo di istruzione e formazione poiché, al momento della stesura del presente contributo, le Regioni stanno organizzando modelli di FP molto differenziati e si è in assenza dei decreti legislativi attuativi della legge 53/03.

2. L'EVOLUZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA: DALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE AL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Per cogliere la specificità della FP in Italia, è utile richiamare l'attenzione su alcuni testi legislativi.

2.1. La FP nella legge-quadro n. 845 del 21 dicembre 1978: i corsi di FP

Il primo organico provvedimento in materia di FP in Italia è la *Legge-quadro in materia di formazione professionale* n. 845 del 1978. La legge rappresenta la prima scelta culturale nell'alternativa tra addestramento e formazione del giovane al lavoro, introduce per la prima volta la dizione "formazione professionale" ed è a fondamento dei vari sistemi formativi regionali.

Di questo testo legislativo evidenziamo solo due questioni: l'oggetto della FP e il soggetto abilitato ad erogare il servizio.

La risposta alla prima questione si trova già all'articolo 1: "*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 ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale*". Il

testo legislativo, nel medesimo articolo, afferma che la formazione professionale è “**strumento di politica attiva del lavoro**”, si svolge “*nel quadro degli obiettivi della programmazione economica*”, tende a favorire “*l’occupazione, la produzione e l’evoluzione dell’organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico*”.

In sintesi, diritto al lavoro e alla sua libera scelta, percorsi formativi imperniati su fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, crescita della personalità del lavoratore attraverso l’acquisizione di una cultura professionale, nel rispetto dell’unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali sono gli aspetti salienti di un progetto che, progressivamente, ha dato vita ad un sistema formativo di competenza regionale, distinto da quello della scuola secondaria superiore.

Sulla seconda questione, la legge promuove nel sistema formativo professionale regionale il pluralismo dei soggetti basati sulle rispettive proposte formative. All’articolo 3, infatti, la legge-quadro fissa i principi cui le regioni devono uniformarsi per esercitare la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale. “*Le regioni esercitano, ai sensi dell’articolo 117 della Costituzione, la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale in conformità ai seguenti principi: ... c) organizzare il sistema di formazione professionale sviluppando le iniziative pubbliche e rispettando la molteplicità delle proposte formative*”. L’articolo 7, ultimo comma, stabilisce che “*I programmi, che devono fondarsi sulla polivalenza, la continuità e l’organicità degli interventi formativi, devono poter essere adattati alle esigenze locali ed assicurare il pieno rispetto della molteplicità degli indirizzi educativi*”.

I vari soggetti, quindi, erogatori del servizio della formazione professionale, hanno trovato in questa legge lo spazio per elaborare, per gli allievi che frequentavano i loro centri, specifiche “proposte formative” e “piani didattici” coerenti con la loro natura di enti, rispettosi della normativa nazionale e regionale e rispondenti alla domanda formativa degli utenti.

Questo sistema, pur diverso in tanti aspetti in quanto rispondente ai vari bisogni territoriali, convergeva progressivamente su alcuni punti. Nella maggioranza delle regioni si delineava uno specifico percorso formativo:

- unitario, pur articolato in varie aree (l’area pratico/operativa, l’area tecnologica, l’area scientifica, l’area culturale, l’alternanza formazione / lavoro o stage);
- breve ed essenziale (4 cicli della durata massima di 600 ore ciascuno) e centrato su fasce professionali omogenee, connotate da polivalenza, organicità e continuità;
- strettamente connesso alle politiche attive regionali del lavoro;
- certificato mediante un attestato di qualifica, utile per l’inserimento nel mondo produttivo.

Nasceva anche in Italia, secondo una suggestiva immagine di Filippo Hazon, una vera “*scuola del lavoro*”, alternativa alla scuola secondaria superiore,

- connotata da interventi centrati sulla professionalità e flessibile dal punto di vista organizzativo, in quanto capace di formare a ogni tipo di lavoro;
- dotata di un itinerario didattico imperniato soprattutto sull'alternanza tra formazione e lavoro;
- caratterizzata da una metodologia fortemente induttiva;
- legata strettamente al mercato del lavoro;
- attenta, oltre che alle esigenze delle imprese, anche alle esigenze educative dei suoi utenti, ossia dei giovani che l'avrebbero frequentata (Hazon, 1986).

Gli studi effettuati sulla FP, nei decenni successivi alla legge, hanno dovuto registrare purtroppo che non tutte le istanze iniziali si sono realizzate. Si è più volte sottolineato soprattutto che questa “*scuola del lavoro*” si è diffusa progressivamente nelle varie regioni in modo disomogeneo, “a macchia di leopardo”. Ancora recentemente, un rapporto ISFOL sottolinea che il sistema formativo è oggi più diffuso nelle aree del Nord (Ovest ed Est) e nel Centro, mentre è più contenuto nel Sud (ISFOL, 2001-02).

2.2. Il percorso formativo rinnovato dalla legge 144 del 1999: l'avvio dell'obbligo formativo

Dopo quasi due decenni di relativa stabilità, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, l'Italia ha iniziato a vivere – e vive tuttora – un profondo e talvolta disomogeneo processo di riforme che ha coinvolto sia le istituzioni educative che l'ordinamento dello Stato.

La legge 144 del 1999, pur confermando il legame tra azioni formative e politiche attive del lavoro (legge 845/78), colloca la FP in un “*sistema*” educativo, indicando l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età come la fase iniziale del percorso formativo; si introducono le dizioni di formazione professionale iniziale, formazione superiore, formazione continua per indicare l'intero sistema formativo regionale. La legge introduce anche il concetto di “*integrazione dei sistemi formativi*”. La FP usciva così dal suo pluridecennale isolamento per collocarsi a pieno titolo all'interno del sistema educativo; pur conservando la sua peculiare fisionomia, la funzione professionalizzante, ha assunto, a pieno titolo, anche la funzione più specificatamente culturale in risposta ai nuovi bisogni dei saperi di base, necessari per essere cittadini attivi nell'attuale società della conoscenza. Con la legge 144/99, infine, la FP non si limita più alla erogazione di singoli corsi ma diviene una azione complessa in cui interagiscono politiche formative, di orientamento e del lavoro. Così i vecchi corsi di formazione professionale biennali vengono sostituiti da “*percorsi formativi*”, articolati in azioni corsuali dirette e in misure di personalizzazione, quali l'accoglienza, l'orientamento, le misure di accompagnamento in itinere e finale.

Circa il soggetto la normativa di quegli anni si limita ad allargare la platea dei potenziali soggetti erogatori del servizio formativo, purché in possesso di specifici requisiti (legge 196 del 1997).

2.3. Il percorso formativo rinnovato dalla legge 53/03: il sistema dell'istruzione e della formazione professionale

La legge 53 del 2003, detta anche Legge Moratti, colloca la formazione professionale iniziale (FPI) nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (art. 2, lettera d). Dopo la frequenza della scuola secondaria di primo grado, l'allievo può scegliere tra *il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale*¹. Recepisce, in secondo luogo, *i due aspetti della formazione professionale regionale*: la formazione della persona al lavoro per facilitarne l'inserimento indicata dalla legge 845/78 e la formazione della persona nei suoi aspetti culturali, civili e sociali indicata dalla legge 144/99. Pone, in terzo luogo, a fondamento dell'intera normativa *un preciso principio educativo personalistico*, che riguarda direttamente anche la formazione professionale. Esso viene espresso chiaramente nell'articolo 1: il sistema educativo di istruzione e formazione favorisce *“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”*. Ed inoltre nell'articolo 2 si afferma che *“è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”*. Prospetta una nuova lettura e, sotto molti aspetti, un vero e proprio superamento del principio dell'obbligo scolastico e formativo a favore dell'*affermazione del diritto / dovere formativo*, quando dice *“è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale”*. Prefigura, infine, anche per i giovani che optano per la formazione professionale, *un percorso di pari dignità culturale, educativa e professionale* rispetto a quello dei licei, della durata di tre anni, con possibilità di proseguire ulteriormente fino ai 21 anni.

¹ La riforma del titolo V della Costituzione, attuata con legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, stabilisce che l'istruzione e la formazione professionale sono di competenza legislativa esclusiva delle Regioni. Il precedente testo costituzionale affidava alle Regioni *“l'istruzione artigiana e professionale”*, interpretata sempre in modo restrittivo solo come *“formazione professionale”*, e lasciava allo Stato l'istruzione professionale. Il nuovo testo ha voluto riportare ambedue i termini, istruzione e formazione professionale, per indicarne con chiarezza le specifiche competenze.

3. LA RELIGIONE CATTOLICA NEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le considerazioni che seguono fanno riferimento solo alla formazione professionale di competenza regionale.

Come anticipato, nella scuola l'IRC è, a tutti gli effetti, una *disciplina scolastica* che non è mossa da finalità catechistiche, ma si qualifica come proposta culturale offerta a tutti, credenti e non, per ragioni di ordine pedagogico e storico sociale.

Questa impostazione non ha trovato applicazione nella FP di competenza regionale. Molti Enti, infatti, in particolare quelli di ispirazione cristiana, a partire dalla legge – quadro 845/78 che stabiliva l'unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali (articolo 7, comma 2 in particolare), hanno impostato il problema dell'IRC, anziché come disciplina autonoma, come *“dimensione etico-religiosa” inserita nell'area culturale, considerando questa parte integrante della più ampia proposta della cultura professionale.*

Esporremo la proposta elaborata nei suoi obiettivi, contenuti e metodologia fondamentali, facendo riferimento alle tappe della legislazione analizzate nella prima parte. Ci serviremo per la trattazione di questa seconda parte soprattutto degli studi del prof. Carlo Nanni, pubblicati periodicamente in “Rassegna CNOS” per la cultura generale nella FP, dei progetti elaborati dalla Sede Nazionale CNOS-FAP e sostenuti dal coordinamento scientifico dei professori Guglielmo Malizia e Dario Nicoli per l'obbligo formativo e per l'attuale processo di riforma del sistema scolastico e formativo e del prof. Giuseppe Ruta per lo studio realizzato per conto del CNOS-FAP sulla specifica dimensione etico-religiosa nella FP.

3.1. La dimensione etico-religiosa nella “cultura generale”: la fase della legge 845/78

In base alle indicazioni della legge n. 845/78, ogni tipo di curriculum formativo della FP prevedeva, oltre alla fase dell'alternanza o stage, tre aree di supporto all'esercitazione operativa e pratica: un'area tecnologica, un'area scientifica e *un'area culturale*. L'area culturale era maggiormente assimilabile, quanto a contenuti, a quella che nella scuola secondaria era l'area antropologico – sociale e l'area linguistico – letteraria.

Nella FP è stata l'area che ha presentato maggiore disomogeneità di impostazione. In molti casi, infatti, quest'area è stata ridotta ad un recupero ed un supporto linguistico-espressivo, che promuove le abilità fondamentali del leggere, scrivere, esprimersi, relazionarsi, discutere e dialogare in modo corretto, incisivo e ragionato. In altri casi si è focalizzato l'aspetto conoscitivo su elementi di economia o leggi e norme attinenti la vita sociale e politica, oltre che conoscenze di storia operaia e lavorativa. Globalmente possiamo affermare che l'area della cultura ha spaziato dalla comunicazione interpersonale e sociale alle informazioni socio-economiche fino ad una vera e propria area linguistico-umanistica di carattere letterario, antropologico, sociale e giuri-

dico. Queste diverse accentuazioni sono state il frutto sia degli indirizzi di singole regioni che del regime di pluralismo, di autonomia e di libertà lasciati agli enti di FP. Più che nelle altre aree, “si sono fatte risentire in essa le tradizioni educative proprie degli enti gestori o le prospettive ideologiche di riferimento che prevalgono nelle forze sociali e politiche, operanti a livello locale o che comunque gestiscono attività pubbliche di formazione professionale” (Nanni, 1991).

Dopo l’approvazione della legge 845/78, in molte regioni, sono state attuate sperimentazioni promosse sia da enti pubblici (Regione Piemonte, Regione Lazio, Regione Veneto) sia da enti del privato sociale (come il CNOS-FAP). Le indicazioni di seguito riportate sull’area culturale fanno riferimento soprattutto alla sperimentazione del CNOS-FAP.

3.1.1. La dimensione “etico-religiosa” nella “cultura generale”

La dizione “cultura generale” era stata intesa tenendo conto del senso antropologico-pedagogico del concetto di *cultura*, intendendo con tale parola l’insieme di idee, valori, modelli di comportamento, tecniche espressive ed operative attinenti la FP. Era detta anche *generale* perché era considerata di supporto alle altre aree formative (specialmente nelle abilità conoscitive di base e nelle metodologie di studio e di ricerca) e perché assumeva la finalità specifica di esplorare l’area cosiddetta del “significato” della FP, vale a dire le idee e i valori ispiratori di fondo di tale formazione. Posta nell’insieme del percorso formativo di qualificazione professionale, la cultura generale rispondeva, dunque, a due finalità: aveva innanzitutto una intenzionalità formativa, cioè funzionale alla globalità delle problematiche attinenti la professionalità e non riducibile ad un asettico insieme di informazioni socio-economiche; assumeva, in secondo luogo, un contenuto proprio, la prospettiva culturale del lavoro, vista sia nella sua faccia oggettiva di produzione, che nella faccia soggettiva di professionalità.

3.1.2. Gli obiettivi, i contenuti e le strategie didattiche della “cultura generale”

Insieme alle altre aree del curriculum formativo, la cultura generale proponeva un itinerario di formazione culturale/professionale che mirava a

- a) *umanizzare* la formazione al lavoro e alla scelta professionale nel quadro del progetto di vita personale e sociale, secondo prospettive di valore, oltre il puro e semplice quadro economico-produttivo;
- b) *integrare* l’esperienza lavorativa nell’insieme di vita di relazione (amicale, familiare, sociale, civile ed ecclesiale);
- c) *personalizzare* la scelta e la pratica professionale, per vivere entrambe secondo modi e stili personali;
- d) *inserire* in forma attiva e partecipativa gli utenti nel mondo del lavoro e nella società civile ed ecclesiale nella prospettiva di una cultura della corresponsabilità e della solidarietà.

L’area della cultura generale tendeva così ad offrire agli allievi informazioni solide e critiche; ne motivava le conoscenze e le abilità che venivano ap-

prese; stimolava l'apertura ad interessi ampi di ordine professionale, culturale, personale, sociale, morale e religioso, nella flessibilità e nella disponibilità all'aggiornamento e all'innovazione, al mutamento, pur nella ricerca di una consolidata identità e continuità culturale, personale, sociale ed ecclesiale; suscitava atteggiamenti, prese di posizione personale e forme di presenza professionale, civile e cristiana, che sanno coniugare sapere, saper fare e saper essere.

Dal punto di vista dei contenuti l'area prevedeva un miglioramento linguistico ed espressivo (sia sotto forma di recupero, sia sotto forma di supporto alle altre aree curriculari, sia come sviluppo delle personali capacità linguistiche ed espressive); promuoveva competenze comunicative e relazionali adeguate ai modi e alle esigenze della professione cui si intendeva formare; offriva contenuti attinenti una aggiornata e critica cultura del lavoro e della professionalità; stimolava ad un approfondimento ragionato e solidamente fondato dei rapporti tra vita professionale, dimensione etico religiosa, impegno civile ed ecclesiale.

I pochi cenni sono sufficienti per comprendere come la *dimensione etico-religiosa* sia stata ritenuta, sin dalle prime sperimentazioni, parte integrante della cultura generale. Così inquadrata, questa dimensione aveva l'obiettivo di aiutare l'allievo a cogliere le ragioni profonde e il significato plenario dell'attività lavorativa, della vita professionale e della formazione ad esse. Non riconducendola a disciplina autonoma, si è potuto evitare il pericolo di incrinare l'organicità del progetto formativo e di indurre l'allievo a pensare tale dimensione come un corpo estraneo agli intenti della formazione professionale.

Circa le strategie didattiche adottate è sufficiente osservare che l'azione formativa trovava il suo punto di partenza nella individuazione e nell'analisi dei bisogni formativi e professionali specifici degli utenti; organizzava i contenuti in moduli ed unità di apprendimento, scanditi lungo il decorso dei cicli formativi a disposizione; privilegiava il riferimento alle fonti, ai documenti e stimolava alla ricerca, al lavoro e alla discussione di gruppo; faceva uso di molteplici strategie didattiche disciplinari e interdisciplinari, di sussidi tradizionali e di mezzi multimediali; controllava e valutava sistematicamente il processo di apprendimento mediante forme di valutazione formativa e di valutazione finale.

Questo approccio è stato analizzato mediante attenti studi e ricerche soprattutto da parte della Federazione CNOS-FAP. Due sondaggi nazionali (1991, 1995-96) hanno monitorato l'efficacia del progetto formativo nella sua globalità. Le conclusioni confermavano che l'impostazione si rivelava globalmente adeguata alle attese degli allievi che frequentavano in quei decenni i vari CFP (CNOS-FAP, 1991; CNOS-FAP, 1995-96).

3.2. La dimensione religiosa negli standard formativi dell'area comune: la fase della legge 144/99

L'introduzione dell'obbligo formativo imponeva una revisione del progetto di formazione e, quindi, anche della parte attinente il nostro tema. Al-

l'articolo 68 la legge recita che “*al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

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

Le peculiarità dei diversi sistemi che concorrevano all'assolvimento dell'obbligo formativo era sancita anche dalla diversità delle soluzioni: nel sistema scolastico, l'obbligo si intendeva assolto con il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore; nel sistema di formazione professionale veniva assolto con il conseguimento di una qualifica professionale; nel canale dell'apprendistato l'assolvimento era legato alla frequenza di corsi di formazione di 120 ore annuali fino ai 18 anni di età.

3.2.1. *L'area delle scienze umane*

Il progetto, pur profondamente rinnovato e aggiornato, conserva l'impostazione già sperimentata nei decenni precedenti. Recupera, infatti, il concetto di cultura sperimentata nella cultura generale, riformulandolo e aggiornandolo nella nuova area dei saperi o, diversamente chiamata, area delle scienze umane; quest'area, insieme alle competenze professionali, le iniziative di promozione delle capacità personali, l'alternanza formativa (o stage) costituiscono l'ossatura del nuovo percorso formativo, che però si arricchisce anche di ulteriori azioni: la personalizzazione (moduli di accoglienza, iniziative di orientamento, moduli propedeutici, interventi di recupero e di approfondimento) e le misure di accompagnamento al lavoro volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali.

Anche nel nuovo progetto la *dimensione etico-religiosa* resta all'interno dell'area dei saperi o area delle scienze umane. Come già ricordato, tale dimensione, posta all'interno del percorso formativo e fortemente connesso ad esso, aiuta i giovani a cogliere gli aspetti della “religiosità” e della “religione” (in particolare cristiano cattolica) che caratterizzano la cultura italiana. La sua intenzionalità formativa, pertanto, non è tanto quella di sviluppare la religiosità nel soggetto, quanto di aiutare l'allievo nella conoscenza e nell'apprezzamento della sfera religiosa, dei suoi valori, dell'*ethos*, con le sue molteplici manifestazioni all'interno della vita personale, sociale e professionale del giovane². In ordine alla maturazione del soggetto, la dimensione etico-religiosa offre stimoli per risvegliare gli interrogativi profondi dell'esi-

² La riflessione fa riferimento alle seguenti distinzioni: per “religiosità” si intende la dimensione “soggettiva” dell'uomo che percepisce il senso del suo limite e del trascendente; per “religione” invece la dimensione “oggettiva”, cioè il sistema di credenze e di pratiche che stanno alla base di una istruzione religiosa; la “fede”, nella accezione cristiana, è chiamata di Dio alla comunione con sé e degli uomini tra di loro e risposta personale dell'uomo alle sue iniziative.

stenza umana, per dilatare la visione della realtà che lo circonda e per approfondire la lettura della storia umana come ambito in cui ogni uomo sperimenta la sua libertà, la reciprocità con gli altri uomini, la responsabilità comune di costruire un mondo più umano e la posizione da assumere nei confronti del Trascendente. In ordine all'oggetto proprio, l'approccio etico-religioso si fonda soprattutto su un'indagine culturalmente fondata dell'esperienza storica del cristianesimo, secondo la tradizione cattolica che, nel nostro contesto territoriale nazionale, è la "forma religiosa" più importante, oltre che la più diffusa. In ordine all'ambiente CFP, la dimensione etico-religiosa, facendo uso degli strumenti propri della FP, contribuisce all'opera culturale d'analisi, di ricognizione critica e d'interpretazione, di promozione di capacità progettuali che devono contraddistinguere l'apprendimento specifico e diversificato da altre esperienze d'educazione dell'uomo.

In sintesi, il *percorso formativo rinnovato* mira a far sì che gli allievi si esprimano e comunichino in lingua italiana in forma corretta ed adeguata alle esigenze di interazione sociale, di inserimento professionale, di espressività individuale, utilizzando in modo efficace le principali modalità dei registri comunicativi; partecipino responsabilmente alla vita sociale e pubblica, in relazione allo sviluppo del proprio progetto personale e professionale, interagendo con l'amministrazione ed i servizi pubblici e privati nella considerazione dei propri diritti e dei propri doveri; conoscano i fondamenti legislativi a tutela del lavoro, del lavoratore e delle lavoratrici e le norme contrattuali di riferimento, rapportandosi con le organizzazioni e le istituzioni sociali del mondo del lavoro; apprendano le leggi fondamentali che regolano l'economia e il funzionamento dei sistemi economici, conoscendo gli elementi costitutivi e la natura giuridica di un'azienda, individuando le diverse tipologie di organizzazione; acquisiscano la consapevolezza di possedere e sviluppare una mappa di valori etici significativi per affrontare le condizioni di vita presenti nella società e nel lavoro, sviluppando la capacità di leggere e interpretare gli elementi religiosi della cultura, apprezzando i valori del cristianesimo e delle altre appartenenze religiose.

3.2.2. *Obiettivi e contenuti dell'area delle scienze umane*

Le finalità sopra richiamate sono state declinate in obiettivi centrati su alcune aree formative che sono di seguito descritte. Gli estensori del progetto sperimentale hanno individuato quelle aree che hanno come centro la formazione della persona, del cittadino, del lavoratore e del cristiano. Ogni area è stata articolata in unità formative.

1) Area della PERSONA

L'area mira a far acquisire agli allievi la consapevolezza della propria realtà personale e sviluppare una mappa di valori etici significativi per affrontare le condizioni di vita presenti nella società e nel lavoro.

L'area si articola in varie unità formative.

Nell'unità formativa "*Identità e relazione*", l'allievo focalizza il problema della propria identità ed enuclea alcune linee guida sull'identità dell'uomo e sui

valori della persona in riferimento alla propria maturazione umana; esamina gli aspetti fondamentali della relazione umana; analizza e confronta il problema della religiosità dell'uomo e la sua rilevanza per la cultura e la storia.

A livello di contenuti l'unità formativa indica temi quali l'identità e il mistero della persona, i valori e l'etica della persona, la relazione con gli altri e l'istanza religiosa.

Nell'unità formativa "*La comunità*", l'allievo enuclea le caratteristiche e i diritti della famiglia come soggetto sociale, cogliendone gli aspetti che fanno problema; analizza e confronta gli aspetti fondamentali e la dimensione comunitaria delle grandi religioni; individua i punti essenziali della dottrina sociale della Chiesa.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce come temi l'identità sociale e relazionale della persona, la dimensione comunicativa civile e culturale dei soggetti sociali, i valori comunitari e sociali.

Nell'unità formativa "*Il senso della vita*", l'allievo individua gli elementi costitutivi del senso progettuale dell'uomo, cogliendone risorse e limiti; analizza i diversi orientamenti etici diffusi nella società e le principali caratterizzazioni etiche per la propria esperienza personale.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce i temi della vita e della morte nel contesto culturale e religioso odierno, le traiettorie etiche e la prospettiva cristiana.

2) Area della CITTADINANZA

L'area mira a far acquisire agli allievi il senso della partecipazione responsabile alla vita sociale e pubblica, in relazione allo sviluppo del proprio progetto personale e professionale e il saper interagire con l'amministrazione ed i servizi pubblici e privati nella considerazione di propri diritti e dei propri doveri.

L'area si articola in varie unità formative.

Nell'unità formativa "*Il cittadino*", l'allievo acquisisce gli strumenti per comprendere i caratteri fondamentali della Repubblica Italiana e i suoi organi (la Costituzione, le sue origini, i diritti fondamentali, civili e sociali, i suoi poteri); prende coscienza della valenza della dimensione europea e cosa significhi essere cittadini europei, dell'esistenza dell'ONU e di altri organismi soprannazionali; acquisisce consapevolezza degli strumenti di partecipazione alla vita dello Stato.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce temi quali l'Unione Europea, l'ONU, gli organismi soprannazionali, la Repubblica e i suoi organi, la modalità di partecipazione.

Nell'unità formativa "*Diritti e doveri*", l'allievo acquisisce gli strumenti necessari per la comprensione del concetto di norma, è in grado di individuare la violazione dei diritti, è consapevole delle sanzioni relative al mancato adempimento dei doveri.

A livello di contenuti l'unità formativa prevede le norme e le loro applicazioni, i diritti e doveri individuali e sociali.

Nell'unità formativa "*Diritti umani*", l'allievo conosce i contenuti fonda-

mentali della Carta Universale dei diritti umani, è consapevole dei conflitti attualmente aperti nel mondo, è in grado di comprendere la dimensione multiculturale della società attuale, valuta le pari opportunità.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce stimoli sui diritti universali dell'uomo, i conflitti nel mondo, la multiculturalità e interculturalità, aspetti sulle pari opportunità.

Nell'unità formativa "*Territorio e storia*" l'allievo acquisisce le conoscenze per una lettura in chiave storico-geografica del proprio territorio, è in grado di collegare la propria microrealtà al contesto nazionale e internazionale.

A livello di contenuti l'unità formativa prevede elementi di cultura e storia del proprio territorio e raccordi di storia nazionale e internazionale.

3) Area dell'ECONOMIA E DELLA SOCIETÀ

L'area mira a far acquisire agli allievi la capacità di conoscere e utilizzare gli elementi fondamentali dell'economia e il saper operare gli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana, conoscere le leggi fondamentali che regolano l'economia ed il funzionamento dei sistemi economici, conoscere gli elementi costitutivi e la forma giuridica di un'azienda, individuandone le diverse tipologie di organizzazione.

L'area si articola in varie unità formative.

Nell'unità formativa "*Il budget*", l'allievo conosce gli elementi costitutivi del documento budget a diversi livelli ed è in grado di applicarne le regole per la gestione dei documenti amministrativi.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce temi quali il budget personale, gli atti amministrativi, il budget aziendale.

Nell'unità formativa "*Il sistema economico*", l'allievo individua il ruolo dei diversi soggetti economici e i loro rapporti, sapendo utilizzare il corretto lessico economico.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce spunti sulle leggi fondamentali dell'economia, il sistema famiglia, il sistema impresa e il sistema Stato.

Nell'unità formativa "*Organizzazione dell'impresa*", l'allievo conosce gli elementi costitutivi e la natura giuridica di un'azienda e ne individua le diverse tipologie di organizzazione.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce il tema dell'azienda e la sua struttura organizzativa.

Nell'unità formativa "*Creare e gestire un'impresa*", l'allievo conosce il concetto e il contenuto del piano di un'impresa (dall'idea al progetto), conosce il concetto di fabbisogno finanziario individuando le modalità di finanziamento in base all'attività economica scelta, riproduce fedelmente la struttura e le funzioni di un'impresa reale, in tutti gli aspetti che riguardano l'organizzazione, i tempi di lavoro, gli ambienti, la documentazione, gli aspetti relazionali interni ed esterni all'impresa.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce i temi del *business plan*, del fabbisogno finanziario e appropriato finanziamento, delle dinamiche organizzative ed economiche tipiche della gestione di un'impresa.

4) Area del LAVORO

L'area mira a far acquisire agli allievi la capacità di conoscere i fondamenti legislativi a tutela del lavoro, del lavoratore e delle lavoratrici e le norme contrattuali di riferimento e di sapersi rapportare con le organizzazioni e le istituzioni sociali del mondo del lavoro.

L'area si articola in varie unità formative.

Nell'unità formativa *"Il lavoro"*, l'allievo conosce i fondamenti legislativi del lavoro e della formazione, valuta gli aspetti etici del lavoro in relazione alle caratteristiche della società contemporanea.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce stimoli sui diritti del lavoro e della formazione, etica del lavoro.

Nell'unità formativa *"Il lavoro: problemi e opportunità"*, l'allievo conosce alcuni aspetti dell'evoluzione subita dal lavoro nell'arco della storia, definisce le nuove professioni che contraddistinguono la società contemporanea, conosce le regole di funzionamento del mercato del lavoro, valuta l'incidenza del processo di "globalizzazione" sul lavoro.

A livello di contenuti l'unità formativa prevede i temi del mercato del lavoro, delle trasformazioni del lavoro e delle professioni.

Nell'unità formativa *"Contratto di lavoro. Tutela e sviluppo"*, l'allievo conosce i fondamenti legislativi del rapporto di lavoro, le forme e i principali contratti di lavoro, approfondisce le modalità di gestione del processo di ricerca attiva del lavoro.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce stimoli sul rapporto di lavoro e la ricerca attiva del lavoro.

5) Area della COMUNICAZIONE

L'area mira a far acquisire agli allievi la capacità di esprimersi e comunicare in lingua italiana in forma corretta ed adeguata alle esigenze di interazione sociale, di inserimento professionale, di espressività individuale, utilizzando in modo efficace le diverse modalità dei registri comunicativi.

L'area si articola in varie unità formative.

Nell'unità formativa *"Comunicare"*, l'allievo conosce ed applica in modo corretto le regole grammaticali e compositive della lingua italiana, identifica le caratteristiche essenziali dei mezzi di comunicazione di massa e i criteri di lettura dei vari codici.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce modalità operative per applicare regole grammaticali e compositive nel sistema linguistico, codici e canali della comunicazione verbale e non verbale.

Nell'unità formativa *"Comprendere testi orali e scritti"*, l'allievo individua e comprende i concetti essenziali presenti nei testi orali e scritti, produce e presenta una sintesi scritta da testi che si riferiscono al contesto territoriale e lavorativo.

A livello di contenuti l'unità formativa prevede l'analisi delle modalità comunicative dei differenti *mass-media*, la lettura e comprensioni dei quotidiani, lettura e comprensione dei testi informativi e tecnici, organizza appunti, tecniche di lettura e sintesi di un testo, schemi.

Nell'area formativa "*Cultura linguistica*", l'allievo conosce le caratteristiche culturali significative del proprio territorio, conosce ed esprime proprie valutazioni critiche su testi di autori contemporanei significativi.

A livello di contenuti l'unità formativa suggerisce temi quali ricerche sulle tradizioni linguistiche e folkloristiche del territorio, elementi di produzione letteraria contemporanea, linguaggi specialistici di settore.

6) Area dell'INGLESE

L'area mira a far acquisire la capacità di comunicare adeguatamente in situazioni quotidiane e di comprendere testi tecnici

3.2.3. *Criteri metodologici ispiratori per la gestione delle unità formative di apprendimento*

La gestione delle unità descritte intende dotare il giovane che frequenta il CFP di strumenti e di opportunità che gli consenta di valorizzare al meglio l'approccio peculiare della FP, che è centrato sulla scoperta e sull'aiuto alla realizzazione del progetto personale imperniato sull'identità lavorativo-professionale e sulla base di una proposta tesa a formare il cittadino, il lavoratore, il cristiano. Le varie unità formative di apprendimento per questo si basano sulla centralità dell'esperienza e della competenza, sul metodo induttivo per ricerca e scoperta, sul legame motivante e funzionale tra le risorse offerte, le competenze da possedere e i risultati ottenuti dal giovane nel suo percorso (esperienze di successo). Esse coniugano in un insieme armonico l'approccio esperienziale e l'astrazione, anch'essa necessaria, presupposto fondamentale per costruire un percorso di autonomia nell'apprendimento. Il percorso formativo è sostenuto anche dalle nuove tecnologie educative (NTE). Ciò che si persegue non è infatti l'abilità fine a se stessa, quanto lo sviluppo di una professionalità piena, fatta di competenze (sapere teorico ed abilità applicate nella risoluzione di un compito professionale) e di atteggiamenti e comportamenti congruenti accompagnati dalla maturazione nell'allievo di una mentalità che assuma i compiti di lavoro entro un quadro non solo funzionale ma anche ideale, per il cui perseguimento si prevede una disposizione interiore tesa al bene. Quanto detto è sufficiente per sottolineare che le unità di apprendimento indicate non sono un "programma formativo" ma indicazioni da rielaborare in percorsi formativi centrati su un approccio per esperienze e non per contenuti (i contenuti sono recuperati lungo il percorso) ed i titoli alludono non tanto al contenuto quanto alla *performance* e quindi alla "dotazione personale" dell'allievo.

4. LE ALTRE ATTIVITÀ COMPLEMENTARI E IL VALORE AGGIUNTO DELL'AMBIENTE EDUCATIVO

Sin dalle prime sperimentazioni, il CNOS-FAP ha collocato l'azione formativa corsuale in una azione educativa più ampia, attivando anche iniziative complementari e integrative alla FP ma ugualmente importanti per la

crescita globale del giovane, iniziative che ambiscono a trasformare il Centro di formazione professionale in “*scuola a tempo pieno*”. Si tratta della attenzione che tutta comunità educativa destina alla cura affinché tutto l’ambiente sia “educativo”.

Si segnalano, nella lunga tradizione educativa del CNOS-FAP, alcune iniziative ormai consolidate.

Ogni giovane beneficia del “*buon giorno*”.

L’iniziativa arricchisce un concetto di “accoglienza” dominante oggi che si riduce, nell’esperienza più comune, alla sola fase iniziale del percorso formativo. Il concetto di “buon giorno”, nell’esperienza del CNOS-FAP, vuole essere una “*accoglienza quotidiana del giovane*” con tutto il suo vissuto, per educarlo a leggere in profondità la sua vita quotidiana sotto tutti gli aspetti.

Ogni CFP si sta dotando di un operatore che cura, in modo particolare, la *promozione delle capacità personali* del giovane. Si tratta di una azione squisitamente personalizzata e tesa alla promozione di quelle capacità legate soprattutto alla maturazione della persona. L’attenzione ruota intorno all’identità personale, all’aspetto relazionale, all’aspetto progettuale e all’aiuto all’inserimento nella società.

Ogni CFP, infine, coniuga la scansione temporale del percorso formativo con la *scansione temporale dei tempi liturgici*, invitando i giovani a vivere le feste cristiane.

Per rendere il CFP una “scuola a tempo pieno” molti Centri si sono organizzati per offrire ai giovani anche proposte di attività culturali, di servizio nella società civile ed ecclesiale, forme associative (ex allievi) e coinvolgimento delle famiglie anche in forme strutturate.

5. PROSPETTIVE: LA “DIMENSIONE ETICO RELIGIOSA” O L’INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA?

Dopo questo breve *excursus* tratteggiamo le caratteristiche fondamentali delle attività proprie della formazione professionale oggi, in fase di sperimentazione secondo la legge 53/03³.

La nuova FP dovrà tenere conto del *profilo educativo, culturale e professionale* che indica – in linea generale e specificamente per ogni comunità professionale prevista – le competenze attese alla fine dei percorsi previsti, cioè ciò che ogni allievo, alla fine del secondo ciclo deve *sapere* (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e *fare* (le abilità operative o professionali) per *essere* l’uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che

³ Quanto viene indicato in questa parte ha un valore indicativo perché alla legge 53/2003 dovranno fare seguito i regolamenti di attuazione. Le caratteristiche indicate fanno riferimento sia alle sperimentazioni attuate in questi anni in Italia a seguito di appositi protocolli di intesa tra i Ministeri e le Regioni sia alle indicazioni contenute nell’accordo tra il MIUR, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane sottoscritto nella Conferenza unificata il 19.06.2003.

sia, a 18-19 anni. Ogni percorso di qualifica si collocherà in una “comunità professionale” entro cui si delineano più figure professionali aventi una cultura del lavoro comune.

In secondo luogo dovrà fare riferimento alle future *Indicazioni regionali* – specifiche per le diverse comunità professionali previste – concernenti gli obiettivi generali del processo formativo, gli standard professionali, gli obiettivi specifici di apprendimento, taluni vincoli (es.: tecnologici ed organizzativi).

Confermerà l’adozione della strategia pedagogica della *personalizzazione*, già ampiamente sperimentata, che consiste nel costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell’allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione così intesa permette di trasformare le capacità (ovvero le potenzialità della persona) in vere e proprie competenze agite e valutate che consentono alla persona di realizzare tendenzialmente il suo progetto di vita/di lavoro.

I percorsi si svilupperanno mediante unità di apprendimento – disciplinari e interdisciplinari – che vengono concordate dall’équipe dei formatori. Valorizzerà, secondo la peculiarità maturata in questi decenni di attività, la *metodologia attiva*, centrata sulle competenze e sul profilo personale e sociale del destinatario. Ciò significa realizzare il più possibile laboratori di apprendimento (culturali, sociali, professionali), specificati in compiti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. La metodologia attiva permetterà di realizzare 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 specifiche *performance*.

La nuova FP si doterà di una *organizzazione flessibile*, prevedendo la figura del coordinatore-tutor in grado di favorire l’intesa nell’équipe, delineare i piani formativi personalizzati, sviluppare una costante attività di sostegno ed accompagnamento degli allievi, realizzare una coesione con le imprese e con gli altri soggetti coinvolti nel progetto formativo, monitorare costantemente l’attività ed intervenire nei momenti critici ai fini del miglioramento della stessa.

Farà riferimento ad una prassi di *valutazione “autentica”* che mira a verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell’apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze di apprendimento reale ed è legato ad una motivazione personale. Scopo principale della valutazione autentica è far agire tutti in regime di qualità. Ciò comprende l’autovalutazione ed il miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento. Essa mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l’allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi.

Introdurrà, infine, il “*portfolio/libretto formativo*” ovvero – accanto alla documentazione che illustra il percorso dell’allievo – la raccolta significativa dei lavori dell’allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento: si tratta pertanto di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo e di cui l’allievo è orgoglioso.

Giunge così a maturazione un modello di percorso formativo che oggi è di durata triennale, aperto ad una eventuale prosecuzione verso il diploma di formazione ed il diploma di formazione superiore, nella logica dei “livelli essenziali delle prestazioni”, sanciti dalla Costituzione.

Hazon, nel capitolo finale di “*Prospettive per una scuola del lavoro*”, già nel lontano 1985 auspicava che la FP doveva agire sui giovani con modalità inedite: “Alla disaffezione per gli studi si può contrapporre l’affezione per il lavoro; alla stessa disaffezione per il lavoro si può rispondere con una concezione del lavoro liberatoria e gratificante, da vivere già embrionalmente ma significativamente nella scuola stessa e nei momenti di alternanza. Sono dunque i giovani che postulano una salda congiunzione tra teoria e pratica nella matematica, nella lingua, nei principi scientifici; una cultura professionale per ‘fasce omogenee’ che li cali criticamente nella realtà mostrandone loro tutte le dimensioni; una cultura dell’uomo, che ne riveli le caratteristiche e potenzialità vitali e sociali, nella storia del lavoro e della tecnica, nell’economia e nella politica economica, nella storia del movimento operaio, nell’etica e nella spiritualità del lavoro” (Hazon, 1986, 240-241).

Ci sembra che la panoramica, pur sommaria, evidenzia l’arricchimento del concetto di formazione professionale avvenuta in questi decenni in Italia, fino alla formulazione compiuta della legge 53 del 2003. All’interno di questo quadro anche l’IRC dovrà trovare una sua collocazione: come “disciplina specifica” o come “dimensione educativa”?

Al momento possiamo solamente affermare che l’esperienza finora maturata ha dato buoni frutti.

SIGLE

CFP - Centro di formazione professionale
FP - Formazione professionale
FPI - Formazione professionale iniziale
IRC - Insegnamento della Religione Cattolica

LEGGI FONDAMENTALI DI RIFERIMENTO

Legge-quadro in materia di formazione professionale, legge n. 845 del 21 dicembre 1978.
Norme in materia di promozione dell’occupazione, legge n. 196 del 24 giugno 1997.
Obbligo di frequenza di attività formative, legge n. 144 del 17 maggio 1999.
Modifiche al titolo V, parte seconda della Costituzione: Regione, Province, Comuni, legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001.
Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’Istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di Istruzione e Formazione professionale, legge n. 53 del 28 febbraio 2003.

STUDI E PROGETTI

- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della formazione professionale*. Roma, Tipografia Pio XI 2002.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Dossier per la realizzazione del nuovo percorso dell'Istruzione e della formazione professionale, a seguito dell'approvazione della legge 53/2003*, Manoscritto 2003.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto del CNOS-FAP e del CIOFS/FP per l'obbligo formativo*, Manoscritto 2000.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Linea guida per la realizzazione di percorsi organici di istruzione e formazione professionale*. Manoscritto 2003.
- CNOS-FAP, *La carta dei valori salesiani nella formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- CNOS-FAP, *La qualità della formazione professionale del CNOS-FAP. Sondaggio nazionale*, Manoscritto 1991.
- CNOS-FAP, *La qualità della formazione professionale del CNOS-FAP. Secondo sondaggio nazionale*, Manoscritto 1995-96.
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale. Manuale per docenti ed operatori*, Brescia, La Scuola 1986.
- ISFOL, *Terzo Rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia, Anno 2001-02, Sintesi generale*, Manoscritto, s.d.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, Tipografia Pio XI 2002.
- NANNI C., *Area comune e cultura generale*, in "Rassegna CNOS" 1/1985, n. 2, pp. 9-33.
- NANNI C., *La "Nuova Guida di Cultura Generale" per i CFP del CNOS/FAP*, in "Rassegna CNOS", 7/1991, n. 3, pp. 89-105.
- RUTA G., *Saperi di base. Etica della persona e del lavoro*. Volume 1, Manoscritto 2001.
- RUTA G., *Saperi di base. Etica della persona e del lavoro*. Volume 2, Manoscritto 2001.
- RUTA G., *Saperi di base. Etica della persona e del lavoro*. Volume 3, Manoscritto 2001.
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.

ESPERIENZE nella FP

- CNOS-FAP (a cura di), *Centro risorse educative per l'apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.
- CNOS-FAP (a cura di), *Il "Buon giorno". Accogliere quotidianamente i giovani*, Roma, Tipografia Borgo Ragazzi Don Bosco 2000.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, Roma, Tipografia Pio XI 2003.

MARIA DOMENICA GIACCARI*
MICAELA MESCOLINI**
STEFANIA STELZIG***

FaDol: la sfida dell'*e-learning* nel processo di cambiamento del sistema della formazione professionale

L'articolo propone un'ulteriore riflessione, fatta dai responsabili della sede centrale del FaDol-Saf, sull'esperienza di formazione a distanza realizzata dal progetto FaDol per la formazione degli operatori della formazione professionale. Sono messi in particolare rilievo il tutoring e l'implementazione delle aule virtuali.

0. PREMESSA

Sembra banale introdurre un intervento di descrizione di modelli utilizzati nel corso di un'esperienza di formazione a distanza (FaD), facendo ricorso all'ormai popolare quanto abusata espressione lessicale e categoria cognitiva della sfida alla complessità in cui la nostra era si muove. Ma astrarla potrebbe costituire un limite al ragionamento, anche perché stiamo trattando un tema che, per sua natura, in quanto nuova frontiera, è fenomenologicamente parte integrante della complessità.

E-learning, dove la "e", che fa anche tanto moda, rappresenta l'innovatività. Si sente parlare sempre più e con maggiore facile naturalezza di formazione a distanza, con e senza "e". Ed è un segnale incoraggiante perché comunica che si è compreso che dall'innovazione non si può prescindere, e che attraverso il cambiamento ci si evolve.

* Project manager FaDol-Saf
** Responsabile Servizio di assistenza e tutoring FaDol-Saf
*** Responsabile Area Formazione, Didattica e Sperimentazione FaDol-Saf

La sfida cui è chiamato il mercato della formazione, professionale nel nostro caso, viaggia parimenti a quella più vasta determinata dai repentini generali cambiamenti, ed è ormai riconosciuto essere tanto intrigante quanto impegnativa. Non si tratta però di considerare la sfida solo come *input* per regolare la più opportuna risposta agli stimoli posti e imposti dalle innovazioni tecnologiche e dall'era dell'informazione, ma di misurare tutto questo all'interno di un più articolato e complesso cambiamento dei modelli culturali e comportamentali prevalenti che, se perdurassero così come sono, non sarebbero adatti a garantire prospettive valide per il futuro. Una risposta funzionale è, come ormai noto, sempre condizionata dall'adattamento maturo e consapevole, del singolo e del sistema organizzativo, ai processi di transizione. Nessuna innovazione imposta determina un cambiamento radicale e vero, se non è accompagnata dalla acquisizione della consapevolezza di esso.

E alla sfida al cambiamento ci si prepara, gradualmente, anche se sembra che il "nuovo" arrivi sempre troppo rapidamente per sapersi adattare altrettanto velocemente.

L'esperienza ci insegna che non è scontata l'accettazione generalizzata delle trasformazioni, prima di tutto per l'insicurezza che, di regola, porta l'ignoto con sé. L'innovazione genera ancora sconcerto e senso di inadeguatezza collettiva.

La formazione può dirigerci ad accelerare l'adattamento alle modifiche dell'ambiente?

Non è questa la sede per approfondimenti epistemologici generici intorno al vasto tema della formazione. Vogliamo solo provare a dare alcuni spunti di riflessione, a partire dall'esperienza sul campo condotta per quattro anni, e contribuire a dare una risposta affermativa.

La formazione professionale è da sempre considerata come un sistema ancorato a modelli e metodologie "*ancien régime*". Al proliferare delle iniziative nazionali e regionali volte a rinnovare il settore, il mercato ha effettivamente reagito con forti resistenze. Ma è un errore credere nei sedimenti immutabili. La Formazione professionale sta infatti crescendo, con serietà e caparbietà, e con altrettanta prudenza e professionalità.

FaDol¹ (Formazione a Distanza *on line*) è l'esperienza che segna di fatto l'apertura di un mondo complesso, tradizionalmente chiuso all'accogliimento e all'adattamento all'innovazione e al cambiamento.

La formazione professionale censisce un bacino di circa 17.000 operatori: 10.000 di questi si sono interessati a FaDol, la curiosità si è trasformata in tentazione, la tentazione in voglia di fruizione. Fra questi ben 5.000 persone si sono già formati con FaDol, gli altri stanno attualmente proseguendo i loro percorsi di formazione.

¹ Su FaDol, il progetto e i risultati conseguiti, si rinvia al contributo di Claudia Montedoro, "Rassegna Cnos", 1 - Anno 19 - Gennaio/Aprile 2003.

Quello che più stupisce è la favorevole accettazione di questo nuovo modo di apprendere. Il primo risultato significativo che prendiamo in carico per dare una prima risposta al quesito posto è che molti degli operatori che hanno utilizzato FaDol, hanno potuto familiarizzare, per la prima volta, con un *personal computer* e imparato a “navigare” nei mondi di *internet* e del virtuale, mondi fino a prima ritenuti troppo distanti dai propri archetipi culturali per essere raggiunti. E questo è un indotto a dir poco rilevante. L’aggiornamento delle informazioni rispetto ai propri ambiti di interesse o di ruolo, contestualizzato, ha sollecitato il proprio bisogno di formazione. Ma questo è in grado di offrirlo qualsiasi portale serio. Il valore aggiunto di FaDol sta nel fatto che con esso e attraverso esso si è innescato un cambiamento culturale. FaDol ha saputo coniugare il vecchio e il nuovo, tradizione e innovazione, ha saputo gestire la transizione: ad esempio ha scelto di assegnare l’accompagnamento di questo processo a tutor “umani”, risorse di inestimabile valore che hanno fatto di FaDol il primo vero sistema di formazione assistita, dialogata, a distanza, avanzato. Qui nulla è stato lasciato al caso. Dietro questo servizio sono stati elaborati modelli di *tutoring ad hoc* e di animazione, processati, revisionati e monitorati. Modelli, di cui tratteremo di seguito, che si ispirano ai paradigmi consolidati andragogici ma adattati al contesto, partendo dalla opzione del rispetto dei tempi e delle modalità di crescita individuale, il tutto all’interno di vettori teorici di riferimento.

Il laboratorio tecnologico nel quale nasce e si evolve la relazione tutor-utente FaDol permette così a quest’ultimo di crescere ed acquisire consapevolezza rispetto all’opportunità di accettare il cambiamento, apprenderlo, metabolizzarlo e farne oggetto di ricerca continua.

Ecco come la formazione a distanza, erogata su un *focus* di obiettivi chiari e di codici valoriali, assume il ruolo pregevole di saper dirigere verso il cambiamento!

Certo qui sono le organizzazioni ad aver giocato il loro ruolo! Da sempre è compito del *management* saper cogliere i vantaggi della richiesta al cambiamento. Gli Enti di Formazione professionale – CIOFS-FP, CNOS-FAP, ENAIP, ENFAP, IAL-CISL, SMILE – che, per conto del Ministero del lavoro, hanno realizzato e gestito il servizio FaDol, hanno accolto la sfida e invitato gran parte del proprio personale ad autoformarsi con i risultati numerici e di qualità che conosciamo, condividendo la pratica alla *life long learning*, come risposta funzionale ai fabbisogni formativi aziendali. Come dice Lombardi², ogni organizzazione oggi deve essere “complessa per fronteggiare la complessità”, aperta e flessibile, dinamica e adattiva, proiettata al mondo esterno e relazionata con esso.

In Italia, l’attuale programmazione del FSE per il periodo 2000-2006, coerentemente agli indirizzi comunitari, riconosce il forte ruolo strategico delle nuove tecnologie come mezzi per facilitare nuove professionalità e migliorare quelle esistenti.

² P. LOMBARDI, *Impresa Sapiens. Evoluzione della specie*, Franco Angeli, Milano, 2000.

FaDol in tal senso, è stato quindi anticipatore di questa esigenza offrendosi come sistema nazionale di formazione continua a distanza per adulti, per accrescere la qualità delle risorse umane operanti all'interno del sistema della formazione professionale.

FaDol, come progetto sperimentale, nasce nel 1999 come risposta del nostro Ministero del Lavoro alle sollecitazioni dell'Unione europea rispetto l'impegno a facilitare occasioni di sviluppo ed evoluzione del mercato della formazione professionale e generando occasioni di abbattimento delle barriere della "non-conoscenza". Con FaDol si è voluto creare un evento nuovo di vasta portata, non solo per le dimensioni cui si rivolge, ma per l'obiettivo posto: consentire a tutti gli operatori della FP di apprendere nozioni da patrimonializzare, in una logica di sviluppo e implementazione di un settore che sta seriamente lavorando per essere sempre più competitivo. Non solo. Il nostro governo ha voluto rispondere in maniera significativa e fattibile alle sollecitazioni dell'Unione europea finanziando una soluzione innovativa volta, nel tempo, a creare sinergie fra i sistemi. Tutto questo in linea alla recente risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del luglio del 2001 in materia di *e-learning*, per la quale gli stati membri vengono invitati a perseverare negli sforzi concernenti la formazione iniziale e continua dei formatori e all'utilizzo, a tal fine, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ITC).

Nato con un'offerta strutturata FaDol si è evoluto verso un servizio di *e-learning* volto a trasferire conoscenze su aree tematiche di interesse dell'operatore della formazione professionale (dal formatore, al direttore, all'amministrativo) e a creare *virtual team* all'interno dei quali crescere, socializzare, condividere esperienze, dibattere argomenti di interesse comune.

Oggi FaDol si misura all'interno di un sistema di apprendimento di tipo integrato. Il modello adottato in fase iniziale, ispirato alla teoria del costruttivismo, si è ampliato con soluzioni basate tanto su una comunicazione di tipo tradizionale (lezione tramite *courseware*) quanto su strategie collaborative, sulle quali il costruttivismo si inserisce per comporre informazioni e competenze di tipo superiore (classi collaborative e aule virtuali).

L'uso dei *courseware*, assieme alla classe virtuale e alle interazioni tra i gruppi o circoli in essa, realizza lo sviluppo dell'interdipendenza di approccio, che va a configurarsi nel filone formativo del *cooperative learning* dove l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti da parte di un singolo è il risultato dell'interazione del gruppo. Il modello riconosce al soggetto in formazione, al suo vissuto e ai suoi bisogni, il ruolo di primo attore e il diritto di scegliere in maniera libera e flessibile il suo percorso. Gli offre di poter attingere dall'esperienza dei colleghi in rete informazioni a lui utili ad orientare, implementare, sostenere, arricchire il suo processo di apprendimento. La tecnologia è qui solo un mezzo che permette la transizione dall'approccio individualistico alla metafora della rete elettronica intesa come "aula virtuale", in cui persone spazialmente e/o temporalmente distribuite, sono coinvolte in uno stesso iter di apprendimento/insegnamento. Il sistema tecnologico assume il delicato compito di:

- mediare l'interazione *one to one*;
- concorrere alla creazione di un "ambiente condiviso";
- fornire gli strumenti per agevolare l'apprendimento cooperativo oltre che quello individuale.

L'aula virtuale è nell'ambiente formativo FaDol, come vedremo, un supporto all'interdipendenza dei sistemi. Attraverso l'uso evoluto e guidato di alcune funzioni in essa contenute, oggi si può raggiungere un livello elevato di collaborazione e interazione tra i membri e ambire a risultati significativi di apprendimento. Gli attori coinvolti sono vari e tutti parimenti contribuiscono a regolare e avviare quel processo di interazione efficace che genera conoscenza.

Lo spazio virtuale dell'apprendimento diventa così lo spazio sociale: il *focus* è sullo spirito della comunità, del gruppo che si crea, pone domande, discute (*forum*), scambia opinioni e notizie e si intrattiene piacevolmente, condivide materiale di interesse reciproco (documentazione). Ma lo sforzo rinnovatore sta nell'aver puntato e sostenuto la formula dell'animazione dei gruppi di lavoro. Gruppi che si richiamano alla logica dei circoli di apprendimento (*learning circles*), particolarmente significativi nella gestione delle pratiche collaborative. I *Learning Circles* mettono insieme a lavorare persone appartenenti ad aree geografiche diverse. Gli animatori-coordinatori aprono finestre nelle loro classi invitando altri (esperti, colleghi più professionalizzati, altri utenti) a guardarci dentro e a vedere cosa succede. A turno sono incoraggiati a dare un'occhiata nelle altre aule. L'interazione è qualcosa che si crea *in itinere*. Il risultato diventa "di squadra" all'interno della quale ognuno è protagonista, sostenuto dalle risorse e dagli strumenti tecnologici e telematici più adeguati, attentamente coordinato e sviluppa la capacità di apprendere con gli altri e dagli altri. Si rivalutano, tra le risorse dell'apprendimento, aspetti scontati come l'esperienza, ma anche altri che lo sono di meno come lo stato emotivo e affettivo degli individui, le loro reciproche interazioni e quelle con il contesto tanto di lavoro quanto di vita.

Quando tutto funziona la partecipazione empatica e pro-attiva attribuisce il valore all'interazione e provvede alla costruzione del processo di apprendimento. In genere l'assegnazione di un compito diviene basilare per il buon andamento del lavoro, e la qualità dell'interazione dà luogo a specifiche competenze che sono la ricchezza che si deposita e si storicizza.

Peter Drucker³ affermava che "la vera rivoluzione che caratterizza la nostra epoca non è quella tecnologica, che è piuttosto un'evoluzione, ma l'autogestione' che ogni uomo deve apprendere a fare di se stesso, 'una rivoluzione del costume umano' proprio perché adeguarsi al cambiamento e gestirlo richiede alla persona, atteggiamenti nuovi e senza precedenti".

In questo saggio proponiamo i contributi relativi all'illustrazione dei modelli di formazione a distanza specificatamente progettati, testati e utiliz-

³ PETER DRUCKER, *Le sfide di management del XXI secolo*, Franco Angeli, Milano, marzo 2000.

zati nel corso dell'esperienza fad FaDol, che hanno costituito l'architettura di riferimento del servizio:

- il modello di assistenza tutoriale;
- il modello didattico di aula virtuale.

I prodotti sono il frutto di un impegnativo lavoro di squadra, di dialettica e confronto, di controllo e miglioramento, condotto all'interno della sede centrale del FaDol-Saf.

In particolare si deve a Micaela Mescolini, Responsabile del Servizio di assistenza e *tutoring* FaDol-Saf, lo studio e l'elaborazione personalizzata e tutta originale del modello di assistenza tutoriale *on line*. Ispirato al paradigma di progettazione dialogico-discorsivo, il modello è stato teorizzato per *steps* successivi, un modello che categorizza l'azione di assistenza tutoriale all'interno di cerchi concentrici il cui passaggio è sancito dalle fasi di maturazione dell'utente in formazione, nel rispetto della sua centralità e della sua libera autonomia.

È invece di Stefania Stelzig, Responsabile dell'Area formazione, didattica e sperimentazione FaDol-Saf, l'ideazione, progettazione e successiva implementazione del modello, altrettanto originale, di ambiente didattico collaborativo, spazio virtuale dove il ritorno atteso del valore dell'apprendimento, viene visto come una parabola che si autodetermina in un incrocio di tempi e interazioni sociali.

1. CINQUE STEPS PER FORMARSI IN RETE

Gli aspetti didattici e metodologici del servizio di assistenza formativa FaDol, che sono presi in considerazione in questo saggio, non possono essere compresi pienamente senza una breve illustrazione dell'offerta e delle fasi del processo formativo; prima di procedere, quindi, occorre delineare in maniera sintetica fasi, prodotti e processi che definiscono il servizio nel suo complesso.

FaDol è un servizio formativo⁴ basato su piattaforma tecnologica dedicata di tipo *Intranet*, dispone di un'offerta formativa di 30 *courseware* articolati in 178 moduli didattici auto-consistenti concernenti argomenti relativi alle principali funzioni (orientamento, progettazione formativa, erogazione, valutazione, amministrazione, direzione, ecc.) di un'agenzia formativa ed alle competenze, di base, trasversali e tecnico-specialistiche⁵, richieste al personale che in essa opera.

Per accedere alla formazione, l'utente si trova a percorrere delle fasi lineari concatenate logicamente all'interno di un ambiente *user friendly* e con il sostegno di tutor dedicati:

⁴ Per una descrizione dettagliata del progetto e dell'offerta formativa si rimanda al sito www.fadol.it e al catalogo disponibile presso le sedi SAF.

⁵ ISFOL, *Standard formatori per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, Roma, 1998.

- **Accoglienza:** è il primo approccio in cui l'utente familiarizza con l'ambiente comprendendone le logiche ed è libero di navigare all'interno degli strumenti di prima informazione.
- **Orientamento:** si tratta di una fase di informazione più approfondita in merito alle opportunità offerte dal progetto: i prodotti, i *courseware* ed i servizi, la biblioteca e l'aula virtuale. Da questo momento in poi, un *tutor on line* è sempre a disposizione degli utenti per ogni loro richiesta.
- **Verifica e stipula del contratto formativo:** l'utente ha già individuato i moduli di suo interesse e ipotizzato il suo percorso. A questo punto, sempre con l'aiuto di un tutor, articola le scelte fatte in un documento che definisce i modi e le norme di fruizione del servizio, il contratto formativo.
- **Fruizione:** è un vero e proprio processo di formazione; l'utente studia i contenuti dei moduli, approfondisce attraverso l'uso di una biblioteca virtuale, si avvale dell'aiuto di un *tutor on line*.
- **Partecipazione all'aula virtuale:** le opportunità di FaDol non si esauriscono nella fruizione dei moduli. Attraverso un ambiente virtuale di apprendimento è possibile compiere un'esperienza formativa più innovativa e oggi ancora poco diffusa, che permette di applicare le conoscenze acquisite mediante l'interazione con un gruppo di colleghi.

Durante il percorso di studio gli utenti sono assistiti da un tutor personale e specializzato sui temi che ha scelto di affrontare, che lo sostiene nel corso del processo di apprendimento secondo logiche di opportunità metodologica e didattica.

Tutti coloro che decidono di partecipare ad un'aula virtuale sono affiancati, inoltre, da uno staff dedicato.

Attualmente, a differenza della fase sperimentale, gli operatori dell'assistenza formativa FaDol sono assegnati all'utenza in base ad un criterio di specializzazione per area tematica. Vale la pena in questa sede sottolineare che si tratta di una modifica derivata dai suggerimenti forniti dagli studi di settore, dalla bibliografia più accreditata e, ciò che più conta, dall'esperienza acquisita sul campo.

Il tutor e lo staff didattico d'aula, affinché agiscano comportamenti adeguati alle singole situazioni degli utenti assegnati, dispongono di dati quantitativi rispetto alle attività svolte dagli utenti ed ai loro processi di apprendimento.

Poiché il progetto si fonda sul libero impegno dell'utente e sulla sua responsabilità in termini di risultato, è stato scelto di inserire una autovalutazione degli apprendimenti via sistema senza prevedere figure specifiche adatte all'elaborazione dei risultati dei test compilati dagli utenti. I tutor, infatti, non possono accedere agli esiti delle prove e si limitano a svolgere un monitoraggio di processo.

La relazione comunicativa tra operatori SAF e utenti si avvale di numerosi strumenti (telefono, *mail*, *instant messenger*, *forum*, ecc.) utili alla realizzazione di un rapporto immediato e più socievole rispetto alle caratteristiche tradizionali dei processi formativi a distanza; fra di essi spicca la vi-

deoconferenza, attivabile sia dal tutor che dall'utente, che permette il recupero di alcune caratteristiche dell'incontro in presenza e uno scambio sincrono, veloce ed efficace.

L'esperienza progettuale, organizzativa e gestionale che ha ruotato intorno alle cinque fasi costitutive della formazione FaDol, ha progressivamente definito dei costrutti teorici di riferimento codificati e trasferibili, che possono offrire un'utile base informativa per gli addetti ai lavori.

2. UN MODELLO APPLICATO PER IL TUTORING ON LINE

L'assistenza formativa FaDol poggia su un modello originato da un processo parallelo di progettazione e sperimentazione sul campo che ha valorizzato la rete di relazioni e di attori coinvolti direttamente nel progetto e portatori di esperienze differenziate: i tutor impegnati nell'assistenza all'utenza, lo staff didattico d'aula virtuale, i coordinatori delle sedi regionali, il coordinamento centrale. La metodologia utilizzata trae ispirazione da una teoria di progettazione dialogico-discorsiva⁶, una delle poche tra quelle adottabili in un contesto del tutto sperimentale, per il quale non vi erano riferimenti significativi e adeguati: ne è nato un modello originale di Assistenza didattica nell'ambito di un progetto di *e-learning*.

Sulla base di questo modello, inoltre, sono stati costruiti degli *standard* e degli strumenti formativo/gestionali per l'erogazione dell'assistenza che garantiscono la sistematicità e l'omogeneità delle *performance* dei vari operatori (63 tutor e 21 operatori d'aula) verso la numerosa utenza (10.000 unità).

Attualmente gli attori che operano in FaDol possiedono un kit per la conduzione del servizio all'utenza (cliente esterno) e con la struttura centrale di coordinamento (cliente interno) strutturato in istruzioni operative.

Il modello di Assistenza formativa FaDol⁷, nel rispetto degli approcci relativi all'apprendere adulto, parte dalla centralità del punto di vista dell'utente che, all'interno del suo percorso formativo, esprime una sua autonomia sensibile e significativa.

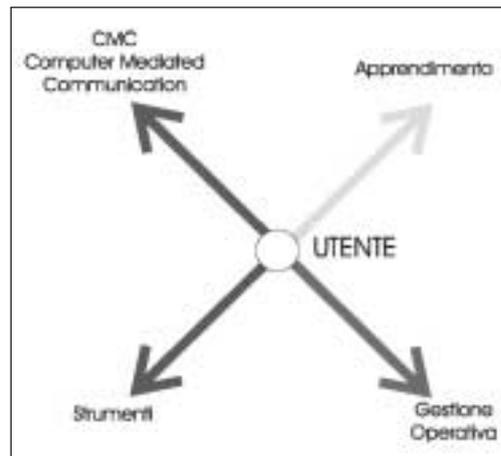
Il modello è circolare ed offre varie letture. La prima di esse individua quattro dimensioni fondamentali dell'*e-learning* (vettori) presenti nel progetto:

- Comunicazione/trasmissione dei contenuti formativi (CMC). Questo ambito disciplinare studia le caratteristiche fondamentali della comunicazione didattica verbale e non verbale veicolate dalle nuove tecnologie.
- Apprendimento. È il risultato della formazione individuale, interattiva e collaborativa.
- Gestione Operativa. È l'organizzazione del servizio tecnologico e formativo.
- Strumenti. Rappresentano tutti gli ambienti e le dotazioni tecnologiche progettate per la formazione.

⁶ D. LIPARI, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.

⁷ Vedi figura n. 7.

Fig. n. 1

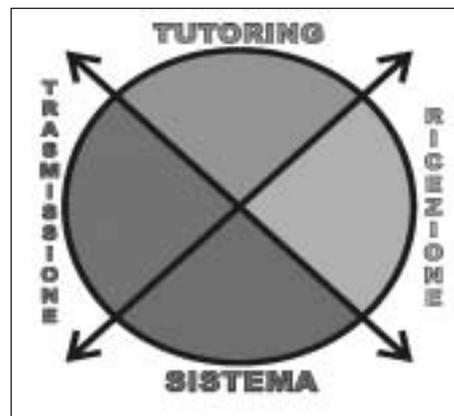


I vettori definiscono un quadrante tagliato in quattro settori circolari, suddivisi in sezioni concentriche in una logica di complessità crescente a partire dal centro: i vettori, infatti, misurano l'intensità di ciascuna delle quattro dimensioni assumendo come criterio l'incremento graduale dal *self learning* al *network learning*.

Ciascun settore circolare risulta, quindi, definito dalle rilevanze dei vettori che lo delimitano:

- TRASMISSIONE (C.M.C - strumenti)
- SISTEMA (strumenti - gestione operativa)
- RICEZIONE (gestione operativa - apprendimento)
- TUTORING (apprendimento - C.M.C)

Fig. n. 2

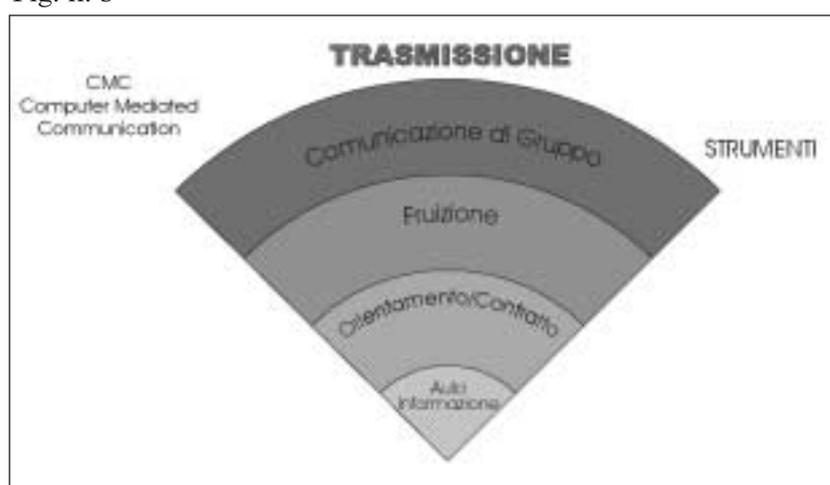


Procediamo a descrivere i 4 settori, l'ultimo dei quali costituisce oggetto di un approfondimento ulteriore. La descrizione segue il senso antiorario partendo dalla Trasmissione:

Trasmissione

Per “trasmissione” si intendono le situazioni comunicative contraddistinte dalla crescita graduale della relazionalità, man mano che ci si allontana dal centro della rappresentazione. Ciò significa che da una fase di relazionalità pari a zero, poiché l’interfacciamento è con il computer, si passa gradualmente a dimensioni interattive umane e più complesse.

Fig. n. 3



La prima sezione sta ad indicare, nel rapporto Utente-Servizio, un’interazione di sistema che è definita **Autoinformazione**.

In questo stadio l’utente acquisisce informazioni sul progetto, sull’offerta formativa in rete, sul servizio di assistenza, con una forte autonomia del sistema rispetto agli obiettivi della fase.

Il passaggio superiore è denominato **Orientamento/contratto**.

In questo contesto, il Tutor, è chiamato, qualora l’utente ne avesse bisogno, a fornire una prima indicazione per facilitare il processo di auto-orientamento ed un supporto per l’accesso ad una strumentazione telematica che potrebbe costituire un fattore ostativo in alcuni soggetti non particolarmente usi alle NTE.

È questo il momento centrale in cui il tutor deve mettere a disposizione dell’utente la sua professionalità specifica ed è l’occasione privilegiata per iniziare a costruire un rapporto “aperto”, di fiducia e di affidabilità che sfocia nel contratto formativo, cioè in un accordo reciproco che sostituisce il contratto psicologico d’aula della formazione tradizionale e che rappresenta la premessa irrinunciabile all’attuazione di un processo di apprendimento efficace.

La terza sezione che, ovviamente realizza una maggiore relazionalità, è definita **Fruizione**, e implica l’attività di assistenza *in itinere*. Questa funzione, costituisce il momento di maggiore coinvolgimento del Tutor che è

chiamato ad attività di interfacciamento, di verifica, di sostegno (alla motivazione e all'apprendimento), di consulenza, di presidio di tutti gli aspetti telematici del sistema.

La **Comunicazione di gruppo** occupa la fascia più alta del quadrante e rappresenta le attività di comunicazione che si svolgono all'interno delle aule virtuali FaDol.

Sistema

Per "sistema" si intende la piattaforma telematica, gli strumenti *hardware* e *software* e gli ambienti virtuali di apprendimento costruiti per il progetto FaDol. Nel settore questi elementi sono riportati in successione graduale basso-alto.

Fig. n. 4



La prima sezione, Automatismo di sistema, comprende le varie demo del servizio, le informazioni sull'offerta formativa, l'ambiente per l'auto-orientamento e l'accesso ai test di autodiagnosi. La seconda, Videoconferenza, è lo strumento che permette la comunicazione audio/video, che avverrà, sempre, la prima volta, con il Tutor.

I Courseware, rappresentano il ventaglio delle opzioni formative modulari.

L'ultima sezione si riferisce alle aule virtuali, ovvero "luoghi di apprendimento", in rete telematica, in cui in modo coordinato, integrato e collaborativo si realizzano progetti formativi personalizzati, strutturati, con obiettivi definiti.

Ricezione

Il settore "ricezione" considera la dimensione della fruizione dei contenuti da parte dell'Utente.

Fig. n. 5



Secondo la logica del modello si parte dall'**auto/apprendimento**, che riflette l'automatismo di base del sistema, per passare ad un primo livello **autoconsapevolezza** legata alle scelte didattiche effettuate dall'Utente. La terza sezione è rappresentata dall'**apprendimento**, fase in cui il servizio offre un supporto didattico ed individualizzato, tramite il Tutor competente nell'area disciplinare su cui l'utente sta formandosi.

La sezione più esterna prevede l'**apprendimento collaborativo** che viene attuato attraverso spazi telematici dedicati con forum e gruppi di lavoro all'interno dei quali i partecipanti condividono informazioni ed esperienze e costruiscono nuova conoscenza attraverso la dimensione di gruppo.

Tutoring

Il settore Tutoring rappresenta il "luogo" dell'integrazione delle dimensioni formative, informative e costruttive del progetto didattico individuale.

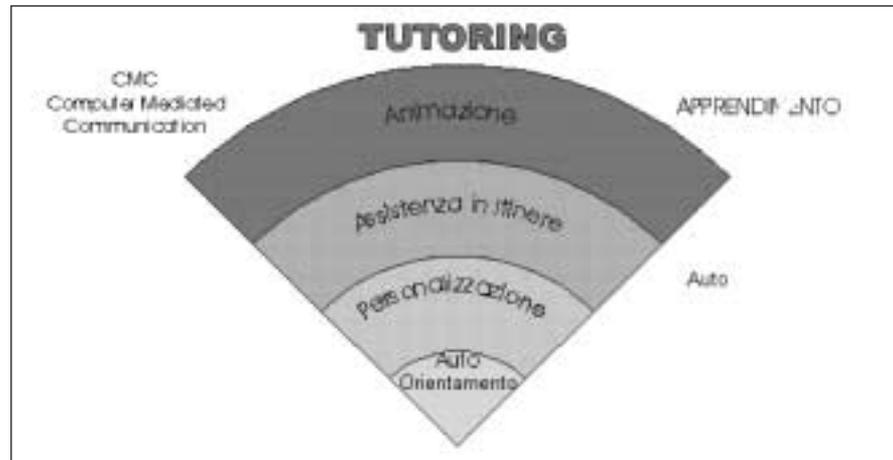
Ancora una volta la prima sezione è rappresentata da una funzione esclusiva dell'utente, che si auto-orienta per muoversi all'interno del sistema; il passo successivo consiste nella **personalizzazione**; ciò significa che il tutor affiancherà l'utente favorendo la contrattualizzazione di un percorso realmente rispondente alle esigenze formative ed agli obiettivi del formando.

La terza sezione comprende l'**assistenza in itinere** ovvero tutte le attività di monitoraggio, di supporto didattico, di eventuale riallineamento del percorso e di gestione di ogni criticità e di eliminazione dei fattori ostativi l'apprendimento.

L'ultima sezione è l'**animazione**: qui si passa da un modello comunicativo bidirezionale *one-to-one*, ad un modello in cui l'interazione è di gruppo ed è finalizzata all'attuazione di un percorso formativo integrativo e di approfondimento rispetto alla fruizione modulare. La funzione di *tutoring* è in

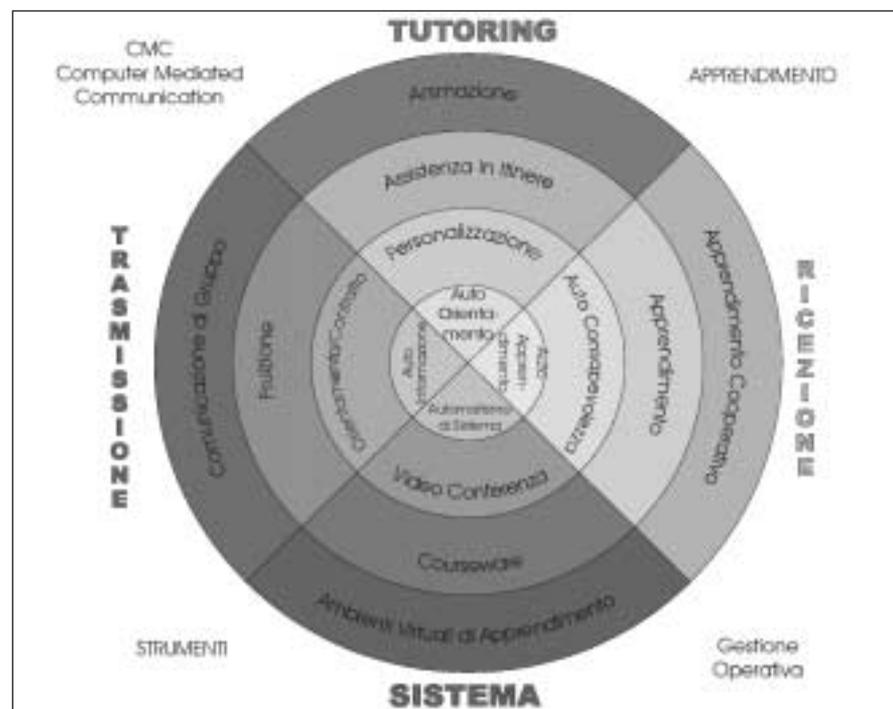
questo caso assorbita da uno staff dedicato che opera all'interno dell'aula virtuale e di cui si parlerà approfonditamente più avanti.

Fig. n. 6



A questo punto si propone la visualizzazione globale del modello di *tutoring* Fadol.

Fig. n. 7



Le funzioni di *tutoring*

Le finalità principali del *tutoring* consistono nel seguire obiettivi, tempi e gradi del processo didattico, rapportandosi con l'utente in maniera sincrona, asincrona ed interattiva, per facilitare una formazione coerente alle necessità, fornendo strumenti adatti ai fabbisogni con un costante *feedback* e in modo da ridurre la distanza tra gli obiettivi iniziali ed i risultati.

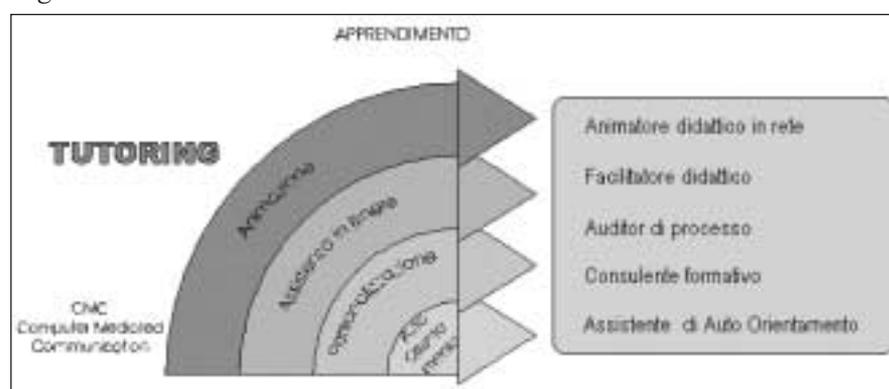
Gli operatori FaDol svolgono funzioni di:

- Assistente di auto orientamento
- Consulente formativo
- Auditor di processo
- Facilitatore didattico
- Animatore didattico in rete

Le funzioni di *auditor* di processo, di facilitatore didattico e la funzione di animatore in rete sono ricoperte, all'interno dal servizio, da figure specialistiche. La prima è infatti svolta da un tutor competente nell'ambito tematico prescelto dall'utente nel suo contratto formativo, la seconda è svolta da un operatore che, oltre a conoscere le tematiche e la strumentazione dell'aula virtuale, sa condurre e moderare una discussione o un gruppo di lavoro in rete.

Prima di affrontare nel dettaglio le specifiche di ogni singola funzione è opportuno sottolineare che ciò che viene proposto è una schematizzazione; nella realtà i confini non sono così netti e spesso alcune funzioni coesistono anche in figure diverse.

Fig. n. 8



Assistente di auto orientamento

Questa funzione consiste nel fornire all'utente le indicazioni necessarie nella prima fase di approccio al sistema FaDol.

Consulente formativo

Questa funzione ha l'obiettivo di supportare e consigliare l'utente nella costruzione del suo percorso didattico secondo le logiche e le finalità proprie del progetto FaDol più volte enunciate. Questo ruolo ha forte una valenza informativa.

Auditor di processo

Attraverso l'analisi e il monitoraggio costante delle attività svolte da ogni utente in formazione, il *tutoring* offre un affiancamento costante ed "intelligente" che trasmette all'utente gli *input* necessari all'ottimizzazione del proprio percorso formativo.

Coerentemente a questi presupposti, poiché la valutazione dell'apprendimento è gestita direttamente dall'utente, lo staff di assistenza è chiamato a presidiare la valutazione del processo di fruizione del servizio secondo questi elementi:

- a) l'individuazione del "gap" tra qualità attesa e qualità percepita;
- b) il monitoraggio *in itinere* del rispetto dei tempi e dei contenuti previsti dal contratto formativo;
- c) la rilevazione e la gestione di eventuali scostamenti fra il pianificato ed il realizzato, proponendo soluzioni di riallineamento del percorso formativo;
- d) l'analisi dell'andamento, in termini didattici, delle attività previste all'interno dell'Aula virtuale.

Facilitatore didattico

In questo caso il tutor opera come sostegno al percorso formativo personalizzato in una dimensione *one to one* e *on line*. Conosce gli obiettivi del suo utente, i contenuti formativi che intende fruire e il tempo che ha programmato; è competente nell'offrire un supporto tematico ed un'assistenza specialistica sui contenuti. Offre, inoltre, una guida nelle strumentazioni di approfondimento e collaborazione.

In sintesi:

- offre un *feed-back* veloce e appropriato rispetto alle richieste sui contenuti formativi;
- interviene e focalizza i contenuti specifici del corso;
- organizza e "suggerisce" le varie opportunità di FaDol;
- indirizza verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- rappresenta un'interfaccia privilegiata del servizio.

Animatore didattico in rete

Questa funzione consiste nell'organizzazione, gestione, animazione dei gruppi di discussione e di lavoro in rete all'interno delle aule virtuali e richiede la padronanza nell'uso della CMC, tipica degli ambienti di apprendimento collaborativo.

L'operatore svolge il ruolo prevalente di "comunicatore a distanza" che facilita la ricostruzione di dinamiche di socialità tipiche della formazione in presenza. Occorre precisare che, per esigenze organizzative, la funzione di animazione è articolata in tre ruoli, due ricoperti da figure che operano all'interno delle strutture SAF e uno esterno:

- Coordinatore d'aula, con funzioni di presidio tecnologico, didattico, organizzativo e gestionale. È un coordinatore regionale
- *E-cooperator*, con funzioni di avvio dell'utenza alla partecipazione, di animazione, di moderazione dei forum, di gestione dei gruppi di lavoro, di documentazione. Si tratta di tutor e coordinatori regionali;
- Referenti centrali, con funzioni di coordinamento, indirizzo e programmazione, monitoraggio e valutazione delle attività. Sono individuati all'interno del SAF Centrale;
- Esperto tematico, con funzioni di docenza ad hoc sugli argomenti dell'aula. Si tratta della figura esterna al gruppo SAF che offre un contributo occasionale.

In sintesi l'animazione consiste nel:

- progettare un'offerta formativa di aula virtuale integrativa dei moduli formativi;
- recepire e integrare nella didattica d'aula le proposte e i fabbisogni formativi degli utenti;
- individuare le soluzioni didattiche più idonee alla gestione;
- attivare, coordinare e gestire le attività: forum, documentazione, gruppi di discussione, FAQ, ecc.;
- guidare i gruppi in rete;
- pianificare i contributi degli esperti tematici.

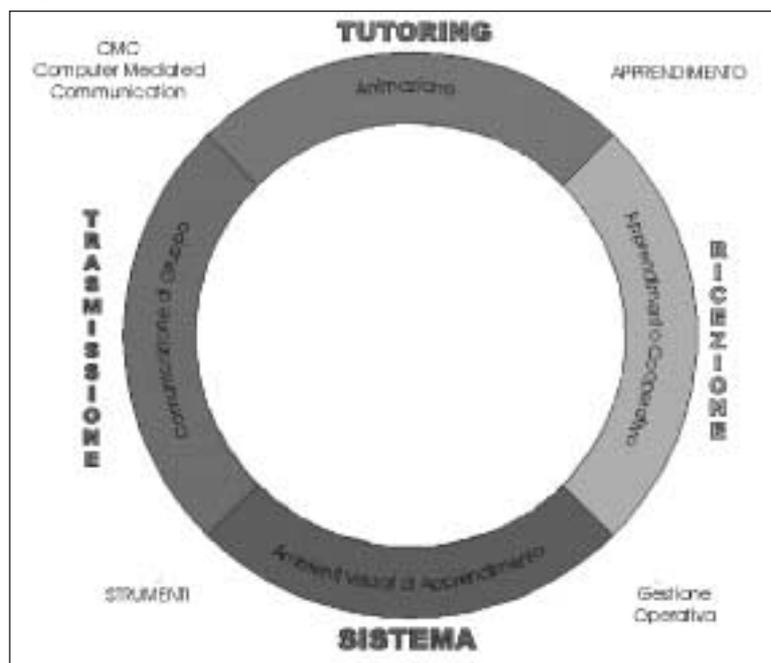
Questo ambito di lavoro meno diffuso ed innovativo costituisce un'area integrata al modello, ma per la sua innovatività ha rappresentato una riflessione autonoma che ha generato un modello nel modello descritto nei paragrafi successivi.

3. L'AULA VIRTUALE: DAL KNOW AL DO... IN COLLABORAZIONE

In questo paragrafo viene descritta in modo più analitico l'ultima sezione circolare del modello (riportato nella figura successiva) e vengono proposti i riferimenti teorici, una breve descrizione delle funzionalità tecnologiche, il modello del ciclo didattico nell'aula.

Il progetto, dal 1999 ad oggi, si è evoluto attraverso l'implementazione graduale del modello didattico precedentemente descritto; ha attuato strategie diversificate, realizzato ambienti didattici personalizzati e si è avvalso di nuove competenze per la realizzazione di una formazione che fosse in grado di combinare, in un unico percorso didattico, auto-istruzione assistita ed apprendimento collaborativo.

Fig. n. 9



Oggi FaDol è un progetto molto più articolato e complesso di quello attuato originariamente, in grado di fornire un'offerta formativa totalmente erogata a distanza che mira allo sviluppo di competenze professionali.

Nell'implementazione dell'ultima parte del modello sono stati presi in considerazione numerosi contributi, teorie e ricerche del settore e-learning e contestualizzati all'esperienza FaDol.

Il modello teorico si è così evoluto in maniera ricorsiva, fino a trovare un supporto teorico forte nel contributo di un'accademica inglese: Gilly Salmon.

L'autrice propone "suggestioni metaforiche" relative a quattro "mondi possibili" del prossimo futuro ed al ruolo della formazione e dei formatori: *mondo dei contenuti, dell'istantaneo, mondo nomade e mondo Café*⁸. Due di questi, nel caso di FaDol, non si presentano alternativi fra loro, bensì complementari. Ci riferiamo alle metafore del *mondo dei contenuti* e del *mondo Café*.

Nel primo formare significa essenzialmente adottare un modello di insegnamento trasmissivo, dove l'informazione è trasferita da un esperto ai discenti. Il processo formativo "ruota" attorno al contenuto e all'esperto disciplinare.

⁸ G. SALMON, *Future learning encounters. Keynote presentation*, EUROCALL 2002.

I test diagnostici e di orientamento al processo di apprendimento determinano, in modo automatizzato, i contenuti e il livello di ingresso degli allievi.

La formazione fa uso di programmi multimediali, e-biblioteche, e-lezioni, e-risorse. Questo approccio alla formazione è utile per coinvolgere grandi gruppi di utenti.

In questo mondo il modello formativo è definito come *T-learning*, dove T sta per *transmission*.

Nel *mondo Cafè*, invece, l'apprendimento è costruito attorno all'interazione ed alle comunità. Gli individui sono nodi di un network e la comunicazione umana è centrale.

Le parole chiave sono sviluppo, divertimento, efficacia, un collegamento capace di mettere in relazione gli utenti fra loro e con i *trainers*. In questo contesto ognuno parla con gli altri, pari fra pari, e i sistemi di groupware sono utilizzati per sviluppare finalità di apprendimento.

Le tecnologie sono sincrone ed asincrone, spingono alla creatività e promuovono la collaborazione. Le persone apprendono in modi non convenzionali ed hanno tempo e risorse per accedere a network tecnologici.

L'approccio formativo si chiama *N-learning*, N uguale a *Network*, e si basa sulla costruzione ed utilizzo di un contesto sociale per l'apprendimento e il relativo modello didattico si sostanzia in fasi di acquisizione, dibattito e applicazione. La riflessione, lo sviluppo professionale e la trasmissione di conoscenze tacite sono elementi di importanza cruciale. Gli apprendimenti sono contestualizzati e validati dal gruppo e dalla comunità, piuttosto che dal mondo accademico.

La valutazione si basa su complessi *problem-solving* e competenze relative alla costruzione del sapere, è condotta dall'allievo e negoziata con i pari ed è vista come un fattore motivazionale.

La conoscenza si attesta sempre più su un giusto *mix* generale/specialistico.

In questi mondi i formatori devono accettare che la tecnologia cambi quotidianamente e possono trovare un reale vantaggio competitivo dall'aggiungere un "tocco umano" alle interazioni in rete, distintivo del proprio modo di formare in questi ambienti.

FaDol, in riferimento agli scenari e modelli appena descritti, coniuga queste due tipologie in un originale modello. È ravvisabile una parte ispirata al *T-learning*: infatti, la struttura dei moduli formativi e del sistema di valutazione fa esplicito riferimento ad un modello di stampo neo-comportamentista. Un'altra parte, l'aula virtuale, poggia su riferimenti teorici riconducibili al costruttivismo/costruzionismo e all'interazione sociale e fa esplicito riferimento all'*N-learning*.

Le caratteristiche del modello "duale" di FaDol possono essere sintetizzate nello schema⁹ seguente:

⁹ Riadattamento da G. ALESSANDRINI, *Formazione e tecnologia nell'impresa*, Mondadori Informatica, Milano, 1991.

Tav. n. 1

FORMAZIONE FaDol	
MODULI DIDATTICI	AULA VIRTUALE
<i>T-learning</i>	<i>N-learning</i>
SCHEMI S-R	ARCHITETTURA APERTA
FEED-BACK UNIVOCO	TRATTAMENTO DELLA RISPOSTA
REPETITIVITÀ	INCREMENTALITÀ
SOFTWARE	MULTI-ATTIVITÀ MULTI-OBIETTIVO
INTERAZIONE MECCANICA	INTERAZIONE UMANA
PRIMATO DEL TEACHING	PRIMATO DEL LEARNING
TRASMISSIONE	INTERAZIONE

L'aula virtuale FaDol

Nell'ambito del sistema di formazione FaDol l'aula virtuale è definita come un «luogo di incontro deputato ad un'esperienza di partecipazione cooperativa: la sede di approfondimento, scambio, condivisione e creazione di informazioni e conoscenze afferenti la tematica del percorso formativo scelto dall'utente, che a tutti gli effetti è il principale soggetto attivo fruitore e fornitore di conoscenza».

Questo ambiente presuppone che l'utente assuma il ruolo di costruttore, sia a livello individuale che collettivo, della propria esperienza di realtà e, quindi, di formazione.

L'aula FaDol diviene, quindi, un ambiente didattico virtuale in cui si realizza:

- una reale personalizzazione del percorso formativo scelto dall'utente;
- un approfondimento dei principali contenuti erogati attraverso i moduli didattici del percorso formativo;
- l'interazione fra i colleghi del corso e lo staff didattico di animazione;
- l'apprendimento collaborativo a distanza.

Tra i modelli di aula virtuale, è stata preferita la scelta di un'aula **tematica**, poiché il *focus* è sulla dimensione **contenutistica**, correlata ai moduli didattici selezionati dagli utenti.

All'interno dell'aula i sotto-ambienti e le aree di attività sono distinguibili logicamente, pur mantenendo forti interrelazioni fra loro. È così possibile individuare le seguenti macro-categorie di "oggetti" di fruizione/partecipazione:

➤ *Informazione/approfondimento*

Strumenti: Bacheca, FAQ, Biblioteca Virtuale, Documenti d'aula, Forum.

Rappresentano una dimensione legata all'apprendimento di tipo unidirezionale e trasmissivo, sono le aree a minor valore aggiunto ai fini della partecipazione ad ambienti collaborativi.

Nel contempo sono funzioni rilevanti per l'approfondimento contenutistico, necessarie per diversificare ed arricchire la componente standardizzata dei percorsi, tipica del *courseware*.

➤ **Socializzazione**

Strumenti: Café, Messenger, Home page personale, Posta elettronica.

Rappresentano un set strumentale per tutta l'attività d'aula, ma sono particolarmente significativi rispetto ad obiettivi di socializzazione, di *team-building* e di costruzione di senso di appartenenza e di identità distintiva dell'utenza FaDol.

➤ **Collaborazione**

Strumenti: Forum, Gruppi di lavoro ristretti.

Il forum per le sue caratteristiche intrinseche di "agorà", cioè luogo privilegiato di confronto, rappresenta il cuore dell'apprendimento collaborativo e la "piattaforma" in cui si realizzano gli obiettivi formativi di maggior valore dell'aula virtuale.

Inoltre l'attività estremamente impegnativa di gruppi di lavoro, rendono possibile il passaggio dal *know* al *do*.

➤ **Attività seminariali in videoconferenza.**

Rappresentano una categoria particolare di riferimento in FaDol e sono variamente utilizzati:

- per socializzazione, ovvero finalizzati alla aggregazione iniziale dei gruppi di utenti;
- per approfondire. Rappresentano, in questo caso, una sorta di evento condotto da un esperto;
- per animare il lavoro a distanza in momenti particolari del ciclo di vita del gruppo;
- per valutare la qualità del processo formativo.

4. DINAMICA E TEMPI DEL PROCESSO FORMATIVO NELLE AULE VIRTUALI

Le aule virtuali rappresentano ambienti **permanenti** del sistema che accolgono l'utenza in maniera **continuativa** secondo i principi di flessibilità, anche temporale, che il progetto preserva.

L'aula non ha, quindi, una durata definita, ma si sviluppa in cicli didattici; essa resta un ambiente sempre aperto che gestisce continuamente il turn-over legato al completamento del percorso formativo dei suoi utenti e alla chiusura dei contratti e prevede, quindi, sempre nuovi ingressi.

In ogni aula virtuale si sviluppano, quindi, cicli didattici definiti nella durata e negli obiettivi che sono dichiarati *ex ante* e misurabili *ex post*.

Ad ogni ciclo didattico corrispondono gruppi di utenti che sono aggregati in base al periodo d'ingresso, svolgono cioè l'esperienza formativa negli

stessi tempi, e intorno ad interessi peculiari, ovvero manifestano motivazione a svolgere attività di approfondimento e collaborazione su specifici sotto-temi del più generale ambito disciplinare proprio dell'aula di appartenenza.

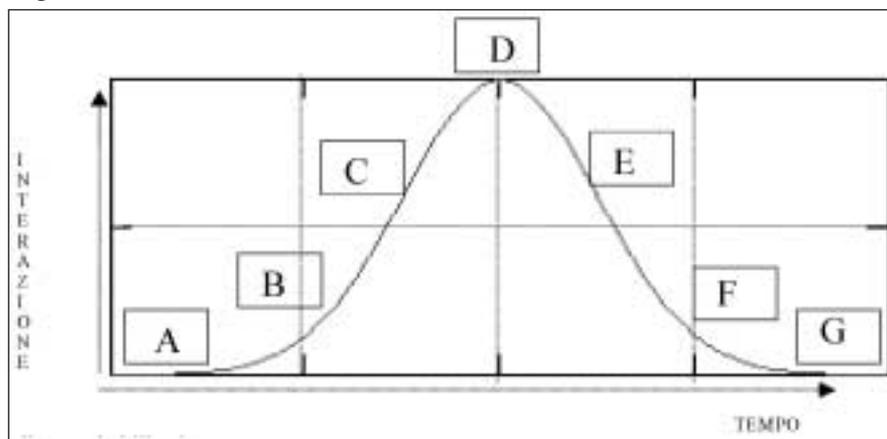
Ogni ciclo didattico si articola in 7 fasi che definiscono gli *step* fondamentali del processo formativo in aula: dalla socializzazione iniziale al *follow-up* dell'apprendimento.

Il ciclo è rappresentato da una curva (vedi fig. successiva) che non risponde ad un modello di tipo matematico, ma evoca un concetto di "evento parabolico". Sull'asse delle ascisse è posto come riferimento il tempo, sull'asse delle ordinate il riferimento è invece l'interazione collaborativa.

Nei quadranti superiori sono contenute le attività connotate da elevata interazione fra i partecipanti; sono le aree in cui gli utenti rappresentano i protagonisti del proprio apprendimento: siamo in presenza di una "*learner leadership*"

Nei quadranti inferiori sono contenute rispettivamente le azioni preparatorie (A e B) alla collaborazione e le attività valutative (F e G). Questi quadranti definiscono l'ambito maggiormente "gestito" dallo staff didattico: siamo in presenza di una "*teacher leadership*".

Fig. n. 10



A - Accoglienza ed abilitazione;
 B - Piano individuale d'aula virtuale;
 C - Scambio ed interazione;
 D - Collaborazione in rete

E - Risultati della collaborazione e *follow-up*;
 F - Diffusione e capitalizzazione materiali;
 G - Valore formativo dell'esperienza.

Le fasi all'interno del ciclo didattico riflettono le azioni agite direttamente dagli utenti e guidate dallo staff didattico:

A - Accoglienza ed abilitazione - tecnologica e didattica - dell'utente

In questa fase iniziale gli utenti sono accompagnati nell'approccio con l'ambiente tecnologico e didattico che è diverso rispetto all'ambiente di fruizione.

B - Piano individuale d'aula virtuale

È il momento di raccordo fra l'offerta dello staff didattico e i fabbisogni e le aspettative dell'utente che definisce un proprio piano di attività.

C - Scambio ed interazione

È la fase in cui avviene l'avvio della partecipazione alle attività discorsive.

D - Collaborazione in rete

Qui si mira al raggiungimento degli obiettivi più complessi e a maggior valore aggiunto che determinano realmente un apprendimento di tipo collaborativo. Non tutta l'utenza, attualmente, ha raggiunto questo livello, notoriamente difficoltoso ed impegnativo.

E - Risultati della collaborazione e *follow-up*

Questa fase segna l'avvicinamento della conclusione dell'esperienza, della sua valutazione e della strutturazione della conoscenza prodotta.

F - Diffusione e capitalizzazione materiali

Con l'obiettivo di non disperdere la conoscenza acquisita, è stato previsto un lavoro di codifica e pubblicazione dei materiali e prodotti significativi realizzati dagli utenti.

L'operazione consente di arricchire ad ogni ciclo il patrimonio di conoscenze e l'archivio di ogni singola aula e del servizio FaDol nel suo complesso.

G - Valore formativo dell'esperienza

È la fase di uscita dall'aula in cui l'utente fissa ed esplicita, attraverso uno strumento di valutazione ed un colloquio con un referente d'aula, il risultato dell'esperienza realizzata.

5. CONCLUSIONI

FaDol rappresenta oggi il risultato di un'esperienza concreta, significativa sotto il profilo quantitativo e qualitativo e per il suo carattere innovativo. Ha prodotto modelli, dispositivi e prassi tangibili e trasferibili perché già codificati e disponibili in strumenti operativi, peraltro, sperimentati.

Nell'ottica dell'evoluzione del sistema della FP come comunità di pratica, FaDol può essere considerato una solida base di partenza rispetto alla quale "formatori, tecnologici, insegnanti, tutor e discenti... come api operaie costruiscono e aggiungono celle di *bit* di conoscenza all'enorme alveare del sapere e della formazione, in continua ed evolutiva crescita all'interno della grande rete multimediale"¹⁰.

¹⁰ R.C.D. NACAMULLI, *La formazione, il cemento e la rete*, ETAS, Milano, 2003.

DANIELA
PAVONCELLO*

Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento

Il mettere al centro del processo educativo l'allievo richiede di spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Le pratiche formative più innovative dimostrano una crescente attenzione per la diversificazione e la personalizzazione dei percorsi, la valorizzazione di metodologie didattiche attive. L'articolo è un ulteriore arricchimento di questi argomenti, che sono essenziali perché la riforma non si fermi al cambiamento di strutture organizzative.

Il processo di trasformazione che ha investito il sistema formativo ha condotto a delle modifiche sostanziali nell'offerta, nei modelli di organizzazione dei processi formativi – sempre più concepiti in un'ottica integrata – ed in quelle delle competenze professionali richieste agli operatori. Si diversificano sempre più le tipologie di intervento in relazione al target e l'offerta formativa tende verso modelli di differenziazione e di adeguamento dei propri servizi e dei propri percorsi al contesto sociale e produttivo di riferimento¹.

Con l'approvazione della legge n. 53 del 28/3/2003 il sistema di istruzione e formazione professionale ha l'esigenza di ridisegnare l'architettura progettuale dei modelli organizzativi e di ridefinire gli approcci metodologici nonché le "ingegnerie" di sistema.

Le pratiche formative più innovative dimostrano una crescente attenzione per la diversifi-

¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ATI Plan, IAL Roma e Lazio e IAL/Lombardia, *Guida alla personalizzazione dei percorsi formativi* (in corso di pubblicazione).

* Ricercatrice ISFOL

cazione delle tipologie di interventi e di destinatari dell'offerta formativa, come emerge dalle recenti ricerche condotte dall'ISFOL, favorendo l'incontro tra le richieste dei soggetti, specialmente giovani che vogliono inserirsi nel mercato del lavoro e le necessità del sistema produttivo da cui emerge la necessità di elaborare un modello di offerta formativa personalizzata/individualizzata, determinata nel suo complesso da diversi fattori ed esigenze:

- le specificità individuali derivate dal contesto socio-economico;
- i diversi stili di apprendimento delle persone;
- la difficoltà a frequentare percorsi scolastici "tradizionali";
- i punti di partenza differenziati (*background*) degli utenti.

Significative a tal riguardo sono state le esperienze attuate nell'ambito delle misure di accompagnamento e le metodologie adottate, quali la *personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi*.

L'adozione e il "successo" di un nuovo modello di istruzione e formazione professionale dipende dunque dalla sua capacità di adattare le risposte alle individualità ed allo stile di apprendimento dei soggetti attraverso una diversificazione dei percorsi formativi in vista di un reale inserimento nel mondo del lavoro.

1. LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI

Per personalizzare/individualizzare un percorso formativo è necessario utilizzare come paradigmi di riferimento i seguenti elementi:

- l'architettura progettuale dell'intero percorso formativo;
- le unità formative che compongono il percorso formativo;
- le funzioni che il processo formativo svolge per l'utente - relativamente agli obiettivi che si prefigge di raggiungere.

Tale impostazione presuppone l'articolazione dei percorsi formativi in modo da costruire un progetto formativo personalizzato/individualizzato finalizzato a:

- adattare le risposte formative alle caratteristiche degli utenti e dei contesti di apprendimento;
- favorire l'acquisizione di competenze necessarie alla crescita professionale, sociale, culturale dei giovani, facilitandone l'occupabilità;
- stimolare il protagonismo e la responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso;
- ottimizzare dal punto di vista didattico tutte le potenzialità di apprendimento connesse alle risorse esistenti.

Tale strategia formativa consente di rendere più flessibili i percorsi di apprendimento e rende la sede formativa depositaria di un repertorio di

unità formative a cui gli utenti possono attingere per riconoscere e rafforzare il loro stile di apprendimento, integrare il loro patrimonio di conoscenze ed assumere un nuovo tipo di qualifica, per far sì che sia una esperienza formativa di successo per ciascuno realisticamente considerato e rispettato nella suo contesto. I progetti personalizzati dovrebbero essere formalizzati attraverso un contratto formativo, monitorabile e misurabile nei risultati e nel tempo.

In questo modo è possibile formulare l'offerta formativa sulla base degli obiettivi che l'utente si prefigge di raggiungere, quali:

- il rientro nel sistema scolastico;
- l'inserimento/accompagnamento nel mondo del lavoro;
- lo sviluppo di ulteriori percorsi nella istruzione e formazione professionale (*verticalizzazione dei percorsi*);
- il passaggio da un sistema di formazione ad un sistema di istruzione.

Sul piano gestionale del processo formativo ciò comporta da parte degli operatori (progettisti, formatori, orientatori), una programmazione, realizzazione e messa a punto di numerose modificazioni e differenziazioni didattiche, rispetto agli standard di percorso ed agli obiettivi formativi.

In generale il progetto così impostato non viene riferito solamente a competenze "professionalizzanti", ma prevede anche tutta quella serie di azioni che servono a preparare l'individuo all'ingresso nel mondo del lavoro.

2. LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Un discorso *ad hoc* merita la questione delle *metodologie didattiche attive* che si possono utilizzare durante lo svolgimento degli interventi di personalizzazione/individualizzazione nel percorso formativo.

È noto che nel processo di insegnamento/apprendimento la scelta e l'utilizzo della metodologia didattica è funzionale agli *obiettivi* da raggiungere, tenendo conto delle caratteristiche peculiari (dati cognitivi di partenza) della situazione/contexto formativa, dalle conoscenze e dalle personali realtà definite in partenza. Risulta fondamentale, infatti, prendere in considerazione e porre in primo piano i processi di percezione della realtà e di elaborazione che avvengono in ciascun allievo e che ne determinano la risposta in termini di comportamento. In altri termini diventa essenziale comprendere la motivazione del soggetto all'apprendimento, la percezione della sua "*autoefficacia*", i suoi *stili cognitivi* ed i tempi di apprendimento, gli interessi e tutti quegli elementi che concorrono alla caratterizzazione del suo profilo orientativo per individuare una metodologia formativa adeguata ed efficace nel raggiungere con successo i traguardi stabiliti dal percorso formativo.

Valorizzare e tener conto di tale processo interno, di questa facoltà di elaborare le informazioni da parte dell'allievo, significa in sostanza: porre l'accento sull'azione, dare risalto alla facoltà di elaborare attivamente

l'informazione e di porre in essere in un dato contesto organizzativo un comportamento adeguato.

Va da sé che tali assunti fanno riferimento ai costrutti stessi della *competenza*, intesa quale insieme strutturato e coordinato di *conoscenze*, *abilità* e *comportamenti* messi in atto dal "soggetto-al-lavoro".

In termini pedagogici (dell'apprendimento) quanto sinora specificato si traduce nell'ambito del processo formativo nella scelta e nell'utilizzo di *metodologie didattiche attive*, di strategie che puntano sullo sviluppo di modelli decisionali e di analisi della realtà che vedono l'allievo come protagonista, soggetto attivo dotato di un'ampia autonomia nell'ambito del processo di apprendimento.

La possibilità da parte dell'allievo di sperimentare e di verificare in una situazione formativa la propria capacità di prendere decisioni attraverso un esame attento della realtà, gli consentirà di acquisire un *modello comportamentale* che potrà in seguito applicare e sviluppare in una data situazione lavorativa e professionale. La scelta di orientare i curricula formativi dei saperi di base sull'operatività permette di conseguire risultati positivi anche sul piano della strutturazione della personalità in termini di sviluppo di autostima, di consapevolezza delle proprie competenze e delle proprie possibilità, nonché aumenta la disponibilità ad approfondire nuove conoscenze ed utilizzare nuove e diverse strategie per interagire nel sociale.

Alla base della scelta e dell'impiego dei metodi attivi vi è la consapevolezza che per l'allievo è molto più produttivo sforzarsi di apprendere tecniche e contenuti per poter risolvere un compito coinvolgente e realistico, che imporre lo studio di nozioni ritenute fondamentali attraverso un uso, quasi esclusivo, della comunicazione verbale nella didattica.

È noto che nella letteratura i metodi attivi vengono distinti da quelli cosiddetti "*espositivi*", nei quali l'apprendimento in situazioni strutturate e formali è centrato sulla ricezione più o meno passiva di messaggi percepiti, compresi e integrati con altre conoscenze possedute dal soggetto.

3. TECNICHE DI METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Fra i principali metodi attivi adottati nella formazione – identificati anche come "*metodi esperienziali*", nei quali la promozione dell'apprendimento avviene attraverso la partecipazione attiva e diretta degli allievi a situazioni ed eventi formativi appositamente programmati dal formatore –, il *metodo dei casi*, il *role playing* e la *simulazione* sono quelli considerati i più avanzati ed adoperati con maggiore frequenza.

Indichiamo brevemente di seguito in cosa consistono tali metodi ed alcune loro varianti.

- *Metodo dei casi*: analisi e discussioni di gruppo di una situazione lavorativa-tipo problematica proposta dal formatore e scelta delle soluzioni più adeguate (nel caso la soluzione corretta non esiste e soprattutto non

è prevedibile a priori come, invece, nella esercitazione di *problem solving*, dove la risolvibilità del caso è demandata ad un corretto impiego di nozioni e procedure già possedute).

- *Simulazioni* su casi (o strutturate o *role playing*): “recita” di parti prestabilite di una situazione lavorativa predefinita che prevede una pluralità di ruoli professionali (colloquio tra capo e collaboratore richiesto in una data situazione; colloquio di vendita di un prodotto definito con un cliente definito; ecc.).
- *Simulazioni dimostrative* o esercitazioni “analogiche” (detti anche “giochi psicologici”): sono esercitazioni già “codificate” che vengono utilizzate dal docente per evidenziare fenomeni sociali, consentendogli di dimostrare alcune tesi inerenti i comportamenti interpersonali (“il sociogramma”, “la Johari Window”).
- *Simulazioni di analisi* o esercitazioni psicosociali (dette anche “qui e ora” o autocentrante): viene assegnato agli allievi un certo tipo di compiti, variabili in funzione dei fenomeni che si vogliono esaminare, e successivamente viene sollecitata l’analisi collettiva di quanto è accaduto per evidenziare le relazioni interpersonali che si stanno sviluppando in formazione.

Inoltre annoveriamo tra le metodologie didattiche attive più strutturate, che richiedono da parte dei docenti una formazione adeguata per essere utilizzate, il *cooperative learning* ed il *metodo Feuerstein*.

Il modello del Cooperative Learning (Comoglio M., 1998) è uno stile pedagogico e un metodo di insegnamento/apprendimento che intende coniugare il piano cognitivo e il piano delle competenze sociali. Tale “movimento” pedagogico ha come finalità proprio quella di promuovere un’educazione integrale e una scuola per le nuove generazioni tenendo presente la duplice domanda che arriva dal mondo del lavoro: abilitare le nuove generazioni ad essere professionalmente capaci di svolgere un’attività sempre più complessa e nello stesso tempo essere capaci di creare ambienti e relazioni tra le persone che favoriscano il benessere della persona in situazione di prestazioni di lavoro (Pavoncello D. - Buttarelli S., 2001).

Sviluppare una capacità di interazione promozionale, ovvero acquisire delle buone competenze relazionali, significa favorire, quindi, capacità di ascolto, di dialogo e di accompagnamento.

In genere si pensa ad esempio che ascoltare sia fondamentalmente la stessa cosa di sentire, il che è un equivoco pericoloso perché ci porta a credere che ascoltare in modo efficace sia un fatto istintivo, per cui non si fa un grande sforzo per apprendere o sviluppare le *abilità* d’ascolto. Ascoltare comporta un processo mentale più sofisticato che sentire. È una *abilità* da apprendere che richiede coinvolgimento ed attenzione. Il primo passo è rendersi conto che ascoltare è un *processo attivo*, non passivo. Ciò significa che l’ascolto efficace consente di raccogliere informazioni da chi parla, sia che a farlo siamo noi agli altri o gli altri a noi, astenendosi dal giudicare e assu-

mendo un atteggiamento empatico, dimostrare attenzione a chi parla in modo da incoraggiare la continuazione della comunicazione; intervenire con osservazioni limitate ma incoraggianti portando un po' più avanti l'idea del nostro interlocutore.

Questa definizione accentua la responsabilità dell'ascoltare nel processo comunicativo.

Carkhuff ha riscontrato che nell'addestramento alle capacità delle relazioni umane in genere si ottengono i risultati migliori attraverso un triplice approccio: esperienziale, didattico e di modellamento da parte dell'agevolatore della comunicazione e quindi dell'ascoltatore (Carkhuff R., 1987).

L'ascoltatore o il facilitatore della comunicazione deve porsi come modello che vive in modo autentico, con una piena autoconsapevolezza di sé. Carkhuff ha individuato delle linee guida per la formulazione delle dimensioni di base.

Si è dimostrato che sostanzialmente l'efficacia di una relazione di aiuto si può ricondurre a due fattori generali: il rispondere e l'iniziare.

Si può dire che è fondamentale per l'educatore, nella sua attività didattica, aiutare il soggetto educativo a realizzarsi come uomo capace di vivere un'esistenza autentica nella dimensione dell'IO-TU; e, proprio per questa capacità di inventare uomini nuovi, aperti al dialogo, egli può essere l'artefice fondamentale, anche se spesso nascosto, di una comunità. Buber stesso lo riconosce parlando di "ascetismo" negli educatori:

"l'educazione ha il significato di un'alta disciplina o ascesi: una disciplina rivolta gioiosamente al mondo, per amore della responsabilità di un compito della vita affidatoci, sul quale dobbiamo agire senza intromissioni, né del desiderio di potenza" (Buber M., 1990, p. 12).

L'educatore, più di ogni altro, deve essere consapevole che l'esistenza umana è movimento, cammino originale al quale ciascuno è chiamato personalmente: prima di provocarlo in altri suoi simili, l'educatore ha il compito di intraprendere con determinazione il proprio itinerario di crescita, in dialogo costante con il proprio passato ed il proprio destino, in relazione continua e responsabilizzante con le molteplici voci che, come io tu noi, gli si rivolgono giorno dopo giorno.

L'educatore, insieme all'educando, stabilisce un cammino interiore, una relazione interpersonale effettivamente educativa.

Già negli anni '70-90, negli Stati Uniti alcuni studiosi, in particolare D. W. Johnson & R.T. Johnson; R.T. Johnson & Holubec, Kagan & Kagan, hanno rilevato alcuni aspetti che oggi sono fortemente presenti anche nella nostra società: difficoltà nel processo di adattamento delle nuove generazioni al contesto sociale; recupero di relazioni comunicative e interpersonali tra studenti e studenti con i professori; fallimenti e crisi sul rendimento scolastico in rapporto a criteri di misurazione della prestazione scolastica non più efficaci.

Questi teorici del *Cooperative Learning* nelle loro ricerche hanno individuato e analizzato una serie di fattori che li ha portati a giustificare la necessità di introdurre nuove modalità di apprendimento basate sul lavoro cooperativo e di gruppo. Gli autori stessi si sono fatti pionieri di nuovi mo-

delli di apprendimento rielaborando totalmente la concezione del lavoro scolastico come lavoro di *équipe* e di gruppo all'interno di un nuovo servizio scolastico che si sta configurando in una scuola integrata in una società complessa nella quale ci troviamo a vivere oggi (Comoglio M., 1995).

Il *Cooperative Learning* rientra nel discorso inerente la formazione delle nuove generazioni e i metodi di insegnamento più efficaci per prevenire il disagio dei giovani che vivono nella scuola e il recupero di quelli che per diverse ragioni vivono ai margini della scuola, la sopportano con difficoltà, non riescono ad integrarsi in essa.

Il Metodo Feuerstein prende il nome dallo psicologo israeliano Reuven Feuerstein, si basa sul presupposto che l'intelligenza sia modificabile, a qualsiasi età e in qualsiasi fase di sviluppo (Guetta S., 2001).

La teoria della modificabilità cognitiva strutturale si riferisce non a cambiamenti superficiali e limitati nel tempo, ma alla capacità dell'individuo di modificarsi e modificare le proprie capacità e competenze cognitive in maniera stabile, tanto da permettergli di poter funzionare con azioni auto regolative e auto perpetuanti. Tale condizione di modificabilità è però subordinata alla presenza di una corretta mediazione, concetto questo elaborato da Vygotskij² e ripreso da Feuerstein, che si riferisce all'azione svolta da un adulto di mediare tra l'universo di stimoli ambientali e la capacità di elaborazione del bambino. Infatti, il bambino non può adeguatamente sviluppare abilità di selezione e strutturazione delle informazioni in ingresso, senza la mediazione dell'adulto, che deve svolgere anche la funzione di organizzare le risposte del bambino, facendo sì che esse abbiano valore comunicativo e significato sociale.

L'“Esperienza di apprendimento mediato” deve rispondere ad una serie di requisiti, tra i quali citiamo quelli ritenuti da Feuerstein, fondamentali, vale a dire: intenzionalità e reciprocità, trascendenza e mediazione del significato.

Tali principi si riferiscono:

- all'atteggiamento esplicito e consapevole da parte dell'adulto nell'impiego di strategie e tecniche per potenziare l'apprendimento dell'allievo, che viene rinforzato nella dinamica di reciprocità, nel momento in cui si attiva la risposta del bambino;
- all'obiettivo consistente, non in una mera soddisfazione dei bisogni contingenti, ma nell'acquisizione della capacità di comprendere la situazione in modo tale che il soggetto sia, nel futuro, in grado di rispondere in modo adeguato a situazioni dello stesso tipo. Il criterio della trascendenza inoltre è quello che rende la mediazione veramente efficace poiché permette all'individuo di acquisire la capacità di adattarsi a situazioni ambientali differenti da quelle già note;
- alla finalità di rendere significative le acquisizioni trasmesse, in modo tale che il bambino rafforzi la sua motivazione all'apprendimento.

² L.S. VIGOTSKIJ, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

Agli aspetti teorici Feuerstein affianca sistemi operativi che forniscono occasioni strutturate per la diagnosi (*Learning Propensity Assessment Device* - L.P.A.D.) e l'intervento (*Programma di Arricchimento Strumentale* - P.A.S.) sulle funzioni cognitive e la costruzione di un ambiente modificante (A.M).

Il L.P.A.D (*Learning Propensity Assessment Device*) consiste in una batteria di test a cui il bambino è sottoposto, per avere una valutazione dinamica del suo potenziale di apprendimento. A differenza delle valutazioni psicometriche, tale procedura quindi mira a capire non tanto cosa o quanto i soggetti hanno appreso e sanno fare, ma cosa possono apprendere se viene data loro l'opportunità di mettere in moto processi formativi differenti da quelli attivati precedentemente.

Il P.A.S. (*Programma di Arricchimento Strumentale*) è costituito da una serie di esercizi, volti ad attivare e sviluppare le funzioni cognitive, che forniscono gli stimoli e l'occasione alla mediazione. Esso consiste in 14 fascicoli chiamati strumenti, ciascuno dei quali ha contenuti di apprendimento diversi:

- Rinforzare e sviluppare le funzioni cognitive "deboli";
- Formare corrette abitudini cognitive;
- Favorire nei soggetti la capacità di costruire strategie cognitive *ad hoc*;
- Promuovere l'*insight* e il pensiero riflessivo;
- Trasformare l'individuo da passivo ricettore in attivo produttore di informazioni.

Le modalità di applicazione del P.A.S. vengono stabilite da Feuerstein e insegnate a coloro che, in seguito ad adeguata formazione, vengono autorizzati all'applicazione del programma.

Infine, "Ambiente Modificante", secondo di Feuerstein, è quell'ambito in cui si incoraggia e si "obbliga" a mettere in atto la modificabilità cognitiva. La realizzazione di esso è dato dall'organizzazione di un ambiente aperto e flessibile che permetta il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nonostante il metodo sia nato per supportare bambini con deficit cognitivi importanti, come la sindrome di Down, in seguito si è constatato che esso poteva aiutare anche molte altre categorie di individui e oggi in molti paesi del mondo è applicato a diverse tipologie di persone quali: studenti disabili, bambini con leggere disabilità (es.: difficoltà nella lettura), studenti normali con scarso rendimento scolastico, studenti particolarmente dotati, studenti di cultura diversa da quella circostante, studenti ipovedenti ed ipoacustici, pazienti in riabilitazione neurologica ed anziani, adulti con compiti dirigenziali.

Dall'analisi descritta riguardo alle strategie da attuare per favorire l'apprendimento dei giovani è possibile giungere alla conclusione che la recente riforma del sistema di istruzione e formazione consente di utilizzare una vasta gamma di proposte metodologiche di supporto alla didattica formativa ma occorre avviare un processo di riqualificazione degli operatori opportunamente formati al raggiungimento degli obiettivi di successo auspicati dalla legge.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Progetto di monitoraggio e accompagnamento della sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello cnos-fap/ciofs/fp*, atti del seminario «Obbligo formativo: monitoraggio della sperimentazione», svoltosi presso l'Università Cattolica di Milano, Gennaio 2002.
- CARKHUFF R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1987.
- COLASANTO M., *Per una nuova formazione professionale*, «Professionalità», 65, 2001.
- COMOGLIO M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1995.
- COMOGLIO M., *Insegnare educando*, LAS, Roma, 1998.
- GALLINA M., MAZZUCCHETTI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Cortina, Milano, 2001.
- GUETTA S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Ed. Liguori, Napoli, 2001.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Angeli, Milano 2001.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Angeli, Milano, 1999.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, ATI Plan, IAL Roma e Lazio e IAL/Lombardia, *Guida alla personalizzazione dei percorsi formativi* (in corso di pubblicazione).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- PAVONCELLO D. – BUTTARELLI S., *Facilitare l'apprendimento dei giovani attraverso le relazioni interpersonali*, «Osservatorio ISFOL», 4, 2001.
- PAVONCELLO D., *Il modello di accreditamento delle sedi orientative*, «Magellano», 4, febbraio 2002.
- PROVINCIA DI BOLOGNA, *Progetto sviluppo di competenze e strumenti per la personalizzazione dei percorsi del NOF*, Giugno 2001.

**Decreto legislativo
10 settembre 2003,
n. 276**

*Attuazione delle deleghe
in materia di
occupazione e mercato
del lavoro, di cui alla
legge 14 febbraio 2003,
n. 30. (GU n. 235
del 9-10-2003
Suppl. Ordinario n. 159)*

***Titolo VI
APPRENDISTATO
E CONTRATTO DI INSERIMENTO***

**Capo I
APPRENDISTATO**

Art. 47.

Definizione, tipologie e limiti quantitativi

1. Ferme restando le disposizioni vigenti in materia di diritto-dovere di istruzione e di formazione, il contratto di apprendistato è definito secondo le seguenti tipologie:
 - a) contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione;
 - b) contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale;

- c) contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.
2. Il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere con contratto di apprendistato non può superare il 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il datore di lavoro stesso. Il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti in numero non superiore a tre. La presente norma non si applica alle imprese artigiane per le quali trovano applicazione le disposizioni di cui all'articolo 4 della legge 8 agosto 1985, n. 443. 3. In attesa della regolamentazione del contratto di apprendistato ai sensi del presente decreto continua ad applicarsi la vigente normativa in materia.

Art. 48.

Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione i giovani e gli adolescenti che abbiano compiuto quindici anni.
2. Il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e di formazione ha durata non superiore a tre anni ed è finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale. La durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica da conseguire, del titolo di studio, dei crediti professionali e formativi acquisiti, nonché del bilancio delle competenze realizzato dai servizi pubblici per l'impiego o dai soggetti privati accreditati, mediante l'accertamento dei crediti formativi definiti ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.
3. Il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è disciplinato in base ai seguenti principi:
 - a) forma scritta del contratto, contenente indicazione della prestazione lavorativa oggetto del contratto, del piano formativo individuale, nonché della qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto di lavoro sulla base degli esiti della formazione aziendale od extra-aziendale;
 - b) divieto di stabilire il compenso dell'apprendista secondo tariffe di cottimo;
 - c) possibilità per il datore di lavoro di recedere dal rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2118 del codice civile;
 - d) divieto per il datore di lavoro di recedere dal contratto di apprendistato in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo.
4. La regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è rimessa alle re-

gioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, nel rispetto dei seguenti criteri e principi direttivi:

- a) definizione della qualifica professionale ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- b) previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna alla azienda, congruo al conseguimento della qualifica professionale in funzione di quanto stabilito al comma 2 e secondo standard minimi formativi definiti ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- c) rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione della formazione aziendale nel rispetto degli standard generali fissati dalle regioni competenti;
- d) riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali;
- e) registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo;
- f) presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

Art. 49.

Apprendistato professionalizzante

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato professionalizzante, per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e la acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni.
2. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale, conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, il contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.
3. I contratti collettivi stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale o regionale stabiliscono, in ragione del tipo di qualificazione da conseguire, la durata del contratto di apprendistato professionalizzante che, in ogni caso, non può comunque essere inferiore a due anni e superiore a sei.
4. Il contratto di apprendistato professionalizzante è disciplinato in base ai seguenti principi:
 - a) forma scritta del contratto, contenente indicazione della prestazione oggetto del contratto, del piano formativo individuale, nonché della eventuale qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto

- di lavoro sulla base degli esiti della formazione aziendale od extra-aziendale;
- b) divieto di stabilire il compenso dell'apprendista secondo tariffe di cottimo;
 - c) possibilità per il datore di lavoro di recedere dal rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2118 del codice civile;
 - d) possibilità di sommare i periodi di apprendistato svolti nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione con quelli dell'apprendistato professionalizzante nel rispetto del limite massimo di durata di cui al comma 3.
 - e) divieto per il datore di lavoro di recedere dal contratto di apprendistato in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo.
5. La regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato professionalizzante è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano regionale e nel rispetto dei seguenti criteri e principi direttivi:
- a) previsione di un monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, di almeno centoventi ore per anno, per la acquisizione di competenze di base e tecnico-professionali;
 - b) rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna e interna alle singole aziende, anche in relazione alla capacità formativa interna rispetto a quella offerta dai soggetti esterni;
 - c) riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali;
 - d) registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo;
 - e) presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

Art. 50.

Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni.

2. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, il contratto di apprendistato di cui al comma 1 può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.
3. Ferme restando le intese vigenti, la regolamentazione e la durata dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le università e le altre istituzioni formative.

Art. 51.
Crediti formativi

1. La qualifica professionale conseguita attraverso il contratto di apprendistato costituisce credito formativo per il proseguimento nei percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale.
2. Entro dodici mesi dalla entrata in vigore del presente decreto, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca, e previa intesa con le regioni e le province autonome definisce le modalità di riconoscimento dei crediti di cui al comma che precede, nel rispetto delle competenze delle regioni e province autonome e di quanto stabilito nell'Accordo in Conferenza unificata Stato-regioni-autonomie locali del 18 febbraio 2000 e nel decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale del 31 maggio 2001.

Art. 52.
Repertorio delle professioni

1. Allo scopo di armonizzare le diverse qualifiche professionali è istituito presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali il repertorio delle professioni predisposto da un apposito organismo tecnico di cui fanno parte il Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca, le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, e i rappresentanti della Conferenza Stato-regioni.

Art. 53.
Incentivi economici e normativi e disposizioni previdenziali

1. Durante il rapporto di apprendistato, la categoria di inquadramento del lavoratore non potrà essere inferiore, per più di due livelli, alla categoria spettante, in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro, ai lavoratori addetti a mansioni o funzioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al conseguimento delle quali è finalizzato il contratto.

2. Fatte salve specifiche previsioni di legge o di contratto collettivo, i lavoratori assunti con contratto di apprendistato sono esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti.
3. In attesa della riforma del sistema degli incentivi alla occupazione, restano fermi gli attuali sistemi di incentivazione economica la cui erogazione sarà tuttavia soggetta alla effettiva verifica della formazione svolta secondo le modalità definite con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, d'intesa con la Conferenza Stato-regioni. In caso di inadempimento nella erogazione della formazione di cui sia esclusivamente responsabile il datore di lavoro e che sia tale da impedire la realizzazione delle finalità di cui agli articoli 48, comma 2, 49, comma 1, e 50, comma 1, il datore di lavoro è tenuto a versare la quota dei contributi agevolati maggiorati del 100 per cento.
4. Resta ferma la disciplina previdenziale e assistenziale prevista dalla legge 19 gennaio 1955, n. 25, e successive modificazioni e integrazioni.

La riforma dell'apprendistato

SANDRA
D'AGOSTINO*

1. INTRODUZIONE

Come preannunciato dalla legge 30/03, nei termini previsti dalla delega, è stato emanato il decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003, che rinnova lo strumento dell'apprendistato. La riforma dell'apprendistato si inserisce in un più ampio e articolato provvedimento che modifica in maniera sostanziale gli strumenti di accesso al lavoro, modificandone alcuni (lavoro a tempo parziale oltre che apprendistato), sostituendone altri (contratto di formazione-lavoro, collaborazioni coordinate e continuative), introducendone altri ancora (*job sharing*, somministrazione di manodopera, ecc.). Si tratta di un provvedimento che, nelle intenzioni del Governo, è finalizzato a realizzare quella flessibilità del mercato del lavoro necessaria per migliorare la *performance* del sistema produttivo italiano.

In questo provvedimento, come anticipato dalla legge 30, trova spazio anche una modifica dell'apprendistato e in generale delle misure di

L'articolo presenta una riflessione su quanto il DL 276 del 10 settembre 2003 stabilisce relativamente all'apprendistato, in continuità e a modifica di quanto fissato dalla legge 196/97. In particolare mette in evidenza i tre tipi di apprendistato previsti con le peculiarità e le criticità della formazione svolta in essi.

* Ricercatrice ISFOL

alternanza¹, realizzata con l'obiettivo in primo luogo di dare attuazione a quella parte della legge 196/97 che indicava la necessità di "armonizzare" i due strumenti di lavoro a causa mista, per evitare le sovrapposizioni e quindi la concorrenza fra i due strumenti, oltre che per recepire le indicazioni della Commissione Europea sui CFL. Ma una revisione dello strumento dell'apprendistato come disegnato dalla legge 196/97 era anche auspicata, dopo che l'avvio del sistema di formazione esterna in molti territori aveva evidenziato le principali criticità e fatto maturare al sistema una nuova consapevolezza sulle modalità di realizzazione di un'efficace alternanza tra istituzione formativa e impresa.

La legge di delega n. 30/03 aveva indicato le direttrici per il rinnovamento dello strumento nella valorizzazione del ruolo formativo dell'azienda e nell'inserimento dell'apprendistato in una prospettiva di formazione superiore. Inoltre, la legge 30 individuava una serie di "contenuti" rinviati al successivo decreto per una specificazione: meccanismi di monitoraggio e valutazione dei risultati; orientamenti, linee-guida e codici di comportamento sui contenuti della formazione. A partire da queste indicazioni, il decreto legislativo 276 ridefinisce il contratto di apprendistato, tenendo anche conto del nuovo quadro costituzionale. Pertanto, vengono indicati solo i principi generali che regolano il contratto di apprendistato, mentre tutta la regolamentazione della parte formativa è rinviata alle Regioni.

2. LE DISPOSIZIONI GENERALI DI RINNOVAMENTO

Prima di entrare nel merito dell'illustrazione del nuovo dispositivo di apprendistato definito dal d.lgs. 276, occorre chiarire che, a differenza di quanto fatto in precedenza dalla legge Treu, che si inseriva in un quadro definito dalla legge del 1955 apportando alcune modifiche, il nuovo testo normativo ha una portata riformatrice decisamente più ampia. Per tenere conto della nuova ripartizione delle competenze fra Stato e Regioni definita dalla modifica del Titolo V del testo costituzionale, il decreto sostanzialmente ridefinisce *in toto* lo strumento, almeno per la parte che attiene alla competenza dello Stato. Per cui si definiscono le modalità per la stipula del contratto, nuovi limiti di età per l'assunzione, limiti di durata del contratto, limiti numerici per l'assunzione e così via: si deve ritenere che questa parte entri immediatamente in vigore, mentre l'operatività di tutti gli aspetti relativi alla formazione è rinviata alla regolamentazione delle Regioni e Province Autonome. Pertanto, la riforma del decreto legislativo entrerà in vigore con tempi differenziati:

- alcune norme, di portata più generale, sono immediatamente operative;
- in alcuni commi si rinvia espressamente a successivi decreti che il Ministero del lavoro dovrà emanare (ad esempio nel caso del riconoscimento

¹ Contratti di formazione e lavoro e tirocini.

- dei crediti per l'inserimento in altri percorsi o per le verifiche dell'effettivo svolgimento della formazione);
- la parte che riguarda la formazione in apprendistato, svolta sia all'interno dell'azienda che fuori è rinviata a successiva definizione ad opera delle Regioni, e fino ad allora continuano ad applicarsi le norme che fanno riferimento alla legge 196/97.

In realtà, uno degli aspetti da chiarire della nuova riforma è cosa possa ritenersi ancora valido della normativa precedente: posto che alcuni articoli della legge 25/55 vengono espressamente abrogati mentre altri sono richiamati come ancora validi, almeno in via transitoria, non sempre è possibile dire se le altre parti delle norme precedenti siano ancora cogenti.

Si è già detto della portata ampia del processo riformatore ed un ulteriore elemento a conferma di tale valutazione viene dall'analisi del provvedimento nel suo complesso. L'apprendistato rimane l'unico contratto per l'inserimento dei giovani per il quale vengono concesse agevolazioni ontributive a tutte le imprese e tali agevolazioni sono giustificate solo dalla finalità formativa; nei contratti di inserimento (che sostituiscono il precedente CFL) le agevolazioni economiche sono concesse solo per le utenze deboli. Infatti, molti commentatori hanno scritto che l'apprendistato disegnato dal decreto 276 è l'unico erede di entrambe le tipologie precedenti a causa mista.

Forse anche per queste ragioni il numero massimo di apprendisti che un'impresa può avere contemporaneamente è stato elevato fino al 100% delle maestranze disponibili: un apprendista per ogni dipendente qualificato o specializzato.

3. I TRE APPRENDISTATI

La novità più significativa della riforma riguarda la definizione di una pluralità di "apprendistati", differenziati per finalità, utenza, durata, ruolo della formazione. Infatti, il decreto distingue fra apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere alla formazione, apprendistato professionalizzante e apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Una distinzione di questo tipo viene incontro alle richieste del sistema; infatti, l'azione di monitoraggio sulle iniziative in corso sul territorio aveva evidenziato la presenza di almeno tre tipologie di utenza portatrici di bisogni, propri e dell'azienda, differenziati: giovani minori che assolvono l'obbligo formativo; apprendisti con 18 anni e più, per i quali l'apprendistato è solo uno strumento di inserimento al lavoro; apprendisti con 18 anni e più, spesso diplomati, per i quali l'apprendistato è un'esperienza di forte crescita personale e professionale, dal momento che l'azienda che ha bisogno di formarsi professionalità di qualificazione medio-alta. Significativamente, un convegno organizzato dalla Provincia di Trento insieme con l'ISFOL nello scorso aprile a Rovereto portava il titolo "Verso un apprendistato al plurale",

a conferma dell'esigenza condivisa nel sistema di differenziare le forme e gli strumenti di alternanza lavorativa.

La riforma fa proprie tali istanze, e disegna le tre tipologie di contratto.

A) Apprendistato professionalizzante

È la tipologia di contratto più vicina all'apprendistato precedentemente in vigore. Infatti, il contratto ha l'obiettivo di far conseguire una qualifica attraverso una formazione che si svolge all'interno ed all'esterno dell'impresa. Possono essere assunti con questo contratto i giovani fino a 29 anni e la durata dei contratti va da un minimo di due anni ad un massimo di sei secondo quanto stabilito dai contratti collettivi. Quindi, sia i limiti di età per l'accesso vengono elevati, sia la durata dei contratti si allunga: due modifiche che sembrano andare nel senso di un incentivo alla diffusione dello strumento.

La formazione, che può essere interna o esterna all'azienda, ha una durata minima di 120 ore, ed è regolamentata dalle Regioni e Province Autonome d'intesa con le parti sociali.

B) Apprendistato per l'espletamento del diritto dovere all'istruzione e formazione, detto anche «apprendistato formativo»

Nell'ambito del nuovo diritto alla formazione per almeno 12 anni definito dalla legge 53/03, l'apprendistato continua ad avere un ruolo ed anzi, in prospettiva, rimarrà l'unica possibilità di lavoro per i giovani minori di 18 anni. Il contratto di apprendistato formativo si rivolge, infatti, ai giovani dai quindici ai diciassette anni ed ha una durata massima di tre anni. Obiettivo del contratto è acquisire una qualifica che, oltre ad essere riconosciuta ai fini contrattuali per l'inquadramento, ha valore anche di titolo formativo perché definita in raccordo con gli standard di qualifica stabiliti dalla legge 53/03.

La durata della formazione, anche in questo caso interna o esterna all'azienda, deve essere definita in maniera "congrua" per il raggiungimento degli standard della legge Moratti. La regolamentazione è affidata alle Regioni e Province Autonome, d'intesa con i Ministeri del lavoro e dell'Istruzione, sentite le parti sociali.

C) Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione

È la tipologia maggiormente innovativa per il sistema italiano, che recepisce le istanze derivanti dall'elevamento dei limiti di età per l'assunzione già con la legge 196/97 che avevano sollevato un problema di individuare adeguate risposte formative per quei giovani già qualificati o diplomati, che l'impresa assume per avviarli a ricoprire ruoli medio-alti. Per questi giovani, la formazione in apprendistato ha un senso solo se è di alta specializzazione, anche attraverso il conseguimento di titoli del sistema di istruzione o universitari.

Il decreto lascia spazio alle intese locali, costruite sulla base di specifici

progetti definiti con le parti sociali e le istituzioni educative coinvolte, di disegnare percorsi, finalità, utenze e quindi durata e obiettivi della formazione. Sono quindi possibili percorsi per l'acquisizione di una laurea, come nel caso della sperimentazione già avviata dalla Provincia Autonoma di Trento nel 2002-03: 28 giovani, assunti da aziende informatiche con contratto di apprendistato, partecipano ad un percorso che prevede una formazione esterna di 800 ore, 600 utilizzate per frequentare le lezioni presso l'università e le altre di *tutoring*; al termine dei quattro anni i giovani potranno discutere la tesi e conseguire una laurea in informatica, grazie anche al riconoscimento dell'esperienza realizzata sul lavoro, con il supporto di un tutor e sulla base di un progetto specifico concordato con l'università, che dà un credito di 7 esami su trenta. Ma la possibilità di utilizzare l'apprendistato al fine di conseguire un titolo universitario di primo livello non è l'unica percorribile: si tenta di introdurre in Italia quel dispositivo che sta funzionando benissimo in Francia, che consente di conseguire tutti i titoli rilasciati dal sistema educativo anche attraverso percorsi di apprendistato.

4. LA FORMAZIONE NEI TRE APPRENDISTATI

Si è già detto che la legge 30/03 dava come precisa indicazione per l'emaneazione del successivo decreto legislativo la valorizzazione del ruolo formativo dell'azienda. Ciò viene fatto principalmente indicando che la quota minima di formazione obbligatoriamente presente nel contratto di apprendistato e regolamentata per legge può essere realizzata all'interno o all'esterno dell'azienda, con alcune differenziazioni per le diverse tipologie.

Per l'apprendistato formativo tutto il disegno del decreto mira a realizzare un forte raccordo con la riforma del sistema educativo definita dalla legge 53/03: si richiamano più volte gli standard minimi, anche come parametro per la determinazione di un volume congruo di formazione interna o esterna. Se gli standard di riferimento sono quelli del sistema di istruzione e formazione (come sembra essere) è difficile che il volume della formazione effettivamente realizzata al di fuori dell'azienda scenda al di sotto delle attuali 240 ore, anche se le prime ipotesi inserite nelle bozze del decreto legislativo stesso, che parlavano di 1200-1800 ore complessive sui tre anni, sono state abbandonate a favore dell'attuale formulazione del testo. Inoltre, si consideri che la regolamentazione degli aspetti formativi in questa tipologia è rimessa ai soli attori istituzionali.

Piuttosto il problema per questi giovani sembra essere quello di assicurare un reale godimento del diritto alla formazione: se infatti i dati sull'occupazione in apprendistato dei giovani minori sembrano in ripresa, con un aumento dal 12,5% del 2001 al 13,1% del totale dell'occupazione in apprendistato nel 2002, l'offerta formativa regionale è ancora molto limitata, e comunque avviata solo nelle aree del Nord. In molte Regioni del Sud i numeri davvero esigui di apprendisti minori non hanno consentito finora di avviare una programmazione di interventi formativi.

Nel caso dell'apprendistato per l'alta formazione, è evidente che le intese locali che definiranno i progetti specifici, e quindi gli obiettivi da conseguire e l'utenza di riferimento, dovranno determinare in modo congruo anche la durata della formazione esterna ed interna all'azienda, visto che anche le competenze maturate sul lavoro possono costituire un credito per il conseguimento di titoli rilasciati al termine di percorsi formali, come è il caso della sperimentazione in corso nella Provincia di Trento.

Nella definizione dell'apprendistato professionalizzante non sono molto chiari gli obiettivi del Governo in relazione alla formazione. Fra le innovazioni introdotte, alcune sembrano andare nel senso di un indebolimento del ruolo formativo dello strumento: la durata è elevata a sei anni; la previsione del limite minimo di formazione previsto dalla legge, pari a 120 ore medie annue, riguarda sia la formazione interna che esterna all'azienda. Tuttavia, altri elementi vanno esattamente in senso contrario: il limite minimo previsto dalla legge deve essere riconfermato dalle regolamentazioni regionali e quindi potrebbe anche essere ampliato; al contrario che nella legge Treu, la facoltà di determinare l'impegno formativo non è di competenza esclusiva della contrattazione collettiva, ma rinviata all'intesa fra soggetti sociali e soggetti istituzionali; si specifica che la qualifica viene attribuita sulla base di una valutazione degli esiti della formazione interna ed esterna.

In ogni caso la formazione delle 120 ore obbligatorie deve avere un carattere «formale»: tutta la più recente letteratura in materia, a cominciare dal Memorandum europeo sul *longlife learning*, considera non formale la formazione svolta in azienda con l'affiancamento di un tutor, anche se sulla base di un progetto con obiettivi specifici, mentre la formazione formale è impartita nell'ambito di istituti di formazione con il conseguimento di titoli riconosciuti.

Alle regolamentazioni regionali spetterà quindi un compito arduo, ossia di definire esattamente quale valenza formativa dare al contratto di apprendistato professionalizzante, ossia a quella tipologia che si avvia a diventare la più diffusa, con numeri forse anche più elevati degli attuali, definendo la durata della formazione obbligatoria e le possibilità di realizzare tale formazione all'interno delle aziende.

5. LE CRITICITÀ

Le criticità che si possono rilevare in prima battuta al nuovo disegno di apprendistato sono essenzialmente di tre tipi.

La prima criticità è relativa al fatto che, il rispetto dell'autonomia regionale in materia di formazione, rischia di andare disegnare situazioni differenziate per quanto riguarda l'applicazione del contratto di apprendistato a seconda della volontà dei diversi soggetti coinvolti nel tenere alto il valore formativo dello strumento. Oltre tutto, trattandosi di un contratto di lavoro, le disparità regionali determineranno costi diversi per le imprese a parità di agevolazioni contributive concesse, visto che queste sono determinate a li-

vello centrale. Inoltre, visto che tutto il decreto insiste a spostare il luogo della determinazione degli accordi sempre più verso il livello locale (financo al livello aziendale), ci si chiede attraverso quali meccanismi sarà possibile salvaguardare il riconoscimento delle qualifiche conseguite su tutto il territorio nazionale. Andrebbe completamente a discapito dei giovani apprendisti la determinazione di regolamentazioni regionali che non trovino una sede di raccordo a livello centrale.

Tale sede di raccordo potrebbe essere utilmente costituita dal Repertorio delle professioni per l'apprendistato, che viene istituito presso il Ministero del lavoro allo scopo di armonizzare le diverse qualifiche professionali. Dal testo della norma non è chiaro in che termini vada intesa l'armonizzazione; tuttavia il Repertorio può rappresentare la sede di armonizzazione nazionale delle regolamentazioni regionali, ma anche di definizione degli standard minimi delle diverse qualifiche conseguibili attraverso l'apprendistato.

La seconda criticità riguarda il problema del finanziamento del sistema di formazione. Dal punto di vista delle Regioni, l'attivazione dell'offerta formativa esterna all'azienda ha bisogno di risorse che, se in questa fase potrebbero anche essere reperite sui POR (distogliendole ovviamente da altre finalità!), a regime hanno bisogno di contare su un sistema di finanziamenti stabile, che potrebbe vedere anche la compartecipazione dei fondi interprofessionali oltre che delle stesse imprese di provenienza degli apprendisti. In fondo, in Francia esiste una tassa sull'apprendistato che è un prelievo obbligatorio rapportato in percentuale alla massa salariale, destinato a finanziare la formazione per gli apprendisti.

La terza criticità riguarda la mancata definizione del sistema di incentivi: al momento le agevolazioni contributive vengono confermate nel regime attuale fino alla riforma degli ammortizzatori sociali. Inoltre, vengono confermate uguali per le diverse tipologie di apprendistato, a prescindere dall'impegno formativo.

Ovviamente a regime la differenziazione che si è voluta operare dell'apprendistato dovrà essere sostenuta da una sistema di agevolazioni parimenti differenziato, in ragione dell'impegno formativo. Solo in questo modo si potrà favorire una scelta delle imprese in relazione all'uso dei tre apprendistati effettivamente correlata all'impegno formativo che si intende assumere. Tuttavia ci si chiede fino a che punto, in mancanza di progetti chiari su come procederà il Governo su questo argomento che è strategico per definire la domanda di lavoro in apprendistato e per quantificare i benefici correlati alle tre tipologie, a livello regionale si riuscirà a definire un accordo di regolamentazione.

a cura del
CNOS-FAP
PIEMONTE

Monitoraggio della sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione professionale nella Regione Piemonte

*Sono riportati i dati
numerici e alcune prime
valutazioni
sull'andamento della
sperimentazione di
percorsi di istruzione e
formazione professionale
nella Regione Piemonte
nella prima annualità
2002/2003.*

L'analisi delle iscrizioni, dei ritiri, delle promozioni e del tasso di continuità negli otto percorsi formativi sperimentali attuali nella Regione Piemonte da una ATS avente come capofila il CNOS-FAP Regione Piemonte evidenzia successi e difficoltà e mette in rilievo anche quelle che possono essere cause di insuccesso o di scoraggiamento.

1. INIZIO DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

I corsi sono iniziati tra ottobre e novembre 2002. All'inizio di questa prima annualità, gli allievi coinvolti sono stati 163, distribuiti come riportato nella tavola 1.

Nel conteggio degli allievi che hanno iniziato il percorso sperimentale non sono stati considerati 5 ragazzi (in quanto iscritti sia nel centro di formazione, che nell'istituto superiore collegato e che, alla data di avvio del corso, hanno iniziato il percorso nell'istituto superiore).

Tav. 1 - Distribuzione allievi coinvolti nella sperimentazione

ENTE	Denominazione corso	Maschi	Femmine	14enni	15enni	Tot.	Di cui con handicap
CNOS-FAP Fossano	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	19	0	11	8	19	0
CNOS-FAP Vercelli	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	16	0	5	11	16	3
CNOS-FAP Vigliano Biellese	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	18	0	14	4	18	1
CASA DI CARITÀ Torino	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	0	22	1	23	0
ENGIM Pinerolo	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	0	23	0	23	1
ENAIP Borgomanero	Operatore elettrico Montatore manutentore sistemi di comando e controllo	20	5	16	9	25	3
IMMAGINAZ. & LAVORO Torino	Operatore servizi ristorativi Sala bar	10	8	11	7	18	0
AFP Dronero	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	21	0	21	0	21	0
Totale		150	13	123	40	163	8

2. VARIAZIONI DI ALLIEVI DURANTE L'ANNO FORMATIVO

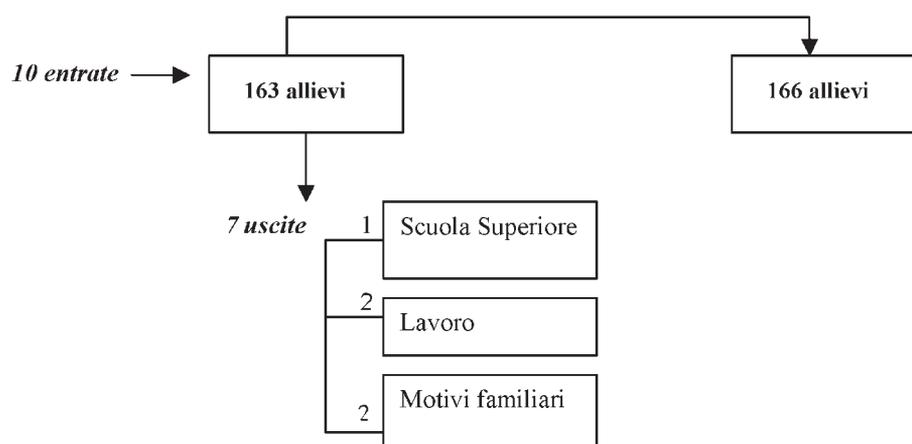
Il numero degli allievi alla fine del corso è 166; questo risultato risente dei ritiri e degli inserimenti avvenuti durante il percorso formativo. La causa del ritiro è stata: per 4 ragazzi, il disagio familiare; per 2, il passaggio al lavoro; per 1, l'inserimento nel percorso scolastico.

Tav. 2 - Flussi allievi

ENTE	Denominazione del corso	Allievi inizio corso	Ritiri	Inserimenti	Allievi fine corso
CNOS-FAP Fossano	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	19	1	2	20
CNOS-FAP Vercelli	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	16	1	3	18
CNOS-FAP Vigliano Biellese	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	18	0	0	18
CASA DI CARITÀ Torino	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	0	0	23
ENGIM Pinerolo	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	0	0	23
ENAIP Borgomanero	Operatore elettrico Montatore manutentore sistemi di comando e controllo	25	1	1	25
IMMAGINAZIONE & LAVORO Torino	Operatore servizi ristorativi Sala bar	18	4	3	17
AFP Dronero	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	21	0	1	22
Totale		163	7	10	166

Il flusso in entrata è dato da 10 ragazzi, provenienti da istituti scolastici, che sono stati inseriti nel percorso sperimentale successivamente rispetto alla data di inizio del corso. All'interno di questo gruppo, sette ragazzi hanno completato il percorso e sono stati dichiarati idonei, tre ragazzi hanno alimentato i sottogruppi d'uscita (cfr. graf. 1).

Graf. 1 - *Flussi allievi*



3. ESITI FINALI DEI PERCORSI FORMATIVI

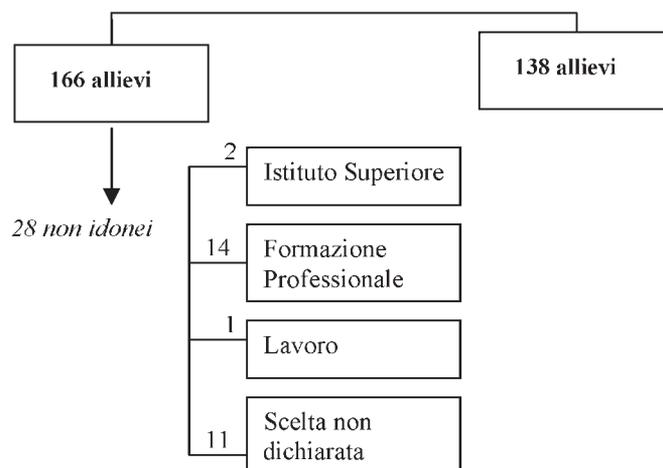
Dai dati raccolti emerge che su 28 allievi, 14 sono rimasti nell'ambito della formazione professionale, 2 sono passati ad istituti superiori, 1 nel mondo del lavoro; 11 non hanno comunicato alcuna scelta.

Dei 28 ragazzi definiti non idonei, 11 hanno superato le ore di assenza consentite dalla direttiva regionale; pertanto non sono stati oggetto di valutazione finale. Mentre 17 non hanno raggiunto risultati soddisfacenti (cfr. tav. 3 e graf. 2).

Tav. 3 - *Esiti finali*

ENTE	Denominazione corso	Fine corso	Non idonei	Idonei
CNOS-FAP - Fossano	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	20	2	18
CNOS-FAP - Vercelli	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	18	2	16
CNOS-FAP - Vigliano B.	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	18	2+1	15
CASA DI CARITÀ - Torino	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	1+2	20
ENGIM - Pinerolo	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	23	1	22
ENAIIP Borgomanero	Operatore elettrico Montatore manutentore sistemi di comando e controllo	25	1+6	18
IMMAGINAZIONE & LAVORO - Torino	Operatore servizi ristorativi Sala bar	17	5+2	10
AFP - Dronero	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	22	3	19
Totale		166	28	138

Graf. 2 - *Esiti finali*



4. CONTINUITÀ NEL PERCORSO

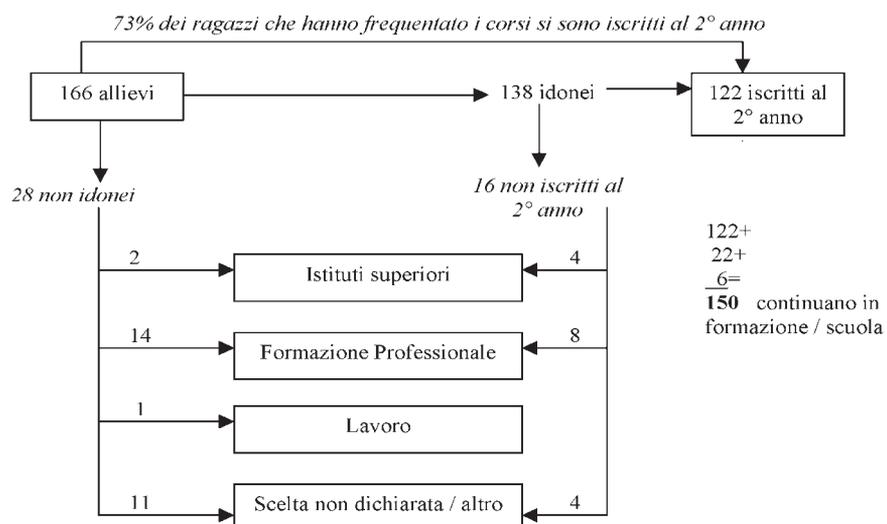
Dalla valutazione finale, sono risultati idonei 138 allievi; di questi, 122 si sono iscritti al secondo anno; mentre 16 ragazzi, pur avendo compiuto il primo passo verso la qualifica professionale, hanno deciso comunque di non continuare nel percorso sperimentale. Dall'indagine effettuata attraverso i colloqui che questi soggetti hanno avuto con i formatori coordinatori del corso, è emerso che:

- otto sono passati ai corsi di formazione biennale;
- quattro si sono iscritti presso istituti superiori;
- tre non hanno effettuato alcuna scelta;
- un allievo ha cambiato città.

Tav. 4 - *Sviluppo del percorso*

ENTE	Denominazione corso	Idonei	Iscritti al 2° anno	Non iscritti al 2° anno
CNOS-FAP - Fossano	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	18	17	1
CNOS-FAP - Vercelli	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	16	15	1
CNOS-FAP - Vigliano B.	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	15	12	3
CASA DI CARITÀ - Torino	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	20	16	4
ENGIM - Pinerolo	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	22	21	1
ENAIP Borgomanero	Operatore elettrico Montatore manutentore sistemi di comando e controllo	18	14	4
IMMAGINAZIONE & LAVORO - Torino	Operatore servizi ristorativi Sala bar	10	9	1
AFP - Dronero	Operatore meccanico costruttore al banco con ausilio di M.U.	19	18	1
Totale		138	122	16

Graf. 3 - Sviluppo del percorso



In una prima analisi, la percentuale di scarto tra il 1° e il 2° anno è del 27%; ma questo dato non è in sé esaustivo, in quanto non considera l'effettivo rientro dei ragazzi nel canale della formazione professionale e della scuola. Se si considera il bacino d'uscita dei non idonei e dei promossi ma non iscritti al 2° anno, si nota che su 44 allievi 21 sono rientrati nei percorsi biennali/apprendistato della formazione professionale; 6 hanno scelto corsi di istruzione superiore.

Un ragazzo ha cambiato città, mentre uno è entrato nel mondo del lavoro. L'abbandono effettivo risulta per tanto del 10%.

I ragazzi che non hanno effettuato una scelta sono 15. Dai dialoghi intercorsi con i formatori sono emerse, da parte della maggioranza dei ragazzi, le loro perplessità sulla gestione congiunta delle ore di lezione con i docenti della scuola. Questo elemento, sommato al significativo passaggio verso i percorsi biennali della formazione professionale e di apprendistato, offre un panorama piccolo ma incisivo di quali possibili cause hanno prodotto l'abbandono tra il primo e il secondo anno della sperimentazione triennale.

5. CONCLUSIONI

Come detto, i dati qui riportati rappresentano una panoramica sulle attività realizzate nell'anno formativo 2002-2003.

Il monitoraggio delle esperienze realizzate, che prosegue nel corrente anno, registra l'incremento dei corsi (si passa da 7 a 24 corsi) e degli enti coinvolti (si passa da 7 a 11). Non appena disponibili, avremo cura di pubblicare anche i risultati di questa seconda fase di monitoraggio della sperimentazione dei percorsi triennali in Piemonte.

L'iniziativa comunitaria Equal: L'esperienza in atto nella provincia di Chieti e il contributo alla *partnership* di sviluppo dell'associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo

SIMONE
DEL CASALE*

L'articolo intende proporre un percorso di riflessione per contribuire al dibattito sull'implementazione in Italia delle politiche europee per l'occupazione, con specifico riferimento all'Iniziativa EQUAL, in un momento di profonda evoluzione delle economie e dei mercati. Dopo un'iniziale contestualizzazione a livello europeo ed italiano, nel seguito sono illustrate le peculiarità del progetto attuato nel comprensorio chietino-ortonese.

0. PREMESSA

Il presente contributo nasce dall'esperienza che l'Associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo sede di Ortona sta maturando all'interno del progetto EQUAL - "L.I.NE.A - Lavoro e Inclusione - *Network* d'Area per lo Sviluppo Locale" nella Provincia di Chieti.

Nelle pagine seguenti si intende proporre un percorso di riflessione che, seppur semplificato alla luce della complessità dei temi trattati, vuole contribuire al dibattito sull'implementazione delle politiche europee per l'occupazione in Italia con specifico riferimento all'Iniziativa EQUAL, di fatto lanciata in un momento di profonda evoluzione delle economie e dei mercati.

L'approccio scelto prevede un'iniziale contestualizzazione dell'Iniziativa comunitaria in questione a livello europeo ed italiano e, nel seguito, l'illustrazione delle peculiarità del progetto in fase di attuazione nel comprensorio chietino-ortonese.

* Economista. Esperto di politiche attive del lavoro, valutazione e sistemi di gestione per la qualità - Associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo.

L'analisi farà riferimento ai quattro pilastri che definiscono la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) ed entro cui si articolano i settori tematici della nuova Iniziativa EQUAL e precisamente: Occupabilità, Imprenditorialità, Adattabilità e Pari opportunità unitamente alla priorità dei Richiedenti Asilo. Maggiore enfasi verrà posta sul primo pilastro, quello relativo all'occupabilità, sia perché rappresenta il settore tematico con il maggior numero di progetti finanziati ed in corso di realizzazione in Europa e in Italia sia perché il progetto L.I.N.E.A. si inquadra proprio in questo ambito.

1. L'INIZIATIVA COMUNITARIA EQUAL

1.1 Il contesto di riferimento

Nell'ultimo decennio, l'accesso al mercato del lavoro è divenuto sempre più selettivo nei confronti delle risorse umane, favorendo l'ingresso di coloro che dimostrano contestualmente sia la capacità di leggere i repentini mutamenti dei mercati e i nuovi bisogni in termini di professionalità sia l'abilità di adeguare la propria occupabilità agli input ricevuti. Le risorse umane dal canto loro si trovano a dover affrontare ostacoli determinati da fattori *oggettivi* (età, sesso, livello di istruzione, reddito, ecc.), *soggettivi* (atteggiamento nella ricerca di un impiego, presenza di uno stato di disagio sociale) e *territoriali* (capaci di agevolare o ostacolare l'ingresso nel mercato del lavoro a seconda delle specifiche dinamiche che caratterizzano i mercati locali)¹.

Considerando i fattori sopra menzionati come elementi responsabili delle diversificate opportunità occupazionali della forza lavoro, con specifico riguardo ai fattori soggettivi, è da sottolineare che l'essere *svantaggiato sociale* costituisce un'ulteriore barriera all'ingresso nel mercato a causa dell'aggravarsi delle condizioni personali, nonché delle barriere di natura culturale che ancora permeano i mercati del lavoro.

Per di più l'inoccupazione/disoccupazione protratta nel tempo determina nel soggetto un progressivo abbassamento della sua occupabilità e dunque della probabilità di ingresso al lavoro.

1.2 Gli obiettivi e gli assi di intervento

Nel quadro della SEO, EQUAL mira ad innovare gli approcci e le politiche finalizzati a contrastare il fenomeno della discriminazione e della disuguaglianza nel contesto del mercato del lavoro, proponendosi come laboratorio per sperimentazioni su base transnazionale.

È importante sottolineare come EQUAL, in quanto parte integrante della strategia comunitaria di lotta integrata alla discriminazione e all'esclusione sociale, definisce cinque priorità tematiche o assi di intervento su cui

¹ Cfr. Relazione Ufficio Centrale O.F.P.L. Programma di Iniziativa Comunitaria Equal.

concentrare le risorse disponibili: le prime quattro sono direttamente riconducibili ai pilastri della SEO (Occupabilità, Imprenditorialità, Adattabilità e Pari Opportunità), l'ultima verte sulle esigenze di un determinato gruppo, i richiedenti asilo. All'interno di ciascun asse viene individuato un obiettivo specifico (o tema) con la relativa Misura, ad eccezione dell'asse Occupabilità che ne identifica due².

Sinteticamente si individuano:

- 1. Asse di intervento (Priorità) 1: Occupabilità** - Migliorare la capacità di inserimento professionale
Obiettivo specifico: Agevolare l'accesso al mercato del lavoro di coloro che incontrano difficoltà ad integrarsi o a reintegrarsi in un mercato del lavoro che deve essere aperto a tutti.
Misura 1.1: Creare le condizioni per l'inserimento lavorativo dei soggetti più deboli sul mercato.
Obiettivo specifico: Lottare contro il razzismo e la xenofobia in rapporto al mercato del lavoro.
Misura 1.2: Prevenire l'insorgere di fenomeni di razzismo e xenofobia. Obiettivo di quest'Asse è prevenire la disoccupazione di lunga durata, accrescere il numero delle persone che partecipano alle misure attive del lavoro, al fine di ridurre il rischio di una loro marginalità ed esclusione sociale, e promuovere gli accordi tra le parti sociali.
- 2. Asse di intervento (Priorità) 2: Imprenditorialità** - Sviluppare lo spirito imprenditoriale
- 3. Asse di intervento (Priorità) 3: Adattabilità** - Incoraggiare la capacità di adattamento delle imprese e dei loro lavoratori
- 4. Asse di intervento (Priorità) 4: Pari Opportunità** - Rafforzare le politiche di uguaglianza delle opportunità per le donne e gli uomini
- 5. Asse di intervento (Priorità) 5: Azioni destinate ai richiedenti asilo**

1.3 Le caratteristiche prioritarie

L'Iniziativa comunitaria EQUAL è caratterizzata dai seguenti elementi che hanno un valore prioritario e rispetto ai quali si valuterà l'aderenza degli interventi finanziati.

1. *Innovatività*

Il contributo *innovativo* della strategia progettuale, relativamente alle tematiche affrontate, si esprime in termini di strumenti, metodologie, contesto, obiettivi, dispositivi e prodotti in grado di incidere sulle politiche occupazionali a livello locale, nazionale ed europeo.

2. *Partecipazione attiva*

Concretamente tale principio implica che, nell'ambito di ciascuna Partnership di sviluppo (di seguito PS), tutte le persone che intervengono nella realizzazione delle attività, inclusi i destinatari delle azioni finanziate, parte-

² Cfr. Relazione Ufficio Centrale O.F.P.L. Programma di Iniziativa Comunitaria Equal.

cipano al processo decisionale. La Comunicazione della Commissione agli Stati membri³ stabilisce due tipi di Partenariato di Sviluppo: *geografico* e *settoriale*.

La *PS geografica* riunisce tutti quei soggetti che possono contribuire alla soluzione di uno specifico problema di discriminazione e disuguaglianza su una base territoriale subregionale nella quale la PS dovrà favorire la partecipazione anche delle piccole organizzazioni.

La *PS settoriale* si caratterizza come tale perché interviene in un determinato settore economico, senza riferimenti geografici predefiniti.

3. *Transnazionalità*

La dimensione transnazionale di EQUAL si qualifica perché orientata verso:

- una forte integrazione tra le sperimentazioni realizzate dalle PS in ambito nazionale e le attività di cooperazione transnazionale;
- una tipologia di cooperazione transnazionale che privilegi lo sviluppo progettuale comune ed il coinvolgimento del maggior numero possibile di attori all'interno della PS;
- la creazione di partnership caratterizzate da un alto livello di coerenza interna, sia per quanto riguarda le scelte tematiche, sia per le modalità attuative della collaborazione;
- una elevata capacità di facilitare processi di *mainstreaming*.

4. *Mainstreaming*

A differenza del passato il processo di *mainstreaming* in EQUAL assume un valore prioritario per poter identificare le potenziali ricadute delle attività strategicamente progettate. Tale strategia deve apportare cambiamenti su due livelli: a livello progettuale – *mainstreaming orizzontale* – e a livello politico – *mainstreaming verticale*.

1.4 L'articolazione

Nel periodo di programmazione 2000-2006, EQUAL finanzia le attività realizzate da *Partnership* di Sviluppo comprendenti, in linea di massima, i seguenti organismi: imprese, parti sociali, servizi per l'impiego, servizi formativi, servizi socio-assistenziali, scuole, università, associazionismo e volontariato, amministrazioni pubbliche. Rappresentano categorie di destinatari finali:

- **I sistemi** (socio-assistenziale, formazione e istruzione, lavoro);
- **Gli operatori, funzionari e dirigenti** (servizi per l'impiego, servizi sociali ed assistenziali, formazione, istruzione, associazionismo, parti sociali, terzo settore ecc.);
- **I soggetti** (disoccupati in particolare di lunga durata, inoccupati involontari, persone che rientrano al lavoro dopo un lungo periodo, immigrati, giovani alla prima occupazione, ex-tossicodipendenti, tossicodi-

³ Cfr. Comunicazione della Commissione europea C (2000) 853 del 14/04/2000.

pendenti, ex-detenuti, detenuti, disoccupati in età avanzata, giovani *drop-out*, transessuali, omosessuali, disabili fisici, disabili psichici, disabili mentali, malati irreversibili ecc).

La Comunicazione della Commissione agli Stati membri prevede lo sviluppo e la realizzazione, da parte delle PS, delle seguenti tre Azioni:

- a) Azione 1: creazione delle *partnership* di sviluppo e della cooperazione transnazionale;
- b) Azione 2: realizzazione dei programmi di lavoro delle *partnership* di sviluppo;
- c) Azione 3: *networking* tematico, diffusione di buone prassi e impatto sulla politica nazionale.

In aggiunta è prevista l’Azione 4 che si concretizza nell’assistenza tecnica per sostenere le Azioni 1, 2 e 3.

Le Azioni 1 e 2 sono sequenziali mentre l’Azione 3 viene avviata dal momento in cui possono essere diffusi i primi risultati.

2. LA STRATEGIA DI EQUAL IN ITALIA

2.1 Le scelte politiche

Nell’ambito dei temi proposti dalla Commissione europea, la strategia italiana di attuazione dell’Iniziativa EQUAL, in particolare del primo asse di intervento, quello dell’“Occupabilità” e nello specifico della Misura 1.1, si caratterizza in termini di⁴:

- nuove modalità di approccio alle disuguaglianze in una logica di coinvolgimento dei soggetti del territorio attraverso nuovi patti o accordi che leghino l’occupabilità allo sviluppo locale;
- sperimentazione del collegamento tra i sistemi socio-assistenziale, formativo e del lavoro, di momenti e strumenti volti ad integrare le risorse e gli interventi afferenti a ciascun sistema in modo stabile;
- sperimentazione di nuove tipologie di accordi con le imprese per uno sviluppo economico e sociale del territorio;
- sperimentazione di nuovi percorsi per lo sviluppo dell’occupabilità nei soggetti particolarmente deboli sul mercato in connessione con i nuovi servizi per l’impiego;
- rinnovamento e flessibilizzazione dell’offerta formativa e di orientamento in una logica di maggiore accessibilità e di *lifelong learning*.

2.2 La coerenza con il Piano di Azione Nazionale per l’Occupazione

Nell’ambito del primo Asse di intervento “*Migliorare la capacità di inserimento professionale*”, gli strumenti governativi su cui è possibile individuare una strategia di lotta alle discriminazioni coerente con quella comunitaria si

⁴ Cfr. Relazione Ufficio Centrale O.F.P.L. Programma di Iniziativa Comunitaria Equal.

muovono in modo essenziale, anche se non esclusivo, sulle seguenti direttrici⁵:

- piena attuazione dei servizi per l'impiego;
- adozione ed attuazione di una strategia in materia di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- adozione di un approccio preventivo alla disoccupazione legata al buon funzionamento del mercato del lavoro;
- uso di dispositivi e incentivi per l'occupazione con particolare riferimento a categorie a rischio di esclusione sociale;
- inclusione sociale raccordata all'occupazione.

3. IL PROGETTO COMUNITARIO EQUAL - L.I.NE.A - (LAVORO E INCLUSIONE - NETWORK D'AREA PER LO SVILUPPO LOCALE)

3.1 Obiettivo generale e localizzazione dell'intervento

Il progetto "L.I.NE.A. (Lavoro e Inclusione - *Network* d'Area per lo Sviluppo Locale)" è attuato da una Partnership Geografica che si fonda su un accordo di cooperazione sottoscritto da una pluralità di organismi ognuno con responsabilità e compiti specifici. Allo stato attuale la PS ha concluso l'Azione 1 e sta realizzando l'Azione 2 di durata pari a 24 mesi.

L'implementazione dell'intervento si prefigge lo scopo di favorire l'inserimento/reinserimento sociale e lavorativo di categorie svantaggiate e/o di quelle fasce della popolazione a più alto rischio di esclusione dal mercato del lavoro locale (giovani *drop-out* del mercato del lavoro senza qualifiche di rilievo o comunque spendibili a livello professionale, disoccupati adulti e disabili) attraverso la rimozione degli ostacoli e delle barriere individuate. Con delle siffatte specifiche, il progetto L.I.NE.A. va ad innestarsi nell'asse Occupabilità di EQUAL ed esattamente nella Misura 1.1.

La proposta progettuale intende contrastare il fenomeno della marginalità e dell'esclusione dal MdL attraverso un ventaglio strutturato di servizi (informazione, consulenza, bilancio di competenze, orientamento, formazione, alternanza e ricerca attiva del lavoro) e di azioni sperimentali per l'inserimento dei soggetti nel mondo del lavoro (imprese di transizione, cooperative, centri di telelavoro ecc.).

Il bacino territoriale e demografico su cui insiste l'Iniziativa raggruppa i 28 comuni del comprensorio chietino-ortonese con una popolazione di circa 170 mila abitanti.

3.2 L'esame delle problematicità territoriali

La necessità di avviare processi di ristrutturazione organizzativa, per le grandi e PMI presenti sul territorio regionale e nel comprensorio chietino-ortonese, si è rafforzata dopo l'uscita dell'Abruzzo dall'area dell'ob. 1.

⁵ Cfr. Piano d'Azione Nazionale per l'Occupazione 2002.

Tale esigenza si pone come risposta ai mutamenti di un mercato, quello globale, caratterizzato da una domanda economica variabile in un sistema sociale instabile con un livello crescente di complessità. A ciò si aggiunge un approccio alla concezione aziendale orientato all'internazionalizzazione e alla delocalizzazione, supportato da una coerente spinta all'innovatività tecnologica dei sistemi produttivi e basato su un adattamento incessante e flessibilità estrema. Il *mix* di questi fattori si rileva cruciale per spiegare il processo di espulsione, con conseguente difficoltà di reingresso nel MdL, di numerosi lavoratori compresi nella fascia di età tra i 40 ed i 50 anni. Il gap presente a livello di competenze professionali amplifica le difficoltà di acquisirne delle nuove, flessibili ed orientate ai continui cambiamenti.

La rigidità di adattamento dei lavoratori, del sistema formativo e delle imprese ai mutamenti descritti e la mancanza di presupposti strutturali che facilitino il reinserimento lavorativo complicano ulteriormente il quadro di riferimento contestuale.

I giovani *drop-out* del mercato del lavoro espulsi dal sistema scolastico e senza titolo di studio o con titoli di studio deboli ed i disabili psichici e motori, tutte categorie di soggetti svantaggiati su cui insiste il progetto L.I.NE.A., presentano ridotte probabilità di ingresso nel MdL. Non va sottovalutata la presenza ancora scarsa di percorsi formativi integrati progettati *ad hoc* per rispondere ai fabbisogni professionali del sistema produttivo, calibrati sulle caratteristiche individuali dei soggetti deboli e in grado di facilitare il processo di transizione al lavoro. Si evidenzia quindi, con toni drammatici, il divario che intercorre tra gli individui inoccupati/disoccupati (spesso in atteggiamento passivo nella ricerca di un'occupazione), il mercato del lavoro locale e i servizi per l'impiego che mancano di specializzazione negli interventi a favore dei soggetti particolarmente deboli. In un siffatto contesto, i nodi problematici determinanti l'esclusione e la marginalità nell'accesso al MdL di soggetti svantaggiati sono ulteriormente ravvisabili: nella carenza di risorse finanziarie e strutturali in grado di rispondere al complesso mondo del disagio, in una discontinuità programmatoria delle iniziative a favore dello svantaggio e in una eccessiva burocratizzazione degli strumenti per l'avviamento dei soggetti svantaggiati. Quest'ultimo aspetto si coniuga con la resistenza e la diffidenza degli imprenditori nel ricorrere a dispositivi normativi per l'inserimento delle fasce deboli nell'organizzazione aziendale. A quanto detto si aggiunge l'insufficiente integrazione tra tutti i soggetti che istituzionalmente si occupano delle categorie svantaggiate e quindi delle carenti e disarticolate verifiche degli interventi a favore delle fasce deboli da parte dei soggetti istituzionali competenti.

4. IL CONTRIBUTO DEL CNOS-FAP ALLA REALIZZAZIONE DELL'INIZIATIVA

4.1 L'impianto progettuale

L'Associazione CNOS-FAP partecipa attivamente alla gestione del progetto L.I.NE.A. nell'implementazione di una specifica *macrofase* che si arti-

cola nella progettazione e gestione di percorsi mirati per l'inserimento/ reinserimento professionale e lavorativo delle categorie svantaggiate individuate come target dell'Iniziativa.

In questo frangente va specificato il significato di macrofase che, nei formulari di presentazione delle proposte di azione, si definisce come "segmento dell'articolazione cronologica dell'intervento comprendente un insieme di attività diverse fra loro ma legate da un obiettivo comune".

L'impianto progettuale è stato concepito per poter utilizzare efficacemente, come dati di input, gli *output* delle macrofasi precedenti in una logica di flessibilità ed integrazione verticale. La realizzazione delle Macrofasi precedenti, infatti, prevede ricerche *ad hoc* sul mercato del lavoro sia dal punto di vista della domanda sia dell'offerta, esse quindi rappresentano un contributo prezioso e strategico per calibrare i servizi di diretta gestione del CNOS-FAP. La progettazione è stata ideata anche tenendo presente le opportunità che possono cogliersi nel processo di integrazione orizzontale (con le macrofasi e i *partner* impegnati contemporaneamente nella realizzazione dell'Azione 2).

Lo schema di riferimento progettuale del CNOS-FAP contempla inoltre una fase *ex ante* necessaria alla definizione del dispositivo metodologico e alla costruzione del set degli strumenti di lavoro necessari ad attivare i cinque servizi integrati, specificatamente riassunti nella figura 1 e di seguito elencati:

1. Attivazione dello sportello informativo per l'orientamento collegato in rete con i soggetti istituzionali della PS;
2. Attivazione del servizio di bilancio di competenze quale strumento diagnostico dei soggetti svantaggiati;
3. Attivazione del canale di pre-inserimento tramite *l'impresa di transizione e/o laboratorio di inserimento lavorativo*;
4. Organizzazione di attività di pre-formazione e percorsi formativi personalizzati;
5. Affiancamento e assistenza durante l'inserimento formativo e lavorativo dei soggetti svantaggiati.

La fase preliminare metodologica è stata pensata al fine di permettere ai professionisti che operano sul campo di tarare *ad hoc* il dispositivo metodologico e il set degli strumenti sulle tre diverse tipologie di utenza individuate (giovani drop-out del mercato del lavoro, disabili e adulti disoccupati).

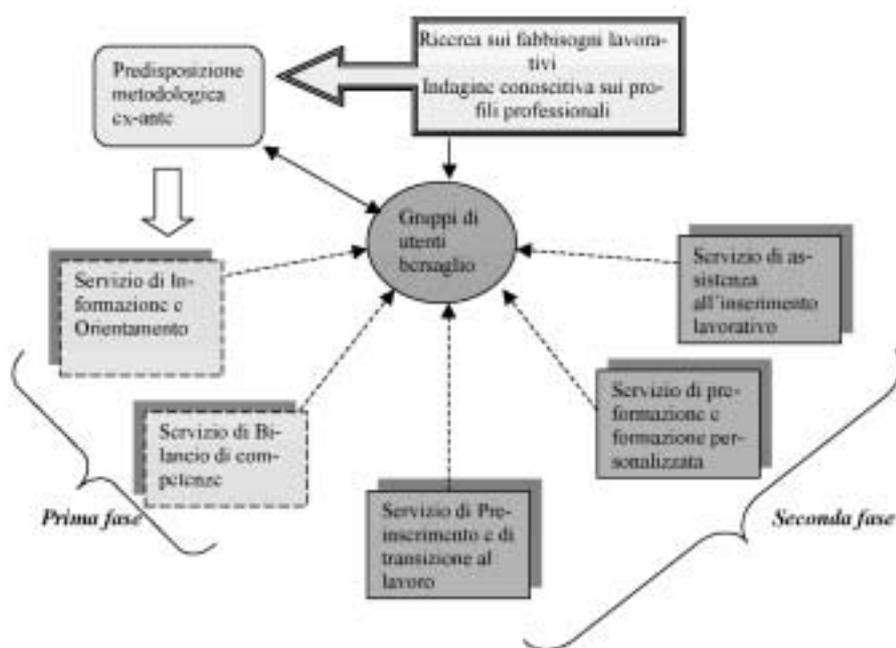
Appariva infatti necessario, e l'attuale stato di avanzamento dei lavori lo dimostra, costruire una base metodologica che rappresentasse un solido riferimento scientifico, il cui set degli strumenti operativi si qualificasse per un elevato grado di flessibilità, in un rapporto dinamico e di retroazione correttiva con le specificità del gruppo bersaglio.

Successivamente, la sequenza temporale dei servizi previsti nella figura 1 si articola attraverso una prima fase di accoglienza, informazione, orientamento e bilancio di competenze che si realizza con modalità prettamente individuali.

È quindi previsto un secondo momento comprensivo di tre azioni attivate parallelamente e che si attuano in gruppi omogenei la cui composizione varia a seconda del target di utenza che usufruisce dei servizi:

1. pre-inserimento e transizione al lavoro;
2. preformazione e formazione personalizzata;
3. assistenza all'inserimento lavorativo.

Figura 1



Nello specifico:

Servizio di sportello informativo e orientamento

All'interno di quest'area, figure professionali specialistiche in accoglienza e attività di orientamento, forniranno i seguenti servizi:

- informazione orientativa aperta ai bisogni informativi dell'utenza accessibile mediante esplorazioni personali con l'assistenza di un esperto;
- formazione orientativa con l'erogazione di brevi moduli destinati a gruppi di utenti con omogenei fabbisogni, su particolari aree tematiche;
- *counselling* che si configura come "relazione di aiuto individualizzata" per favorire la conoscenza di sé, la scoperta delle proprie attitudini, capacità ed interessi e la chiarificazione delle motivazioni per giungere a definire il proprio progetto professionale e a individuare le vie per attuarlo.

Servizio di bilancio di competenze

La figura specialistica che opera mediante metodologie finalizzate ad analizzare le competenze di un individuo per comprendere quale sia la sua reale dotazione affronta, durante il percorso di bilancio, le seguenti aree di competenze:

- *comunicative e culturali* (linguistica, cultura civica, matematica, cultura scientifica, cultura tecnica ed informatica);
- *capacità personali* (cura di sé, puntualità, organizzazione, impegno, metodi di studio, cura dell'ambiente, rapporti con gli altri, rispetto delle regole, *budget* personale);
- *capacità lavorative e professionali* (disegno, manualità, organizzazione, amministrazione...).

La sperimentazione dei due servizi su indicati da parte del CNOS-FAP rappresenta una realistica opportunità di integrazione con le attività realizzate dai Centri per l'impiego a livello provinciale.

Inoltre l'apertura al pubblico dello sportello informativo contribuisce ad innalzare il grado di informazione dell'Iniziativa sia nei confronti dei potenziali destinatari del progetto sia verso gli attori che operano sul territorio a livello istituzionale, imprenditoriale e sociale.

Servizio di preinserimento e di transizione al lavoro

In quest'area, tutor di pre-inserimento seguono in cooperative di transizione e/o in laboratori di inserimento lavorativo gruppi variabili numericamente, da 1 a 3 utenti, che presentano omogeneità di risorse e capacità operative.

Servizio di preformazione e formazione personalizzata

Tale servizio prevede l'impiego di formatori/tutor per seguire gruppi variabili numericamente, da 1 a 3 utenti, nella preformazione (esplicitamente finalizzata al recupero di *gap* formativi) e formazione personalizzata.

Servizio di assistenza all'inserimento lavorativo

Questo servizio è stato progettato per seguire gruppi variabili numericamente, da 1 a 3 utenti, nell'assistenza all'inserimento lavorativo mediante l'impiego di tutor di inserimento in grado di facilitare l'avvicinamento al MdL di categorie svantaggiate.

Mediante il servizio di inserimento lavorativo il CNOS-FAP sostiene il processo di sensibilizzazione delle imprese a superare le diffidenze nei confronti degli strumenti normativi che favoriscono l'ingresso dei soggetti svantaggiati nelle organizzazioni aziendali. Con queste modalità l'ente di ispirazione salesiana, rappresentativo del sistema formativo, funge da connettore in grado di raccordare la strategia dell'intera PS con il sistema impresa.

I servizi progettati vanno nella direzione di favorire quanto più possibile, alla luce del *target* di utenza, piani personalizzati e, quando possibile di gruppo, orientati all'inserimento lavorativo e sociale dei soggetti svantaggiati con riguardo anche alla dimensione di genere.

4.2 Lo stato di avanzamento dei lavori e le ricadute sul territorio

4.2.1 Lo stato di avanzamento dei lavori

Nei mesi di marzo e aprile 2003, in modo conforme a quanto previsto in ambito progettuale, nella sede del CNOS-FAP di Ortona è stata svolta l'attività di pianificazione e programmazione del lavoro e delle risorse elaborando il dispositivo metodologico per avviare il servizio di bilancio di competenze, fase cruciale, insieme al servizio di informazione e orientamento, per lo sviluppo dei servizi successivi. Sono state infatti svolte riunioni periodiche tra il responsabile di progetto, il coordinatore dei servizi e lo staff operativo coinvolto nell'iniziativa (psicologi, assistente sociale, orientatore, esperto nei percorsi formativi).

Negli incontri programmati sono stati messi a punto e socializzati gli strumenti operativi da utilizzare nell'attivazione del servizio di accoglienza e di bilancio di competenze. Sono stati inoltre presentati i risultati della macrofase precedente che, come accennato precedentemente, rappresenta un input strategico per la reale efficacia dei percorsi che si andranno a gestire.

È stata avviata anche una fattiva collaborazione con il Centro per l'impiego di Ortona per recuperare l'elenco dei disabili residenti nel comprensorio chietino-ortonese ed iniziare il contatto telefonico con i potenziali utenti del progetto.

Si è poi preso parte alla videoconferenza transnazionale sul tema del bilancio di competenze per un confronto metodologico sulle prassi operative in uso nei due paesi partner.

L'attivazione del servizio informativo e di bilancio di competenze si sta ulteriormente perfezionando al fine di consentire l'integrazione via rete, con i dati aggiornati in tempo reale, dell'attività svolta dal CNOS-FAP con gli altri partner di progetto e viceversa. La rete informatica prevede che il CNOS-FAP possa dialogare con i soggetti che operano con le categorie del disagio capitalizzando esperienza da riversare nelle sperimentazioni in atto.

È in fase di ulteriore taratura il dispositivo metodologico relativo al bilancio di competenze predisposto dal CNOS-FAP per consentire una corretta impostazione delle attività con soggetti che vivono un disagio di tipo psichico. Sono state infatti avviate riunioni di lavoro con gli operatori che quotidianamente vivono, dal punto di vista professionale, le problematiche della disabilità mentale.

4.2.2 Le ricadute sul territorio

L'innovatività del progetto

Il complesso dei servizi che l'Associazione CNOS-FAP Regione Abruzzo gestisce all'interno dell'Iniziativa EQUAL - L.I.NE.A. si configura come un vero e proprio laboratorio per la sperimentazione di pratiche ed approcci innovativi articolati sui seguenti tre livelli:

- di *processo*, con la messa a punto e l'implementazione di nuovi percorsi per l'inserimento professionale e lavorativo dei soggetti deboli mediante l'impiego delle nuove tecnologie informatiche e la creazione di una

struttura che colleghi in rete i diversi *partner* di progetto e gli attori presenti sul territorio che non costituiscono formalmente la PS ma che lavorano con le problematiche dello svantaggio sociale;

- di *obiettivi* e di *contesto*, con la gestione di azioni in collegamento con i Centri per l'impiego e altri soggetti presenti sul territorio, come le organizzazioni sindacali e datoriali, *partner* o meno di progetto, tesa a rafforzare l'integrazione e a favorire l'occupabilità dei soggetti svantaggiati.

La partecipazione attiva

Il CNOS-FAP sede di Ortona ha cooperato attivamente, già in fase iniziale di definizione del partenariato, alla costituzione di una PS strutturata con soggetti in grado di garantire, in termini di ruoli e responsabilità, la realizzazione degli obiettivi comuni.

La presenza e rappresentanza dell'Ente nei diversi organi e comitati collegiali previsti dall'Iniziativa EQUAL (assemblea dei partner, comitato di pilotaggio, tavoli di concertazione, gruppi tematici ecc.) hanno avuto e continuano a rivestire una funzione di indirizzo strategico delle macrofasi progettuali che, in un contesto di partenariato, hanno maggiore facilità di integrazione con le scelte politiche e sociali locali.

La cooperazione transnazionale

La scelta della PS transnazionale con la quale si è attivato il partenariato ha tenuto in considerazione l'elevato grado di analogia progettuale dei due interventi al fine di permettere lo scambio di informazioni ed esperienze per sviluppare approcci innovativi e congiunti.

La conferenza transnazionale, che ha visto come relatore un esperto di bilancio di competenze dell'Associazione CNOS-FAP, vuole rispondere proprio all'obiettivo di seguire un percorso comune di sperimentazione in contesti socio-culturali diversi per una potenziale trasferibilità di buone pratiche all'intera comunità europea. Infatti la videoconferenza è divenuta momento di incontro su aspetti metodologici che, benché necessitino una rilettura contestualizzata nell'ambito nazionale di riferimento, favoriscono un ripensamento migliorativo di azioni e strumenti in una logica di integrazione sistemica.

Il processo di mainstreaming

Nel processo di *mainstreaming* del progetto L.I.NE.A., il CNOS-FAP intende inserirsi con il proprio contributo informativo, avendo a disposizione uno sportello aperto al pubblico in grado di raccogliere le aspettative del territorio e diffonderne le peculiarità. Inoltre la sperimentazione di modelli innovativi di percorsi integrati per l'inserimento nel MdL di soggetti svantaggiati potrebbe divenire prassi nelle proprie strutture formative regionali. La predisposizione delle modalità di attuazione dei servizi che prevedono il collegamento mediante reti informatiche favorirà la disseminazione dei risultati raggiunti e delle metodologie di intervento sul comprensorio di riferimento. In aggiunta il CNOS-FAP parteciperà alle iniziative di pubblicizzazione dell'Iniziativa EQUAL che la PS intenderà promuovere sul territorio.

Non da ultimo il CNOS-FAP intende cooperare attivamente facendo, delle buone pratiche sperimentate nell'intervento, oggetto di dibattito nelle opportune sedi istituzionali per favorirne il recepimento nella programmazione delle politiche regionali per l'occupazione, in una logica di valorizzazione delle azioni sostenibili e ripetibili nel tempo.

5. CENNI CONCLUSIVI

Le considerazioni espresse nelle pagine precedenti sono rinforzate dalla consapevolezza che qualsiasi intervento finalizzato ad un adeguamento dei servizi e delle politiche ai fabbisogni dell'utenza svantaggiata non può prescindere dal punto di vista degli attori coinvolti e dalle esperienze finora maturate nel settore.

Questo approccio, che valorizza quanto si è realizzato fino ad oggi in ogni ambito territoriale, specificatamente nel comprensorio chietino-ortone, vuole rafforzare la convinzione che l'inserimento socio-lavorativo dell'utenza svantaggiata rappresenta un obiettivo concretamente conseguibile laddove si attivino, in rete, risorse, metodologie e strumenti operativi in grado di leggere, interpretare e fornire soluzioni adeguate a problematiche che presentano diversi gradi di complessità.

Con riferimento a quest'ultimo punto, bisogna sottolineare lo sforzo che si incontra nella messa in opera di un'iniziativa come EQUAL - L.I.NE.A. che prevede la partecipazione attiva di più partner impegnati nell'implementazione di macrofasi collegate ed interdipendenti in una logica di sistema. Quel che non si vuol sottacere è che proprio la cooperazione in rete della PS racchiude in sé un potenziale enorme in termini di integrazione; la logica sistemica che ne scaturisce rappresenta l'opportunità di operare un salto di qualità nelle politiche per l'occupazione in conformità a quanto previsto negli orientamenti per l'occupazione dell'UE⁶.

In questo contesto il lavoro svolto fino ad oggi dal CNOS-FAP, all'interno del progetto comunitario L.I.NE.A., va oltre l'implementazione della propria Macrofase progettuale, comunque strategica all'efficacia dell'intera Iniziativa. L'associazione formativa di ispirazione salesiana intende infatti attivare le proprie risorse per promuovere o potenziare, lì dove sono già presenti, gli interventi di prevenzione dello svantaggio sociale. Si tratta, quindi, di sostenere la propensione a lavorare in rete e la cultura del partenariato che, in una logica preventiva, si qualificano come fattori di sviluppo e al tempo stesso di pratica della cittadinanza attiva.

È proprio in questa direzione che le politiche per l'occupazione e, fra queste il progetto EQUAL - L.I.NE.A., concorrono alla realizzazione di un MdL aperto a tutti e, quindi, allo sviluppo e alla modernizzazione della società civile.

⁶ Si veda a proposito la Comunicazione della Commissione europea del 9 aprile 2003 che fissa 10 priorità d'azione rivolte agli Stati membri.

LUCIO
REGHELLIN*

La formazione formatori attuata dalla Federazione CNOS-FAP

La formazione dei formatori è uno dei servizi fondamentali che la Federazione CNOS-FAP mette a disposizione dei propri CFP. L'articolo presenta gli interventi di formazione in presenza svolti nel 2003 e ne dà una valutazione.

1. PANORAMA SULLE ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO REALIZZATE NELL'ANNO 2002-2003

Anche quest'anno, secondo una esperienza più che ventennale, la Sede Nazionale CNOS-FAP ha organizzato, nel periodo estivo, una serie di attività di l'aggiornamento per i formatori dei Centri di Formazione Professionale della Federazione.

Gli interventi formativi hanno riguardato sia le "aree tecnico-professionali" (attività miranti all'aggiornamento dei formatori di materie tecniche nei diversi settori: meccanico, grafico, elettrico, informatico), sia la "area metodologica didattica" (attività rivolte a tutti i formatori, con particolare attenzione a quanti si occupano dei saperi di base, che mirano al potenziamento e arricchimento di competenze didattiche, metodologiche, psico-pedagogiche ed educative).

Accanto alle proposte rivolte ai formatori, è stato organizzato anche un intervento formativo (che si svolgerà nel prossimo novembre) indiriz-

* Direttore Nazionale della Federazione CNOS-FAP

zato all'aggiornamento del personale direttivo con l'obiettivo di confrontarsi sui diversi temi di attualità che riguardano la formazione professionale e di socializzare le proposte di programmazione, per l'anno 2003-2004, avanzate dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Tutte le attività, di tipo residenziale, hanno avuto una durata di 36 ore, distribuite nell'arco di una settimana (dal lunedì al venerdì).

Il programma dell'anno formativo 2002/2003 ha previsto le proposte formative descritte di seguito e schematizzate nella tavola 1.

Tav. 1 – Proposte formative anno 2002/2003

Nr.	Titolo	docenti
<i>AREA DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI SPECIFICHE</i>		
1	Metodologia per la formazione nell'area pratica meccanica	S. Toniolo / A. Riccadonna / C. Viana / W. Rinero / G. Castellani
2	Impianti bus, installazione e messa in servizio di un impianto EIB	M. Caneva / E. Alighieri
3	L'insegnamento del PLC nella formazione professionale continua	M. Montenuro / M. Tommasini
4	Color management print media expert	Docenti esperti del settore
<i>AREA DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI COMUNI</i>		
5	Gestione delle risorse ambientali ed elementi di matematica finanziaria per la formazione professionale	G. Moncecchi / A. Gecele Afra
<i>AREA PEDAGOGICA / METODOLOGICA / DIDATTICA / NUOVE TECNOLOGIE</i>		
6	Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventiva promozionale (1° modulo)	M. Becciu
7	Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventiva promozionale (2° modulo)	M. Becciu
8	Il bilancio delle competenze	A. Selvatici / C. Miti
9	Educazione alla interculturalità (in collaboraz. con il VIS)	L. Cristaldi / C. Ranuzzi P. D'Andretta / A. Suria
10	Linguaggio video: analisi e tecniche di produzione per una metodologia didattica integrata	C. Cappelletti / A. Malacasa Esperti del settore
<i>AREA PERSONALE DIRETTIVO</i>		
11	La gestione amministrativa del CFP	F. Chesani
12	Personale direttivo della Federazione	Esperti e consulenti della Sede Nazionale CNOS-FAP

2. LE SINGOLE PROPOSTE FORMATIVE DELL'ANNO 2002/2003

Nell'anno formativo 2002/2003, sono stati organizzati 12 attività di aggiornamento (cfr. tav. 1): 4 relative all'*area delle competenze professionali specifiche*; 1 relativo all'*area delle competenze professionali comuni*; 5 relativi ad aspetti *metodologici-didattici*; e infine 2 rivolte al *personale direttivo*.

Di seguito, elenchiamo i diversi interventi formativi, specificando le caratteristiche e i principali contenuti di ciascuno.

2.1. Metodologia per la formazione nell'area pratica meccanica

L'intervento, destinato ai formatori del settore meccanico – area tecnico / pratica con priorità a quelli di recente assunzione operanti nel settore delle lavorazioni meccaniche al banco e alle macchine utensili e nell'ambito del disegno meccanico, si proponeva di presentare esperienze concrete con l'in-

tento di trasmettere ai nuovi formatori il patrimonio metodologico relativo alle esercitazioni pratiche proprio della federazione.

Contenuti

I processi per la gestione delle esercitazioni pratiche nel settore metalmeccanico;

Le esercitazioni pratiche per il primo ciclo e secondo ciclo: una proposta;

Un modulo di approccio alle Macchine Utensili a controllo numerico;

L'esame finale di qualifica: progettazione, realizzazione e valutazione;

Lavorazioni su prodotti utilizzabili: simulazione dei processi reali di lavoro: una proposta.

2.2. Impianti bus, installazione e messa in servizio di un impianto EIB

L'attività formativa mirava ad offrire ai partecipanti la conoscenza della tecnologia BUS secondo lo standard EIB. Tale standard è affermato a livello europeo e supportato dalla collaborazione di numerosi produttori aderenti al consorzio EIBA. Nell'ambito dell'azione formativa si è raggiunto l'obiettivo di configurare e realizzare concretamente un impianto elettrico utilizzando apparecchiature EIB nel rispetto delle normative vigenti

Contenuti

Lo standard europeo EIB; norme di riferimento; topologia del sistema; descrizione dei dispositivi; panoramica dei prodotti instabus EIB; il software ETS2; programmazione di dispositivi.

2.3. Insegnamento del PLC nella formazione professionale continua

Il corso era rivolto a formatori dei settori elettrico e meccanico che intendevano aggiornarsi sulle tecnologie utilizzate dai PLC Siemens, anche in vista di una futura collaborazione con la scuola di automazione industriale SIEMENS nell'ambito della formazione continua degli adulti. Al termine dell'intervento formativo, i Centri di FP interessati a collaborare con la scuola Siemens di Milano potevano formalizzare un accordo per l'avvio di attività riguardanti l'uso dei PLC SIEMENS S7-300.

Contenuti

Configurazione hardware e software di un sistema SIMATIC S7-300;

Utilizzo del pacchetto di programmazione: organizzazione di un progetto, editor dei programmi;

Linguaggi di programmazione: KOP, FUP, AWL.;

Documentazione e archiviazione di programmi;

Tools per la diagnosi e il test di programmi.

2.4. Color Management Print Media Expert (Esperto nella realizzazione e gestione di profili colori ICC)

L'attività formativa rientrava nell'ambito di un progetto più ampio approvato dalla Regione Veneto. Mirava ad approfondire la conoscenza, la realizzazione e l'utilizzazione di uno spazio colore (profilo colore).

Contenuti

Cenni di teorie del colore; sistemi di taratura; analisi densitometrica delle pellicole e delle lastre; metodi e sistemi di misurazione delle variabili di stampa; controllo delle stampe (densitometria); composizione delle tarature e creazione dei profili ICC.

2.5. Gestione delle risorse ambientali ed elementi di matematica finanziaria per la formazione professionale

Il corso, di natura trasversale, era aperto a quanti, a vario titolo, trattano le tematiche in oggetto. In particolare si sono affrontate le principali tematiche riguardanti le risorse ambientali e la matematica finanziaria e si sono costruiti dei percorsi didattici sui temi indicati con particolare riferimento ai progetti triennali di FP iniziale.

Contenuti

Le risorse ambientali

Energia e ambiente; il flusso di energia negli ecosistemi naturali; gestione delle risorse ambientali per un risparmio energetico; le energie alternative.

Matematica finanziaria

Il capitale e l'interesse; la costituzione di una rendita ad accumulo costante, variabile o in un tempo predeterminato; la restituzione di un capitale a rate costanti o a decrescita costante; i principali elementi di transazione finanziaria; metodi di investimento; uso e problemi legislativi connessi.

2.6. Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventiva promozionale (1° modulo)

Si è trattato di un primo modulo di un percorso triennale che prevede come secondo modulo: *"L'approccio al singolo nella prassi della FP"* e come terzo: *"L'approccio al gruppo nella prassi della FP"*. Durante l'attività formativa i formatori partecipanti hanno potuto conoscere gli aspetti peculiari dell'approccio preventivo-promozionale, la caratteristica dell'adolescenza come periodo di *coping* (fronteggiamento) e riflettere sui principali fattori di rischio e di protezione nel periodo dell'adolescenza.

Contenuti

L'approccio preventivo-promozionale; l'adolescenza nella prospettiva del *coping*; i fattori di rischio e di protezione a livello personale e socio-ambientale (famiglia, scuola, gruppo di pari).

2.7. Il rapporto educativo con l'adolescente secondo la prospettiva preventiva promozionale (2° modulo)

Hanno potuto accedere al corso coloro che avevano già frequentato il primo modulo nell'anno 2002. Durante questo intervento i formatori partecipanti hanno potuto apprendere: a discriminare le forme di intervento edu-

cativo efficaci e non efficaci; ad affinare le proprie abilità comunicative e a rispondere con efficacia a situazioni di difficoltà. È prevista la continuazione del percorso formativo nel 2004 con il 3° modulo: *L'approccio al gruppo nella prassi della formazione professionale* con l'obiettivo di far apprendere i principali programmi preventivo-promozionali indirizzati agli adolescenti e sperimentare un programma per il potenziamento delle *life skill*.

Contenuti

I fattori facilitanti e ostacolanti il rapporto educativo; la comunicazione con l'adolescente; la relazione di aiuto con l'adolescente.

2.8. Il bilancio delle competenze

Il percorso era indirizzato a operatori che affrontavano per la prima volta il discorso del bilancio delle competenze. Non aveva come obiettivo di preparare a gestire attività di bilancio di competenza, ma era finalizzato a condurre i partecipanti ad una conoscenza approfondita della metodologia e degli strumenti propri del bilancio delle competenze. Il percorso per essere completato prevede una prosecuzione con ulteriori approfondimenti, soprattutto riguardo al colloquio, agli strumenti e alla valutazione delle competenze, con fasi di simulazione e affiancamento formativo a un operatore esperto.

Contenuti

La metodologia del bilancio di competenze nella pratica europea e nella contestualizzazione italiana; le specificità metodologiche e caratteristiche del bilancio di competenze rispetto ad altri percorsi orientativi; modalità organizzative e gestionali; gestione degli strumenti; le fasi del percorso e i relativi strumenti

2.9. Educazione alla interculturalità

Il corso, tenuto da esperti del VIS (Volontariato Internazionale per lo sviluppo), mirava ad introdurre il tema dell'interculturalità, visto l'aumento costante del numero di allievi provenienti da paesi stranieri nei nostri CFP. In particolare si è cercato di fornire un quadro generale sullo squilibrio Nord - Sud del mondo; illustrare il concetto e il significato di "interculturalità"; riflettere sul concetto individuale e culturale di identità; riflettere sul "diverso"; illustrare il ruolo del "mediatore culturale".

Contenuti

Rapporti Nord Sud, globalizzazione, economia internazionale, sviluppo, immigrazione; rapporti tra culture, educazione interculturale, educazione all'ascolto, pratiche di accoglienza, scuola per le tante culture; tecniche di animazione nella didattica interculturale; analisi di pregiudizi e stereotipi nell'immaginario collettivo del "diverso"; la mediazione culturale; elementi di educazione interculturale.

2.10. Linguaggio video: analisi e tecniche di produzione per una metodologia didattica integrata

L'attività formativa aveva lo scopo di introdurre il formatore nelle problematiche della produzione audiovisiva e di studiare da vicino l'oggetto video e filmico, sia come strumento per la didattica sia per la auto-produzione di materiale "multimediale"; il cinema e il video sono due forme di comunicazione mediatica diventati strumenti attuali con i quali è possibile realizzare attività didattiche e formative nei centri. L'intervento di formazione ha avuto lo scopo di offrire strumenti operativi da applicare concretamente per le attività di accoglienza iniziale e quotidiana, nelle attività personalizzate di approfondimento e di recupero.

Contenuti

La scrittura filmica; lezione di regia; filmologia; analisi del film; il montaggio; tecniche di produzione video.

2.11. La gestione amministrativa di un CFP

Il corso ha affrontato le problematiche connesse alla gestione amministrativa dei CFP del CNOS-FAP, con riferimento alle regolamentazioni nazionali. Era particolarmente rivolto ai responsabili della rendicontazione e gestione amministrativa delle sedi operative locale.

Contenuti

Bilancio fiscale e civile; come leggere un bilancio; il bilancio come strumento di gestione; il bilancio preventivo e consuntivo; voci particolari (IRAP, ammortamento, ecc.); responsabilità; la gestione amministrativa del personale.

2.12. Formazione nell'ambito del personale direttivo

La proposta formativa rivolta al personale direttivo dei Centri di formazione del CNOS-FAP, che si svolgerà nel mese di novembre, sarà gestita da esponenti e consulenti della Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Contenuti

Aggiornamenti sulla situazione legislativa; dalle sperimentazioni regionali al sistema di istruzione e formazione professionale regionale; confronti e approfondimenti sulle iniziative interne ed esterne della Federazione CNOS - FAP; lo stato dell'arte dei progetti del percorso formativo dai 14 ai 21 anni; il modello organizzativo del CFP rispetto alle nuove filiere formative; il piano di attività della Federazione.

3. VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ REALIZZATE

I formatori coinvolti nelle varie attività sono stati 264 provenienti da tutte le regioni italiane.

Ad ogni formatore sono stati distribuiti, oltre alle dispense proprie dell'attività frequentata, altri due documenti che sono stati oggetto di approfondimento durante la settimana: *“La carta dei valori salesiani nella formazione professionale”*; il *“Dossier per la realizzazione del nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale a seguito dell'approvazione della legge 53/2003”*.

Al termine di ciascuna delle attività formative realizzate i partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario (appositamente elaborato) volto a valutare la qualità dell'intervento.

Il questionario è articolato in due parti: la prima è composta da una serie di domande con risposte a scelta multipla che indaga su quattro aree: 1) *docenza*; 2) *materiale*; 3) *autovalutazione*; 4) *corso*; la seconda parte del questionario è formata da tre domande aperte con la richiesta di suggerimenti per rendere sempre più efficaci e funzionali l'organizzazione e la gestione delle attività.

Per ciò che concerne la prima parte del questionario, l'analisi dei dati raccolti ha permesso di rilevare una buona soddisfazione dei partecipanti.

La seconda parte del questionario con domande aperte permette di evidenziare un profondo interesse e un'elevata motivazione nella partecipazione alle attività formative svolte per la possibilità di formazione e aggiornamento che offrono. I partecipanti esprimono apprezzamento (anche se a vari livelli) per l'esperienza realizzata, suggeriscono argomenti per nuove attività formative, chiedono approfondimenti di quanto realizzato e sono interessati a incrementare l'esperienza, proponendo interventi anche durante l'anno formativo (suggerendo anche l'utilizzo della formazione a distanza).

Questi risultati non fanno che incrementare la fiducia del CNOS-FAP nell'importanza della formazione dei formatori e sprona la Sede Nazionale a continuare sempre meglio la sua azione di promozione e di appoggio alle attività delle sedi locali.

Un metodo formativo “per competenze” al CFP CNOS-FAP “Manfredini” di Este PD

LUIGI
FUMANELLI*

1. MOTIVAZIONI DEL NUOVO METODO FORMATIVO

L'art. 17 della legge 196/97 riforma il sistema formativo e stabilisce i principi e i criteri cui attenersi, riconoscendo anche la presenza degli Enti privati nella formazione professionale, a condizione che ottemperino ai requisiti predefiniti, cioè alla adozione delle norme regolamentari, tra cui le procedure di “Accreditamento”, il controllo da parte della Regione, secondo l'art. 10 del decreto attuativo dell'art. 17 della legge 196/97, e la realizzazione dell'accordo del marzo 2000 tra Stato - Regioni - Forze sociali.

La Regione del Veneto ha fissato, con il DGR 2140/01, le modalità di conseguimento dell'“Accreditamento”. Esse riguardano principalmente tre macro ambiti.

- a) *Requisiti strutturali indicati*: ambienti, aggiornamento delle tecnologie, organizzazione, amministrazione, contabilità, gestione del Centro.

Il termine competenze entra sempre più nei discorsi che riguardano scuola e formazione professionale. L'articolo illustra l'impegno del CFP di Este nel riprogettare con nuove metodologie formative i propri interventi nella formazione iniziale dei giovani.

* Esperto di formazione professionale

- b) *Requisiti culturali e delle risorse umane*: statuto delle finalità (“mission”), progetto educativo-formativo di attuazione, qualità dei rapporti con il contesto territoriale, *management* (politiche e strategie di direzione, leadership, comunicazione e sussidiarietà); requisiti culturali, educativi e professionali degli educatori-formatori.
- c) *Requisiti del servizio*: sistemi di sicurezza (legge 626) e di qualità, grado di soddisfazione dell’“utenza”, dei dipendenti e dei collaboratori, grado di impatto con la realtà sociale circostante, giudizio “esterno” di merito sulla qualità del “prodotto” e dei servizi formativi alla zona (allievi e corsisti, famiglie, imprenditori e sindacati), qualità della presenza disponibile e flessibile alle richieste e ai bisogni del territorio.

2. FINALITÀ DEL NUOVO METODO

La finalità prima, che il nuovo metodo formativo si propone, è di migliorare l’impegno e l’impiego delle risorse, innanzitutto degli educatori-formatori, e poi degli allievi e delle loro famiglie.

In pratica:

- a) *Mobilizzare gli educatori-formatori* perché attuino quanto sanno e possono per motivare gli allievi e coinvolgerli in prima persona ad assumere le proprie responsabilità sia di educazione personale e sia di formazione culturale e professionale.
- b) *Attivare nel Centro un metodo di formazione più sistematica*, in modo che gli *obiettivi formativi* di ogni *area complementare* vengano affrontati e superati con regolarità, senza saltarne alcuno. E così raggiungere *competenze professionali* certe e complete.
- c) *Suscitare in tutti gli educatori-formatori la coscienza* di essere prima educatori delle persone, poi formatori della cultura e della professionalità e, insieme, guide responsabili della maturazione e dell’apprendimento regolare e progressivo.
- d) *Promuovere una metodologia “di progetto” e di “coerenza educativa e formativa”* attraverso una preparazione puntuale dell’insieme delle lezioni-esercitazioni, perché la efficacia dell’insegnamento sta in gran parte nel grado di preparazione remota e immediata, in relazione ai contenuti e alla situazione del gruppo, tenendo particolarmente sott’occhio coloro che nel gruppo fanno più fatica.

La preparazione remota consiste nel predisporre:

- *il Progetto formativo generale*, che viene riformulato ogni anno nel settore, e resta come riferimento ufficiale sia degli educatori-formatori che dei controlli della Regione;
- *il Piano didattico annuale*, che ogni educatore-formatore prepara all’inizio dell’anno, suddivide i contenuti di ogni *area complementare* del “Progetto formativo generale” in tanti *obiettivi formativi*, da raggiungere

attraverso lezioni e verifiche, stabilite nei tempi, modi, prove e recuperi dall'educatore-formatore interessato.

La preparazione prossima, invece – quella “in situazione” – consiste in uno strumento immediato e strategico di azione;

- *il Piano educativo-metodologico personale*, che ogni educatore-formatore vede il bisogno di studiare e applicare una volta conosciuta la situazione del gruppo e dei singoli componenti. Si tratta, in pratica, di mettere in relazione il *dato fisso*, rappresentato dal “Progetto formativo generale” e dal “Piano didattico annuale”, con il *dato variabile*, che corrisponde alle potenzialità e difficoltà medie del gruppo e, insieme, alle carenze di reazione, concentrazione, elaborazione razionale, autodisciplina riscontrate nei singoli e nel gruppo, dinamiche relazionali e di *leadership...*, per le quali occorrono risposte educative adeguate, in modo che si possa raggiungere, al termine dell'anno, l'acquisizione almeno dei “livelli minimi irrinunciabili”.

3. PRINCIPI METODOLOGICO-DIDATTICI TRADIZIONALI DA APPLICARE ANCHE NEL NUOVO METODO FORMATIVO

Dagli inizi, il CFP “Manfredini” ha messo in atto alcuni modi ritenuti più adatti per ogni intervento, rivolto a persone che hanno scelto il percorso professionale piuttosto che quello scolastico per inserirsi nella vita sociale. Il Centro, adeguandosi a questa particolare situazione, ha adottato quelle che sembravano, dall'esperienza, le più adatte strategie formative sia di insegnamento che di apprendimento.

In pratica:

- a) *L'insegnamento nelle “Aree complementari” teoriche* (culturali, linguistiche, scientifiche e tecnologiche) è sempre stato affrontato con il “metodo induttivo”, che fa arrivare meglio l'intelligenza pratica dei nostri allievi alla teorizzazione razionale dei concetti, attraverso riferimenti pratici, esperienziali e personali.
- b) *Ad elementi “mortificati” e sottostimati dalla scuola*, è preferibile, secondo Don Bosco, usare lo strumento dell'incoraggiamento e della gratificazione, perché fa scorgere in sé quelle potenzialità da loro ignorate e misconosciute, rendendoli così consapevoli del loro valore, con conseguente fiducia nelle proprie possibilità.
- c) *Al posto dei libri di testo*, gli allievi usano scrivere gli schemi delle lezioni su “schede” personalizzate. I contenuti vengono suggeriti dalle proiezioni sulla lavagna luminosa, redigendoli con cura, suddivisi per *area complementare*. Le schede vengono riunite in uno schedario personale, controllato e valutato periodicamente dall'educatore-formatore responsabile. In questo modo gli allievi si sentono obbligati in prima persona a prestare attenzione alle spiegazioni, intervenire, prendere nota, alter-

nando così i tempi di concentrazione con quelli di lavoro (scrittura e disegni).

- d) *Ogni educatore-formatore di un corso è coordinato da un "tutor", che generalmente è il collega che ha più ore di lezione nel corso. Egli garantisce il collegamento con il settore attraverso la "unità" dell'insegnamento degli educatori-formatori del corso, in relazione al "Progetto formativo generale" e al "Piano didattico annuale", e in coerenza con il "Piano educativo-metodologico personale".*
- e) *Si dà molta importanza, secondo la tradizione salesiana, alla educazione globale della persona. Se i giudizi degli obiettivi formativi delle aree complementari vengono espressi dall'educatore-formatore responsabile, il giudizio educativo ("Saper essere per collaborare") viene espresso collegialmente da tutti gli educatori-formatori, perché tutti devono sentirsi impegnati e interessati nella buona riuscita del processo educativo sia dei singoli che del gruppo.*
- f) *Lo stage aziendale è considerato un momento importante della formazione professionale, perché fa conoscere agli allievi l'ambiente reale di lavoro e dà loro modo di farsi apprezzare in vista di una possibile assunzione, al termine del corso. I giudizi degli stage vengono fatti pervenire con riservatezza al Centro. L'esito positivo corrisponde ad un *credito*.*

4. LE COMPETENZE PROFESSIONALI DI OGNI FIGURA, CON LE AREE COMPLEMENTARI E GLI OBIETTIVI FORMATIVI COMPONENTI, DEVONO ESSERE CONDIVISE DALLE ASSOCIAZIONI DI CATEGORIA

Nei primi incontri del CFP "Manfredini" con i "Consigli provinciali" dei settori professionali, mirati ad individuare le *competenze professionali* di ogni figura, i rappresentanti delle associazioni di categoria dell'Unindustria e dell'artigianato (UPA e CNA) si preoccupavano soprattutto della pratica professionale. In successivi confronti sono emersi anche i bisogni più generali, considerati da loro ugualmente essenziali, quali: la educazione della persona, la cultura generale, la capacità di comunicare, la progettazione, il calcolo e la misurazione, le conoscenze tecnologiche a complemento delle abilità pratiche.

Su questi presupposti più ampi, abbiamo formulato concordemente le cinque *competenze professionali* per le varie figure.

- a) La prima "Competenza professionale", uguale per tutte le figure: **saper essere per collaborare**, comprende due *aree complementari*: *Formazione religiosa ed etica* (come fondamento della socialità collaborativa) e *Il rispetto, la collaborazione e il comportamento* (come sue espressioni concrete).
- b) La seconda "Competenza professionale", ancora uguale per tutte le figure: **sapere per comunicare**, comprende le tre *aree complementari* della *cultura civica e del lavoro*, della *lingua italiana* e della *lingua inglese*

- (come strumenti indispensabili di comunicazione civile e tecnica, sia nella propria lingua che in quella europea).
- c) La terza “Competenza professionale”, diversa per le varie figure: **sapere per razionalizzare**, comprende le *aree complementari* della *matematica razionale*, come fondamento alla *fisica, metrologia e informatica*, applicate alle tecnologie delle varie professioni.
 - d) La quarta “Competenza professionale”, diversa per le varie figure: **sapere per operare**, comprende le *aree complementari* specifiche: della *tecnologia* (sia generale che d’indirizzo), dell’*automazione industriale* (nei vari settori produttivi). Per i grafici anche la: *progettazione logico-formale-tecnico-economica* per la presentazione, esecuzione e i costi dei messaggi visivi.
 - e) La quinta “Competenza professionale”, diversa per le varie figure: **operare con professionalità**, comprende le *aree complementari* specifiche del: *disegno manuale e CAD*, del *lavoro pratico* nei singoli settori professionali e dello *stage aziendale*. Per i grafici anche del *trattamento dimensionale e cromatico delle immagini*. Per i meccanici dei *cicli di lavorazione*.

5. LA VALUTAZIONE OGGETTIVA: CREDITI ASSEGNATI E DEBITI DA RECUPERARE

a) Come funziona

Ogni competenza professionale è composta di *aree complementari*, a loro volta suddivise in *obiettivi formativi*.

Ad una verifica positiva (scritta, di disegno, di lavoro, di schedario e di stage), riguardante un *obiettivo formativo*, viene assegnato un *credito*, con relativo giudizio di merito (sufficiente, buono, ottimo).

Se, invece, l’esito della verifica risulta negativo, il giudizio resta sospeso e viene considerato come un *debito*, da recuperare a seguito di un’altra verifica positiva, concordata con l’educatore-formatore titolare della corrispondente *area complementare*.

Se qualcuno, per un motivo giustificato, non è presente ad una verifica, la deve sostenere appena possibile. In caso contrario gli rimane un *debito*.

Sulle pagelle trimestrali compare, per ognuna delle *aree complementari*, la somma numerica progressiva dei *crediti* assegnati e dei *debiti* da recuperare.

I giudizi di merito relativi ai “crediti” (sufficiente, buono, ottimo) sono sempre disponibili ad essere consultati sia sul quadro complessivo di ogni educatore-formatore responsabile (lo potrebbe anche esporre in pubblico), sia sulle schede personali che servono a riunire – sotto il controllo dell’educatore-formatore interessato gli esiti raggiunti dopo le verifiche di ciascun *obiettivo formativo* di *area complementare*. Tali schede vengono conservate, ordinate, in un raccoglitore che si trova in apertura dello “Schedario” personale dell’allievo.

I “debiti” non sono abbonabili, perché corrispondono a buchi nella re-

golare e conseguente acquisizione delle conoscenze, o delle abilità, nelle varie *aree complementari*. Pertanto, non è possibile che una verifica andata male possa essere compensata senza recupero, solo per media, da un'altra positiva e successiva, ma diversa di "obiettivo".

Al passaggio da un anno all'altro di un corso pluriennale, i *debiti* residui dell'anno precedente vengono riportati nel successivo, a meno che non siano stati recuperati durante l'estate. Se però il loro numero risulta troppo alto, obbligherà l'allievo a cambiare percorso formativo, con l'aiuto dell'orientatore.

L'assegnazione o meno delle *competenze professionali* viene fatta dagli educatori-formatori del corso solo al termine temporale dello stesso (biennale, triennale o annuale), in prima istanza nel *prescrutinio* che precede l'esame regionale di qualificazione e specializzazione, e definitivamente nello *scrutinio finale*.

b) Precisazioni metodologico-didattiche.

All'inizio dell'anno ogni educatore-formatore presenta, con estrema chiarezza, il *progetto formativo generale* e l'*area complementare* che lo riguarda nel *piano didattico annuale*, fornendo tutte le spiegazioni opportune e richieste.

Passaggio importante di ogni educatore-formatore è conoscere bene la situazione del proprio corso, allo scopo di studiare il *piano educativo-metodologico personale*, con cui si prefigge lo scopo di volgere in collaborazione le dinamiche interne al gruppo, e di sviluppare le potenzialità singole e d'insieme, superando le difficoltà riscontrate fin dall'inizio.

Altro adempimento strategico di ogni educatore-formatore è di mettere in "risalto", il prospetto dei risultati conseguiti per ogni *area complementare*, in modo da incentivare sia l'acquisizione di un maggior numero di *crediti*, sia il recupero tempestivo dei *debiti*.

Compito altrettanto importante degli educatori-formatori è anche quello di controllare, firmare, ed esigere la controfirma dei genitori, sulle schede personali di ogni *area complementare*, ad ogni giudizio di *obiettivo formativo*, assegnato dopo la relativa verifica.

La scheda presenta alla sinistra una colonna per segnare gli esiti immediati, dopo la prima verifica di un *obiettivo formativo*. A fianco di questa, in orizzontale, ve ne è una seconda, che serve per registrare gli esiti del recupero, qualora la prima prova fosse riuscita male. Ma può anche servire per registrare il giudizio di una seconda prova aggiuntiva, sul medesimo obiettivo, fatta fare a coloro che hanno già avuto un giudizio positivo di merito nella prima prova, ma che desiderano migliorare il primo giudizio, nel mentre attendono i ritardatari.

La consegna delle pagelle trimestrali alle famiglie degli allievi viene fatta precedere da una assemblea generale in cui si fa il punto della situazione educativa-formativa. Poi, i genitori con gli allievi passano singolarmente dall'educatore-formatore *tutor* del corso per ricevere la pagella. Infine, da tutti gli altri educatori-formatori, presenti per un colloquio.

6. IL PRESCRUTINIO CHE PRECEDE GLI ESAMI REGIONALI

Nella imminenza degli esami regionali di qualificazione e specializzazione, gli educatori-formatori dei corsi da esaminare – che costituiscono la parte “interna” della commissione regionale di esame – si radunano in *prescrutinio*, sotto il coordinamento del direttore e del responsabile di settore, per assegnare ai candidati i giudizi di merito per ogni *competenza professionale*, acquisita al termine del corso.

Tali giudizi vengono poi presentati al presidente e ai commissari “esterni”, nominati dalla Regione, perché servano di base per il colloquio individuale e anche per la formulazione del giudizio finale.

7. L'ESAME REGIONALE

Alla conclusione dei corsi di qualificazione e specializzazione, approvati e finanziati dalla Regione, la direzione del Centro fa richiesta di una commissione “esterna” che, assieme a quella “interna”, costituita dagli educatori-formatori del corso, giudicherà collegialmente gli esiti dei candidati.

La commissione integrata, dopo aver assistito alla prova pratica di ogni candidato e prima di incontrarlo singolarmente nel colloquio, che prenderà in esame il suo curriculum, gli esiti conseguiti nelle varie *competenze professionali*, i relativi giudizi di merito per ciascuna di esse e la quantità degli eventuali *debiti* rimasti insoluti, può trovarsi di fronte a queste tre diverse situazioni:

- *risolta*, perché tutti i *crediti* degli *obiettivi formativi* di ogni *area complementare* sono stati acquisiti e le *competenze professionali* assegnate al candidato;
- *incerta*, perché il numero dei *debiti* rimasti risulta così modesto da poter essere recuperato attraverso la prova pratica di esame e il colloquio individuale;
- *talmente compromessa* da non lasciar speranza di recupero a causa delle troppe deficienze rimaste scoperte.

La decisione definitiva – se assegnare o meno la qualificazione o specializzazione ai candidati e i relativi giudizi di merito – viene, comunque, presa collegialmente in sede di scrutinio conclusivo, che può essere fatto per ogni singolo corso anche subito dopo i colloqui.

Alla presenza del presidente, della commissione al completo, della direzione del Centro, vengono sanciti ufficialmente i giudizi conseguiti che, per la Regione, vengono conglobati in due voci: *pratica e teoria professionale*.

Sottoscritta da tutti, la documentazione definitiva viene trasmessa in Regione attraverso la segreteria.

8. GLI ATTESTATI RILASCIATI DALLA REGIONE

La Costituzione italiana delega la Regione per la formazione professionale dei cittadini. Spetta quindi ad essa rilasciare gli attestati ufficiali di qualificazione e specializzazione professionale, con validità – secondo gli accordi comunitari – per l’Unione Europea.

Su tali attestati, redatti in quattro lingue, la Regione dichiara solamente – in base alla legge 845/78 – che la persona intestataria ha conseguito regolarmente la qualificazione o la specializzazione nella figura professionale dichiarata. Non vi si precisano né i contenuti, né i livelli di merito conseguiti.

9. IL LIBRETTO PERSONALE DI PROFESSIONALITÀ RILASCIATO DAL CENTRO

Le informazioni dettagliate dei dati risultati dagli esami di fine corso, non dichiarati sull’attestato regionale, vengono trascritte dal Centro sul *libretto personale di professionalità*, riportandovi le *competenze professionali* acquisite nelle figure specifiche, con i livelli di merito raggiunti, le *Aree complementari* con i relativi *obiettivi formativi* che le hanno composte.

Il *libretto personale di professionalità* è un ulteriore strumento analitico di presentazione di ogni qualificato e specializzato per l’assunzione al lavoro.

BUTERA F. et alii, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2002, pp. 256.

Rispetto alle sue tradizionali funzioni, la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati di fronte ad una fase di transizione verso una nuova forma di società, la società della conoscenza. I macrofattori che influiscono più prepotentemente su questa trasformazione possono essere identificati nei seguenti: l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione, lo sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e la mondializzazione dell'economia.

Da una parte, questi cambiamenti hanno accresciuto enormemente le opportunità di ciascuna persona di accedere all'informazione e al sapere; dall'altra, hanno comportato mutamenti profondi nel mondo della produzione i quali richiedono importanti adattamenti sul piano tra l'altro delle competenze, stanno diffondendo sempre più incertezza e hanno significato per gruppi consistenti della popolazione una condizione di emarginazione che è divenuta intollerabile. In sostanza, tutto ciò implica che la collocazione di ogni individuo nella società dipenderà fundamentalmente dalle conoscenze che egli possiede.

Il passaggio alla società della conoscenza comporta anche la transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione dell'impresa ad uno organico. In questo secondo caso l'organizzazione è assimilata a un organismo, qualificato da un alto grado di complessità, in cui le strutture e i ruoli si presentano come sistemi aperti che operano in base ad ambiti di autonomia, sono correlati in una rete di

scambi informativi ed economici e si rapportano reciprocamente secondo le regole del gioco che essi stessi influenzano. Riguardo al contenuto del lavoro le nuove componenti sono costituite dal controllo di processo (nella fabbricazione e negli uffici), dalle comunicazioni e deliberazioni (nei processi di innovazione e coordinamento) e dalle decisioni (in tutte le fattispecie); questo non significa fare a meno delle operazioni che conservano la loro rilevanza e che pertanto vanno identificate, preparate e remunerate. Di conseguenza, la nuova identità lavorativa si fonda su un insieme di ruoli individuati non tanto dalle operazioni o dai compiti particolari quanto dalle funzioni svolte nel controllo, coordinamento, mantenimento e innovazione di un processo.

Questa trasformazione da un modello meccanico ad uno organico nasce dall'esigenza di sopravvivenza delle organizzazioni in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle variazioni, competenze di *problem solving*, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di *job description*, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltre che all'efficienza. Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro, quindi enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità. È una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

In questo quadro il presente volume intende offrire orientamenti affinché ciascuna scuola o centro possano organizzare le attività di istruzione e di formazione nel modo più efficiente ed efficace. Il risultato di questo impegno si può considerare nel complesso soddisfacente.

G. Malizia

CHISTOLINI S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 283.

Questo libro è stato scritto durante la docenza universitaria, caratterizzata dal graduale lavoro di messa a punto della tesi comparativo-sperimentale. Esso intende dimostrare la forte incidenza sociale della cultura pedagogica contemporanea, ispirata agli ideali di giustizia, pace, verità e eguaglianza delle opportunità e realizzata nel fare scuola degli insegnanti, di ogni ordine e grado. Gli ideali sono resi operativi dagli interventi metodologici che delineano le vie da seguire per educare i giovani all'assunzione di comportamenti democratici, rispettosi dei diritti fondamentali di tutti, sanciti dalla Costituzione italiana e dalle convenzioni internazionali.

Gli insegnanti stanno conquistando la propria identità umana e professionale in una scuola nella quale viene offerta la grande opportunità dell'emancipazione dall'istituzione centrale di governo, pur mantenendo verso lo Stato il necessario riferimento generale.

Il problema della docenza, in relazione allo sviluppo storico-sociale e alla filosofia che intesse e scompone concetti, proposizioni, sensi dell'essere dell'uomo, si confronta con i sistemi d'insegnamento e sviluppa percorsi esemplificativi, nei quali la pedagogia teorica diviene didattica della ricerca, conducendo il lettore ad agire sul materiale empirico, e a creare dal conosciuto lo sconosciuto; vale a dire, a produrre qualcosa di nuovo grazie al trattamento di dati che si definiscono entro contesti molteplici.

Nella sintesi concettuale interpretativa la molteplicità acquista senso e significato, tanto per il singolo quanto per collettività. La sintesi è la riflessione pedagogicamente orientata che si serve della comparazione e della sperimentazione come scopi e mezzi dell'agire scientifico-razionale, ma anche come processi la cui compresenza permette di dare sostanza e forma ad eventi, oggetti, relazioni.

Nel momento in cui la teoria formativa si costruisce muovendo dai principi che orientano la persona, considerata nell'unità delle sue dimensioni sociale, psicologia, pedagogica, e

quando ciascuna dimensione umana cerca autonomamente di congiungersi all'intero, si ridefinisce il rapporto tra scienza dell'educazione e pedagogia, a partire dalla logica interna che ordina l'avvicinamento degli universi di comprensione. Come dire che per insegnare si prendono i materiali necessari, a cominciare dalla parola.

Fin qui l'autrice. Da parte nostra non possiamo non sottolineare i principali aspetti innovativi dell'opera. Anzitutto, questa intreccia due tematiche complesse, comparazione e sperimentazione, arrivando ad una loro interfecondazione veramente efficace. In secondo luogo, le esemplificazioni utilizzate per spiegare la metodologia della ricerca fanno riferimento a temi e a problematiche attuali del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. Da ultimo la centralità attribuita ai docenti rende il volume particolarmente utile per quanti si preparano all'insegnamento o vi sono già coinvolti.

G. Malizia

MORANTE G. - ORLANDO V., *Disabili. Integrazione scolastica e insegnamento della religione cattolica. Ricerca socio-pedagogico-didattica*, Roma, LAS, 2002, pp. 200.

Come spiega il sottotitolo, il volume descrive una ricerca realizzata in vista dei nuovi programmi di religione cattolica, nell'ambito della riforma della scuola. L'indagine ha coinvolto 180 insegnanti di religione (che hanno risposto al questionario, sui 200 contattati) e ha riguardato tutti i livelli di scolarità: dalla scuola materna alla scuola superiore.

In particolare, lo studio ha voluto indagare tre aspetti: situazione dell'integrazione degli allievi con disabilità che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica (IRC); interventi nella scuola italiana a favore dell'integrazione degli allievi con disabilità; prospettive per una migliore azione educativa volta all'integrazione degli allievi con disabilità.

Il volume si articola in 2 parti, più una introduzione e una appendice.

La prima parte ("L'analisi"), che si compone di tre capitoli, presenta lo studio condotto. Viene delineata la situazione generale dei disabili nella scuola italiana, l'IRC in riferimento alla presenza di allievi con disabilità e la presenza di allievi con disabilità nelle classi di IRC nei diversi contesti territoriali (centro, nord, sud; città, paesi). Per quanto concerne la situazione dell'IRC, il dato positivo è che quasi il 98% (in media, rispetto alle scuole di ogni livello) degli allievi con disabilità frequenta l'ora di religione, mentre il dato critico è rappresentato dalla presenza dell'insegnante di sostegno solo nel 37,8% dei casi; rispetto ai contenuti emerge che la scelta dei docenti è quella di semplificarli, non di ridurli. Il problema maggiormente lamentato dai docenti di religione è la didattica, specie per quanti non hanno una formazione specifica (e, tra questi, anche coloro che sono da molti anni nella scuola, il che indica che aver maturato una lunga esperienza non sopperisce all'apporto determinante di un percorso formativo *ad hoc*) e quanti non possono avvalersi dell'ausilio del collega del sostegno. In termini prospettici, dall'indagine sull'integrazione degli allievi con disabilità nell'ambito dell'IRC, emerge che il lavoro migliorerebbe se venissero incrementate le competenze specifiche dei docenti (lo sostiene il 60% degli insegnanti intervistati); che esiste la necessità di capire quali siano "i nuclei di contenuti adeguati a ciascuno" (p. 53); che materiali e strategie didattiche specifiche renderebbero l'intervento più efficace; che c'è una generale soddisfazione rispetto al rapporto con colleghi e famiglie.

La seconda parte del volume ("Prospettive pedagogiche didattiche e socioculturali"), che si articola in 4 capitoli, alla luce di quanto emerso dallo studio, intende fornire una serie di indicazioni volte a migliorare l'intervento educativo finalizzato all'integrazione degli allievi con disabilità.

Il volume si chiude con un'appendice in cui è riportato il questionario utilizzato per condurre l'indagine e una breve bibliografia.

Il lavoro presenta una ampia panoramica sulla situazione analizzata, e diversi aspetti prospettici. Alcune perplessità riguardano l'ambito metodologico: non è chiara la funzionalità di un simbolo inserito all'inizio di molti capoversi (che può disturbare la lettura); data la mole di informazioni riportate, sarebbe stata interessante una conclusione al termine di ciascun capitolo e al termine del volume; manca una bibliografia dei testi citati; i testi indicati nella "biblio-

grafia essenziale" non sono né in ordine alfabetico, né cronologico: sarebbe stato bene specificare il criterio seguito.

La lettura è consigliata a quanti operano nel campo dell'educazione, specie se hanno a che fare con allievi con disabilità.

D. Antonietti

BOCCA G., *Pubblica e di ispirazione cristiana. Per una pedagogia della scuola cattolica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003, pp.189.

Nel corso dei secoli l'impegno espresso dalla Chiesa e dalla cultura cattolica per l'educazione ha mirato costantemente alla formazione dell'onesto cittadino e del buon cristiano, passando dall'educare l'uomo nel cristiano all'educare il cristiano nell'uomo.

In questo quadro, risulta necessario che la scuola cattolica si configuri sempre più come "scuola per le persone e delle persone" e come forma di autentico "apostolato", spaziando nel territorio più decisivo dei fini. Di non occuparsi solo del come ma anche del perché, di ridare al processo educativo quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni e mantiene al centro la persona nella sua identità globale, trascendentale e storica, vista quindi nei suoi bisogni materiali e spirituali.

In linea con grandi documenti conciliari e post-conciliari della Chiesa universale e della Chiesa italiana sull'educazione e sulla scuola cattolica in particolare, va ribadita la fedeltà della scuola cattolica al suo fine di formazione integrale della persona attraverso una seria e solida formazione culturale, nell'attenzione concreta alla persona di ciascun alunno, nel quadro educativo e culturale della sintesi tra "cultura, fede e vita" e nella sensibilità all'apertura socio-religiosa e più generalmente all'interculturalità.

Nell'attenzione e nell'interazione vivace con gli sviluppi della pedagogia e della didattica contemporanea, resta che in Cristo e nella pienezza di umanità che gli compete con la sua Resurrezione, la scuola cattolica intravede il suo fondamento e il suo orizzonte di senso.

In questa sua identità ecclesiale e culturale, viene ad evidenziarsi la sua missione di carità educativa, il suo stile relazionale e di servizio sociale, la tradizionale premura per i più deboli, cercando, pur tra le contrarietà di ordine economico-giuridico, di essere capace di rispondere alle esigenze delle categorie meno favorite sotto il profilo sociale ed economico (poveri, extracomunitari...).

L'Autore illustra con efficacia queste peculiarità della scuola cattolica sia con adeguati riferimenti storici, sia con un'analisi esemplare della situazione attuale, sia con tentativi riusciti di anticipazione prospettica. Il volume dimostra in modo inoppugnabile che la scuola cattolica: è scuola pubblica, inserita organicamente all'interno del servizio di istruzione e di formazione rivolto alla totalità della persona; è di ispirazione cristiana, espressione di una comunità che mira a tradurre la propria fede in una cultura incarnata; è cattolica, segno della cattolicità della Chiesa.

G. Malizia

MONTEODORO C. - G. ZAGARDO (Edd.), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 447.

In questi ultimi venti anni è maturata, almeno a livello teorico, la convinzione che l'orientamento non può essere più considerato solo come "un insieme di servizi e di attività", spesso offerti dall'esterno ai singoli e alle istituzioni formative, né tanto meno come una dimensione facoltativa della formazione professionale, della scuola o delle organizzazioni. L'orientamento va visto essenzialmente come "servizio" alla formazione e nello stesso tempo come uno strumento privilegiato per l'incontro tra le istanze del mercato del lavoro, le esigenze della formazione e i bisogni e le risorse delle persone destinatarie del servizio.

Il tentativo di superare la dispersione e la frammentarietà delle iniziative, messo in atto in molti paesi, ha portato ad un ripensamento della concezione teorica di orientamento verso un approccio multidimensionale e sistemico. Tra le linee di tendenza più attuali e ricorrenti nei programmi e nei progetti, negli studi e nelle ricerche risultano significative quelle che puntano sull'orientamento come un fattore strategico per l'azione di coordinamento delle politiche sociali e lavorative, capace di mediare, nell'interazione tra le diverse componenti interessate al processo orientativo, le esigenze della progettualità professionale dei soggetti e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione.

Nell'attuale contesto storico e culturale di forte cambiamento ciò non è possibile senza una concezione adeguata di orientamento che mette al centro la persona, perché sia in grado di orientarsi nella realtà complessa in cui si trova a vivere e ad inserirsi, e sia capace di effettuare le proprie scelte di vita nel futuro in coerenza con un suo progetto personale continuamente verificato e riposizionato in rapporto alle contingenze ambientali e lavorative.

In tal caso l'orientamento nella sua globalità si qualifica come "servizio" formativo permanente che mira a far maturare la persona in funzione della scelta professionale e di un inserimento adeguato nella vita sociale, oppure, nel caso che si rivolga ad adulti, a facilitare i processi decisionali relativi alle varie transizioni professionali e/o di vita. Si tratta perciò di un processo continuato, specificamente orientato all'individuazione e al potenziamento delle capacità della persona, cosicché questa, realizzando integralmente se stessa, si inserisca in modo creativo e critico nella società in trasformazione.

La ricerca condotta dall'Isfol con un gruppo interdisciplinare di docenti ed esperti dell'Università Cattolica di Milano, di cui si dà relazione nel volume in esame, ha mirato proprio ad elaborare un modello di orientamento formativo. L'impostazione seguita consente di inserire l'orientamento nel processo di maturazione del soggetto e di farne un supporto della transizione lavorativa in prospettiva "longlife", interessando iniziazione e socializzazione al lavoro.

G. Malizia

Primo rapporto nazionale sulla scuola 2003, Roma, EURISPES, 2003, pp. 614.

Tutti i rapporti internazionali sia a livello mondiale (l'Unesco) sia sul piano europeo (l'UE) sottolineano che rispetto alle sue tradizionali funzioni la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati di fronte ad uno scenario radicalmente diverso, quello cioè della società della conoscenza. Anche in Italia ci si è confrontati con la nuova domanda educativa e si è cercato di fornire una risposta articolata mediante la riforma Moratti, ridisegnando l'architettura del sistema di istruzione e di formazione. Il volume in esame presenta in maniere efficace i risultati di un sondaggio dell'Eurispes su tale trasformazione.

Due sono gli aspetti più innovativi della legge delega. Anzitutto essa recepisce il passaggio 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. In base a questo cambiamento lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, fatta salva l'autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e sulla formazione professionale. Il motivo della riforma va ricercato nella volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali, insieme alle istituzioni scolastiche, dall'altra, cooperino insieme e, pur nel rispetto delle competenze proprie di ciascuno, definiscano una politica formativa al servizio dei giovani e delle famiglie che risponda alle esigenze del territorio e al tempo stesso non perda unitarietà e coordinamento.

Dalla indagine Eurispes emerge che i tre quarti del campione (74%) valuta favorevolmente la possibilità che le Regioni possano intervenire nella definizione dei programmi scolastici.

Un'altra innovazione significativa della riforma riguarda l'introduzione di un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14

ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli. Ciò è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte di paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

In proposito va sottolineato il sostegno molto vasto che secondo il sondaggio Eurispes trova fra i genitori l'alternanza scuola/lavoro, come modalità offerta a tutti di ottenere qualifiche e diplomi a partire dai 15 anni. Infatti, i tre quarti quasi del campione (74.1%) esprime in proposito una valutazione favorevole o molto favorevole. Tale consenso viene spiegato dall'autore del rapporto citato con riferimento all'opportunità che i genitori vedrebbero in questa strategia di ovviare ad uno dei limiti tradizionali del sistema scolastico italiano, la carenza cioè di preparazione per il mercato del lavoro.

G. Malizia

CATANI M. - C. MARMO - D. MORGAGNI, *Adulti si nasce: l'educazione degli adulti tra approccio legislativo, teorici, metodologici*, Milano, Franco Angeli, 2001.

L'istruzione e la formazione permanente sono da diversi anni al centro dibattito sulle politiche educative a livello europeo, nazionale e locale. L'opportunità di apprendere per tutto il corso della vita (*life long learning*) ha assunto il ruolo di strategia trasversale prioritaria per favorire l'evoluzione sociale ed economica, per agevolare la coesione sociale e la cittadinanza attiva, nonché per migliorare la qualità della vita. I paesi dell'Unione Europea hanno avviato processo di razionalizzazione dei sistemi di educazione permanente orientandoli verso finalità sociali. Anche l'Italia ha da tempo intrapreso un processo di riorganizzazione globale del sistema di formazione e di istruzione per renderlo adatto a fronteggiare le sfide della complessità economica e sociale. La regione Emilia-Romagna, in linea con gli intenti del Ministero e le indicazioni europee, ha avanzato a sua volta una proposta per la realizzazione di un sistema integrato per la formazione degli adulti.

Un simile contesto di innovazioni pone alcuni interrogativi sulle problematiche dell'apprendimento nell'età adulta, in particolare rispetto a due ordini di problemi:

1) la distinzione, all'interno delle teorie dell'apprendimento, tra teorie generali e teorie dedicate agli adulti

2) la questione del passaggio all'età adulta che, nella società contemporanea, è sempre meno distinguibile.

Appare quindi più che opportuna un'indagine per dare senso e orientamenti alla formazione dei soggetti adulti: la scelta delle metodologie deve indirizzarsi a valorizzare le dimensioni esperienziali e motivazionali presenti negli adulti recuperando gli aspetti valoriali e simbolici, oltre che tecnici e operativi. Dalla panoramica affrontata in questo volume emerge che il raggiungimento dell'età adulta è un processo per il quale determinare un inizio e individuare un termine è inutile, prima ancora che difficile. Forse, come provocatoriamente suggerisce il titolo, l'età adulta attraversa più fasi e da queste trae linfa per la costruzione di un'identità che non può essere svilita da dispositivi formativi pensati per una indefinita e malposta immaturità.

G. Malizia