

NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo

IL NUOVO REPERTORIO IEFP

*Motivi, contenuti e opportunità di un rinnovamento
a lungo atteso*

4.0

3/III _ gennaio - febbraio 2020

Studium
editrice

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 2704-7245

NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Condirettori: Gianni Bocchieri, Eugenio Gotti, Emmanuele Massagli

Comitato direttivo: Antonio Bonardo, GiGroup Spa; **Paolo Cesana**, Fondazione Clerici; **Angela Elicio**, CIOFS-FP; **Luigi Enrico Peretti**, CNOS-FAP; **don Mario Tonini**, CNOS-FAP; **Giuliana Sandrone**, Università di Bergamo; **Alessandra Spagnolo**, Adecco Spa; **Raffaele Crippa**, Rete ITS mecatronici.

Redazione (email: professionalita@edizionistudium.it): **Paolo Bertuletto** (coordinatore di redazione), **Alketa Aliaj**, **Emanuele Brognoli**, **Paolo Caloni**, **Matteo Colombo**, **Alfredo Di Sirio**, **Clara Fortina**, **Sara Frontini**, **Francesco Magni**, **Alessandra Mazzini**, **Sabrina Natali**, **Roberta Navoni**.

Progetto grafico: Lucia Coltamai

Consiglio per la valutazione scientifica degli articoli

Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre; **Elisabetta Bani**, Università di Bergamo; **Franco Bochicchio**, Università di Genova; **Vanna Boffo**, Università di Firenze; **Andrea Cegolon**, Università di Macerata; **Maria Cinque**, LUMSA; **Massimiliano Costa**, Università Ca' Foscari (Venezia); **Antonia Criscenti**, Università di Catania; **Fabrizio D'Aniello**, Università di Macerata; **Daniela Dato**, Università di Foggia; **Antonia Del Gobbo**, Università di Firenze; **Paolo Di Rienzo**, Università di Roma Tre; **Piergiuseppe Ellerani**, Università del Salento; **Loretta Fabbri**, Università di Siena; **Paolo Federighi**, Università di Firenze; **Alessandra Gargiulo Labriola**, Università Cattolica (Milano); **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo; **Manuela Ladogana**, Università di Foggia; **Daniela Maccario**, Università di Torino; **Valerio Massimo Marcone**, Università di Roma Tre; **Claudio Melacarne**, Università di Siena; **Viviana Molaschi**, Università di Bergamo; **Paolina Mulè**, Università di Catania; **Giuseppe Negro**, ASCLA; **Andrea Potestio**, Università di Bergamo; **Margherita Rabaglia**, ISSS Gadda (Fornovo di Taro); **Arduino Salatin**, IUSVE; **Adriana Schiedi**, Università di Bari; **Concetta Tino**, Università di Padova; **Fabio Togni**, Università di Firenze; **Alessandra Vischi**, Università Cattolica (Brescia); **Carla Xodo**, Università di Padova; **Giuseppe Zago**, Università di Padova.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: professionalita@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it

Abbonamenti: annuale (6 numeri) € 55,00. Per info: Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile versare la quota di abbonamento sul conto corrente postale n.834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure facendo un bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente e il codice).

SOMMARIO

RUBRICHE

ISTITUZIONI FORMATIVE E TRAFORMAZIONI SOCIALI

a cura di Luisa Ribolzi

Quote rosa e istruzione: differenze di genere nei percorsi formativi 6

IL LAVORO CHE CAMBIA

a cura di Giuliano Cazzola

Con o senza tutele gli autonomi resistono 10

IL MERCATO DELLE PROFESSIONI

a cura di Giampaolo Montaletti

Il mercato delle professioni e il lavoro indipendente 13

INNOVAZIONE E PARI OPPORTUNITÀ

di Alessandra Servidori

La disabilità e la sfida dell'inclusione nella società complessa 15

DOSSIER: IL NUOVO REPERTORIO IEFP

L'ACCORDO DELL'1 AGOSTO 2019 E I NUOVI STANDARD FORMATIVI NELL'IEFP 19

L'iter che ha portato all'accordo 19

di Roberto Trainito e Manuela Negro

I passaggi mancanti 22

di Roberto Vicini

LA NUOVA ARCHITETTURA DELLE FIGURE DI OPERATORE E DI TECNICO 29

di Mauro Frisanco

STANDARD FORMATIVI E PROFESSIONALI: UNA PROPOSTA DI SISTEMA 41

di Remy Da Ros

**IL RAPPORTO FLESSIBILE FIGURA-INDIRIZZO E LA PROGETTAZIONE
DEI PERCORSI IeFP 48**

di Remy Da Ros

I NUOVI STANDARD CULTURALI DI BASE DELLA IeFP 52

di Roberto Vicini

UN APPROCCIO INNOVATIVO: STEM, INDUSTRIA 4.0 E DIGITALE 75

di Roberto Trainito e Manuela Negro

LIBRI

81

IL NUOVO REPERTORIO IEFP

Motivi, contenuti e opportunità di un rinnovamento a lungo atteso

Il 1° agosto 2019 il Ministro dell'Istruzione, dell'Università' e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano hanno raggiunto un accordo riguardante l'integrazione e la modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali per le qualifiche e i diplomi professionali, nonché per l'aggiornamento degli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione dei percorsi di IeFP.

Questo fascicolo - se si escludono le rubriche ospitate in ciascun numero della rivista - è interamente dedicato a questo tema. Così, le pagine che seguono rappresentano dunque una sorta di dossier che ripercorre l'iter che ha portato alla revisione del Repertorio, ne illustra l'architettura e i contenuti, chiarisce i motivi e i criteri che ne hanno ispirato il rinnovamento, spiega come raccordarlo attraverso lo l'Atlante del lavoro Inapp ai profili professionali riconosciuti dalle parti sociali, ne svela le potenzialità per una progettazione flessibile dei percorsi formativi, offre un approfondimento per quanto riguarda il blocco della competenza alfabetica di comunicazione e mostra come le competenze emergenti (STEM, digitali e industria 4.0) vi rientrino in maniera decisiva amalgamandosi con gli altri obiettivi di apprendimento.

a cura di Luisa Ribolzi

Quote rosa e istruzione: differenze di genere nei percorsi formativi

“La sottorappresentazione delle donne nel campo delle scienze, tecnologie, ingegneria e matematica (Stem) è un fenomeno mondiale. Benché oggi le donne siano ben rappresentate nelle scienze sociali e della vita, continuano ad essere sottorappresentate in settori che si occupano di fenomeni non organici, come l’informatica. Nonostante i molti sforzi per capire e modificare questo fenomeno, le differenze di genere nell’impegno in questi settori sono stabili da decenni. La stabilità di questa differenza e il fallimento dei tentativi per modificarla richiede un diverso approccio.”

Così inizia un saggio di due psicologi, Stoet (inglese) e Geary (statunitense) – cito questi dati non per pignoleria, ma per sottolineare la trasversalità geografica e disciplinare del tema¹ – che, utilizzando i dati di Pisa 2015 sulla riuscita nelle tre aree della scienza, matematica e lettura, cercano di capire le ragioni per cui le ragazze che si iscrivono a corsi universitari di area Stem sono meno numerose dei maschi. Non solo: praticamente dovunque, rispetto al punteggio medio delle tre aree, le ragazze hanno un punteggio superiore nell’area della lettura, e i ragazzi nell’area delle scienze, ma anche quelle che riescono meglio dei maschi nelle scienze tendono a scegliere più spesso percorsi non scientifici. L’ipotesi degli autori è che le ragazze che hanno buoni risultati nelle materie scientifiche sono spesso le migliori anche nelle altre materie, in cui probabilmente hanno dei voti perfino più alti. Il paradosso a cui fa riferimento il titolo è che questo atteggiamento ha una correlazione negativa con l’indice di uguaglianza di genere: cioè, dove l’uguaglianza di genere è minore, le ragazze che scelgono corsi di laurea di tipo Stem sono proporzionalmente più numerose, mentre la logica porterebbe a pensare il contrario. La scarsità di profili scientifici e tecnologici coinvolge anche il nostro Paese, a cominciare dalle qualifiche e dai diplomi: i dati di *Excelsior* relativi alle professioni di difficile reperimento mostrano che

1 G. Stoet and D.C. Geary (2018), *The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education*, in «Psychological Science», 29/4, 581–593.

tra i dieci diplomati più difficili da trovare (e quindi con ottime probabilità di assunzione) ben sette sono dell'area tecnico scientifica, e sei dei primi dieci laureati. Non si tratta dunque di un orientamento che riguarda chi ha concluso la secondaria: scegliere dopo la terza media (il vecchio nome è più diffuso della nuova secondaria di primo grado) un istituto tecnico o professionale anziché un liceo non significa affatto confinarsi in un percorso secondario (se ci si scopre un improvviso amore per gli studi accademici e le letterature mediorientali è sempre possibile continuare all'università), ma conseguire una preparazione spendibile nel mondo del lavoro in tempi brevi, magari completandola con un corso regionale o un lts o un apprendistato. Negli incontri con le famiglie e con i ragazzi, constato sistematicamente che le informazioni su questi indirizzi sono poche e imprecise, e vige ancora l'idea che si tratti di una specie di serie B della formazione. Soprattutto gli lts, che vantano una percentuale di impiego a un anno dal diploma vicina al 90%, sono degli illustri sconosciuti e hanno pochissimi studenti, meno del 2% rispetto a valori europei anche dieci volte superiori.

Se veniamo ai laureati, *Excelsior* ci dice che praticamente dappertutto le persone in possesso di una laurea tecnica o scientifica sono difficili da trovare, e quindi troveranno lavoro più facilmente. Al primo posto, in verità, c'è una laurea umanistica, per i professori di lingue e arti applicate: se ne trovano in media solo tre su dieci cercati, ma sono solo poche decine! Questo però suggerisce che sarebbe utile un'interessante estensione suggerita qualche anno fa da Gianfelice Rocca, allora responsabile per la formazione di Confindustria, che proponeva di inserire una A (*arts*), Stem, per sottolineare l'importanza per il nostro Paese del patrimonio artistico, definito in modo forse pittoresco ma certamente realistico come un "giacimento culturale" al pari delle altre materie prime, di cui invece siamo privi. La proposta non ha avuto seguito, forse anche perché ci avrebbe costretti a riconoscere che la maggior parte dei laureati nell'area dei beni culturali, se pur lavorano, lo fanno in un campo diverso da quello per cui sono qualificati.

Uno dei modi per incrementare l'offerta è quello di accrescere la quota di ragazze iscritte agli istituti tecnici e professionali di tipo tecnico e scientifico, e poi ai corsi di laurea scientifici e tecnologici, dove il divario di genere, anche se minore di un tempo, è ancora consistente: le ragazze sono presenti in massa solo negli indirizzi commerciali, aziendali, linguistici. I laureati di area Stem, poi, sono troppo pochi a prescindere dal genere: il rapporto Anvur ci dice che nel 2016 (l'ultimo anno per cui sono disponibili dei dati confrontabili) sono stati in Italia il 23,8%, contro il 26,9% della Francia e il 35,2% della Germania (inferiori anche alla media europea, che è del 26,4%), mentre i laureati dell'area umanistica, artistica e delle scienze sociali sono stati rispettivamente 30,5, 17,3,

12,5 e 19,4%. Il che significa che in Italia ci sono 13 laureati “umanistici” per ogni 10 laureati Stem, mentre in Francia (6,4) e in Germania (5,5) il rapporto si inverte.

Ora, i corsi in cui c'è un eccesso di offerta, con conseguenti difficoltà di trovare un lavoro coerente con il titolo di studio, sono proprio quelli in cui è maggiore la presenza femminile. I dati di Alma Laurea relativi al 2018, che riguardano 280 mila laureati, ci danno qualche informazione sul genere. La percentuale di ragazze sul totale dei laureati è del 58,7% (per inciso, il fatto che cinque anni prima la percentuale delle ragazze immatricolate fosse minore di due punti, circa il 56%, testimonia della loro miglior riuscita), le donne frequentano corsi più lunghi (64,5% nei corsi magistrali a ciclo unico, 56,3% nei corsi magistrali biennali), e soprattutto “si rileva una forte differenziazione nella composizione per genere dei vari ambiti disciplinari. Nei corsi di primo livello le donne costituiscono la forte maggioranza nei gruppi insegnamento (93,3%), linguistico (83,8%), psicologico (80,4%) e professioni sanitarie (70,3%). Di converso, esse risultano una minoranza nei gruppi ingegneria (26,6%), scientifico (26,9%) ed educazione fisica (32,7%). Tale distribuzione è confermata anche all'interno dei percorsi magistrali biennali. Nei corsi magistrali a ciclo unico le donne prevalgono nettamente in tutti i gruppi disciplinari: dal 96,0% nel gruppo insegnamento al 53,3% nel gruppo medicina e odontoiatria”². Il dominio assoluto delle donne nei corsi destinati all'insegnamento, in cui peraltro i laureati sono in Italia solo il 2,6% rispetto a una media europea di 12,7% dovrebbe costituire oggetto di una seria riflessione, a partire dal fatto che sono troppo pochi i giovani che entrano nell'insegnamento provvisti di una adeguata qualificazione.

L'approfondimento di Pisa sul modo in cui vengono insegnate le scienze mostra che le modalità di insegnamento più coinvolgenti, basate sulle attività laboratoriali e sul lavoro personale, sono particolarmente utili nel far crescere l'interesse alle scienze anche fra le ragazze: forse la qualificazione degli insegnanti dovrebbe tenerne conto, se un maggiore equilibrio fra i sessi in area Stem costituisce un vero obiettivo o addirittura, come ha recentemente affermato Mariya Gabriel, commissaria europea ai giovani, una delle tre priorità in Europa per i prossimi dieci anni.

Lo stereotipo della superiorità maschile in campo scientifico e tecnico è duro a morire, se una ricerca pubblicata recentemente su *Science* mostra che già a sei/sette anni le bambine sono propense ad associare ai maschi la qualifica di “molto intelligente” o di “che va bene a scuola”, il che non corrisponde alla realtà, ed è preoccupante perché i bambini tendono a modellare le proprie aspirazioni sulla base di stereotipi di genere, che non vengono sradicati facilmente nemmeno dalla realtà (come si è detto sui test Pisa).

2 Dal Rapporto 2019 di Alma Laurea.

I dati più recenti per il contesto europeo li possiamo trovare nel rapporto “*She figures 2018*”³, che nel paragrafo sulla partecipazione femminile nei comparti scientifici e tecnologici scrive: “tra il 2013 e il 2017 il numero di donne che lavorano come scienziate e tecniche è cresciuto ogni anno del 2.9%, più rapidamente dei maschi, e i laureati in ingegneria o in materie tecniche, maschi e femmine, hanno le stesse possibilità di impiego, ma le donne restano una minoranza”: nei corsi di laurea di ingegneria e informatica, le donne sono meno di una su cinque. Ci sono poche donne in ruoli apicali, ma molte in funzione di supporto, tra i dipendenti pubblici, nella sanità (dove il numero di laureate supera, di poco, quello dei maschi). Tutte queste cifre dicono una fondamentale verità: una maggiore presenza femminile non è solo o prevalentemente un problema di equità, ma anche un modo fondamentale di far crescere il paese.

Luisa Ribolzi
Senior Adviser – Risorse Umane Pts Class

3 https://ec.europa.eu/info/publications/she-figures-2018_en.

a cura di Giuliano Cazzola

Con o senza tutele gli autonomi resistono

Nel 2011 il Centro studi Ires della Cgil pubblicò una ricerca, molto ampia e articolata, sulla condizione dei liberi professionisti. Nella introduzione di Davide Imola (allora responsabile di quel settore di attività) erano contenuti dei dati a testimonianza della importanza che un sindacato di lavoratori attribuiva a questa parte del mondo del lavoro, peraltro in espansione, sia in Italia che in Europa, in parallelo con lo sviluppo della società dei servizi.

«Le libere professioni – scriveva Imola - si dividono in regolamentate e non regolamentate. Un'ulteriore suddivisione avviene a seconda della modalità di lavoro utilizzata dal professionista. Infatti, la maggioranza dei professionisti iscritti ad ordini, albi o non regolamentati opera come lavoratore subordinato, il 65,4% tra i non regolamentati (Censis-Colap 2004), ma anche con Partita Iva individuale, attraverso una società, con collaborazione a progetto, con prestazione occasionale oppure attraverso il diritto d'autore. Secondo il Censis il totale degli iscritti ad Ordini e Collegi, nell'anno 2009, è pari a 2.006.015, mentre i professionisti non regolati si aggirano attorno ai 3/3,5 milioni».

Pertanto esortava il sindacalista: «Dopo anni di silenzio o di disattenzione recentemente si è cominciato, sia da parte della politica sia da parte delle grandi organizzazioni sociali, ad entrare in contatto con il mondo dei professionisti cercando di cogliere le aspettative di riforma e di maggiore riconoscimento e valorizzazione professionale che da questi venivano, ma anche di orientarsi sul tipo di azioni di tutela e di sostegno sociale ed economico da mettere in campo».

Ma ad un primo intervento di carattere normativo si è arrivati anni dopo con la Legge n.81 del 2017 recante "Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato". Come è noto la legge è composta da due Titoli distinti: il primo riferito al lavoro autonomo "non imprenditoriale"; il secondo al c.d. lavoro agile dei prestatori alle dipendenze. A suo tempo si malignò sul fatto che il Parlamento non sarebbe stato in grado, sul piano politico, di legiferare solo sulle libere professioni (la legge venne definita il *jobs act* del lavoro autonomo) senza occuparsi contemporaneamente del lavoro subordinato.

Il Titolo I prefigura, in materia, una vera e propria disciplina organica (uno statuto?) consistente nell'introduzione di talune forme di tutela (maternità, congedi parentali, malattia, sicurezza, nullità delle clausole vessatorie per il prestatore, garanzia temporale per la corresponsione del compenso pattuito, applicazione del rito processuale del lavoro, bonus formativi e diritto alla formazione permanente, possibilità di concorrere ad appalti pubblici, ecc.) per quelle tipologie di lavoro autonomo che non rientrano nella fattispecie tipica della piccola e media impresa. Il legislatore ha ritoccato, altresì, il perimetro delle collaborazioni coordinate e continuative («La collaborazione si intende coordinata quando, nel rispetto delle modalità di coordinamento stabilite di comune accordo dalle parti, il collaboratore organizza autonomamente la propria attività lavorativa») rispetto a quanto definito nel D.Lgs n.81/2015 (uno dei provvedimenti di attuazione del *jobs act* primogenito).

Queste innovazioni legislative sono intervenute quando il ciclo della crisi economica volgeva al termine, ma il “mondo” delle libere professioni ha dovuto, come tutte le attività economiche e le realtà occupazionali, attraversare il deserto. Anche se, come vedremo, è riuscito a cavarsela all'ombra delle oasi. Il IV Rapporto sulle libere professioni in Italia (2019), a cura di Confprofessioni, l'associazione rappresentativa di tutti i soggetti collettivi ordinistici e non, ha tratto un bilancio, grazie al relativo Osservatorio, dei trend riguardanti il lavoro indipendente (ovvero anche quello “imprenditoriale”) nell'arco temporale compreso tra il 2009 e il 2017. Il ridimensionamento dell'occupazione è rilevante. Si è passati da 5 milioni di lavoratori indipendenti a 4,7 milioni ovvero da 86 a 77 unità per ogni 1000 abitanti (-10%, con una diminuzione media annua dell'1,2%). In Europa, la diminuzione complessiva, nel periodo considerato, è stata significativamente inferiore (-3,5%).

I liberi professionisti, al pari dei salmoni, hanno invece nuotato controcorrente. In Italia sono rimasti sostanzialmente stabili dal 2009 (si segnala nel rapporto che le statistiche presentano delle esclusioni) al 2018 (dove i valori riportati sono puntuali) più o meno intorno a un milione (5,7 milioni sono i liberi professionisti in Europa). Il numero di 1,08 milioni nel 2018, in Italia, è il più elevato di tutti i Paesi europei (seguono il Regno Unito, la Germania e la Francia, che stanno nettamente al di sotto di un milione di occupati) ed ha raggiunto quello standard a partire dal 2012 (11 professionisti per ogni 1.000 abitanti).

Merita una sottolineatura particolare l'incidenza del lavoro femminile (per questo è importante che la Legge n.81/2017 abbia esteso in parte i diritti di cui godono le lavoratrici dipendenti) che dal 2009 al 2018 è passato dal 37% al 42% (in Europa sono il 48%). Date le caratteristiche delle professioni la quota degli over 55 anni è pari al 28% del totale. Le associazioni dei liberi professionisti lamentano l'inadeguatezza delle normative sull'equo compenso (che avrebbe

dovuto porre riparo alla derogabilità del sistema tariffario). In particolare viene segnalata l'esigenza del rispetto del principio dell'equo compenso da parte delle amministrazioni pubbliche e nei contratti pubblici, nei quali continua a prevalere, anche per le prestazioni professionali, la logica del ribasso.

Si sa che gli avvocati sono i "metalmecanici" (così si diceva un tempo quando questa categoria primeggiava nella contrattazione collettiva) delle libere professioni. Infatti, il 2 luglio del 2019, è stato sottoscritto un Protocollo tra il Ministero della Giustizia e il Consiglio Nazionale Forense che istituisce un Nucleo centrale di monitoraggio (con articolazioni territoriali) della corretta applicazione dell'equo compenso. Sebbene la materia delle professioni sia di competenza concorrente tra Stato e Regioni, almeno dieci di quest'ultime hanno varato delle leggi regionali, il cui principale obiettivo è quello di vincolare le amministrazioni pubbliche al rispetto del principio dell'equo compenso nella remunerazione delle prestazioni professionali commissionate.

Mentre per le professioni ordinistiche vi sono delle norme nazionali (decreti ministeriali) a cui fare riferimento, la questione è più complessa per quelle non regolamentate, per le quali si assumono, ove compatibili ed equiparabili, i trattamenti riconosciuti per prestazioni affini.

Va ricordata poi la questione previdenziale: le professioni ordinistiche hanno le loro Casse, in regime di privatizzazione: gli appartenenti alle altre professioni non regolamentate sono iscritti alla Gestione separata presso l'Inps (sostenendo così un carico contributivo in generale più elevato).

Giuliano Cazzola
Giornalista e politico

a cura di Giampaolo Montaletti

Il mercato delle professioni e il lavoro indipendente

Come abbiamo visto nel numero precedente una fonte di informazioni sul lavoro indipendente ci viene da INPS che pubblica annualmente dati in un Osservatorio sui lavoratori parasubordinati. Questo osservatorio riporta informazioni sui lavoratori contribuenti alla Gestione Separata di cui all'art.2, comma 26, della legge n.335/1995 con l'esclusione dei prestatori di lavoro accessorio e occasionale. Visto che si occupa dei contribuenti le informazioni riguardano solo i soggetti che versano la contribuzione di competenza dell'anno. In generale i parasubordinati hanno un turnover molto alto.

Dal punto di vista contributivo INPS distingue due categorie di lavoratori: i professionisti (che versano da soli i loro contributi) e i collaboratori (per i quali i contributi vengono versati dal committente).

Se partiamo dall'esame dei professionisti INPS ci dice che il numero dei contribuenti nel 2018 (presumibilmente se hanno contribuito hanno emesso fatture e quindi lavorato...) era di 344.260 unità, ma la media mensile di contribuenti era di 210.000 unità, dato che non tutti hanno lavorato tutto l'anno. Nel complesso hanno prodotto 5 miliardi di euro di redditi, circa 14.500 euro a testa in media, non molto a dire la verità, anche perché circa 3.700 euro a testa li hanno dovuti versare come contributi ad INPS stessa.

Possiamo analizzare i dati suddivisi per classe di reddito per capire se possiamo identificare una "élite" di professionisti che, in questo spazio della subordinazione, abbia avuto guadagni sensibilmente superiori alla media e abbia lavorato tutto l'anno con continuità.

Sono disponibili i dati dei professionisti con redditi dichiarati sopra i 25.000 euro annui. Si tratta di un numero di professioni che contribuisce per tutto l'anno (il numero medio coincide con il numero totale di contribuenti) ed i redditi medi sono attorno ai 47.000 euro annui (dei quali circa 12.000 vanno in contributi previdenziali ad INPS).

Si tratta di 52.000 professionisti, che da soli hanno generato redditi per 2.476 milioni di euro. Sono il 15% dei contribuenti, ma hanno generato il 49% dei redditi complessivi.

Dal punto di vista della distribuzione territoriale è la Lombardia a fare la parte del leone. Il 25% dei professionisti contribuenti a INPS opera in Lombardia, dove produce il 30% dei redditi. Se andiamo alle élite professionali però il peso della Lombardia passa al 40% dei contribuenti INPS e al 40% dei redditi prodotti da questa fascia di professionisti; si tratta di circa 18.000 persone.

Possiamo quindi facilmente concludere che i parasubordinati professionisti sono forse anche molti, ma che quelli che effettuano una attività realmente continuativa e di adeguato livello retributivo sono poche decine di migliaia con una forte concentrazione al nord, ed in particolare in Lombardia.

Certo potrebbero sorgere dei dubbi sulla reale rappresentatività di questi dati: è possibile che siano così pochi? E che guadagnino, per la maggior parte, poche migliaia di euro?

Possiamo confrontare i dati dei professionisti con quelli dei collaboratori (quando il versamento dei contributi è effettuato dal committente; persona fisica o soggetto giuridico, entro il mese successivo a quello di corresponsione del compenso, il lavoratore viene classificato come "collaboratore").

I collaboratori sono molti di più, circa 940 mila, con un livello di reddito medio più alto dei professionisti (circa 23.000 euro l'anno). Se anche in questo gruppo individuiamo una élite di persone scegliendo come criterio un reddito superiore ai 25.000 euro l'anno, possiamo vedere come gli indici di concentrazione siano ancora più alti. Il 29% dei contribuenti ha prodotto il 72% dei redditi; Il reddito medio in questo caso sale a circa 57 mila euro l'anno, circa 8 mila euro in media rispetto allo stesso gruppo dei professionisti.

Dai dati appare evidente che i fenomeni di concentrazione dei redditi fra i subordinati restringe di molto la platea del potenziale lavoro svolto con qualche forma di autonomia come lavoro principale e fonte unica di reddito. Non è così per la maggior parte dei para-subordinati.

Giampaolo Montaletti
Polis-Lombardia

di Alessandra Servidori

La disabilità e la sfida dell'inclusione nella società complessa

Un quadro della vita delle persone con disabilità nel nostro Paese è ancora estremamente complicato, perché il principale problema riguarda la definizione stessa di "disabilità" che, secondo l'International classification of functioning, disability and health (Icf), non è circoscritta semplicemente alla presenza di un deficit fisico o psichico. La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (Crpd) definisce le persone con disabilità come quelle che «presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri».

Ciò appare concettualmente chiaro ma la sua traduzione in un insieme di condizioni rilevabili statisticamente è tutt'altro che semplice. Le difficoltà sono molteplici e non è stato ancora elaborato uno strumento statistico condiviso in grado di descrivere l'interazione negativa tra salute e contesto sociale dalla quale scaturisce la disabilità e ciò rende difficile individuare in modo rigoroso le persone con disabilità.

Secondo Istat nel nostro Paese le persone che, a causa di problemi di salute, soffrono di gravi limitazioni che impediscono loro di svolgere attività abituali, sono circa 3 milioni e 100 mila (il 5,2% della popolazione). Gli anziani sono i più colpiti: quasi 1 milione e mezzo di ultra settantacinquenni (cioè più del 20% della popolazione in quella fascia di età) si trovano in condizione di disabilità e 990.000 di essi sono donne. Ne segue che le persone con limitazioni gravi hanno un'età media molto più elevata di quella del resto della popolazione: 67,5 contro 39,3 anni. Il 26,9% di esse vive sola, il 26,2% con il coniuge, il 17,3% con il coniuge e i figli, il 7,4% con i figli e senza coniuge, circa il 10% con uno o entrambi i genitori, il restante 12% circa vive in altre tipologie di nucleo familiare. Le persone con disabilità che vivono con genitori anziani sono particolarmente vulnerabili, poiché rischiano di vivere molti anni da sole, senza supporto familiare; questo rischio è, peraltro piuttosto diffuso perché un numero elevato

di disabili sopravvive a tutti i componenti della famiglia (genitori e fratelli), anche prima di raggiungere i 65 anni (Istat).

Sulla base di numerosi dati è possibile affermare che l'obiettivo di assicurare condizioni di pari opportunità ai disabili nell'istruzione è lungi dall'essere raggiunto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana sono passati da poco più di 200 mila iscritti nell'anno scolastico 2009/2010 a oltre 272 mila nell'anno scolastico 2017/2018. Anche gli insegnanti per il sostegno sono significativamente aumentati, nello stesso arco temporale: da 89 mila a 156 mila, quindi del 75% circa. Ma la situazione resta problematica. La quota di persone con disabilità che hanno raggiunto i titoli di studio più elevati (diploma di scuola superiore e titoli accademici) è pari al 30,1% tra gli uomini e al 19,3% tra le donne, a fronte del 55,1% e 56,5% per il resto della popolazione. La condizione di disabilità acuisce le differenze: è senza titolo di studio il 17,1% delle donne contro il 9,8% degli uomini, nel resto della popolazione le quote sono 2% e 1,2% rispettivamente.

Questi differenziali sono inferiori tra le generazioni più giovani, per effetto delle normative che, già a partire dagli anni '70, hanno favorito l'inclusione sociale dei disabili. Significative sono anche le differenze nel tipo di scuola superiore frequentato, da cui dipendono anche (ma non soltanto) le future carriere lavorative e che possono segnalare diseguali opportunità di scelta (cfr. Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità Direzione Generale per l'Inclusione e le Politiche Sociali).

Nel 2017, il 49,8% degli alunni con disabilità si è iscritto ad una scuola con indirizzo professionale, contro il 20,1% del totale degli alunni. Ciò vuol dire che circa la metà degli alunni con disabilità privilegia indirizzi formativi orientati al lavoro immediato e rinuncia di fatto a prolungare la propria formazione fino all'università. La scuola, non riesce, fatta eccezione per alcune lodevoli iniziative, a preparare ed orientare al lavoro lo studente disabile e ad offrire una preparazione spendibile nel mercato del lavoro. Il mercato del lavoro a sua volta richiede lavoratori super-abili, causando un conseguente e crescente numero di esclusi che rimangono per anni iscritti nelle liste del Collocamento Mirato senza ricevere alcuna proposta. Restando così in balia di un mercato del lavoro sempre meno accessibile, un tessuto produttivo meno inclusivo e servizi dedicati poco efficienti. Fra questi, ovviamente i più penalizzati sono: i disabili psichici, i portatori di malattie rare o di gravi patologie. A loro resta la consolazione di avere a disposizione delle buone leggi, non applicate, mal interpretate o gestite burocraticamente e l'illusione che, nel prossimo futuro, le cose possano automaticamente migliorare.

Il modello di integrazione scolastica italiano ha contribuito a fare del nostro sistema un luogo di conoscenza, sviluppo e inclusione ma nonostante gli sforzi

non per tutti. Ora, a distanza di quarantatré anni dalla Legge 517/1977 che diede avvio all'integrazione scolastica, dobbiamo considerare le criticità emerse e proporre azioni correttive, integrative e innovative adeguate perché resta rilevante lo svantaggio, nel mercato del lavoro, delle persone con disabilità. Infatti, considerando la popolazione compresa tra i 15 e i 64 anni, risulta occupato solo il 31,3% di coloro che soffrono di gravi limitazioni gravi (26,7% tra le donne, 36,3% tra gli uomini) contro il 57,8% delle persone senza limitazioni. Vero è che al termine del percorso scolastico si verifica una situazione in cui devono essere ricreati il ruolo sociale, l'identità personale e le prospettive di vita della persona. Il giovane con disabilità si sente solo e impotente verso il mondo adulto e i genitori si trovano ad essere testimoni impotenti a risolvere le difficoltà di inclusione del loro figlio. Questa situazione disorienta la famiglia gettandola nello sconforto e relega il giovane spesso nella stretta cerchia familiare. Purtroppo la quasi totalità degli studenti disabili, terminato il percorso scolastico, fatica ad avere un'adeguata collocazione lavorativa e non trova un utile sostegno per costruire una prospettiva di vita, fondata sulle capacità, potenzialità, aspirazioni e soprattutto sui propri bisogni. L'assenza di studio e di lavoro produce nel giovane uno stato di insoddisfazione, frustrazione e isolamento che coinvolge tutto il nucleo familiare. Emerge una situazione in cui crollano le aspettative familiari e le prospettive di qualità vita del giovane. Queste amare constatazioni devono stimolare la creazione di una rete, fra Scuola, studente, famiglia e Servizi per il lavoro, utile alla ricerca di soluzioni possibili che consentano di migliorare la fiducia nel futuro. E' necessario attivarsi per favorire l'acquisizione di abilità indispensabili per accedere al lavoro, promuovere una formazione lavorativa attraverso attività pratiche e stage efficaci e in grado di rispondere ai bisogni di orientamento e di integrazione socio-lavorativa post scolastica. La società, il lavoro, la vita quotidiana si fanno sempre più complesse ed è difficile per chi vive in condizioni di svantaggio affrontare i rapidi cambiamenti che gli vengono imposti. Le scarse conoscenze sul mercato del lavoro – come funziona, come si accede, quali sono le procedure, quali certificazioni servono, quali sono i servizi disponibili sul territorio – spesso precludono l'inclusione. A tutto ciò si aggiunge la paura di non essere preparati e adeguati ad affrontare il mondo del lavoro. Si corre così il rischio di sviluppare nuove forme di esclusione sociale e di riproporre superate soluzioni speciali. È pertanto impellente creare servizi in grado di orientare e accompagnare al lavoro gli studenti disabili che frequentano, in particolare, l'ultimo anno del percorso scolastico, per accettare le professioni emergenti, le nuove tecnologie, le riorganizzazioni produttive come nuove opportunità di lavoro. Non ci sono infatti professioni non accessibili alle persone disabili, ma professioni non adatte a certe tipologie di disabilità. È indispensabile creare sul territorio un Servizio in

grado di sostenere le famiglie nella fase di integrazione socio-lavorativa dei loro figli; creare contesti di formazione al lavoro e all'orientamento per quei giovani disabili che non sono in grado di accedere al mondo del lavoro autonomamente; supportare la scuola nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro; coinvolgere tutti i soggetti territoriali interessati: scuola, servizi per il lavoro, servizi socio-sanitari, cooperative sociali, associazioni ecc.; offrendo così alla scuola e alla famiglia un unico punto di riferimento e di raccordo tra i diversi servizi per dare alla persona un supporto nella presa di coscienza delle proprie competenze, di conoscere le varie opportunità occupazionali e di essere accompagnato al lavoro; alla scuola una collaborazione con un servizio in grado di dare continuità e fine al proprio lavoro; ai servizi sociali e sociosanitari un confronto e una collaborazione nel momento in cui si trovano a doversi occupare del giovane e progettare e sostenere il suo futuro. Perché qualora, mancassero i prerequisiti necessari per poter accedere al mondo del lavoro è necessario strutturare percorsi di formazione e orientamento al lavoro: collettivi, flessibili e adattabili alle peculiarità di ognuno. Servono quindi contenitori formativi promossi presso cooperative sociali, associazioni, centri di formazione professionale o soggetti privati, al fine di favorire una "Formazione al lavoro in situazione" come graduale passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. Percorsi formativi, ovviamente gratuiti, strutturati in piccoli gruppi della durata di alcuni mesi dove è prevista anche l'erogazione di una borsa lavoro a scopo pedagogico. In questo modo è possibile: potenziare le competenze individuali acquisite, l'autonomia e le abilità personali, sociali e lavorative; costruire aspettative realistiche ai fini di un orientamento professionale adeguato ed efficace; sostenere il giovane disabile e la sua famiglia in un momento delicato di scelta esistenziale; coinvolgere la famiglia, il Servizio Collocamento Disabili e/o i servizi socio-sanitari interessati. Per queste ragioni si rende indispensabile un processo di orientamento e accompagnamento al lavoro al termine del percorso scolastico. Un servizio di orientamento al lavoro come punto di incontro, di ascolto e di sostegno per lo studente, per la famiglia e per la scuola e creare dunque un percorso di offerta verso le pari opportunità.

Alessandra Servidori
Università di Modena e Reggio Emilia

L'ACCORDO DELL'1 AGOSTO 2019 E I NUOVI STANDARD FORMATIVI NELL'IEFP

L'iter che ha portato all'accordo

di Roberto Trainito e Manuela Negro

All'approvazione dell'Accordo del 1° agosto 2019 si è giunti dopo un intenso iter di lavoro avviato nel 2017, frutto di condivisione e proficua collaborazione tra istituzioni, Enti di formazione, referenti del mondo del lavoro.

Il lavoro ha preso il via anche su sollecitazione dell'Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale (FORMA), attraverso il documento *Manutenzione e aggiornamento del Repertorio di IeFP. Proposta di lavoro*, elaborato nel luglio 2017 e inviato alla IX Commissione delle Regioni e PA.

Da sottolineare che la manutenzione doveva essere realizzata già dal 2014, in coerenza con la scadenza triennale prevista dal precedente accordo dell'Accordo 2011.



Schema del percorso di lavoro "ASR 2019"

In sede di IX Commissione degli Assessori regionali, il 27 settembre 2017 è stato dato mandato a procedere all'aggiornamento. I lavori si sono svolti con il supporto di Tecnostruttura e del Gruppo tecnico MARI (acronimo che sta appunto per "Manutenzione e aggiornamento del Repertorio di leFP") costituito dai referenti delle Regioni Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Toscana, Veneto e dalle P.A. Bolzano e Trento. Il focus è stato posto dapprima sulle Figure di Operatore e sulle competenze di base, quindi sulle Figure di Tecnico. Il cantiere è durato complessivamente 22 mesi e si è caratterizzato per varie fasi di lavoro, come dallo schema sopra riportato.

Il primo passo è stato quello di valorizzare l'esperienza maturata negli ultimi anni nei diversi territori nella realizzazione dei percorsi di leFP, attraverso una ricognizione sullo stato dell'arte della formazione e una mappatura della configurazione assunta dai profili all'interno dei diversi repertori regionali. Ne ha fatto seguito una raccolta dei fabbisogni formativi indicati dalle diverse Regioni, che a tale scopo hanno interloquito con i propri *stakeholders*. In parallelo, è stata portata avanti la declinazione dell'architettura e dell'impianto metodologico, delle regole e dei criteri per guidare la revisione in modo omogeneo e condiviso. Si è quindi proceduto alla *testing* e ad una sistematica ricalibratura dei criteri e delle regole alla luce della loro applicazione pratica. In sostanza, il gruppo tecnico ha adottato un approccio metodologico riconducibile alla "Ricerca basata su progetti" (*Design-Based Research*), con sistematica documentazione degli aspetti positivi, negativi, critici, di miglioramento emersi dall'applicazione del "dispositivo in un contesto autentico".

Grazie ad una cassetta degli attrezzi arricchita con gli strumenti e la metodologia sopra richiamati, è stata avviata la revisione delle Figure di Operatore, aggiornandone le competenze tecnico professionali anche in relazione ai fabbisogni segnalati dai territori, alle innovazioni tecnologiche e ai mutamenti normativi intercorsi nel tempo.

La relazione con l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni ha permesso di incardinare le competenze sui processi di lavoro e ha guidato anche la definizione di nuove Figure e nuovi indirizzi.

Contemporaneamente è stato condotto l'aggiornamento degli standard minimi di III e IV livello delle competenze di base, sempre attraverso un confronto tra le pubbliche amministrazioni e un'attenta valutazione della relazione tra i diversi sistemi di istruzione e formazione professionale. L'esito è stato condiviso e ha ricevuto l'approvazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca.

A partire dal 2019 si è proceduto con il secondo passo, ovvero con la definizione del Repertorio delle Figure di Diplomi professionale, sempre sulla base di

un impianto metodologico preliminarmente condiviso all'interno del tavolo tecnico. Tenendo conto dei fabbisogni segnalati dai territori, della relazione con l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, della necessità evidenziata da più fronti di una maggiore flessibilità e di una maggiore coerenza tra le competenze in esito e le richieste del mercato del lavoro, ci si è resi subito conto del fatto che la revisione delle Figure di Tecnico avrebbe comportato modifiche rilevanti, al fine di un loro maggiore ancoraggio ai processi lavorativi reali e all'istanza di conferire un vero e proprio *imprinting* di specializzazione tecnica professionale. Come si è attuato questo "cambiamento di rotta" rispetto alla configurazione del Repertorio precedente? La scelta è stata ancora quella di interpellare direttamente gli attori protagonisti, attraverso il coinvolgimento diretto di esperti di settore e della formazione professionale, sfruttando la logica della *co-creation* per arrivare a un esito rispondente alle esigenze e alle esperienze delle diverse realtà territoriali, formative e produttive.

Sono stati coinvolti 70 esperti sia del mondo della formazione sia del mondo del lavoro individuati da 9 regioni e P.A. (Piemonte, Lombardia, Emilia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trento, Bolzano, Lazio, Puglia). Le risorse professionali sono state messe a disposizione da Enti formativi e Associazioni di categoria. A partire da un documento preliminare, in cui sono state identificate le Figure e gli eventuali indirizzi, nonché i descrittivi delle competenze in termini di autonomia e responsabilità, sono stati quindi avviati i diversi gruppi di lavoro suddivisi in relazione alle Figure di riferimento.

L'11 aprile 2019 a Bologna si è tenuta una giornata di formazione metodologica e di condivisione delle attività da svolgere all'interno dei diversi gruppi di lavoro. In particolare, gli esperti sono stati chiamati a validare gli indirizzi identificati nel lavoro preliminare e a intervenire sui descrittivi delle competenze, dettagliando e calibrando abilità e conoscenze. L'approccio cooperativo ha consentito non solo di verificare la coerenza tra le competenze del Repertorio e le esigenze del mondo produttivo, ma anche di valutare la sostenibilità e la realizzabilità dal punto di vista formativo dei nuovi standard di apprendimento. L'occasione di confronto ha permesso anche di mettere in trasparenza prassi consolidate, riflessioni, esigenze, fabbisogni eterogenei, ma anche accomunati da elementi ricorrenti.

Questa operazione di attivazione e coinvolgimento sul piano nazionale di risorse professionali del territorio non ha precedenti nell'esperienza di lavoro inter-istituzionale che ha generato l'ASR 2011 e va sottolineata la sua rilevante ricaduta sia sull'affidabilità dei prodotti ottenuti sia sul supporto che il Gruppo tecnico ha avuto per concludere i lavori nei tempi stabiliti in fase di progettazione e programmazione delle attività di manutenzione (il Gantt iniziale prevedeva il termine a fine luglio 2019).

I passaggi mancanti

di Roberto Vicini

Siglato l'Accordo del 1° agosto, che cosa rimane ancora da fare? Anche se le componenti fondamentali e l'impianto sono già stati definiti, rimangono ancora da compiere alcuni passaggi di natura formale e da sciogliere nodi rimasti in sospeso. Relativamente agli standard formativi della leFP, per il soddisfacimento dei Livelli Essenziali delle Prestazioni la normativa prevede infatti che vengano siglati non solo uno, ma due accordi: oltre a quello in Conferenza Stato-Regioni (su Figure e competenze di base)¹, anche uno in Conferenza Unificata (sulle aree professionali)². Per quest'ultimo l'iter deve ancora essere avviato e richiederà un certo lasso di tempo, dato che è richiesto anche il coinvolgimento delle Parti sociali e un recepimento con DPR, su proposta del MIUR, di concerto con il MLPS. Ma non si tratta dell'unico anello mancante.

Occorre infatti considerare che: i) le Regioni hanno deciso di condividere e assumere in sede di Conferenza dei Presidenti anche altri due documenti, la cui materia non rientra tra gli elementi minimi da concordare con lo Stato e con gli altri Soggetti della Repubblica; ii) il recente Accordo del 1° agosto 2019 è stato concluso con la previsione di ulteriori passaggi; iii) il MIUR, a differenza del MLPS e di diverse Regioni che hanno già provveduto in tal senso, non ha ancora provveduto al perfezionamento dell'Atto per la parte di propria competenza, attraverso un decreto di recepimento.

Vediamo punto per punto i passaggi che devono ancora essere completati.

Accordo in Conferenza Unificata

Per l'Accordo in Conferenza Unificata il Coordinamento della IX Commissione delle Regioni ha ipotizzato una soluzione che dovrebbe semplificare anche i passaggi delle future manutenzioni del Repertorio, ossia recepire come aree professionali di riferimento per le Figure i Settori Economico Professionali (SEP) dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni. Ciò in coerenza con l'impianto delle nuove Figure e delle relative competenze tecnico professionali della leFP, definite, appunto, in stretto raccordo con i contenuti descritti nell'Atlante, che funge da riferimento per tutte le qualificazioni nazionali (titoli di studio compresi) e che dovrebbe rimanere come punto di riferimento costante e comune anche per le future loro codifiche, evoluzioni o manutenzioni.

1 D.Lgs. n. 226/2005, art. 18, c. 2

2 Idem, c. 1, lett. d)

Accordo tra Presidenti delle Regioni e P.A.

L'Accordo tra i Presidenti delle Regioni e delle P.A., che le Regioni hanno deciso di assumere, è stato recentemente siglato in data 18 dicembre 2019³. Con esso vengono assunti due documenti importanti, quello relativo alle dimensioni personali, sociali, di autoapprendimento e imprenditorialità (c.d. *soft skills*) e la tabella di confluenza tra Figure di Qualifica e Figure di Diploma, strumento basilare per la programmazione dell'offerta di leFP a livello territoriale.

I descrittivi delle *soft skills* sono stati mantenuti molto ampi, con aderenza al testo delle competenze chiave europee, in vista di una fase sperimentale attraverso cui le Regioni interessate potranno verificarne l'applicabilità sul piano formativo e valutativo. Sulla base degli esiti di tale sperimentazione si potrà eventualmente procedere a una loro ulteriore più specifica definizione standardizzata.

Gli ulteriori impegni assunti con l'Accordo del 1° agosto

Con l'Accordo del 1° agosto sono stati presi impegni aggiuntivi, che riguardano da un lato la «rimodulazione dell'Accordo (...) del 10 maggio 2018 (...) relativo alla definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di istruzione e formazione professionale e viceversa, nonché dell'Allegato 4) al Decreto 24 maggio 2018, n. 92 recante la correlazione tra le figure di Operatore e Tecnico di istruzione e formazione professionale e gli indirizzi di istruzione professionale» (punto 7); dall'altro la ridefinizione congiunta, «entro il 31 dicembre 2019, [del]le modalità e [del]le procedure di adeguamento e manutenzione periodica del Repertorio di istruzione e formazione professionale» (punto 9).

Per le due prime questioni si è deciso di costituire un Tavolo tecnico congiunto con referenti del MIUR e del Coordinamento della IX Commissione delle Regioni. Il Coordinamento nel mese di ottobre ha già designato i propri referenti tecnici e nel mese di gennaio dovrebbero iniziare i lavori. Non appaiono comunque del tutto chiare le ragioni di una rivisitazione dell'Accordo sui passaggi tra percorsi di IP e di leFP, se cioè essa si riferisce all'istanza – come si auspica – di una revisione complessiva e di sistema dei passaggi per tutti i segmenti del secondo ciclo o ad altro.

³ Accordo fra le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano relativo alla tabella di confluenza tra Qualifiche e Diplomi professionali e per l'assunzione delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali nell'ambito dei percorsi di Istruzione e formazione professionale, 19/210/CR10/C9.

Le ragioni della revisione della Tabella di correlazione tra Figure di leFP e indirizzi di IP è invece evidente, a fronte della modifica di tutto il quadro del Repertorio di leFP. Anche se i due livelli si implicano, in ogni caso va sottolineato come la tabella dell'Allegato 4) al DM n. 92/2018 risponde a istanze diverse da quelle cui è finalizzata la tabella di correlazione tra Figure di Qualifica e Figure di Diploma autonomamente assunta dalle Regioni. La prima infatti si configura come riferimento per l'offerta sussidiaria (individuazione degli indirizzi di studio di IP in rapporto ai quali è possibile attivare interventi integrativi e – laddove gli Accordi territoriali regionali lo hanno previsto – percorsi di leFP) e per i passaggi reciproci (in una prospettiva di loro agevolazione?); la seconda si riferisce alle possibili confluenze tra le Figure, internamente alla leFP e indipendentemente dall'eventuale loro assunzione in via sussidiaria.

Essendo ora la correlazione Qualifica-Diploma professionale a geometria variabile e non più riconducibile in modo uniforme all'architettura di sviluppo 3 + 1, anche lo schema lineare della vigente tabella dell'Allegato 4) al Regolamento dell'IP verrà per forza di cose superato, aprendo a margini di maggiore flessibilità e facendo emergere con più evidenza la differenza tra i due ordinamenti. Soprattutto che i percorsi di leFP non possono essere considerati come tappe intermedie e interne al percorso quinquennale di IP.

Per quanto concerne la questione inerente alla ridefinizione delle modalità di manutenzione del Repertorio, la preoccupazione condivisa tra Regioni, MIUR e MLPS è quella dell'individuazione di soluzioni più snelle e flessibili, nonché di una più chiara identificazione delle procedure istituzionali (composizione dell'organismo tecnico e Soggetto o Soggetti preposti alla sua convocazione).

Recepimento da parte del MIUR

Il ritardo del recepimento dell'Accordo da parte del MIUR si spera sia semplicemente da attribuire a un ritardo del normale iter amministrativo, a propria volta causato dall'avvicendamento dei Ministri. Si tratta infatti di un adempimento formale dovuto, dato che la soluzione "politica" era già stata assunta con la firma dell'Accordo stesso.

In ogni caso ormai diverse Regioni hanno già recepito con proprio atto l'Accordo e programmato l'offerta 2020-21 con riferimento al nuovo Repertorio e ai nuovi standard⁴. Contestualmente la piattaforma per le iscrizioni "Scuola in chiaro" del Ministero si è attrezzata prevedendo le denominazioni delle nuove Figure, dando nei fatti via libera ai cambiamenti introdotti.

4 L'Accordo prevede che ciò sia possibile, appunto, a partire dall'annualità 2020-21.

I CONTENUTI DELL'ACCORDO

di Mauro Frisanco

Attraverso l'Accordo del 1° agosto 2019 lo Stato, le Regioni e le Province autonome hanno concordato di:

- modificare ed integrare il Repertorio nazionale dell'offerta di leFP che comprende Figure di differente livello, articolabili in specifici Profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio, descritte secondo il **format** e i **criteri** di descrizione di cui all'**Allegato 1** che sostituisce interamente l'allegato 1 dell'Accordo del 27 luglio 2011;
 - adottare le **Figure di riferimento relative alle Qualifiche e ai Diplomi professionali** definite nel Repertorio nazionale dell'offerta di leFP, di cui rispettivamente agli **Allegati 2 e 3**, che sostituiscono interamente gli allegati 2 e 3 dell'Accordo del 27 luglio 2011;
 - assumere, fatto salvo il riferimento unitario al Profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo (art. 1, c. 5 e relativo allegato A del D.Lgs. n. 226/2005), nonché ai saperi e alle competenze relativi agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (DM n. 139/2007), il nuovo quadro degli **standard minimi formativi relativi alle competenze di base** (linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche), comprensive anche di quella digitale e di cittadinanza, con le relative tabelle di equivalenza e correlazione, di cui all'**Allegato 4** che sostituisce interamente l'allegato 4 dell'Accordo del 27 luglio 2011;
 - adottare i **modelli e le relative note di compilazione dell'Attestato di Qualifica professionale, di Diploma professionale e di Attestazione intermedia** delle competenze acquisite per gli studenti che interrompono i percorsi di leFP, di cui rispettivamente agli **Allegati 5, 6 e 7**, che sostituiscono interamente gli allegati 5, 6, 7 dell'Accordo del 27 luglio 2011;
 - assicurare che i percorsi di leFP già avviati secondo i precedenti Accordi del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012, proseguano fino alla propria adozione da parte delle Regioni e delle Province Autonome, le quali prevedono anche le forme per garantire il graduale passaggio dal vecchio al nuovo Repertorio, attivabile a partire dall'anno scolastico/formativo 2020-21;
 - attuare le misure previste con le risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente, che per le Istituzioni scolastiche non devono determinare un incremento della dotazione organica complessiva, neppure
-

nell'adeguamento dell'organico dell'autonomia alle situazioni di fatto oltre i limiti del contingente previsto all'art. 1, c. 69 della legge 113 luglio 2015 n. 107;

- **provvedere**, alla luce della manutenzione e dell'aggiornamento del Repertorio di leFP, alla **rimodulazione dell'Accordo Rep. Atti 100/CSR del 10 maggio 2018 recepito con Decreto MIUR 22 maggio 2018 relativo alla definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di leFP e viceversa, nonché dell'Allegato 4) al Decreto 24 maggio 2018, n. 92 recante la correlazione tra le figure di Operatore e Tecnico di leFP e gli indirizzi di Istruzione Professionale**;
- garantire, nell'attivazione dei percorsi delle Figure del Repertorio di leFP, la sostenibilità dell'offerta in funzione del completamento dei percorsi stessi;
- **ridefinire** congiuntamente, entro il 31 dicembre 2019, **le modalità e le procedure di adeguamento e manutenzione periodica del Repertorio di leFP.**

I DRIVER DELLA MANUTENZIONE

di Mauro Frisanco

Negli anni post-approvazione dell'Accordo Stato – Regioni del 2011 sono via via emersi dal contesto di riferimento della leFP numerosi elementi di attenzione rispetto all'assetto nazionale di allora e che hanno assunto il ruolo di driver del processo di manutenzione:

- la presenza di interi settori economico-produttivi per i quali la leFP non prevedeva Figure e l'opportunità di allargare le maglie dell'offerta formativa leFP anche alla luce del D.Lgs. n. 61/2017 che ha innovato e incrementato gli indirizzi di studio dell'Istruzione professionale;
 - l'imprescindibile collegamento delle Figure di Qualifica e di Diploma professionale con l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, piattaforma a supporto dell'attuazione del D.Lgs n. 13/2013 e del DM 30 giugno 2015 per quanto concerne il "sistema nazionale di certificazione delle competenze";
 - la collocazione organica della leFP nella filiera lunga dell'istruzione e della formazione professionale con un Repertorio "post 2011" che non poteva prescindere da standard formativi in progressione verticale successivamente istituzionalizzati o in corso di approvazione (le specializzazioni IFTS declinate nel 2013, i nuovi profili "2017" in uscita dall'Istruzione professionale, il cantiere "2017-2018" di revisione delle figure di tecnico superiore in esito all'ITS);
 - la fisionomia delle qualificazioni richieste in corrispondenza dei livelli 3° e 4° del Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ), declinati dai nuovi descrittori previsti dal Decreto Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'8 gennaio 2018;
 - l'esigenza di assicurare ai percorsi leFP una definizione e articolazione delle competenze di base correlabili all'Istruzione professionale al fine di facilitare i passaggi;
 - la necessità di aggiornare le competenze di base alla luce dei nuovi quadri di riferimento che si sono resi disponibili dopo il 2011;
 - la necessità di articolare e valorizzare le competenze personali e sociali (cosiddette "Soft Skills");
 - la crescente connessione tra gli standard formativi leFP e quelli delle professioni regolamentate, la cui formazione è in capo alle Regioni e P.A., con ne-
-

cessità di trovare punti di contatto e collegamenti che favoriscano la spendibilità delle qualificazioni nel mercato del lavoro e facilitino l'accesso alle professioni riservate;

- la necessità di aggiornare e armonizzazione i criteri metodologici adottati nel 2011 in termini di indicazioni descrittivo-costruttive dei risultati di apprendimento, rispetto a quanto previsto in riferimento alle specializzazioni tecniche IFTS (Decreto n. 91 del 7 febbraio 2013) ed alle qualificazioni professionali regionali (D. Interministeriale 30 giugno 2015)
- la "tenuta" delle Attestazioni previste dall'ASR 2011 (Attestato di competenze in caso di interruzione del percorso, modello di qualifica professionale, modello di diploma professionale) alla luce dell'ASR 10 maggio 2018 sui "passaggi leFP-IP" e, più in generale, in riferimento all'attuazione del D.Lgs n. 13/2013 e del D. Interministeriale 30 giugno 2015 per quanto concerne il "sistema nazionale di certificazione delle competenze".



LA NUOVA ARCHITETTURA DELLE FIGURE DI OPERATORE E DI TECNICO

di Mauro Frisanco

Operatori e Tecnici professionali presentano entrambi una nuova architettura per indirizzi formativi pensata in modo tale da contenere al massimo il numero di Figure nazionali necessarie per rispondere ai fabbisogni (soprattutto nel caso dei Tecnici) e per superare le problematiche emerse sul piano regionale in relazione sia agli ancoraggi “profilo regionale - figura nazionale” dei risultati di apprendimento ai fini del riconoscimento nazionale, sia in riferimento ai percorsi del sistema duale e all'apprendistato.

Figura e indirizzo

L'introduzione degli indirizzi formativi, già presenti in alcune Figure di Operatore dell'ASR 2011, qui fortemente potenziati per gli Operatori (il numero di indirizzi passa da 13 a 36) e ora previsti anche per i Tecnici (articolati in 54 indirizzi), rappresenta la novità principale del processo di manutenzione del Repertorio. (in calce a questo articolo [la mappa delle nuove figure](#) raffrontate con quelle dell'ASR del 2011).

Nello specifico, gli indirizzi, secondo un'architettura delle Figure a “banda larga rafforzata”, assicurano all'offerta formativa regionale una sistematica e più rapida capacità di risposta a fabbisogni sempre più articolati e connotati da molteplici combinazioni di competenze anche di differenti ambiti di qualificazione (ad esempio, la produzione mecatronica, la domotica, le costruzioni edili con diverse tipologie di materiali, l'agricoltura multifunzionale). Da un'altra angolatura, la generazione di Profili regionali a differente combinazione di risultati di apprendimento (comuni nazionali, di indirizzo nazionali, regionali) risponde alle sfide metodologiche e attuative che la IeFP deve affrontare per assicurare sia il conseguimento di Qualifiche e, soprattutto, di Diplomi professionali attraverso l'apprendistato duale (esperienza sempre più diffuse nei diversi contesti regionali) sia la produzione di “*profili just in time*” senza dover attivare, e attenderne gli esiti, il complesso e lungo processo

di manutenzione delle Figure sul piano nazionale. La nuova architettura per indirizzi formativi delle Figure nazionali assegna dunque alla programmazione e progettazione regionale spazi di flessibilità e autonomia che l'ASR 2011 consentiva solo in parte.

Relativamente ai Tecnici si è proceduto a una revisione completa del loro “profilo identitario” alla luce sia delle problematiche emerse con lo standard nazionale del 2011 nell’attuazione dell’offerta rispetto alle imprese e ai beneficiari (allievi) in termini di sostenibilità, formabilità, aderenza ai fabbisogni che i quarti anni/ percorsi quadriennali possono effettivamente soddisfare, sia delle nuove opportunità di presidio associate ai settori economico professionali, ai processi di lavoro, alle aree di attività/attività mappate dall’Atlante del lavoro e delle qualificazioni¹. Ne è emersa una nuova caratterizzazione di fondo: “il Tecnico come Figura collocata più sul processo, senza perdere di vista il prodotto/ servizio”. Una collocazione con dimensioni di operatività rispetto: alla verifica, monitoraggio, controllo, analisi, diagnosi, proposta, segnalazione nell’ottica di assicurare procedure, standard di qualità, integrazione organizzativa e tecnologica, tracciabilità; all’intervento diretto nelle lavorazioni rispetto a lavorazioni “particolari” (perché a “maggiore complessità» rispetto a quelli dell’operatore) o di carattere “specialistico” per materiali usati, per approcci e tecniche impiegate).

Il nuovo quadro delle figure nazionali

Distinguendo tra le figure di operatore e tecnico, l’attuale quadro nazionale è il seguente. Per quanto riguarda gli Operatori, il numero di figura passa da 21 a 25, mentre per i Tecnici professionali il numero di figure passa da 21 a 29. (In calce a questo articolo [l’evoluzione del quadro nazionale delle qualifiche leFP dal 2011 al 2019](#))

Anche gli elementi caratterizzanti lo standard minimo nazionale di Figura e di definizione dei Profili a livello territoriale sono stati in parte aggiornati. Di seguito, in sintesi, i criteri formalizzati nell’Accordo (Allegato 1, lett. B):

1. per Figura nazionale di riferimento si intende uno standard minimo formativo con competenze declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa;
2. la Figura nazionale è:
 - referenziata ATECO sino al livello di gruppo (III digit) e/o classe (IV digit);

¹ Da segnalare che la copertura dell’offerta nazionale leFP rispetto ai 24 settori economico professionali previsti dall’Atlante del lavoro e delle qualificazioni è aumentata, prendendo a riferimento i settori “pertinenti” rispetto all’offerta di qualifiche e diplomi professionali, dal 67% (ASR 2011) all’86% (ASR 2019).

- referenziata ai codici CP, di norma, sino a livello di Unità professionale (V digit);
- correlata ai settori economico professionali; la correlazione può riguardare uno o più settori economico professionale ed esplicita i processi, le sequenze di processo e le aree di attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente;
- 3. la Figura può articolarsi in indirizzi formativi nazionali; tale articolazione è presente qualora vi siano almeno due indirizzi formativi; l'articolazione per indirizzi formativi è presente qualora la Figura necessiti, in termini di competenze tecnico-professionali, di specifiche caratterizzazioni di "processo" o "di prodotto/servizio";
- 4. l'indirizzo formativo fa riferimento, se opportuno, alle sequenze di processo previste dalla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni e ne assume, di norma, la denominazione;
- 5. le competenze tecnico-professionali comuni agli indirizzi si connotano per descrittivi privi di riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi;
- 6. le competenze tecnico-professionali che esprimono la caratterizzazione di "processo, prodotto, servizio" della Figura, collocate nell'indirizzo formativo, si connotano per descrittivi/costrutti con riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi; ogni indirizzo formativo non può, di norma, esprimere più di due competenze tecnico-professionali;
- 7. i Profili di riferimento dell'offerta regionale di leFP assumono, ai fini della correlazione al Repertorio nazionale, tutte le competenze della Figura, ivi comprese quelle caratterizzanti almeno uno degli indirizzi tra quelli previsti a livello nazionale;
- 8. i Profili regionali possono:
 - a) utilizzare indirizzi formativi anche di diverse Figure nazionali; in questo caso, la Figura nazionale di correlazione del Profilo regionale è quella "core" per indirizzo formativo scelto nel rispetto del criterio di cui al precedente punto 7;
 - b) arricchire e/o declinare le competenze della Figura nazionale con ulteriori competenze tecnico professionali richieste da specifiche esigenze territoriali; in questo caso quest'ultime devono considerarsi sempre aggiuntive rispetto allo standard nazionale che non può mai subire riduzioni, sia in termini di competenze che di abilità e conoscenze;
- 9. le competenze tecnico-professionali della Figura nazionale e dei Profili regionali sono identificate in coerenza ai differenti livelli e secondo l'approccio del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ/EQF);
- 10. tutte le competenze della Figura nazionale e di quelle connotative il Profilo regionale sono correlate alle aree di attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente; le correlazioni sono riportate nelle attestazioni finali dei percorsi formativi;

11. Figure e indirizzi formativi sono descritti secondo il format riportato nell'Allegato (B) dell'Accordo.

Da sottolineare in particolare la novità introdotta con la lettera a) del punto 8, nell'ottica di grande flessibilità, per poter ridefinire i Profili in risposta alle continue evoluzioni del mondo del lavoro e alle correlate esigenze di progettazione formativa.

Il nuovo quadro di confluenza tra figure di qualifica e di diploma

Un altro nuovo elemento di flessibilità connesso al nuovo Repertorio è rappresentato dalla tabella di confluenza tra le Figure di Qualifica e quelle di Diploma, recentemente approvata in sede di Conferenza dei Presidenti delle Regioni e P.A. (Allegato 1). Sulla base di tale tabella è infatti possibile, per diverse casistiche, che ad un percorso di Diploma possano accedere più Figure e Profili territoriali ad esse connessi di Operatore. Ciò a condizione di una sufficiente base comune, dal punto di vista dei processi di lavoro, delle aree di attività e della corrispondente preparazione tecnico professionale.

Ad esempio, per quanto riguarda il *Tecnico agricolo*, oltre al naturale sviluppo nell'ambito – lineare – degli stessi indirizzi, la tabella stabilisce la possibilità di prosecuzione nell'indirizzo *Gestione di allevamenti* anche dell'*Operatore del mare e delle acque interne*, in quanto tale Figura prevede competenze in materia di allevamento (in questo caso di pesci), e nell'indirizzo *Gestione di aree boscate e forestali* anche dell'*Operatore della gestione delle acque e risanamento ambientale*, sulla base delle competenze relative alla gestione dell'ambiente.

In quest'ultimo caso, come segnalato dalla presenza di un asterisco, la prosecuzione è possibile a condizione di "*rafforzamenti dei risultati di apprendimento per colmare il gap di competenze iniziale dello standard di Qualifica*" di provenienza. Rafforzamento che è stato ritenuto sostenibile sul piano formativo. La tabella non aggiunge comunque nulla oltre questa segnalazione, lasciando alla potestà regolamentare regionale il compito di definire eventuali modalità e/o vincoli (come ad es. la possibilità o la necessità di provvedere con moduli formativi integrativi già dalla terza annualità e/o nel corso della quarta; la definizione di contenuti e condizioni minime per tali moduli; ecc.).

Da notare anche come lo sviluppo sia possibile tra diversi indirizzi, per cui si ritiene esserci sufficiente comunanza di area: dall'indirizzo *Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra* di Operatore è possibile proseguire non solo nell'omonimo indirizzo del *Tecnico*, ma anche – senza necessità di rafforzamenti - in quelli della *Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio* e della *Costruzione e manutenzione di aree verdi, parchi e giardini*.

Tra le molteplici casistiche, altri esempi significativi sono quelli della confluenza –

senza rafforzamenti - dell'Operatore edile, indirizzo *Montaggio di parti in legno per la carpenteria edile*, nel *Tecnico del legno*, indirizzo *Fabbricazione di parti in legno per la carpenteria e l'edilizia*. Oppure, con rafforzamenti, dell'Operatore ai servizi di promozione e accoglienza nel *Tecnico dei servizi di animazione turistico sportiva*; dell'Operatore elettrico nel *Tecnico degli allestimenti e della predisposizione degli impianti nel settore dello spettacolo*, indirizzi *Allestimento del sonoro* e *delle luci*; o delle molteplici confluenze verso il *Tecnico per la programmazione e gestione di impianti di produzione* e per l'area dell'automazione industriale, in rapporto ai settori elettrico, della meccanica e dell'informatica.

TECNICO AGRICOLO	Gestione di allevamenti	OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE		
		OPERATORE AGRICOLO	Gestione di allevamenti	
	Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra	OPERATORE AGRICOLO	Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio	Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio
	Gestione di aree boscate e forestali	OPERATORE AGRICOLO	Gestione di aree boscate e forestali	
	*OPERATORE DELLA GESTIONE DELLE ACQUE E RISANAMENTO AMBIENTALE			

TECNICO PER LA PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DI IMPIANTI DI PRODUZIONE	Sistemi a CNC	OPERATORE MECCANICO	Tutti gli indirizzi
	Sistemi CAD CAM		
	Conduzione e manutenzione impianti	OPERATORE MECCANICO	Tutti gli indirizzi
* OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE *OPERATORE DELLA GESTIONE DELLE ACQUE E RISANAMENTO AMBIENTALE			
TECNICO AUTOMAZIONE INDUSTRIALE	Programmazione	OPERATORE MECCANICO	Lavorazioni meccaniche, per asportazione e deformazione
			Montaggio componenti meccanici
			Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici
		* OPERATORE INFORMATICO	
	Installazione e manutenzione impianti	OPERATORE ELETTRICO	Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici
OPERATORE MECCANICO			* TUTTI ad esclusione del solo indirizzo "Fabbricazione e montaggio/installazione di infissi, telai e serramenti"
OPERATORE ELETTRICO		Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici * Installazione/manutenzione di impianti elettrici industriali e del terziario	

Un altro aspetto di particolare significatività, connesso a tale schema a geometria variabile, è dato dalla possibilità per le Regioni e P.A. di attivare nell'ambito della propria programmazione dell'offerta accanto e in rapporto ai percorsi triennali di Qualifica, percorsi di Diploma sia con una architettura quadriennale (come previsto dai LEP del capo III° del D.Lgs. n. 226/2005), sia di quarto anno, cui afferiscono uno o più percorsi di Qualifica. Ciò anche per quei Tecnici (*Tecnico degli allestimenti e della predisposizione degli impianti nel settore dello spettacolo; Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero; Tecnico delle energie rinnovabili; Tecnico della modellazione e fabbricazione digitale; Tecnico delle lavorazioni del ferro e dei materiali non nobili*) che non hanno un diretto corrispettivo negli Operatori. È dunque assicurato un ulteriore e ampio margine di flessibilità per rispondere alla molteplicità di situazioni territoriali e di fabbisogni formativi.

MAPPA OPERATORI - ASR 2019	
FIGURE	INDIRIZZI
1. OPERATORE AGRICOLO	Gestione di allevamenti Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio Costruzione e manutenzione di aree verdi, parchi e giardini Gestione di aree boscate e forestali
2. OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE E ACCOGLIENZA	
3. OPERATORE AI SERVIZI DI IMPRESA	
4. OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	
5. OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	Manutenzione e riparazione delle parti e dei sistemi meccanici ed elettromeccanici Manutenzione e riparazione della carrozzeria Manutenzione e riparazione di macchine operatrici per l'agricoltura e l'edilizia Riparazione e sostituzione di pneumatici
6. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DEI MATERIALI LAPIDEI	
7. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DELL'ORO, DEI METALLI PREZIOSI O AFFINI	
8. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DI PRODOTTI DI PELLETERIA	
9. OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	
10. OPERATORE DEL BENESSERE	Erogazione di trattamenti di acconciatura Erogazione dei servizi di trattamento estetico
11. OPERATORE DEL LEGNO	
12. OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE	
13. OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO E DEI PRODOTTI TESSILI PER LA CASA	
14. OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	Preparazione degli alimenti e allestimento piatti Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande
15. OPERATORE DELLE CALZATURE	
16. OPERATORE DELLE PRODUZIONI ALIMENTARI	Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno Lavorazione e produzione lattiero e caseario Lavorazione e produzione di prodotti a base di vegetali Lavorazione e produzione di prodotti a base di carne Lavorazione e produzione di prodotti ittici Produzione di bevande
17. OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	

18. OPERATORE DELLE PRODUZIONI TESSILI	
19. OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	
20. OPERATORE EDILE	Lavori generali di scavo e movimentazione Costruzione di opere in calcestruzzo armato Realizzazione opere murarie e di impermeabilizzazione Lavori di rivestimento e intonaco Lavori di tinteggiatura e cartongesso Montaggio di parti in legno per la carpenteria edile
21. OPERATORE ELETTRICO	Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici Installazione/manutenzione di impianti elettrici civili Installazione/manutenzione di impianti elettrici industriali e del terziario Installazione/manutenzione di impianti speciali per la sicurezza e per il cablaggio strutturato
22. OPERATORE GESTIONE DELLE ACQUE E RISANAMENTO AMBIENTALE	
23. OPERATORE GRAFICO	Impostazione e realizzazione della stampa Ipermediale
24. OPERATORE INFORMatico	
25. OPERATORE MECCANICO	Lavorazioni meccanica, per asportazione e deformazione Saldatura e giunzione dei componenti Montaggio componenti meccanici Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici Fabbricazione e montaggio/installazione di infissi, telai e serramenti
26. OPERATORE MONTAGGIO E MANUTENZIONE IMBARCAZIONI DA DIPORTO	

MAPPA TECNICI PROFESSIONALI – ASR 2019	
FIGURE	INDIRIZZI
1. TECNICO AGRICOLO	Gestione di allevamenti Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio Costruzione e manutenzione di aree verdi, parchi e giardini Gestione di aree boscate e forestali
2. TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE	Vendita a libero servizio Vendita assistita
3. TECNICO DEGLI ALLESTIMENTI E DELLA PREDISPOSIZIONE DEGLI IMPIANTI NEL SETTORE DELLO SPETTACOLO	Allestimento del sonoro Allestimento luci Allestimenti di scena
4. TECNICO DEI SERVIZI DI ANIMAZIONE TURISTICO-SPORTIVA E DEL TEMPO LIBERO	
5. TECNICO DEI SERVIZI DI IMPRESA	Amministrazione e contabilità Gestione del personale
6. TECNICO DEI SERVIZI DI PROMOZIONE E ACCOGLIENZA	Ricettività turistica Agenzie turistiche Convegnistica ed eventi culturali
7. TECNICO DEI SERVIZI DI SALA-BAR	
8. TECNICO DEI SERVIZI LOGISTICI	Logistica esterna (trasporti) Logistica interna e magazzino
9. TECNICO DEI TRATTAMENTI ESTETICI	
10. TECNICO DEL LEGNO	Seconda trasformazione del legno e produzione di pannelli Fabbricazione di parti in legno per la carpenteria e l'edilizia Produzione, restauro e riparazione di mobili e manufatti in legno Intarsiatura di manufatti in legno Decorazione e pittura di manufatti in legno
11. TECNICO DELL'ACCONCIATURA	
12. TECNICO DELL'ABBIGLIAMENTO E DEI PRODOTTI TESSILI PER LA CASA	Abbigliamento Prodotti tessili per la casa
13. TECNICO DELLE ENERGIE RINNOVABILI	Produzione energia elettrica Produzione energia termica
14. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DEI MATERIALI LAPIDEI	
15. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DEL FERRO E METALLI NON NOBILI	Fabbricazione, montaggio, installazione di manufatti e oggetti di lattoneria Lavorazione artigianale/artistica in ferro e/o altri metalli non nobili

16. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DELL'ORO E DEI METALLI PREZIOSI O AFFINI	
17. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DI PELLETERIA	
18. TECNICO DELLE LAVORAZIONI TESSILI	Produzione Sviluppo prodotto
19. TECNICO DELLE PRODUZIONI ALIMENTARI	Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno Lavorazione e produzione lattiero e caseario Lavorazione e produzione di prodotti a base di vegetali Lavorazione e produzione di prodotti a base di carne Lavorazione e produzione di prodotti ittici Produzione di bevande
20. TECNICO DI CUCINA	
21. TECNICO DI IMPIANTI TERMICI	Impianti di refrigerazione Impianti civili/industriali
22. TECNICO EDILE	Costruzioni architettoniche e ambientali Costruzioni edili in legno
23. TECNICO ELETTRICO	Building automation Impianti elettrici civili/industriali
24. TECNICO GRAFICO	
25. TECNICO INFORMatico	Sistemi, reti e data management Sviluppo soluzioni ICT
26. TECNICO RIPARATORE DI VEICOLI A MOTORE	Manutenzione e riparazione delle parti e dei sistemi meccanici, elettrici, elettronici Manutenzione e riparazione di carrozzeria, telaio e cristalli Riparazione e sostituzione di pneumatici e cerchioni
27. TECNICO MODELLAZIONE E FABBRICAZIONE DIGITALE	Modellazione e prototipazione Prototipazione elettronica
28. TECNICO PER LA PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DI IMPIANTI DI PRODUZIONE	Sistemi a CNC Sistemi CAD CAM Conduzione e manutenzione impianti
29. TECNICO PER L'AUTOMAZIONE INDUSTRIALE	Programmazione Installazione e manutenzione impianti

QUALIFICHE MANTENUTE, CON DIVERSA DENOMINAZIONE E NUOVE

FIGURE DI OPERATORE		
FIGURE ASR 2011 A DENOMINAZIONE INVARIATA	FIGURE ASR 2011 CON DIVERSA DENOMINAZIONE	NUOVE FIGURE ASR 2019
<ol style="list-style-type: none"> 1. Operatore agricolo 2. Operatore ai servizi di promozione e accoglienza 3. Operatore ai servizi di vendita 4. Operatore dei sistemi e dei servizi logistici 5. Operatore alla riparazione dei veicoli a motore 6. Operatore del benessere 7. Operatore del legno 8. Operatore del mare e delle acque interne 9. Operatore della ristorazione 10. Operatore delle calzature 11. Operatore di impianti termoidraulici 12. Operatore edile 13. Operatore elettrico 14. Operatore grafico 15. Operatore meccanico 16. Operatore montaggio e manutenzione imbarcazioni da diporto 17. Operatore produzioni chimiche 	<ol style="list-style-type: none"> 18. Operatore dell'abbigliamento (2011)/Operatore dell'abbigliamento e dei prodotti tessili per la casa (2019) 19. Operatore amministrativo-segretariale (2011)/Operatore ai servizi di impresa (2019) 20. Operatore della trasformazione agro alimentare (2011)/Operatore alle produzioni alimentari (2019) 	<ol style="list-style-type: none"> 21. Operatore informatico 22. Operatore gestione delle acque e risanamento ambientale 23. Operatore alle lavorazioni di prodotti di pelletteria 24. Operatore lavoratore dei materiali lapidei 25. Operatore tessile 26. Operatore alle lavorazioni dell'oro, dei metalli preziosi o affini
FIGURE ASR 2011 RIARTICOLATE ATTRAVERSO ALTRE FIGURE PIU' SPECIFICHE	<ul style="list-style-type: none"> - Operatore elettronico - Operatore alle lavorazioni artistiche 	

FIGURE DI TECNICO PROFESSIONALE		
FIGURE ASR 2011 A DENOMINAZIONE INVARIATA	FIGURE ASR 2011 CON DIVERSA DENOMINAZIONE	NUOVE FIGURE ASR 2019
1. Tecnico agricolo 2. Tecnico commerciale delle vendite 3. Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero 4. Tecnico dei servizi di impresa 5. tecnico dei servizi di promozione e accoglienza 6. Tecnico riparatore di veicoli a motore 7. Tecnico dei servizi di sala e bar 8. Tecnico dei trattamenti estetici 9. Tecnico del legno 10. Tecnico dell'acconciatura 11. Tecnico di cucina 12. Tecnico di impianti termici 13. Tecnico edile 14. Tecnico elettrico 15. Tecnico grafico 16. Tecnico per l'automazione industriale	17. Tecnico dell'abbigliamento (2011) / Tecnico dell'abbigliamento e dei prodotti tessili della casa (2019) 18. Tecnico della trasformazione agroalimentare (2011) / Tecnico delle produzioni alimentari (2019) 19. Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati (2011) / Tecnico per la programmazione e gestione di impianti di produzione (2019)	20. Tecnico informatico 21. Tecnico modellazione e fabbricazione digitale 22. Tecnico delle energie rinnovabili 23. Tecnico degli allestimenti e della predisposizione degli impianti nel settore dello spettacolo 24. Tecnico dei servizi logistici 25. Tecnico delle lavorazioni del ferro e metalli non nobili 26. Tecnico delle lavorazioni tessili 27. Tecnico delle lavorazioni materiali lapidei 28. Tecnico delle lavorazioni dell'oro e dei metalli preziosi o affini 29. Tecnico delle lavorazioni di pelletteria
FIGURE ASR 2011 RIARTICOLATE ATTRAVERSO ALTRE FIGURE PIU' SPECIFICHE	- Tecnico elettronico - Tecnico delle lavorazioni artistiche	



STANDARD FORMATIVI E PROFESSIONALI: UNA PROPOSTA DI SISTEMA

di Remy Da Ros

Era il 1997 quando Jacques Delors pubblicava il testo *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, nel quale si affermava con forza che per far fronte ai cambiamenti imminenti dovuti alle trasformazioni organizzative, alle nuove tecnologie e ai flussi migratori, le tradizionali risposte educative fino a quel momento essenzialmente quantitative e basate sulla conoscenza, non erano più adeguate. Non era più sufficiente fornire a un bambino, all'inizio della sua vita, un bagaglio di conoscenze al quale poteva attingere per il resto della vita. Ciascun individuo doveva essere messo in grado di cogliere ogni occasione per imparare nel corso dell'intera sua vita, sia per ampliare le proprie conoscenze, abilità e attitudini, sia per adattarsi ad un mondo mutevole, complesso e interdipendente. Per riuscire nei suoi compiti, l'educazione doveva essere organizzata attorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento, che nel corso della vita di un individuo, costituiranno i pilastri della conoscenza: *"imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere"*. Ovviamente questi percorsi hanno dei punti di contatto, di scambio e quindi formano un tutt'uno.

L'educazione formale fino a quel momento si era accentrata soprattutto sull'imparare a conoscere e, in minore misura, sull'imparare a fare. Gli altri due apprendimenti erano lasciati per lo più al caso o ritenuti come il prodotto naturale dei due precedenti. Nel testo di Delors veniva data forte enfasi alla *"competenza come metrica per organizzare e gestire il cambiamento"*.

Dalla pubblicazione di questo rapporto all'UNESCO si sono susseguiti tutta una serie di altre dichiarazioni, ricerche, documenti in particolare in esito ai Consigli Europei di Lisbona (2000) per una economia europea basata sulla conoscenza, di Stoccolma (2001) e Barcellona (2002) per uno sviluppo dei sistemi di Istruzione e Formazione, di Bruxelles (2003) per lo sviluppo di un sistema di educazione e formazione permanente lungo tutto l'arco della vita fino a giungere alle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio Europeo del 2006 sulle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" e del 2008

sulla costituzione del “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente - EQF”. Da quel momento anche in Italia la metrica della competenza intesa come *“comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”*¹ ha preso piede in tutti i sistemi educativi e in particolare nei percorsi di leFP.

Con l’applicazione di questo modello, ci si è resi subito conto però che ai fini della valutazione (e quindi della certificazione) non basta solo descrivere una competenza, ma occorre contestualmente mettersi d’accordo anche su come stabilire:

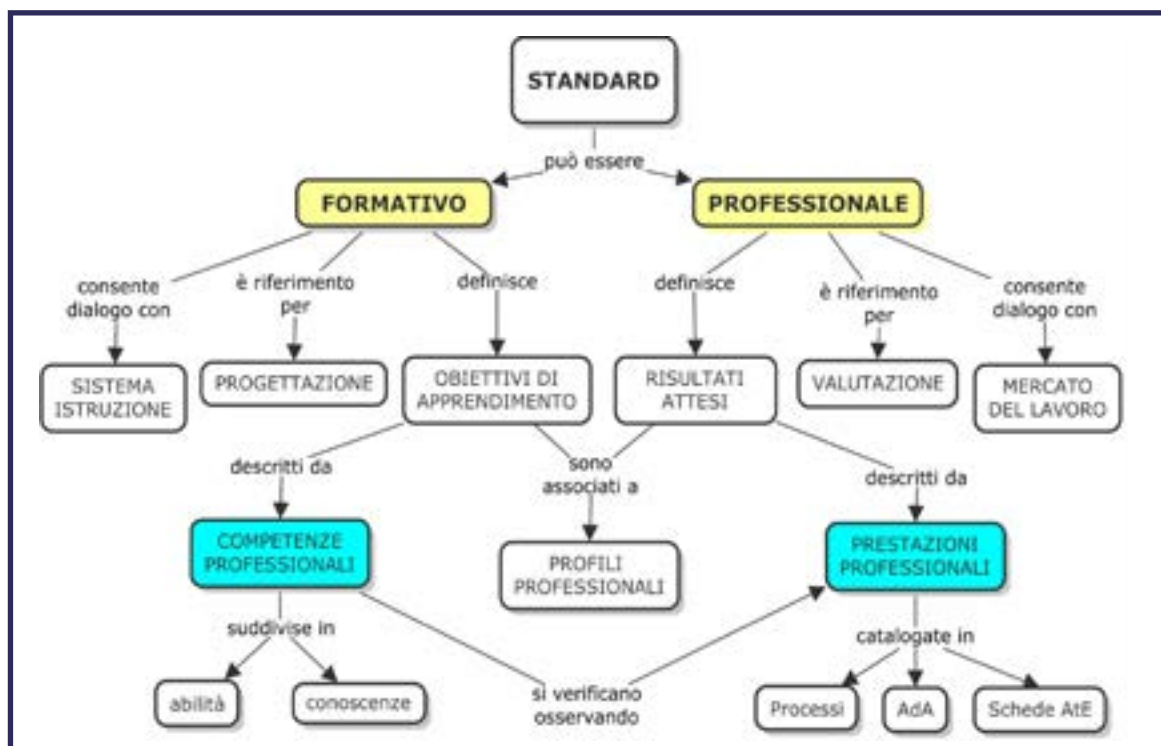
quando una competenza è stata acquisita, ossia qual è il livello soglia di possesso in base al quale è possibile affermare che un individuo possiede quella competenza;

il reale livello di padronanza e cioè quanto in più rispetto ad un livello soglia un individuo possiede una competenza.

Esemplificando, tutti noi possiamo probabilmente affermare che abbiamo la competenza per definirci dei “saltatori in alto” se il livello per acquisire tale competenza è fissato a 80 centimetri, misura che molti di noi sarebbero probabilmente in grado di rispettare. Diverso se per dichiarare di avere questa competenza viene fissato un limite più alto: per andare ai campionati italiani outdoor bisogna aver dimostrato di aver saltato 2,08 metri, mentre solo Gianmarco Tamberi ha il limite di 2,33 per poter andare alle olimpiadi di Tokio della prossima estate. Rimanendo nell’esempio, accanto alla definizione della competenza in termini di descrittivo e di contenuti (conoscenze e abilità), occorre dunque avere alcuni riferimenti in più che ci permettono di stabilire: a) qual è il livello minimo (soglia) che ci può permettere di affermare che una persona ha acquisito la competenza del salto in alto (esempio 2,08 metri); b) come stabilire il reale livello di padronanza di questa competenza da parte di una persona (2,39 metri il limite saltato in gare ufficiali da Gianmarco Tamberi). Quanto si è detto sopra è particolarmente sentito relativamente alle competenze tecnico professionali. Utilizzare il linguaggio della competenza per presentare un allievo a una azienda al termine di un percorso formativo infatti non basta; quasi sempre l’azienda chiede: *“ma a che livello l’ha raggiunta la competenza, fatemi degli esempi”*.

¹ Così come definito nell’allegato 1 della Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo (2008/C 111/01) del 23 aprile 2008 relativa costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente. Tale Raccomandazione è stata successivamente aggiornata e sostituita con la Raccomandazione del Consiglio Europeo (2017/C 189/03) del 22 maggio 2017 sul “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”

Per chi opera in ambito formativo, relativamente agli standard² formativi, che sono il riferimento per costruire percorsi educativi, occorre definire i corrispettivi standard di risultato, necessari per la valutazione e certificazione dei gradi di possesso delle competenze. A tale scopo, per l'area tecnico professionale un punto di riferimento strategico può essere direttamente rappresentato dagli standard professionali, ossia da un descrittivo standardizzato e condiviso dei processi, delle relative aree di attività e prestazioni (o risultati attesi) come quello che già costituisce la condizione per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni (Repertorio Nazionale dei Titoli e delle Qualificazioni), ossia Atlante del lavoro³. Questi standard infatti, pur non essendo cogenti per i diversi sistemi di Istruzione e formazione, possono pienamente assolvere una funzione di criterio-guida nell'impostare la valutazione delle competenze tecnico professionali e per renderla – laddove i diversi sistemi vi si rapportassero – coerente e uniforme sul piano nazionale.



Rielaborazione dello schema presente nelle linee guida per la realizzazione dei percorsi leFP in Friuli Venezia Giulia.

2 La parola Standard deriva dal francese «Etendard», stendardo (la bandiera di riferimento da seguire nella battaglia), e rappresenta un modello a cui tendere, riferirsi o a cui uniformarsi.

3 DLgs .n. 13/2013 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92"

Il sistema regionale del Friuli Venezia Giulia ha da tempo già adottato questa soluzione, istituendo un rapporto virtuoso tra standard formativi e professionali. Nello schema sopra riportato vengono rappresentati:

- da un lato gli standard formativi che costituiscono riferimento per la progettazione e definiscono gli obiettivi di apprendimento; si tratta di standard cogenti (come quelli nazionali della leFP), declinati in competenze, abilità e conoscenze secondo il modello EQF; consentono il dialogo con altri sistemi educativi, ad esempio per costruire i passaggi reciproci tra i percorsi di leFP e di IP;
- dall'altro gli standard professionali che costituiscono un riferimento per la valutazione e definiscono dei risultati attesi riconosciuti dal mercato del lavoro. I risultati attesi degli standard professionali e in particolare alle "schede ATE" (Ambiti Tipologici di Esercizio) sono uno strumento ancora poco conosciuto, ma che può essere sempre più utilizzato da chi si occupa di formazione in ambito professionale (leFP, ma anche IP e offerta terziaria non accademica), per fare sistema a livello nazionale. Gli standard professionali dell'Atlante non sono cogenti; costituiscono un punto di riferimento che a livello locale va interpretato e adattato per costruire contesti di apprendimento, effettuare prove di valutazione, dialogare con il mercato del lavoro, soprattutto nella costruzione di percorsi di alternanza nel modello Duale.

L'ATLANTE DEL LAVORO INAPP

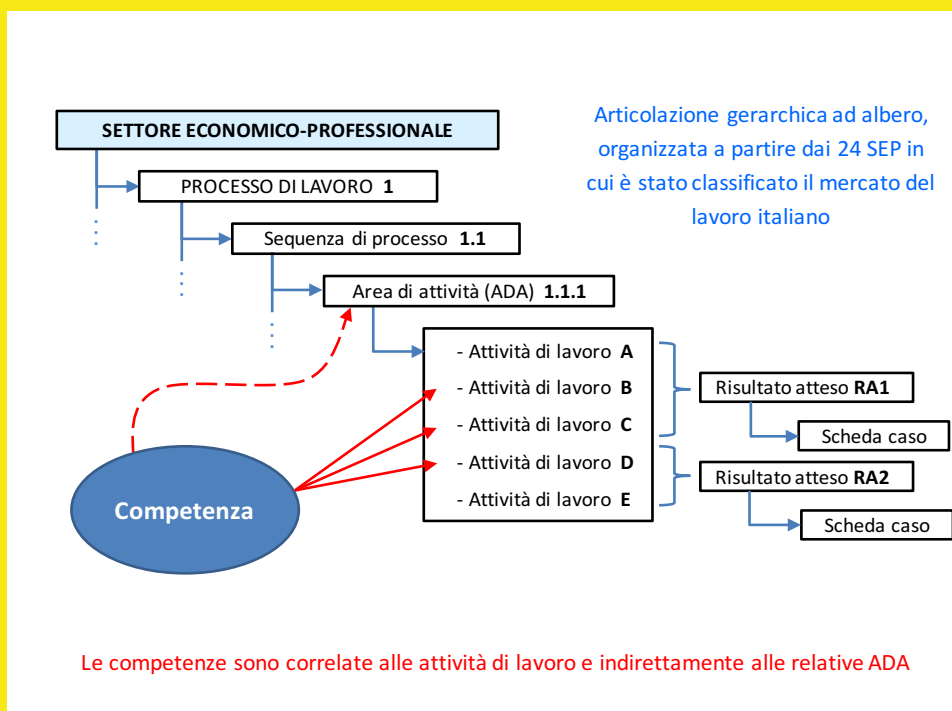
di Remy Da Ros

L'Atlante del lavoro e delle Qualificazioni è uno strumento sviluppato da tutti i Soggetti che in Italia sono titolari di Repertori di competenze (Ministeri, Regioni e Province Autonome); è previsto dal Decreto legislativo 13 del 2013 che fissa norme generali e livelli essenziali delle prestazioni (LEP) del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze per tutti i Titoli di studio e le Qualificazioni rilasciate in Italia. Il successivo Decreto Interministeriale del 30/06/15 ha fissato le regole, gli standard, i modelli, le procedure per la costruzione e la gestione del Sistema Nazionale di certificazione delle competenze

In particolare l'Atlante del Lavoro è un modello di rappresentazione condivisa dei contenuti del lavoro basato sulla descrizione delle attività comunemente svolte nei contesti lavorativi. E' stato sviluppato da un gruppo tecnico coordinato dall'INAPP (ex Isfol) con il coinvolgimento indispensabile di referenti tecnici delle Regioni, che hanno verificato sul campo, con il tessuto produttivo, le diverse attività lavorative via via inserite. In alcuni casi allo sviluppo dell'Atlante partecipano direttamente le parti sociali (esempio l'EBAN – Ente Bilaterale Agricoltura per il Settore Economico Professionale dell'Agricoltura o FBA – Fondo Banche e Assicurazioni per il Settore Economico Professionale del credito e delle assicurazioni)

Le attività sono descritte indipendentemente da chi è chiamato a svolgerle (professioni, figure, profili, ruoli ecc.) e da come esse sono svolte e con quali risorse (competenze, skills, soft skills, conoscenze, saperi, ecc.). Esse costituiscono l'unità elementare di descrizione del lavoro e sono organizzate in insiemi più ampi che le contengono, denominati Aree di Attività (AdA). A loro volta, secondo una logica di progressiva descrizione dei contenuti del lavoro in insiemi sempre più ampi e aggregati, le aree di attività sono raggruppate funzionalmente e sequenzialmente in interi processi produttivi. I processi infine sono raccolti in settori che costituiscono l'unità di maggiore aggregazione informativa presente nell'Atlante lavoro.

Le descrizioni proposte nell'Atlante hanno cercato volutamente, sin dalle premesse iniziali, di riportare l'attenzione sugli elementi semplici del linguaggio del lavoro (le attività), al fine di individuare quegli elementi "atomici" con cui rimodellare le descrizioni più articolate e complesse del lavoro stesso. Ogni Soggetto titolato che codifica competenze (Ministeri dello Stato e Regioni), le aggancia e correla poi ad una o più attività.



Schematizzazione dell'Atlante del Lavoro

Infine in ogni ADA vengono descritti i “risultati attesi” ossia le “modalità di esecuzione” di gruppi omogenei di attività, sia descrivendo un prodotto/servizio realizzato con quelle attività, sia definendo la prestazione attesa nella realizzazione del prodotto/servizio stesso

Attualmente nell'Atlante del Lavoro sono presenti quasi 900 Aree di Attività e quasi 7.000 attività lavorative. Quanto descritto è pubblicato da alcuni anni in rete ed è stato recentemente aggiornato con una nuova veste grafica che dovrebbe aiutare la consultazione.

Una parte ancora non pubblica e in corso di sviluppo è quella delle Schede di caso (o schede ATE – Ambiti Tipologici di Esercizio) che saranno presenti per ognuno dei Risultati Attesi (RA) delle ADA. Le schede ATE rappresentano una mappa di situazioni di esercizio raggruppate per dimensioni operative (le colonne) e posizionate a difficoltà crescenti (dal basso vero l'alto)

Queste situazioni-tipo consistono in un “fare” osservabile” e vengono create per essere utilizzate in un contesto di *assessment* per la certificazione delle competenze non formali e informali, come previsto dal DLgs. n. 13 del 2013.

Viene riportata a titolo di esempio una scheda ATE relativa all'ADA *Allestimento sala e servizi ai tavoli* e al relativo primo Risultato Atteso *Effettuare la comanda in base ai criteri di ordine prestabiliti, predisponendo gli ordinativi anche in funzione della richiesta della clientela*.

RA 1: Effettuare la comanda, in base ai criteri di ordine prestabiliti, predisponendo gli ordinativi anche in funzione delle richieste della clientela.

1 - Raccolta della comanda

2 - Evazione delle comande

3 - Pagamenti

4 - Reclami

1.3 - Comanda con indicazioni particolari
Arricchire la comanda con riferimenti convenzionali condivisi sulle posizioni al tavolo dei clienti in relazione agli ordinativi effettuati da ciascuno di essi.

1.1 - Trascrizione della comanda
Dopo aver consegnato il menù, atteso il tempo necessario alla sua consultazione e compilato i riferimenti dell'ordine (es. n. tavolo, n. clienti, n. cameriere), raccogliere sul foglio comanda l'ordinativo nel rispetto della sequenza di uscita delle portate avendo cura di verificandone con i clienti la correttezza e segnalando esigenze specifiche (es. livelli di cottura, intolleranze).

1.2 - Registrazione elettronica della comanda
Effettuare la raccolta della comanda attraverso sistemi elettronici (es. palmare a tastiera o touch screen), che consentono l'invio automatico degli ordinativi ai differenti reparti preposti alla preparazione (es. cucina, bar), alla cassa e la segnalazione al cameriere del fatto che le pietanze sono pronte.

2.4 - Integrazione della comanda
Integrare la comanda con nuove ordinazioni (es. bevande, dessert, caffè) avendo cura di effettuare le opportune comunicazioni al fine di mantenere allineate tutte le copie.

2.5 - Gestione delle varianze
In relazione al procedere del pasto dei clienti di un determinato tavolo, gestire le varianze di servizio legate ad esempio alla necessità di ritardare una portata per l'assenza temporanea del tavolo di uno dei commensali o oppure intervenire per sospendere o modificare la preparazione di un ordinativo.

2.1 - Consegna della comanda
Consegna della comanda ai reparti di competenza (es. cucina, bar, pizzeria) Tenendo conto delle tempistiche di preparazione dei piatti relativi alla prima portata prelevare al passe i cibi e, dopo averne valutato la corrispondenza, effettuare il servizio al tavolo nel rispetto della modalità prestabilita.

2.2 - Chiamata delle successive portate
In relazione ai tempi di consumo del pasto da parte di clienti, effettuare la chiamata della portata a seguire e attendere il tempo di latenza per la preparazione di piatti o vassoi funzionali al servizio al tavolo o il disbrigo di altre operazioni ausiliarie.

2.3 - Assistenza del cliente
Monitorare a distanza e/o con discrezioni in prossimità del tavolo i bisogni del cliente, espliciti o impliciti, durante le varie fasi del servizio intervenendo per esaudire specifiche richieste, sopperire a eventuali dimenticanze o rassicurarlo sui tempi d'attesa.

3.2 - Riscossione e commiato
Consegnare il conto posizionandolo sul tavolo in prossimità della persona che lo ha richiesto gestendo le operazioni di incasso nelle diverse modalità accettate (es. contanti, carte, buoni pasto, assegni) e curando la fase di commiato.

3.1 - Preparazione del conto
A seguito della richiesta del cliente e dopo l'accertamento della soddisfazione, predisporre il conto sulla base delle esigenze amministrative dello stesso (es. ricevuta, fattura) e avendo cura di verificare la correttezza dello stesso.

4.2 - Prevenzione dei reclami
Prevenire i reclami comunicando preventivamente eventuali disservizi, monitorando il grado di soddisfazione della clientela durante le varie fasi del servizio (es. qualità delle pietanze, tempi di servizio, situazioni di disturbo) intervenendo prontamente all'insorgere di segnali premonitori di scon-

4.1 - Gestione dei reclami
In presenza di reclami, siano essi oggettivi che soggettivi, manifestare un atteggiamento di ascolto, comprensione e scuse verso il cliente attivandosi per risolvere immediatamente la situazione cercando di recuperare la sua massima soddisfazione e fiducia.

Esempio di scheda per un'Area tipologia di esercizio

Le situazioni-tipo descritte possono essere utilizzate anche nei percorsi di leFP ad esempio per costruire unità di apprendimento (UdA) o per dialogare con le imprese nella programmazione dei percorsi di alternanza rafforzata o di apprendistato di primo livello, utilizzando la situazione come contesto di valutazione formativa.

La capacità di connettere elementi descrittivi micro con descrizioni e dati riferite alle macro-aggregazioni (settori, filiere, organizzazione, impresa ecc.) fa dell'Atlante un modello di lettura innovativo del lavoro e del rapporto tra dinamiche evolutive dei processi e dei fabbisogni produttivi con le risorse e le competenze necessarie al loro presidio.

Sull'atlante del Lavoro sono anche collegati (a livelli diversi) i codici relativi alla classificazione delle attività economiche (ATECO 2007) e alla classificazione delle professioni (CP Istat 2011), facilitando così il collegamento tra il linguaggio parlato dal mercato del lavoro e dalle aziende e quello proprio delle Istituzioni formative, tanto che in Italia sempre più Regioni chiedono a queste ultime di sviluppare i progetti partendo direttamente dalle AdA di riferimento sulle quali sono collegate le competenze tecnico professionali da formare.



IL RAPPORTO FLESSIBILE FIGURA-INDIRIZZO E LA PROGETTAZIONE DEI PERCORSI IeFP

di Remy Da Ros

Una delle novità più importanti inserite nell'aggiornamento degli standard nazionali della IeFP è sicuramente la possibilità di utilizzo flessibile degli indirizzi delle Figure di Operatore e/o di Tecnico. La scelta fatta è quella di dotare la maggior parte delle Figure (in particolare di Tecnico) di competenze specifiche, articolate in indirizzi (ogni indirizzo ha di norma una o due competenze) utilizzabili per adattare e curvare lo standard nazionale alle specificità presenti a livello territoriale. Nelle Figure con indirizzi sono comunque sempre presenti da una a tre competenze comuni (oltre a quella della sicurezza), in modo tale da garantire una fisionomia omogenea allo standard di Figura nazionale.

La scelta del modello degli indirizzi anche per i Tecnici discende da un lato dall'esigenza di accorpate il più possibile la molteplicità dei profili specifici presenti nei diversi territori, contenendo il numero delle Figure nazionali, ma assicurando allo stesso tempo alle Regioni la possibilità di scegliere gli indirizzi richiesti nel proprio contesto territoriale; dall'altro per dare spazi di flessibilità anche nell'attuazione, soprattutto nei Tecnici, dei percorsi nella formula del duale, oramai presente in quasi tutte le Regioni, in quanto le competenze sviluppate sono molto più precise di quelle dell'ASR 2011 e maggiormente collegabili ai profili contrattuali.

Basta solo un esempio per comprendere le potenzialità di questa nuova architettura delle Figure: se una Regione lo prevede nella propria regolamentazione, diviene ora possibile attivare un percorso con più indirizzi per sottogruppi di una stessa classe, sviluppando presso l'Istituzione formativa per il 50% delle ore corso la parte delle competenze comuni e presso le aziende per il rimanente 50% le competenze presenti almeno in un indirizzo, concentrando quindi la programmazione e la valutazione in impresa su poche competenze.

In questo caso, al termine del percorso l'attestato di Tecnico verrà rilasciato in maniera personalizzata a seconda del percorso duale svolto dagli alunni, mantenendo lo stesso titolo di Figura uguale e declinando l'indirizzo seguito,

che, essendo presente nello standard nazionale, permette comunque la riconoscibilità su tutto il territorio italiano.

In alcuni casi gli indirizzi e le competenze dei Tecnici si sviluppano secondo due direttrici: indirizzi che specializzano le competenze della Qualifica, ossia presentano competenze simili a quelle dell'Operatore, ma che vanno più in profondità rispetto al livello EQF delle abilità e delle conoscenze o che approfondiscono aspetti di innovazione del processo produttivo; oppure indirizzi che ampliano il contesto operativo aggiungendo abilità e conoscenze in un'ottica di collaborazione alla gestione del processo, in modo tale da caratterizzare il Tecnico come colui che identifica problematiche, applica soluzioni, elabora dati a supporto del processo decisionale, partecipa al processo di gestione, collabora al presidio delle attività. Ne è un esempio il *Tecnico automazione industriale* che possiede un indirizzo di specializzazione relativo alla *Programmazione* (con una competenza sulla programmazione, installazione e riprogrammazione del sistema software di automazione) e un indirizzo più gestionale relativo alla *Installazione e manutenzione impianti* (con due competenze di collaborazione, una rispetto al controllo della fase di installazione dell'impianto e una rispetto alla pianificazione e realizzazione delle manutenzioni e diagnosi di malfunzionamento degli impianti di automazione). Anche tra le competenze comuni della Figura ne troviamo due collaborative (fase di avvio del sistema mecatronico e fase di dimensionamento dei componenti) e una più specializzante (di effettuazione della taratura dei componenti installati). Sempre a questo riguardo, un altro esempio è quello del *Tecnico elettrico*, con un indirizzo più specializzante di *Building automation* (con due competenze sull'installazione e sul cablaggio e configurazione di questi impianti speciali che si stanno sempre più diffondendo) e uno più gestionale relativo agli *Impianti elettrici civili/industriali* (con tre competenze con il Tecnico chiamato a collaborare nella progettazione, nell'approvvigionamento e nella realizzazione/manutenzione di impianti curando anche gli aspetti organizzativi e documentativi).

Un altro elemento che introduce spazi di flessibilità e autonomia per le Regioni e conseguentemente per le Istituzioni formative è dato dal superamento dell'automatismo nel passaggio tra l'Operatore e il Tecnico. I Tecnici sono stati elaborati come Figure dotate di una propria consistenza, pensando a che cosa è effettivamente presente e richiesto nel mondo del lavoro in termini di autonomia e responsabilità corrispondenti al IV° livello EQF e non in prima battuta come continuazione e sviluppo dal livello dell'Operatore. Questo lo si nota in particolare nella tabella di confluenza approvata nell'Accordo tra i Presidenti delle Regioni e delle P.A. siglato lo scorso 18 dicembre 2019. In tale tabella, che costituisce un riferimento per le Regioni e PA per la progettazione della propria offerta territoriale, si riscontra infatti come i Tecnici che hanno

come titolo di accesso esclusivamente un preciso percorso di Operatore non sono molti. Anche se la tabella è stata costruita tenendo parimenti in considerazione il criterio della contiguità formativa. Infatti, nei casi in cui la confluenza di Figure di Qualifica in Figure di Diploma è possibile, ma non si configura come lineare, la tabella evidenzia la necessità di “rafforzamenti” per colmare il gap di competenze iniziale.

Un esempio anche sulle potenzialità di tale nuova soluzione: in un territorio a forte vocazione turistica, ma con strutture ricettive piccole e a conduzione familiare, potrebbero essere progettati due percorsi di Qualifica, uno per *Operatore della ristorazione – indirizzo Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande* e uno per *Operatore ai servizi di promozione e accoglienza*: da entrambi i percorsi gli allievi potrebbero accedere a un percorso di *Tecnico dei servizi di promozione e accoglienza – indirizzo Ricettività turistica* pensato proprio per favorire le esigenze di polivalenza delle strutture ricettive del territorio che hanno bisogno di *Tecnici dell'ospitalità* a tutto tondo con una specializzazione sul servizio di sala o sul servizio di accoglienza e reception. In questo caso rispetto al percorso di provenienza degli *Operatori della ristorazione*, la tabella prevede un rinforzo sulle competenze specifiche della ricettività

Infine, una ulteriore significativa novità è data dalla possibilità di utilizzare indirizzi di altre Figure per contestualizzare meglio la programmazione e curvatura territoriale. Proviamo ad esemplificare anche questa casistica. In un corso per *Operatore alla riparazione di veicoli a motore* indirizzo *Manutenzione e riparazione della carrozzeria*, potrebbe essere aggiunto l'indirizzo *Saldatura e giunzione dei componenti* dell'*Operatore meccanico* per caratterizzare il profilo verso una lavorazione più artigianale che opera su prototipi ed auto d'epoca. Oppure un corso per *Tecnico di impianti termici* potrebbe concentrarsi solo sull'indirizzo *Impianti civili/industriali*, tralasciando quindi l'indirizzo relativo agli *Impianti di refrigerazione* e aggiungendo l'indirizzo *Produzione energia termica* presente nel *Tecnico delle energie rinnovabili*. In un percorso per *Tecnico dei servizi d'impresa* pensato per piccole imprese produttive del territorio, potrebbe essere previsto solo l'indirizzo *Amministrazione e contabilità*, aggiungendo anche l'indirizzo *Logistica interna e magazzino* presente nella figura di *Tecnico dei servizi logistici*.

In sede conclusiva, per offrire una panoramica completa delle possibilità e degli ampi spazi di flessibilità che l'architettura del nuovo Repertorio e dei nuovi standard rende possibile, ricordiamo che:

- le Figure e gli indirizzi trovano declinazione nei Profili regionali e a livello di programmazione territoriale dell'offerta; in sede di progettazione formativa essi vanno poi interpretati in rapporto a ciò che “serve” al tessuto produttivo locale e considerando i bisogni formativi degli allievi;

- i nuovi standard nazionali di fatto mettono a disposizione un database di 132 competenze per gli Operatori e 172 competenze per i Tecnici (al netto delle ricorrenti), catalogate in 26 Operatori (con 36 indirizzi) e 29 Tecnici (con 54 indirizzi); un patrimonio standardizzato a livello nazionale, definito tenendo in considerazione anche le migliori esperienze formative svolte in questi anni, cui ora è stata data leggibilità e trasparenza in tutta Italia;
- oltre agli standard formativi sono ora a disposizione anche gli standard professionali dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, che aiutano a leggere i fabbisogni territoriali e a dialogare con le imprese (ad esempio nella programmazione di un percorso Duale); è comunque sempre possibile arricchire le competenze nazionali, aggiungendo singole abilità o conoscenze, oppure integrando il profilo con specifiche competenze regionali.



I NUOVI STANDARD CULTURALI DI BASE DELLA IeFP

di Roberto Vicini

Con l'Accordo 2011 venivano approvati per la prima volta anche gli standard di apprendimento culturali della IeFP. Fatto per nulla scontato. La decisione fu presa, infatti, a seguito di un ampio dibattito non solo tra MIUR e Regioni, ma tra le stesse Regioni.

I nodi erano fondamentalmente i seguenti: innanzitutto se per la soddisfazione dei livelli essenziali delle prestazioni relativi alla dimensione culturale della IeFP¹ non fosse sufficiente l'adozione *tout court* dei saperi e delle competenze dell'obbligo di istruzione; in caso contrario, se le eventuali competenze culturali specifiche della IeFP costituissero esiti di apprendimento del terzo e quarto anno e non dell'intero triennio e quadriennio. Alla fine si optò per l'adozione di standard culturali di apprendimento che esprimevano la caratterizzazione culturale specifica della IeFP, capaci di soddisfare lo standard minimo nazionale dell'obbligo, i cui elementi *"assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio"*; caratterizzazione, quindi, che in coerenza con il dettato normativo intendeva sottolineare la specificità della IeFP rispetto quella degli altri ordini di istruzione liceale, tecnica e della stessa Istruzione Professionale. Gli standard approvati costituivano poi gli apprendimenti attesi al termine dei percorsi, posizionati rispetto ai livelli EQF delle Figure di riferimento.

La decisione concernente la loro assunzione come termine di riferimento per l'intero percorso, fin dalla prima annualità o per la sola ultima annualità – con la possibilità nei percorsi di Qualifica, ad es., di assumere gli esiti dell'obbligo per il primo biennio – veniva giustamente lasciata alle regolamentazioni regionali e all'autonomia didattico-formativa delle Istituzioni Formative e Scolastiche.

Diverso lo scenario della recente revisione che ha portato all'Accordo del 1° agosto 2019. Messo da parte, in quanto ormai acquisito, il fatto che la IeFP possiede una propria fisionomia anche sul piano culturale, i problemi cui si

1 Art. 18, c. 1, lett. b), DLgs n. 226/2005

è cercato di dare una risposta sono stati fundamentalmente quelli relativi da un lato al posizionamento “di sistema” della leFP nell’ambito del secondo ciclo di Istruzione e Formazione e dell’apprendimento permanente, dall’altro quelli della loro migliore leggibilità e fruibilità ai fini della progettazione formativa, dell’apprendimento da parte degli alunni, del riconoscimento (in termini di credito) e della loro spendibilità/certificabilità. Tutto ciò in un quadro normativo e regolamentare per molti aspetti mutato, che presenta quali elementi più significativi: a) la revisione ordinamentale dell’Istruzione Professionale e conseguentemente delle modalità dell’erogazione sussidiaria della leFP da parte degli Istituti Professionali; b) la codifica del TU dell’apprendistato e il consolidamento dei relativi percorsi di primo livello sviluppati nella modalità c.d. “duale”; c) la definizione del sistema nazionale di certificazione (D.Lgs n. 13/2013) e la correlata codifica di un sistema di criteri e regole linguistico-descrittive e di attestazione delle competenze.

Non da ultimo, aggiungiamo il fatto che la leFP è ormai riconosciuta come una soluzione vincente (in termini di successo formativo e di capacità di inserimento lavorativo) e che rappresenta ormai un sistema autonomo, non residuale o ancillare rispetto a quello dell’Istruzione.

I presupposti e logica della nuova codifica

Da un punto di vista complessivo il lavoro tecnico ha inteso rispondere in modo contestuale alle seguenti linee direttive: 1) aderenza ai criteri descrittivi e costruttivi definiti a livello nazionale; 2) esplicitazione del carattere distintivo della leFP; 3) adozione del quadro e dell’impianto delle competenze chiave europee, nella prospettiva dell’apprendimento permanente; 4) riconoscibilità con gli esiti di apprendimento dell’obbligo di istruzione, dell’Istruzione Professionale e dell’IFTS.

Aderenza ai criteri descrittivi e costruttivi definiti a livello nazionale

Esattamente come per le competenze tecnico professionali, la prima istanza è stata soddisfatta attraverso l’assunzione delle regole costruttive e lessicali del sistema nazionale di certificazione² e il posizionamento degli oggetti di apprendimento direttamente sui livelli III° e IV° EQF/QNQ³. Tutto ciò come

² Di cui in particolare all’Allegato 3 del DM 30 giugno 2015 concernente il “Quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze”

³ Allegato 1 al DM 8 gennaio 2018 relativo all’istituzione del “Quadro Nazionale delle Qualificazioni”

operazione non formale, ma sostanziale e rigorosa. Il che in prima battuta ha significato approntare elementi (in particolare le abilità) semplificati e non ridondanti. Per quanto possibile, giacchè occorre anche avvicinarsi e tenere in considerazione quelli dell'ordinamento di Istruzione Professionale, dove in diversi casi le regole compositive-descrittive non erano rispettate.⁴ Ma soprattutto si è cercato di definire le competenze come un *"insieme strutturato di conoscenze e di abilità"*⁵, ossia come un costrutto unitario, dove gli elementi - descrittivo, conoscenze e abilità - non possono essere considerati come variabili indipendenti, bensì come dimensioni costitutive e fortemente interrelate, che contribuiscono a delimitare a un tempo contenuto, perimetro e livello⁶. Quest'ultimo aspetto è decisivo, perché implica una rottura con la logica e con lo schema che di fatto continuano a dominare nel sistema scolastico, ossia quelli del "programma" disciplinare, inteso come insieme strutturato e aprioristicamente definito di contenuti (fondamentalmente conoscenze) da sviluppare in modo lineare sul piano didattico. Costrutto che risponde a una istanza di coerenza interna della disciplina, più che a una logica di apprendimento.

Le competenze culturali - così come quelle tecnico professionali - della leFP non rappresentano una sorta di nuova "confezione" di un insieme di elementi attinti, per così dire, da contenitori di "programma" disciplinare, magari in forma "mixata" (interdisciplinare), ma si attengono invece sostanzialmente alla dimensione formativa, rapportata non ad annualità (sempre in una logica di progressione da programma), ma direttamente a livelli (III° e IV° EQF/QNQ) di apprendimento. Il documento approvato su questo punto è molto chiaro: le competenze *"non vanno confuse con macro-ambiti di carattere tematico, né ricondotte o correlate in modo bidirezionale esclusivo con gli ambiti disciplinari dedicati al loro sviluppo"*⁷.

4 Nella maggior parte dei casi le abilità sono ancora descritte con locuzioni articolate a mò di competenze, con elenchi, utilizzo di qualificatori generici (quali: "correttamente", "adeguatamente", ecc.). Gli elementi sono poi numerosi e non selezionati in stretta aderenza al perimetro delineato dal descrittivo della competenza.

5 D.Lgs. n. 13/2013, art. 2, c. 1, lett. e)

6 "La competenza insomma va letta - e scritta - come un insieme unitario, dove il descrittivo contiene gli elementi fondamentali di posizionamento, relativi a condizioni di esercizio (contesto, particolari metodologie o strumenti, azioni e dimensioni connesse a quella fondamentale, ecc.) che indicano il grado di autonomia e responsabilità; dove contestualmente e in modo complementare conoscenze e abilità offrono in termini di contenuto gli elementi necessari al presidio della/e attività, contribuendo ad un tempo a delimitarne il perimetro e a chiarirne il livello. In altri termini: il livello di una conoscenza (se riferita a semplici 'principi' o "elementi", oppure all'intero ambito ad es. della matematica) e di una abilità (se di semplice "individuazione" di elementi o di "valutazione" di un complesso di fattori) chiarisce ed esplicita quanto delineato nel descrittivo. Tutti i fattori descrittivi devono quindi tenersi ed essere tra loro complementari e coerenti, in modo tale che la competenza sia espressa in modo autoconsistente e con coerenza interna." R. Vicini, TUTTOSCUOLA, *La descrizione delle competenze*, maggio 2019.

7 "nel sistema di leFP l'individuazione e configurazione di questi ultimi, così come delle risorse

Explicitazione del carattere distintivo della leFP

La seconda istanza - identità culturale della leFP - è stata assicurata attraverso la caratterizzazione professionalizzante delle competenze e dei loro elementi costitutivi e ciò secondo due modalità: sia con la loro curvatura e/o l'inserimento di specifici elementi connotanti la dimensione del lavoro, ulteriori a quelli minimi comuni di alfabetizzazione culturale, sia tramite l'interconnessione con le competenze tecnico-professionali, che comprendono o declinano - specialmente quelle di IV° livello - in modo più mirato conoscenze di carattere culturale anche in rapporto a nuovi cluster di fabbisogno, come ad es. l'efficienza energetica, la sostenibilità ambientale, il benessere del consumatore, la trasformazione digitale, le tecnologie riconducibili a Impresa 4.0.

*Le competenze culturali di Qualifica di III° livello "si connotano per un approccio il più possibile operativo e per la connessione con i dati di realtà. Tale caratterizzazione vale anche per gli esiti di apprendimento (...) per l'acquisizione del Diploma professionale, collocati ad un livello di autonomia pari al IV° livello del Quadro Nazionale delle Qualificazioni. Questi ultimi si distinguono dai primi per un avanzamento in termini di maggiore riflessività, ampiezza delle problematiche e dell'orizzonte tematico, congiunti ad una maggiore specificazione professionale (come ad es. il possesso della microlingua tecnica o delle metodologie / strategie scientifiche specifiche relative al proprio settore o di innovazione legati a industria 4.0), anche attraverso la previsione di elementi utili ad una maggiore autonomia nell'attività lavorativa (come ad es. gli aspetti e gli strumenti di organizzazione e gestione aziendale) e a forme più avanzate di partecipazione sociale e civile, a partire dall'ambito e dalla comunità professionale di settore."*⁸

Adozione del quadro e dell'impianto delle competenze chiave europee

Il riferimento al quadro delle competenze chiave europee - terza istanza - è in continuità con la soluzione dell'Accordo 2011 e ne riconferma l'intuizione originaria. L'aspetto da sottolineare è che il riferimento non è stato effettuato in modo meramente estrinseco o a posteriori, ma assumendo e sviluppando in toto sia la logica, che l'architettura del documento europeo.

La logica: le competenze, prese singolarmente e nel loro insieme, coniugano

professionali ad essi connesse, non è predeterminata ed è riservata - con soluzioni a geometria variabile, in rapporto alle scelte metodologiche e di progettazione formativa - all'autonomia delle Istituzioni del sistema stesso" (Allegato 4, I - Architettura, criteri descrittivo-compositivi e caratterizzazione, Accordo 1° agosto 2019)

⁸ Allegato 4, I - Architettura, criteri descrittivo-compositivi e caratterizzazione, Accordo 1° agosto 2019

strettamente l'aspetto culturale con quello di vita sociale, civile e professionale. Essendo pensate in riferimento al loro concreto esercizio nei diversi contesti e ambiti di vita (quali condizioni che rendono possibile alla persona un inserimento attivo e autonomo nella società e nel mondo del lavoro), esse sono "ritagliate" e definite in modo fortemente e inscindibilmente unitario, che non procede dallo schema della codifica e dell'organizzazione distinta e autonoma (per ambiti disciplinari) dei saperi.

Cosa, quest'ultima, che neppure lo schema degli "Assi culturali" realizza appieno, dato che l'articolazione e la declinazione delle competenze in essi si configura ancora come corrispettiva all'impianto delle discipline e alle forme di apprendimento formale tradizionale.

Se ad es. le competenze chiave fondono nella dimensione comunicativa/alfabetica funzionale l'espressione orale-argomentativa a quella scritta e queste con le altre forme di linguaggio non verbale (utilizzo di materiali visivi, sonori e digitali), nell'obbligo di istruzione queste sono ri-segmentate in competenze distinte secondo lo schema "argomentare-leggere-scrivere-produrre testi multimediali"; mentre nelle competenze chiave si prevede un'unica competenza matematico-scientifico-tecnologica (prospettiva STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), l'obbligo la ridivide anche a livello di Assi. Il criterio soggiacente è quello della copertura e del raccordo con gli ambiti di insegnamento della cultura di base. Criterio che condiziona anche la declinazione del nuovo quadro degli esiti di apprendimento di cultura generale dell'IP, dove appunto viene ripreso lo schema degli Assi, seppure in una prospettiva di maggiore trasversalità interdisciplinare.

La declinazione delle competenze culturali della leFP, invece, prescinde totalmente da questa preoccupazione, in quanto *"nel sistema di leFP l'individuazione e configurazione" delle c.d. materie di studio, "così come delle risorse professionali ad essi connesse, non è predeterminata ed è riservata - con soluzioni a geometria variabile, in rapporto alle scelte metodologiche e di progettazione formativa - all'autonomia delle Istituzioni del sistema stesso."*⁹

L'architettura qui adottata è quella *tout court* delle competenze chiave europee e, laddove queste sono articolate non solo per livello (III° e IV°), ma anche rispetto alla loro "matrice" (vedi ad es. la distinzione interna alla competenza alfabetica funzionale o matematico-scientifico-tecnologica di III° livello), sono tenute assieme in un unico "blocco" che ne sottolinea la stretta interrelazione, in primis tra loro, quindi - come per cerchi concentrici - con quelle verso cui rivestono una maggiore prossimità. Il presupposto è che ogni competenza possiede una sua unità intrinseca, che la rende per così dire "oggetto" dotato di autonomia e coerenza, ma allo stesso tempo strettamente correlato all'insieme

9 Idem

di tutte le altre, parte costitutiva di un'unica "costellazione", non leggibile quindi isolatamente rispetto l'universo di cui è parte.

In coerenza con tale impostazione e con la prospettiva STEM, la competenza matematico-scientifico-tecnologica di IV° livello, a differenza di quella del livello precedente, è stata mantenuta nella sua unitarietà e con conoscenze e abilità a banda larga, che trovano completamento, ossia ulteriore sviluppo e declinazione negli elementi (soprattutto nelle conoscenze) delle competenze tecnico professionali. Ad esempio, delle conoscenze si è cercato di offrire una rappresentazione tipologica né troppo di dettaglio, né troppo generica – come avvenuto nelle formulazioni dei precedenti standard del 2011 –, che potesse evidenziare la connessione delle matematiche, delle scienze e delle tecnologie con la specificità dei settori e/o processi lavorativi. Così dalla semplice formulazione "*Elementi di chimica del settore di riferimento*", si è passati alle più puntuali "*Elementi di chimica cosmetica e cosmeceutica: tipologia, composizione, funzionalità e di applicazione dei prodotti cosmetici*" o "*Fisica applicata alle apparecchiature elettromeccaniche di uso estetico: le forme di energia*". La stretta interrelazione tra le dimensioni culturale di base e tecnico professionale è evidente: l'una si completa nell'altra e i due insiemi di competenze non possono essere letti in modo indipendente.

Ogni blocco di competenza riporta poi in sede di premessa la descrizione della competenza chiave di cui rappresenta declinazione. All'interno di tale premessa si evidenziano anche le connessioni di maggiore prossimità con le altre competenze e con gli atteggiamenti implicati: disponibilità al dialogo, l'interesse a interagire con gli altri, curiosità, ecc. (a mo' di esempio, si veda in fondo a questo articolo [il blocco della competenza alfabetica e di comunicazione](#)).

Da ultimo, anche se non in ordine di importanza: l'universo delle competenze culturali della leFP arriva a comprendere anche le dimensioni di competenza chiave europee che riguardano la capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale, di sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo, di agire in modo innovativo e imprenditoriale. Si tratta di "*skill personali sottese e trasversali a tutte le competenze di base e, in particolare, a quelle tecnico-professionali*" il cui sviluppo e la cui valutazione non potranno che essere "*integrati a quelli di tali competenze.*"¹⁰ Skills su cui ormai tutti convergono nel dichiararle decisive per la vita lavorativa e, quindi, come valore aggiunto della stessa formazione. Non essendo tali dimensioni previste nel novero di quelle che costituiscono livello essenziale delle prestazioni¹¹, non sono rientrate nell'Accordo con lo Stato

10 Testo introduttivo all'Allegato 1 dell' Accordo in Conferenza dei Presidenti approvato in data 18 dicembre 2019

11 Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, art. 18, c. 1, lett. b)

del 1° agosto 2019, ma sono state direttamente assunte dalle Regioni e P.A. nell'apposito Accordo della Conferenza dei Presidenti del 18 dicembre, nel cui ambito è stata recepita anche la tabella di confluenza tra le Figure di Qualifica e quelle di Diploma professionale. Nel frattempo anche il MIUR, nelle Linee dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)¹² ha fatto proprie le stesse dimensioni. Circostanza positiva, che permetterà di fare sistema e di convergere in modo unitario nell'ambito dell'offerta di secondo ciclo.

Anche se rimane comunque una differenza di concezione e di impostazione con la leFP, giacchè nonostante la sottolineatura del carattere trasversale – anche ai fini del loro sviluppo - di tali dimensioni, nel segmento dell'Istruzione esse sono attribuite in via prioritaria a percorsi e attività rientranti nel campo dell'ex alternanza scuola lavoro, con il forte rischio di non essere recepite e di rimanere a margine della pratica didattica sviluppata nei diversi ambiti disciplinari. Le Linee guida inoltre non possiedono valore regolamentare, bensì semplicemente esplicativo e indicativo, a supporto dell'autonomia delle Istituzioni.

In relazione alla soluzione adottata dal MIUR, quella delle Regioni si configura per un verso più prudente, ma per un altro più avanzata:

- 1) le *skills* personali riprendono e riportano volutamente il descrittivo delle competenze chiave europee, senza declinarle e articularle secondo lo schema delle altre competenze, ossia per conoscenze e abilità;
- 2) il documento recentemente approvato le designa semplicemente col termine di "risorse", lasciando aperta la *quaestio* relativa alla loro definizione e al loro costrutto, se come competenze al pari delle altre o come abilità cognitive / non cognitive o altro;
- 3) lo scioglimento delle suddette problematiche e l'eventuale codifica o meno di tali oggetti in termini di standard di apprendimento sono rimandati a una fase successiva di rilettura delle pratiche realizzate nei diversi territori, attivate dalle Regioni interessate con una sperimentazione rivolta a verificare loro concreta formabilità e valutabilità. Come dire: se ha senso codificarle come standard di apprendimento e in quale modo, lo si vedrà e lo si potrà effettuare non in base ad astratti modelli teorici, ma rileggendo e iniziando a dare forma a ciò cui le pratiche formative e valutative hanno già dato una prima configurazione. Così come fatto per gli altri standard di apprendimento di base e tecnico professionali.

12 DM n. 774 del 4 settembre 2019

Riconoscibilità con gli esiti di apprendimento dell'obbligo di istruzione, dell'IP e dell'IFTS

Quarta istanza: tutto il lavoro ha tenuto presente, in una prospettiva di sistema, la parte delle competenze culturali di istruzione generale della nuova IP e delle due dell'IFTS¹³. La considerazione di questo aspetto ha avuto effetti innanzitutto sul piano compositivo e linguistico descrittivo, in quanto là dove era possibile e opportuno - cioè laddove ciò si rivelava coerente con il costrutto della competenza - si sono assunti gli stessi elementi (conoscenze e abilità) soprattutto dell'IP o li si è descritti in modo il più possibile analogo, per renderli immediatamente riconoscibili, anche se ciò ha comportato in alcuni casi la rinuncia ad una piena coerenza con le regole descrittive-costruttive codificate. Contestualmente tali elementi sono stati attribuiti e quindi posizionati ai livelli III° e IV° EQF/QNQ.

In seconda battuta ciò ha comportato la decisione di procedere:

1) all'ulteriore articolazione - pur entro blocchi unitari, come precedentemente accennato - di alcune dimensioni di competenza (matematico-scientifica; economico-giuridico-storico-geografica, alfabetico funzionale), che nella matrice di quelle chiave europee e nella versione delle competenze culturali di leFP del 2011 non erano distinte;

2) all'aggiunta di nuove competenze (digitale e di cittadinanza), in forza del riconoscimento del peso che tali dimensioni assumono oggi e in coerenza con l'articolato sia delle competenze chiave, sia delle competenze di istruzione generale di IP (in fondo all'articolo [il quadro delle competenze](#) che ne deriva).

Dalla comparazione dei due quadri emerge la reciprocità di 8 su 12 competenze di IV° livello della leFP rispetto a quelle dell'IP. Evidente lo sforzo di tenuta di sistema. Non trovano corrispettivo: *"Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea..."*, in quanto riconducibile ad una delle *skills* personali; *"Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali..."*, in quanto fondamentalmente si dimostra essere una abilità; *"Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute..."*, in quanto riconducibile alla competenza di salute e sicurezza dell'ambito tecnico professionale.

Le novità

Quali dunque le novità principali della nuova codifica delle competenze culturali della leFP? In estrema sintesi e riassumendo quanto precedentemente esposto, potremmo elencarle così:

13 Allegato A) all'Accordo CSR 20 gennaio 2016, recepito con D.I. 27 aprile 2016

1. il nuovo impianto presenta il quadro di tutti gli elementi che sono suscettibili di cura educativa e formazione, dagli atteggiamenti (non codificabili in termini di standard, ma decisivi sul piano dell'apprendimento, in quanto loro motore), alle competenze culturali riconducibili ai LEP (codificati in termini di standard di apprendimento, oggetto di valutazione e di certificazione), alle risorse personali (eventualmente codificabili e assumibili in termini di standard di apprendimento);
2. il numero delle competenze culturali risulta ampliato, giacchè si passa dalle precedenti quattro macro-competenze, all'attuale articolazione di nove di III° e otto di IV° livello, così stabilite anche in funzione della correlazione con quelle di istruzione generale dell'IP;
3. le competenze culturali sono fortemente interconnesse tra di loro e con quelle tecnico professionali: il loro insieme – in cui si posizionano anche le risorse personali – rappresenta un sistema unitario di relazioni reciproche, che è assicurato anche dalla contestualizzazione/specificazione di conoscenze e abilità culturali all'interno delle competenze tecnico-professionali (come ad es. per le dimensioni STEM, del digitale e di industria 4.0);
4. le competenze culturali (e le risorse personali, trasversali anche a quelle tecnico professionali) non rappresentano un universo diverso da quello codificato dalle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente; si tratta anzi delle stesse competenze, posizionate a precisi livelli (III° e IV° EQF/QNQ) e caratterizzate secondo la specifica fisionomia e prospettiva professionalizzante della leFP;
5. le competenze di III° livello non sono altro rispetto ai saperi e alle competenze dell'obbligo di istruzione, che costituiscono il "minimo" da assicurare nei primi due anni di tutti i percorsi del secondo ciclo, in quanto li contengono e declinano secondo la propria fisionomia.

Quest'ultima notazione è decisiva e pensiamo rappresenti un salto di qualità nel modo di concepire e declinare gli esiti di apprendimento. Non più in modo "cumulativo" o separato, ma unitario e nello stesso tempo capace di salvaguardare e valorizzare la specificità dei diversi ordinamenti. La leFP possiede una propria fisionomia culturale e questo tratto distintivo non è *ad escludendum*; in esso anzi si evidenzia la connessione in primis con l'obbligo di istruzione, quindi con il segmento dell'IP e con tutto il secondo ciclo di Istruzione secondaria. Così come si rende esplicito il fatto che le competenze culturali della leFP rappresentano una concreta declinazione delle competenze chiave europee. L'universo è unico; diversi i piani prospettici e le modalità di raffigurazione, all'interno di una pluralità di relazioni reciproche.

Tale visione unitaria ha trovato esplicitazione anche in un lavoro – certossino - di elaborazione delle due tabelle, facenti corpo con il documento delle competenze

culturali e approvate con l'Accordo¹⁴. Si tratta della tabella di *correlazione* delle competenze culturali di base della leFP con le competenze chiave europee, quelle di cittadinanza¹⁵ ([qui](#)) e ESCO ([qui](#)) e della tabella di *equivalenza* con le competenze dell'obbligo di istruzione e dell'IP ([qui](#)).

L'equivalenza indica una corrispondenza a livello di contenuto e di livello di ogni singolo elemento di competenza; la correlazione invece *“una comunanza di dimensione e di area di presidio (...) anche molto ampia”*¹⁶ delle competenze. Le conoscenze e le abilità delle competenze della leFP sono corrispondenti e realizzano una completa copertura (100% di *“piena uguaglianza o di comprensione”*) di quelli dell'obbligo. Le equivalenze specificamente individuate con gli elementi di competenza culturali dell'IP raggiungono un'alta percentuale, ossia il 62%. Anche qui appare evidente lo sforzo di tenuta di sistema. Rimane giustamente una differenza, che esprime il tratto distintivo dei due ordinamenti. La correlazione esplicita l'appartenenza allo stesso universo dell'apprendimento permanente, pur nella diversità delle partizioni e di *“taglia”* delle competenze nei diversi sottosistemi. Da sottolineare anche la novità della correlazione con la classificazione europea ESCO, su cui la leFP fa da apripista anche per l'Istruzione.

Implicazioni e potenzialità sul piano educativo e formativo, nonché dei passaggi tra i percorsi

In sede conclusiva, qualche osservazione circa le implicazioni e le ricadute del nuovo impianto sul piano formativo.

Lo standard possiede una sorta di duplice natura costitutiva: per un verso delimita – in modo vincolante – un perimetro di elementi da sviluppare, per un altro indica una direzione e lascia diverse possibilità di opzione e di declinazione contenutistico-operativa. Necessita cioè di una lettura e di una assunzione libera e creativa da parte di chi è chiamato a tradurlo nella concreta pratica educativa.

Tra le prospettive che gli standard culturali della leFP aprono, una è certamente quella derivante dalla loro strutturazione in blocchi, dalle prossimità e interrelazioni primarie che essi esplicitano e di cui la formazione non può non tener conto.

Così ad es. nel blocco delle competenze alfabetiche funzionali sono comprese e congiunte tutte le dimensioni della comunicazione, quelle di tipo discorsivo-argomentativo (sapersi esprimere in lingua, nelle sue diverse forme), così come

14 Allegato 4.A

15 Di cui all'Allegato 2 al DM n.139/2007

16 Allegato 4.A, Accordo 1° agosto 2019

quelle che ricorrono a linguaggi e strumenti di tipo visivo, sonoro e digitale. Mentre la prima esprime la modalità ormai consolidata dell'era "testuale" (del *legere textum*), con tutte le operazioni, l'habitus e le forme mentali (di riflessione, di attenzione allo sviluppo concatenato e coerente dei contenuti, ecc.) che ciò implica; la seconda esprime le nuove forme di intelligenza per così dire topologica, di passaggio immediato e intuitivo-visivo da un campo all'altro, ecc. cui i nativi digitali e i pollicini sono addestrati. Sul piano formativo oggi si dimostra non solo opportuno, ma anche necessario tenere assieme i due aspetti, perché se da un lato le nuove forme di comunicazione aprono spazi e possibilità di conoscenza enormi, dall'altro richiedono una educazione al loro utilizzo consapevole e meditato e gli alunni di oggi, a maggior ragione, devono essere alfabetizzati relativamente all'uso dell'argomentazione logico-discorsiva. In ogni caso un insegnamento che separa quest'ultima dimensione e la trasmette in modo avulso dal contesto sociale e mentale in cui i ragazzi sono oggi immersi, oltre a essere educativamente scorretta, è destinata all'inefficacia. Lo stesso lo si potrebbe esemplificare per la dimensione matematico-scientifico-tecnologica, così come per quella storico-economico-giuridico-geografica: dimensioni che nella realtà sono strettamente interconnesse e la cui tenuta anche sul piano metodologico formativo – come da diverse esperienze ormai ampiamente dimostrato – permette di ottenere grandi risultati, sia in termini di interessamento degli allievi, sia, conseguentemente, sul piano del loro apprendimento.

Certo, questo implica il coraggio di prendere la decisione che fa la differenza, ossia quella di lasciarsi alle spalle l'ossessione dello sviluppo lineare del "programma", a favore di una didattica realmente centrata su problemi, su esperienze di apprendimento in situazione e sull'acquisizione in via prioritaria di un metodo. Didattica che ben si abbina con lo sviluppo contestuale delle *skills* personali, così come con quello delle competenze che non appaiono inserite in un blocco, ma proprio per questo esprimono un grado ancor maggiore di connessione e trasversalità rispetto a tutto il resto, cioè quelle della cittadinanza e del digitale. Se la formazione è un'esperienza, in essa l'agire culturale implica la contestuale messa in gioco di più dimensioni teoriche (al di là delle loro segmentazioni disciplinari), del collaborare e del lavorare in équipe, dell'apprendere in itinere ricercando e selezionando nuove informazioni, ecc. E tutto ciò nel rispetto di regole, come fatto di partecipazione sociale, ecc.

In questa prospettiva l'articolazione delle competenze culturali può costituire anche un'indicazione per l'identificazione delle aree e degli ambiti di apprendimento, decisione che ricade nella competenza regolamentare regionale e che mette in gioco gli spazi di autonomia da queste riservate alle Istituzioni che erogano l'offerta. Nelle disposizioni di alcune Regioni, infatti, lo

schema di riferimento è quello degli Assi o ancora quello del “quadro orario” scolastico, con attribuzione biunivoca di competenze a “materie di studio”, cui eventualmente si aggiunge un monte ore riservato a personalizzazione, LARSA, stage. Ma qui le soluzioni sono e possono essere le più varie, con previsione di margini più o meno ampi di autonomia per le Istituzioni. Sarebbe comunque auspicabile la messa in campo di modelli organizzativi nuovi, dove non è più lo schema dell’articolazione dei saperi strutturati in materie di studio a condizionare, piegandolo alla propria logica, l’apprendimento delle competenze, bensì viceversa la natura di queste ultime a riconfigurare l’impianto degli ambiti di insegnamento/formazione e dei contesti di apprendimento, in termini di maggiore unitarietà (ad es. un unico insegnamento per il blocco dell’alfabetizzazione comunicativa, magari curvato rispetto al profilo professionale della grafica, dell’accoglienza, della ristorazione, ecc.).

Come accennato in un precedente intervento¹⁷, la tabella delle equivalenze si costituisce poi come un utilissimo strumento per i processi di riconoscimento dei crediti formativi nell’ambito dei passaggi reciproci tra i percorsi dei due ordinamenti di leFP e di IP e per la progettazione dei moduli integrativi previsti dal nuovo ordinamento di IP, per facilitare l’accesso all’esame di leFP da parte di chi non ha potuto accedere a gruppi classe specificamente dedicati. Con la sottolineatura che con la loro approvazione in sede di Accordo, non solo le condizioni procedurali dei passaggi, ma anche le equivalenze costituiscono ormai un punto di riferimento univoco e cogente per entrambi i segmenti dell’offerta professionalizzante di secondo ciclo. Novità, anche questa, di non poco rilievo.

17 R. Vicini, *Il nodo dei passaggi tra percorsi del sistema di Istruzione e Formazione*, TUTTO-SCUOLA, novembre 2019



BLOCCO COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI DI COMUNICAZIONE

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI - COMUNICAZIONE			
<p>Le competenze alfabetiche funzionali indicano la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale, sia scritta, utilizzando la lingua italiana, linguaggi non verbali e materiali visivi, sonori e digitali. Esse implicano l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo generativo e adeguato alle situazioni. Le competenze alfabetiche funzionali pongono attenzione al contesto in cui si sviluppa la comunicazione, in particolar modo a quello professionale.</p> <p>Un atteggiamento positivo nei confronti di tali competenze comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri; implica la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di utilizzarla in modo positivo e socialmente responsabile.</p>			
III° anno – III° liv. EQF		IV° anno – IV° liv. EQF	
Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita		Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali	
ABILITA'	CONOSCENZE	ABILITA'	CONOSCENZE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ adottare specifiche strategie di lettura e di interazione comunicativa in rapporto allo scopo e alla tipologia di comunicazione ▪ comprendere testi orali e continui, non continui e misti di diversa complessità, finalità e tipologia, prodotti da una pluralità di canali comunicativi ▪ identificare le informazioni e i diversi punti di vista di testi o fonti di diversa natura ▪ applicare modalità di redazione di testi di diversa tipologia e funzione, anche di tipo professionale e in formato digitale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elementi di comunicazione interpersonale in contesti formali, organizzativi e professionali ▪ strutture ed elementi fondamentali del sistema della lingua italiana: fonologia, morfologia, sintassi, lessico ▪ elementi fondamentali del patrimonio culturale letterario italiano nella prospettiva della riflessione sulla lingua e del suo uso ▪ lessico professionale di settore ▪ strutture essenziali dei testi funzionali ▪ tecniche di produzione scritta, anche professionale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ applicare forme differenziate di comunicazione interpersonale e di gestione delle relazioni ▪ esporre informazioni e argomentare tesi con registro e lessico adeguato a destinatario e contesto ▪ confrontare tra loro documenti di vario tipo, (continui, non continui e misti, in formato cartaceo ed elettronico ▪ interpretare e confrontare testi di vario tipo e forma, anche della tradizione letteraria, individuandone la struttura tematica e le caratteristiche di genere ▪ applicare modalità di riscrittura intertestuale e intersemiotica ▪ utilizzare strumenti e tecniche specifiche per l'analisi e la valorizzazione di documenti tecnici ▪ documentare le attività secondo le procedure previste e criteri di tracciabilità 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ funzioni, strumenti, codici e tecniche della comunicazione verbale e non verbale e loro connessione in contesti formali, organizzativi e professionali ▪ strumenti e metodi per l'analisi, l'interpretazione di testi d'uso e letterari, l'approfondimento tematico e la documentazione tecnica ▪ caratteristiche e convenzioni dei principali linguaggi specialistici ▪ repertori dei termini tecnici e scientifici di settore ▪ tecniche, lessico e tipologie testuali di presentazione professionale di se stessi e di reporting
III° anno – III° liv. EQF		IV° anno – IV° liv. EQF	
Comunicare utilizzando semplici materiali visivi, sonori e digitali, con riferimento anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative		Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle diverse forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete	
ABILITA'	CONOSCENZE	ABILITA'	CONOSCENZE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizzare applicazioni, tecniche e tecnologie digitali di presentazione di un progetto o prodotto ▪ applicare tecniche di composizione di semplici testi multimediali ▪ applicare criteri di lettura e interpretazione dei beni storici, culturali ed artistici, con particolare riferimento al proprio territorio ▪ utilizzare semplici tecniche e strumenti delle arti visive (disegno, pittura, fotografia, grafica, cinema) per esprimere concetti, vissuti, esperienze 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ applicazioni di scrittura, calcolo, grafica digitale ▪ linguaggi, forme testuali e caratteri della comunicazione multimediale ▪ principali forme di espressione artistica ed elementi fondamentali di lettura delle opere d'arte ▪ aspetti caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e principali monumenti storico-artistici del proprio territorio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificare la forma multimediale più adatta alla comunicazione in relazione a target di riferimento, contesto e scopo ▪ applicare tecniche di composizione e utilizzare testi multimediali per scopi tecnico-professionali ▪ riconoscere e utilizzare i social network e i new media in rapporto a scopi sociali e tecnico-professionali 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tecniche, lessico e strumenti per la comunicazione multimediale in ambito professionale ▪ forme e tecniche di presentazione e comunicazione creativa e commerciale-pubblicitaria ▪ normativa sulla privacy e sul diritto d'autore ▪ caratteristiche più rilevanti e struttura di base dei linguaggi artistici e creativi (arti figurative, cinema, ecc..) italiani e di altri Paesi

TABELLA DI CORRELAZIONE (competenze chiave, di cittadinanza, culturali e personali di leFP)

Competenze Chiave Europee	Competenze di Cittadinanza	Competenze culturali e personali di leFP	
		A2 QCER	B1 QCER
Competenze linguistiche		Esprimersi e comunicare in lingua straniera (...) in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare i codici anche settoriali della lingua straniera (...) per comprendere le diverse tradizioni culturali in una prospettiva interculturale e interagire nei diversi contesti di studio e di lavoro
Competenze alfabetiche funzionali	<i>comunicare</i>	III° EQF	IV° EQF
		Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali
		Comunicare utilizzando semplici materiali visivi, sonori e digitali, con riferimento anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative	Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete
Competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria	<i>individuare collegamenti e relazioni</i>	Utilizzare concetti matematici, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare dati di realtà e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale	Rappresentare la realtà e risolvere situazioni problematiche di vita e del proprio settore professionale avvalendosi degli strumenti matematici fondamentali e sulla base di modelli e metodologie scientifiche
	<i>risolvere problemi</i>	Utilizzare concetti e semplici procedure scientifiche per leggere fenomeni e risolvere semplici problemi legati al proprio contesto di vita quotidiano e professionale, nel rispetto dell'ambiente	
	<i>progettare</i>		
	<i>acquisire ed interpretare l'informazione</i>		
Competenze personali, sociali e di apprendimento	<i>collaborare e partecipare</i>	Lavorare con gli altri in maniera costruttiva	
	<i>imparare ad imparare</i>	Gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale	
	<i>individuare collegamenti e relazioni</i>	Sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo	
	<i>risolvere problemi</i>		
	<i>progettare</i>		
	<i>acquisire ed interpretare l'informazione</i>		
Competenze civiche	<i>agire in modo autonomo e responsabile</i>	Esercitare diritti e doveri nel proprio ambito esperienziale di vita e professionale, nel tessuto sociale e civile locale e nel rispetto dell'ambiente	Valutare fatti e orientare i propri comportamenti in riferimento ad un proprio codice etico, coerente con i principi della Costituzione e con i valori della comunità professionale di appartenenza, nel rispetto dell'ambiente e delle diverse identità culturali
Competenze digitali	<i>acquisire ed interpretare l'informazione</i>	Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e ricezione di informazioni	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali
	<i>comunicare</i>		
	<i>risolvere problemi</i>		
Competenze imprenditoriali	<i>progettare</i>	Agire in modo imprenditoriale ed innovativo	
<i>risolvere problemi</i>			
Competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale	<i>acquisire ed interpretare l'informazione</i>	Competenze culturali	

TABELLA DI CORRELAZIONE E.S.C.O. (competenze alfabetico funzionali di comunicazione)

IeFP		E.S.C.O.	
COMPETENZE CULTURALI			
Competenze alfabetiche funzionali - comunicazione			
III° anno – III° liv. EQF	IV° anno – IV° liv. EQF	referenziazione prioritaria	referenziazione secondaria
Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali	italiano http://data.europa.eu/esco/skill/87219dfe-a21c-4160-8cc8-1eabf9b16b44	<ul style="list-style-type: none"> - scrivere in italiano http://data.europa.eu/esco/skill/ca81a475-f76c-4318-bdd7-4f1f3605e798 - comprendere l'italiano parlato http://data.europa.eu/esco/skill/5f1e9642-588c-4882-8c90-20c33cc78bc1 - comprendere l'italiano scritto http://data.europa.eu/esco/skill/bb691baa-c7c2-41c3-af69-4dc901d22d2f - interagire verbalmente in italiano http://data.europa.eu/esco/skill/b45f87e9-66ce-4212-82eb-3a55765bc512 - interpretare testi tecnici http://data.europa.eu/esco/skill/85c11255-469f-41bd-a6d1-382bc4a87783 - redigere i messaggi di posta elettronica aziendali http://data.europa.eu/esco/skill/ec0bbf39-0edd-4015-a2c3-82ad563ce3a8 - discernere una comunicazione scritta http://data.europa.eu/esco/skill/0e161427-3369-47c0-8669-9e226207f6d0 - utilizzare software di elaborazione testi http://data.europa.eu/esco/skill/81633a44 - interagire con gli altri http://data.europa.eu/esco/skill/09e28145-e205-4b7a-8b3b-5c4876396069 - utilizzare le tecniche di comunicazione http://data.europa.eu/esco/skill/7ff2c668-0e86-418a-a962-4958262ee337 - comunicazione http://data.europa.eu/esco/skill/15d76317-c71a-4fa2-aadc-2ecc34e627b7-f1db-4a01-a940-804c6905e330
Comunicare utilizzando semplici materiali visivi, sonori e digitali, con riferimento anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative	Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle diverse forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete	elaborare contenuti multimediali http://data.europa.eu/esco/skill/dfb9ceec6-3ae3-408a-9d57-c44361bf7aaf	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare contenuti digitali http://data.europa.eu/esco/skill/5fd5c985-eaaa-47aa-8314-62359c54505a - utilizzare software di presentazione http://data.europa.eu/esco/skill/234aeb8d-56c3-4531-9193-1c5e6a8d16cb - formati multimediali http://data.europa.eu/esco/skill/a1670c61-bc6a-4c40-9d98-88fb272f945a - tipi di media http://data.europa.eu/esco/skill/89c1d71c-f443-4e60-a7c3-f824ecb10597 - fotografia http://data.europa.eu/esco/skill/38509fa4-7c06-4a4b-9622-f521f03c37b8 - gestire le comunicazioni visive http://data.europa.eu/esco/skill/50b96d21-f2eb-4f35-a8d3-77eee15ef51f - tecniche di rappresentazione visiva http://data.europa.eu/esco/skill/348b74cd-49ce-4844-8bdf-ec188b497213

SCHEDE DI EQUIVALENZA (competenze alfabetico funzionali di comunicazione ed economica)

COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALI - COMUNICAZIONE				
liv. III°		Comunicare utilizzando semplici materiali visivi, sonori e digitali, con riferimento anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative		
Assi Obbligo di Istruzione		leFP	IP	
AL 6	Comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva	utilizzare applicazioni, tecniche e tecnologie digitali di presentazione di un progetto o prodotto	Utilizzare le tecnologie digitali per la presentazione di un progetto o di un prodotto in italiano o in lingua straniera	IP 7
	Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni, ecc.), anche con tecnologie digitali		Utilizzare applicazioni di scrittura, calcolo e grafica	
AST 13	Utilizzare le funzioni di base dei software più comuni per produrre testi e comunicazioni multimediali, calcolare e rappresentare dati, disegnare, catalogare informazioni, cercare informazioni e comunicare in rete	applicare tecniche di composizione di semplici testi multimediali	Ideare e realizzare semplici testi multimediali in italiano o in lingua straniera su tematiche culturali, di studio e professionali	
AL 5	Riconoscere e apprezzare le opere d'arte	applicare criteri di lettura e interpretazione dei beni storici, culturali ed artistici, con particolare riferimento al proprio territorio	Riconoscere e identificare i principali periodi e linee di sviluppo della cultura artistica italiana e straniera	IP 6
	Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio		Essere in grado di operare una lettura degli elementi essenziali dell'opera d'arte, come primo approccio interpretativo al suo significato	
		utilizzare semplici tecniche e strumenti delle arti visive (disegno, pittura, fotografia, grafica, cinema) per esprimere concetti, vissuti, esperienze		
		<i>applicazioni di scrittura, calcolo, grafica digitale</i>	<i>Software applicativi per la produzione di documenti multimediali (word processor, presentazione, grafica)</i>	IP 10
			<i>Applicazioni di scrittura, calcolo, grafica</i>	
AL 6	<i>Principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo</i>	<i>linguaggi, forme testuali e caratteri della comunicazione multimediale</i>	<i>Caratteri comunicativi di un testo multimediale</i>	IP 7
	<i>Semplici applicazioni per la elaborazione audio e video</i>			
AL 5	<i>Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica.....)</i>	<i>principali forme di espressione artistica ed elementi fondamentali di lettura delle opere d'arte</i>		
	<i>Principali forme di espressione artistica</i>			
		<i>aspetti caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e principali monumenti storico-artistici del proprio territorio</i>	<i>Gli aspetti caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico-artistici del proprio territorio</i>	IP 6

COMPETENZE STORICO-GEOGRAFICO-GIURIDICHE ED ECONOMICHE				
liv. III°		Identificare la cultura distintiva e le opportunità del proprio ambito lavorativo, nel contesto e nel sistema socio-economico territoriale e complessivo		
Assi Obbligo di Istruzione		leFP	IP	
ASS 16	Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio	identificare le caratteristiche principali e i fattori fondamentali che regolano l'economia e il mercato del lavoro		
		identificare le opportunità lavorative del sistema socio-economico di appartenenza		
		identificare i principali strumenti e le modalità di gestione del denaro in rapporto al suo valore e alle finalità d'uso		
ASS 16	Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio	individuare i settori economici e le principali strutture e funzioni aziendali	Individuare le principali strutture e funzioni aziendali	IP 10
	<i>Principali soggetti del sistema economico del proprio territorio</i>	<i>regole che governano l'economia, principali soggetti del sistema economico e servizi del proprio territorio</i>	<i>Le regole che governano l'economia ed i principali soggetti del sistema economico del proprio territorio</i>	
	<i>Regole che governano l'economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro</i>		<i>Il tessuto produttivo e dei servizi del proprio territorio</i>	
	<i>Strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio</i>	<i>caratteri fondamentali del mercato del lavoro in ambito nazionale ed internazionale</i>	<i>I caratteri fondamentali del mercato del lavoro in ambito nazionale ed internazionale</i>	
		<i>elementi del sistema, dell'organizzazione e della cultura aziendale</i>	<i>Modelli organizzativi aziendali e relativi processi funzionali</i>	
		<i>principali strumenti per la gestione delle transazioni economico-finanziarie</i>		
		<i>servizi e tecniche di ricerca attiva del lavoro</i>		

IL PROCESSO DI REVISIONE ATTIVATO IN LOMBARDIA

di Giuseppe Longhi

Nell'ambito del processo di revisione degli standard formativi di leFP avviato nel 2018, tra le Regioni del Gruppo tecnico nazionale la Lombardia ha dato un contributo particolare nella ridefinizione delle competenze culturali di base.

Come già avvenuto ai tempi della sperimentazione sulla leFP (2003-2010), Regione Lombardia ha deciso di attivare un percorso di confronto con l'Associazione degli Enti di formazione (AEF). Il percorso ha preso avvio da un incontro iniziale, tenutosi il 21/09/2018, in cui è stata illustrata agli Enti una prima bozza dei nuovi standard sulle competenze di base, con la richiesta di contributo in termini di rielaborazione e validazione della proposta. Gli Enti hanno positivamente raccolto l'invito, impegnandosi a fornire e condividere osservazioni e suggerimenti, mettendo a disposizione sul sito di AEF la documentazione fornita da RL, in modo tale che ogni Ente potesse postare direttamente i propri contributi e costituendo 5 gruppi di lavoro di confronto inter-Ente nelle aree di competenza matematico-scientifica, linguistica, comunicativa e digitale, storico-geografica-giuridico-economica e civica. Coordinati dal consulente di Regione Lombardia presente nel GT nazionale, i 5 gruppi di lavoro si sono riuniti nei giorni 10 e 11 ottobre 2019 per condividere e formalizzare le osservazioni raccolte, che sono state poi in buona parte recepite nella nuova bozza di standard del 09/11/2018. Il lavoro fatto è risultato importante, sia dal punto di vista del metodo, perché ha permesso ai formatori direttamente coinvolti di confrontarsi sui nuovi standard di competenze a partire dalle prassi e dalle interpretazioni esistenti, entrando operativamente nel merito delle formulazioni delle competenze stesse e delle articolazioni in conoscenze ed abilità.

Queste, a titolo esemplificativo, alcune delle indicazioni emerse e delle soluzioni approntate. Nel blocco delle Competenze alfabetiche funzionali – Comunicazione è stata riformulata la seconda competenza, in modo tale da renderla comprensiva anche dei linguaggi e delle forme espressive artistiche e creative. Nella Competenza Digitale, oltre agli aspetti legati all'alfabetizzazione informatica e all'utilizzo dei più comuni SW, si sono introdotti concetti legati alla sicurezza informatica, al rispetto della privacy, ai cambiamenti digitali connessi all'introduzione delle tecnologie di Industria 4.0, delle potenzialità/rischi connessi alla diffusione del Web e dei social media. Relativamente alla Competenza matematica di IV° livello e quale sua concreta declinazione nell'ambito delle competenze tecnico professionali dei macro settori, sono stati individuati cluster di elementi di conoscenza matematica finanziaria (servizi) e di concetti base di trigonometrie (produzione). La Competenza scientifica è stata costruita ponendo

al centro, quale asse portante, l'acquisizione di un metodo scientifico, in stretta connessione con l'utilizzo di linguaggi tecnici e scientifici e alla padronanza delle tematiche relative all'impatto della scienza e della tecnologia rispetto alla relazione uomo-ambiente e alla sostenibilità dello sviluppo. Sono state invece estrapolate le conoscenze e abilità più direttamente connesse a specifici settori professionali (normative e sicurezza), prevedendone però la loro declinazione nelle competenze tecnico professionali. Nella Competenza di cittadinanza si è assunto come focus l'esercizio consapevole dei diritti/doveri nell'ambito della professione e del territorio, in connessione con nuove tematiche quali l'attenzione alla sostenibilità ambientale e la deontologia professionale. Nella Competenza giuridico-economica si è dato spazio a elementi di "educazione finanziaria"; in quella storico-geografica alla valorizzazione delle specificità del territorio e dell'innovazione tecnologica per collocare l'evoluzione spaziale e temporale degli eventi.

Il lavoro ha quindi permesso di far emergere la dimensione culturale specifica della leFP, con una particolare attenzione a selezionare in modo mirato gli elementi (in particolare le conoscenze), anche alla luce della sostenibilità sul piano formativo della loro acquisizione. Si è insomma potuto effettuare una calibratura realistica di alcune conoscenze e abilità alla luce dell'esperienza diretta degli Operatori. Contestualmente il lavoro ha permesso di sensibilizzare e informare i formatori sui nuovi standard, in modo da non far calare dall'alto la proposta e di renderla molto più organica e congrua. Rimane aperta la questione delle competenze personali e sociali, che verrà affrontata in una fase successiva di sperimentazione sul campo e di confronto e che rivestirà ovviamente un peso rilevante, dato che il mercato del lavoro e il mondo produttivo pongono sempre maggiore attenzione allo sviluppo delle soft skills.

DALLA LOGICA DISCIPLINARE A QUELLA FORMATIVA

di Roberto Vicini

Rispetto all'impianto del 2011, la competenza economica - collocata nell'ambito del blocco "storico-geografico-giuridico ed economico" - è stata ritagliata in modo tale da garantire la correlazione con l'omonima competenza culturale dell'Istruzione professionale. Il suo contenuto, pur presentando comunanze di elementi, è però significativamente diverso. I criteri che hanno guidato la sua definizione sono stati infatti quelli: a) dell'aderenza sostanziale alla logica della competenza chiave europea, di cui costituisce declinazione; b) del primato della prospettiva educativo-formativa, rispetto quella disciplinare; c) della correlazione con le dimensioni di competenza tecnico professionali.

Come si legge nel descrittivo del blocco, le "competenze storico-geografico-giuridica ed economica, nella prospettiva dell'apprendimento permanente (...) implicano strumenti di lettura della realtà e operativi che consentono di partecipare in modo responsabile, efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa". In coerenza con tale finalità, il focus della competenza di III° livello è stato posto nella capacità di "Identificare la cultura distintiva e le opportunità del proprio ambito lavorativo" e, per il IV° livello, di "Utilizzare nel proprio ambito professionale i principali strumenti e modelli" di gestione aziendale e organizzazione dei processi di lavoro.

Capovolgendo l'approccio che fa ancora perno sull'acquisizione di "concetti" e aspetti teorici legati all'economia e alla sua caratterizzazione aziendale, seppur in funzione di una loro successiva applicazione/utilizzo nelle situazioni operative. La declinazione della competenza nei suoi elementi costitutivi risponde infatti a una istanza di formazione concreta che procede e si documenta a partire non dalle conoscenze, ma innanzitutto dalle abilità. Queste sono numericamente contenute e selezionate come elementi minimi e sufficienti a garantire un adeguato grado di autonomia e responsabilità: al terzo livello in termini di capacità di contestualizzarsi rispetto all'ambito lavorativo ove si è collocati, a coglierne le opportunità e nella gestione del proprio capitale economico (a partire dal denaro che si ha in tasca...); al quarto di autonoma capacità di utilizzo dei diversi strumenti di analisi, documentazione, monitoraggio e controllo che sono richiesti dallo stesso profilo del Tecnico.

Le conoscenze non hanno dunque rappresentato l'asse fondamentale di riferimento; al contrario, la loro scelta è stata effettuata a partire dal "programma formativo" tracciato dalle abilità e dal descrittivo della competenza. In rapporto a questi, esse individuano e garantiscono quel set di informazioni più generali (caratteri fondamentali del mercato del lavoro; regole che governano l'econo-

mia; elementi dell'organizzazione e della cultura aziendale) e funzionali all'acquisizione di primo grado di autonomia (servizi e tecniche di ricerca attiva del lavoro) per il III° livello; più specifiche e tecniche (modelli di economia e di organizzazione aziendale; concetti di finanza, risparmio, assicurazione, previdenza; diverse tipologie di lavoro; protocolli, manuali tecnici e certificazioni aziendali di diverso tipo; metodologie, attività e fasi di elaborazione, documentazione, monitoraggio), in stretta correlazione con quanto previsto nelle competenze tecnico professionali per il IV° livello.

CORRELAZIONE FRA COMPETENZE DI BASE ED E.S.C.O.

di Roberto Trainito

E.S.C.O. (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) è il sistema di classificazione europeo multilingue di abilità, competenze, qualificazioni e professioni.

L'utilizzo di E.S.C.O. è sancito nel 2018 dalla Implementing Decisions ex art. 19 della EURES Regulation in qualità di classificazione europea comune a tutti gli Stati Membri per la piattaforma di incontro domanda-offerta di lavoro del portale EURES. Gli Stati membri hanno tre anni di tempo per adottare la classificazione o mappare i propri sistemi di classificazione in relazione a E.S.C.O.

La correlazione tra le competenze di base della leFP e il sistema E.S.C.O. rappresenta un primo tentativo formale ed ufficiale di porre in relazione questi due sistemi, di cui occorre considerare il valore orientativo. Lo sforzo è quello di far parlare due sistemi costruiti in modo differente, sia nei mattoncini che li costituiscono, sia nelle strutture finali che ne emergono, ancorandosi agli elementi di trasversalità e alla comunanza di dimensione e di area di presidio delle competenze stesse.

Se si analizza ad esempio la correlazione tra le competenze alfabetiche funzionali-comunicazione della leFP ed E.S.C.O., ovvero la competenza del III° livello Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita e la competenza del IV° livello. Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali, ne emerge quanto segue.

Nel Repertorio E.S.C.O., si trova innanzitutto una referenziazione prioritaria, che collega la denominazione della competenza leFP con il singolo elemento di E.S.C.O., in questo caso rappresentato dalla conoscenza denominata "Italiano" (descritta proprio come la lingua italiana). La competenza alfabetico funzionale - comunicazione della leFP però non si limita a descrivere la conoscenza della lingua italiana, che è contemporaneamente un riferimento molto ampio ma anche poco esaustivo. Procedendo con la lettura di E.S.C.O., si possono individuare le referenziazioni secondarie, collegando i descrittivi di abilità e conoscenze delle competenze leFP agli elementi di E.S.C.O.

La referenziazione secondaria porta all'associazione con i seguenti elementi (skills, competence e knowledge) di E.S.C.O.: scrivere in italiano; comprendere l'italiano parlato; comprendere l'italiano scritto; interagire verbalmente in italiano.

Si rappresentano quindi le quattro componenti tipiche della competenza linguistica: produzione scritta, produzione orale, comprensione scritta, comprensione orale.

Oltre a queste, sono possibili altre referenziazioni secondarie, sempre attinenti all'ambito comunicativo: interpretare testi tecnici; redigere i messaggi di posta elettronica aziendali; discernere una comunicazione scritta; utilizzare software di elaborazione testi; interagire con gli altri; utilizzare tecniche di comunicazione; comunicazione.

Per agevolare la consultazione di E.S.C.O., le tabelle di correlazione presenti nell'allegato dell'Accordo riportano i link alle pagine di E.S.C.O. per accedere direttamente ai contenuti indicati.

Questa messa in relazione tra le competenze della leFP e il sistema di classificazione E.S.C.O. fa emergere la possibilità di creare dei legami anche con sistemi classificatori costruiti in modo differente, e suggerisce chiavi di lettura non scontate. Il fatto che le competenze di base possano essere lette indossando altri "occhiali" che, pur essendo stati costruiti in modo differente, possono comunque essere utilizzati con alcuni accorgimenti, denota lo spirito di flessibilità e trasversalità che ha guidato la definizione degli standard minimi della leFP. E il valore di questa operazione accresce ancora di più se la relazione viene fatta con un sistema europeo, internazionale, che parla molte lingue e mette in comunicazione ambiti di vita professionale differenti.

(Di seguito [la tabella di correlazione fra le nuove competenze alfabetico funzionali di comunicazione dell'lefp e dell'Istruzione professionale](#))



QUADRO COMPETENZE IeFP

IeFP - III ^a liv.	IeFP - IV ^a liv.
Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali
Comunicare utilizzando semplici materiali visivi, sonori e digitali, con riferimento anche ai linguaggi e alle forme espressive artistiche e creative	Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle diverse forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete
Esprimersi e comunicare in lingua straniera in contesti personali, professionali e di vita	Utilizzare i codici anche settoriali della lingua straniera....* per comprendere le diverse tradizioni culturali in una prospettiva interculturale e interagire nei diversi contesti di studio e di lavoro
Utilizzare concetti matematici, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare dati di realtà e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale	Rappresentare la realtà e risolvere situazioni problematiche di vita e del proprio settore professionale avvalendosi degli strumenti matematici fondamentali e sulla base di modelli e metodologie scientifiche
Utilizzare concetti e semplici procedure scientifiche per leggere fenomeni e risolvere semplici problemi legati al proprio contesto di vita quotidiano e professionale, nel rispetto dell'ambiente	
Identificare la cultura distintiva e le opportunità del proprio ambito lavorativo, nel contesto e nel sistema socio-economico territoriale e complessivo	Utilizzare nel proprio ambito professionale i principali strumenti e modelli relativi all'economia, alla gestione aziendale e all'organizzazione dei processi lavorativi
Leggere il proprio territorio e contesto storico-culturale e lavorativo, in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	Riconoscere gli aspetti caratteristici, le tendenze evolutive, i limiti e le potenzialità di crescita del sistema socio-economico e del settore professionale di riferimento, in rapporto all'ambiente, ai processi di innovazione scientifico-tecnologica e di sviluppo del capitale umano
Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e ricezione di informazioni	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali
Esercitare diritti e doveri nel proprio ambito esperienziale di vita e professionale, nel tessuto sociale e civile locale e nel rispetto dell'ambiente	Valutare fatti e orientare i propri comportamenti in riferimento ad un proprio codice etico, coerente con i principi della Costituzione e con i valori della comunità professionale di appartenenza, nel rispetto dell'ambiente e delle diverse identità culturali

QUADRO COMPETENZE IV^o liv. IeFP – IP

IeFP	IP
Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali
Selezionare e utilizzare le forme di comunicazione visiva e multimediale, con riferimento anche alle diverse forme espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete	Individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali
Utilizzare i codici anche settoriali della lingua straniera ... per comprendere le diverse tradizioni culturali in una prospettiva interculturale e interagire nei diversi contesti di studio e di lavoro	Utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro
Rappresentare la realtà e risolvere situazioni problematiche di vita e del proprio settore professionale avvalendosi degli strumenti matematici fondamentali e sulla base di modelli e metodologie scientifiche	Utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti degli assi culturali per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi
Utilizzare nel proprio ambito professionale i principali strumenti e modelli relativi all'economia, alla gestione aziendale e all'organizzazione dei processi lavorativi	Comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi
Riconoscere gli aspetti caratteristici, le tendenze evolutive, i limiti e le potenzialità di crescita del sistema socio-economico e del settore professionale di riferimento, in rapporto all'ambiente, ai processi di innovazione scientifico-tecnologica e di sviluppo del capitale umano	Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo
Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento
Valutare fatti e orientare i propri comportamenti in riferimento ad un proprio codice etico, coerente con i principi della Costituzione e con i valori della comunità professionale di appartenenza, nel rispetto dell'ambiente e delle diverse identità culturali	Agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali
	Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo
	Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro
	Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio



UN APPROCCIO INNOVATIVO: STEM, INDUSTRIA 4.0 E DIGITALE

di Roberto Trainito e Manuela Negro

La revisione del Repertorio ha costituito un'opportunità di rinnovamento degli standard di apprendimento della IeFP, al fine di adattarli e renderli più coerenti con le richieste del mercato del lavoro, interpretando le caratteristiche attuali e fornendo una base per i possibili scenari futuri, in rapido mutamento.

Tale obiettivo è stato perseguito attraverso la definizione di nuove competenze, che hanno consentito di colmare i gap con i settori meno coperti, ma anche attraverso la loro relazione con i processi di lavoro più innovativi descritti nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni. Tutte le competenze, inoltre, sono state strutturate in un'ottica di filiera formativa e in modo tale da assicurare una loro più facile acquisizione attraverso esperienze e metodologie didattiche differenti, che tengono conto anche dell'approccio dei percorsi che seguono il c.d. modello "duale". I nuovi standard di apprendimento si costituiscono inoltre come strumenti preziosi per muoversi con una adeguata preparazione all'interno di un contesto lavorativo e sociale fortemente mutevole. L'aggiornamento ha infatti tenuto conto dell'interconnessione di tre aspetti ineludibili per l'attuale sistema della conoscenza: la crescente rilevanza delle discipline STEM, il cambiamento del paradigma produttivo sintetizzato nel concetto di industria 4.0 e il panorama delle *digital skills*. Questi tre elementi sono stati presi in carico dal gruppo tecnico che ha realizzato il lavoro secondo l'approccio di seguito sintetizzato.

Approccio STEM

L'approccio STEM ha guidato la metodologia di revisione del repertorio IeFP, in modo condiviso anche con gli esperti di settore coinvolti nel lavoro. Esso corrisponde a un paradigma educativo differente da quello tradizionale nell'acquisizione delle competenze afferenti all'ambito di *Science, Technology, Engineering* e *Math*: esperienziale, applicato, laboratoriale, volto alla contestualizzazione delle competenze per poter risolvere problemi pratici.

Questa metodologia, che ben si coniuga con la didattica per competenze, trova ora fondamento negli stessi elementi descrittivi degli standard di apprendimento della leFP. L'obiettivo sfidante è quello di favorire un approccio integrato tra le competenze tecnico-professionali e le competenze culturali di base, che dovrebbe trovare applicazione anche in sede di progettazione formativa.

Nella revisione delle competenze della leFP si è infatti cercato di rafforzare, laddove possibile, la relazione tra le competenze di base e le competenze tecnico professionali, in rapporto alla specificità della Figura professionale di riferimento. Questo processo di integrazione si è realizzato in una duplice modalità. La prima ha riguardato l'inserimento diretto di abilità e conoscenze di base all'interno delle competenze tecnico professionali. In questo caso la competenza di base ha assunto il ruolo per così dire di fondamento, di tassello su cui incardinare e rendere possibile la declinazione delle abilità e delle conoscenze tecnico professionali. A livello didattico-formativo, questa soluzione tende a favorire l'acquisizione delle competenze di base in stretta connessione con quelle professionali e tecniche, attraverso un approccio sperimentale, operativo e rivolto alla realizzazione delle prestazioni.

Ad esempio, l'*Operatore dell'abbigliamento e dei prodotti tessili per la casa*, che opera nel settore "Tessile, abbigliamento, calzaturiero e sistema moda", nel momento in cui rappresenta figurini per la realizzazione dei capi di abbigliamento, deve essere abile nel disegno, ma anche nell'individuazione delle caratteristiche dei tessuti. Per far ciò, deve acquisire e giocare in situazione conoscenze di chimica, di fisica e di geometria piana, non astratte e asettiche, bensì – secondo la formula utilizzata – "*correlate alle lavorazioni*". Tra gli elementi componenti delle competenze della Figura troviamo pertanto queste conoscenze, secondo una misura rappresentativa non generica, ma rivolta alla specificità del contesto e del processo. In altri termini già la descrizione e il costrutto delle competenze della Figura indicano quell'integrazione delle conoscenze di chimica e fisica che l'*Operatore dell'abbigliamento* deve realizzare all'interno della propria attività pratica e professionale, incoraggiando e promuovendo, di riflesso, una didattica in linea con tale finalità.

La seconda modalità è consistita nell'esplicitazione delle conoscenze di base all'interno delle conoscenze tecnico-professionali, definendole in modo contestualizzato e circoscritto. L'intento è stato quello di ancorare maggiormente tali conoscenze agli effettivi processi produttivi che caratterizzano la competenza professionale. In che modo? Ad esempio, il *Tecnico delle energie rinnovabili* collabora al collaudo, all'avvio e alla messa in esercizio dell'impianto di produzione di energia in base alle specifiche progettuali. Tra le conoscenze che permettono di raggiungere la competenza richiesta, si trova *Elementi di elettrotecnica: interfacciamento tra sistemi in corrente continua e corrente*

alternata. Nel descrittivo della conoscenza ciò che precede i due punti permette l'integrazione con le competenze di base, ciò che segue i due punti consente di guidare tale integrazione, definendone il focus e la relazione specifica con le attività tecniche.

L'integrazione tra competenze di base e competenze tecnico-professionali si può rilevare in più della metà della descrizione delle figure di Qualifica e Diploma professionale, indipendentemente dal settore economico di riferimento. La capacità di coglierne la potenzialità d'uso è tutta nelle mani dei progettisti della formazione e dei formatori, nella loro sensibilità nel definire approcci cognitivi inducibili per l'apprendimento delle competenze e per l'acquisizione delle specifiche conoscenze ed abilità.

Industria 4.0

Il Repertorio si rinnova cercando di farsi portatore delle innovazioni di prodotto e di processo produttivo già realizzati o ancora in fase di mutamento. Ne è un esempio significativo il riferimento diretto al paradigma dell'industria 4.0, che ritroviamo in modo trasversale nelle diverse Figure. Questa relazione non si esplicita attraverso la definizione di competenze specifiche: trattandosi di un mutamento che tocca potenzialmente diversi ambiti lavorativi e produttivi e che va a definire in modo trasversale un nuovo modo di intendere il lavoro industriale, la relazione con le tecnologie, i processi produttivi, la relazione uomo-macchina e uomo-uomo, l'industria 4.0 non può essere confinata all'interno di una competenza. Rappresenta, invece, una dimensione che si relaziona con lo sviluppo delle *soft skills*, anche nell'ottica di apprendimento continuo. E non solo: deve consentire la gestione di un modo differente di intendere e sviluppare la stessa professionalità all'interno del contesto industriale, e non solo in quello. Nelle Figure del Repertorio nazionale l'industria 4.0 assume un ruolo rilevante, come è dimostrato dall'inserimento di una conoscenza specifica all'interno della competenza digitale di IV livello: *Il contesto e le tecnologie dell'industria 4.0*. Si tratta di una sola conoscenza, che però veicola un significato importante: denota la volontà per cui chi consegue un diploma professionale, indipendentemente dal settore economico e dall'ambito tecnico professionale in cui opererà, deve essere consapevole che è in atto una profonda trasformazione nel mondo produttivo e deve avere gli strumenti di base per poter imparare a gestirla. Anche a livello di competenze tecnico-professionali si colgono gli elementi tipici della congiunzione tra mondo produttivo e mondo tecnologico, digitale e automatizzato, soprattutto nelle competenze specialistiche dei Diplomi. Si ritrova all'interno delle Figure che, già per propria natura, si collocano all'interno di un contesto industriale più incline a intraprendere la direzione dell'industria

4.0 e devono pertanto divenire attori protagonisti di questo cambiamento. Come ad esempio il *Tecnico per la programmazione e gestione di impianti di produzione*, che prevede competenze come quella di *Condurre impianti automatizzati e/o linee robotizzate, valutando l'impiego delle risorse al fine di una loro ottimizzazione*. Ma anche allontanandoci dai settori prettamente industriali, si trova ad esempio il *Tecnico dei servizi logistici*, che nell'organizzazione dei flussi logistici e nell'intervento rispetto alla programmazione dei flussi di merce deve necessariamente sviluppare l'abilità di organizzare il flusso dei dati attraverso i sistemi informativi aziendali e per farlo deve conoscere il flusso informativo delle merci, i sistemi informativi integrati e le soluzioni ICT per la gestione dei flussi. In modo tale che la capacità di leggere, organizzare, gestire dati possa diventare un elemento imprescindibile per le attività svolte.

Competenze digitali

Negli standard formativi minimi del nuovo Repertorio entrano a pieno titolo anche le competenze digitali, quale strumento fondamentale per realizzare concretamente la "cittadinanza digitale" di cui occorre essere protagonisti, non solo nell'attività professionale, ma anche nella vita quotidiana, sociale e pubblica. Tali competenze non erano esplicitate nel Repertorio precedente come standard minimo nazionale, pertanto venivano realizzate all'interno dei percorsi formativi secondo modalità di erogazione definite in modo differente a livello locale e regionale. La valorizzazione delle competenze digitali della leFP è stata quindi una scelta importante e innovativa, ma come è stata realizzata? Innanzitutto si è tenuto conto del contesto, in quanto nel tempo sono stati sviluppati studi, ricerche, analisi che hanno condotto alla definizione di diversi sistemi di classificazione delle competenze digitali: relativamente ad esse in ambito internazionale si trovano numerosi sistemi classificatori, tassonomie, definizioni. Se non è presente un quadro o un lessico comune a questi sistemi di classificazione, ciò che tuttavia può essere fatto è individuarne gli elementi trasversali, che si ritrovano come minimo comun denominatore, facendone risuonare la rilevanza. Adottando questa chiave di lettura, sono stati fatti emergere gli elementi di trasversalità delle competenze digitali delle Figure del Repertorio: la comunicazione interpersonale e professionale, l'alfabetizzazione informatica digitale, la relazione con l'industria 4.0, la conoscenza dei new media, la sicurezza ICT, il digitale quale strumento per la risoluzione di problemi e per la collaborazione, lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e critico, lo stimolo di un senso di responsabilità nell'uso delle tecnologie digitali e informatiche.

Questi elementi si rintracciano in modo quasi trasversale anche all'interno di vari sistemi di classificazione internazionale, quali ad esempio:

- nelle 21 competenze descritte all'interno dei sottogruppi della classificazione E.S.C.O. (Sicurezza ICT, elaborazione di dati digitali, comunicare e collaborare mediante mezzi digitali, risoluzione di problemi con hardware e strumenti ICT, creare contenuti digitali);
- nella competenza digitale che fa parte delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, costituita da alfabetizzazione informatica e digitale, comunicazione e collaborazione, alfabetizzazione mediatica, creazione di contenuti digitali, sicurezza e proprietà intellettuale, risoluzione di problemi, pensiero critico;
- nelle 5 aree di competenza del DigComp 2.1, quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini: alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza, risolvere problemi.

L'impianto costruito in questo modo veicola un messaggio preciso: le studentesse e gli studenti nei percorsi di leFP, indipendentemente dalla professionalità su cui si stanno formando, devono arricchire la propria cassetta degli attrezzi con conoscenze del mondo digitale, ma devono anche acquisire le abilità necessarie per poter usare questi attrezzi in modo corretto, responsabile, sicuro, controllato, perché la competenza digitale diventa una risorsa fondamentale nella realizzazione della propria cittadinanza. Non solo perché lo chiede il mercato del lavoro, ma perché lo chiede la società stessa.

Questo discorso trova attuazione attraverso tre differenti modalità. Innanzitutto conferendo alla competenza digitale la "dignità" di competenza di base, quale standard minimo nazionale in esito ai percorsi di Qualifica e Diploma professionale. Nelle abilità e nelle conoscenze che descrivono le due competenze digitali (una per il III livello e una per il IV) si denotano tutti gli elementi di trasversalità che permettono un dialogo diretto con i diversi sistemi di classificazione precedentemente evidenziati.

In secondo luogo, l'ambito digitale entra nel Repertorio anche con l'introduzione di nuove Figure relative al SEP Servizi di informatica, che prima erano assenti. Trovano vita, infatti, la Qualifica di *Operatore informatico* e il Diploma professionale di *Tecnico informatico*, in ottica di filiera formativa, andando a definire le competenze di professionisti nell'ambito dei processi di sviluppo e gestione di prodotti e servizi informatici, in relazione alle sempre più articolate richieste del mondo del lavoro ICT.

Infine - terza modalità - le competenze digitali trovano espressione all'interno delle stesse competenze tecnico professionali in coerenza con l'approccio STEM, con la volontà di giocarle il più possibile in relazione ai compiti e ai

processi lavorativi. L'innovazione digitale entra pertanto a pieno titolo nel panel complessivo delle competenze rinnovate, all'interno di abilità e conoscenze, ma anche nella caratterizzazione degli indirizzi. Con quest'ottica integrata il digitale si erge a catalizzatore anche dello sviluppo delle altre abilità e conoscenze, diventando uno strumento veicolare, attraverso una metodologia didattica integrata. Nell'ambito dei Servizi di distribuzione commerciale, l'*Operatore ai servizi di vendita* cura il servizio vendita anche a distanza e nella sua quotidianità lavorativa deve avere abilità che consentano di utilizzare dispositivi digitali (per identificare, tracciare, riassortire, registrare le merci), ma anche applicativi e-commerce per la vendita on-line. Tutto ciò alla luce della rivoluzione che sta incrementando la rilevanza assunta dalla vendita a distanza. O ancora, cambiando settore, l'indirizzo *Ipermediale* dell'*Operatore grafico* si presenta come un rinnovamento importante del precedente indirizzo di *Multimedia e web design*. Lo stesso concetto di ipermediale permette di affacciarsi su scenari complessi, variegati e quasi futuristici, relativi al mondo ICT. Alcuni esempi di contestualizzazione di competenze STEM, digitali e legate ad industria 4.0 si possono trovare [a questo link](#).



R. Maragliano

Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale

Armando, Roma 2019

Con questo saggio Roberto Maragliano, già insegnante di materie didattiche e tecnologiche presso l'Università di Roma Tre, cerca di mettere in discussione un modello di scuola basato su un univoco codice di insegnamento a discapito delle diverse modalità di apprendimento. Modello che il *digitale*, sfruttando la sua intrinseca multi-canalità, potrebbe ricondizionare e ricomporre attraverso un nuovo paradigma. Secondo l'autore il *digitale* potrebbe essere utilizzato per la promozione delle competenze base dell'ascoltare, del vedere e dell'operare, individuando al contempo, dentro i luoghi e i tempi della scuola, uno spazio specifico, da lui definito *Zona franca*, dove riservargli una parte del curriculum autonomo, dal punto di vista organizzativo, culturale, tecnologico, per sperimentare un'idea "adisciplinare"/indisciplinata" di sapere e di scuola.

La sua è una prospettiva che egli ama definire "mediologica" (operante secondo categorie aperte, cioè assumendo i media ad a(m)bito di osservazione e di interpretazione dei fenomeni del cambiamento sociale e culturale) dentro la quale il *digitale* può essere utilizzato nella scuola non solo nella sua funzione prettamente tecnica ma configurare un nuovo paradigma didattico che accolga in sé anche la dimensione creativa. Un *digitale* concepito dunque non come mero *strumento* ma come *risorsa* per ripensare i contenuti dell'insegnamento e dare ad essi corpo e reale sostanza (nel senso etimologico di virtuale, cioè secondo la definizione di P. Levy: «esito di un processo di trasformazione dell'essere da una modalità ad un'altra»), che faccia misurare il senso di realtà sul senso di possibilità mettendo in gioco l'identità creativa. Solo vivendo il *digitale* in questo modo, a suo parere, si potranno anche affrontare i rischi ad esso intrinseci

in modo pertinente e operativo, cogliendo al contempo le opportunità che esso può offrire. Un *digitale* che possa divenire *terreno privilegiato* di semina educativa e metta in circolo sapere, realtà, possibilità, naturalità, umanità nella reversibilità dei processi, nell'integrazione tra codici (suono immagine scrittura) come spazio di intermediazione tra sistemi diversi.

Oggi, secondo Maragliano, sia nelle scuole sia nelle università, mentre si assiste al distacco rispetto alla produzione dei saperi, si sta portando avanti una campagna delegittimante nei confronti del *digitale* che non consente il suo approfondimento epistemologico in un radicale ripensamento del modo di insegnare e dei suoi oggetti. Nella sua concezione al nostro agire cognitivo, affettivo e relazionale sottendono due matrici di pensiero che designano due paradigmi differenti, due modi di pensare diversi e contrapposti tra loro: quello testuale o chiuso (approccio che interpreta tutto come testo) e quello reticolare o aperto (approccio che interpreta tutto come rete).

Ad oggi nella scuola (se non in alcuni casi eccezionali con il dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro), non c'è stato modo di realizzare una vera e propria didattica secondo una prospettiva reticolare. In essa è stato scelto di accogliere la parte dell'ordinamento digitale che si presta all'uso rigidamente testuale rifiutando la parte più estesa che ha a che fare con un universo fatto di ascolto, visione, azione in rapporto di continua interazione tra diversi linguaggi. La realizzazione di un nuovo paradigma, osserva l'autore, ci potrà essere solo creando uno spazio di *liberazione del digitale* definito, come anticipato prima, *Zona Franca*, dove adulti e giovani potranno mettere in campo liberamente le proprie esperienze personali per realizzare qualcosa che nasca da questo scambio e sia possibile portare anche al di fuori dell'esperienza scolastica.

Uno spazio dove non avranno più senso le distinzioni in classi per età o le valutazioni e sarà ridimensionata la fissità tra chi insegna e chi apprende.

Già da ora, ricorda Maragliano, ci sono dirigenti e docenti che si impegnano con passione sul versante di queste attività didattiche, con o senza il digitale, per dare vita a questo "Spazio". Solo una richiesta ha l'autore verso la "Scuola"... che questi "pionieri" non siano da essa ostacolati nella loro libera sperimentazione.

Sabrina Natali
Università di Bergamo

GLI AUTORI

Remy Da Ros

Direttore della progettazione di IAL FVG, membro del Gruppo tecnico delle Regioni e P.A. in qualità di assistenza tecnica della Regione Friuli Venezia Giulia per la riforma del sistema di leFP e per la costruzione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni

Mauro Frisanco

Economista del lavoro, tecnologo esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo nei campi dell'istruzione e della formazione, è membro del Gruppo tecnico delle Regioni e P.A. in qualità di titolare dell'assistenza tecnica fornita dalla Provincia autonoma di Bolzano.

Giuseppe Longhi

Vice-direttore di Fondazione Enaip Lombardia con funzione di Responsabile del Dipartimento Produzione e Sviluppo. Formatore e progettista nell'ambito della Formazione professionale al lavoro. Coordina le attività di Servizi al lavoro presenti nelle Sedi locali di Enaip Lombardia. E' Presidente della Fondazione ITS Mobilità sostenibile di Bergamo e Responsabile della rivista online SKILL – Teorie ed esperienze sulla formazione.

Manuela Negro

Consulente PwC esperta di sistemi della formazione e di servizi di certificazione delle competenze. Membro del Gruppo tecnico delle Regioni e P.A. in qualità di titolare dell'assistenza tecnica fornita dalla Regione Piemonte.

GLI AUTORI

Roberto Trainito

Director in PwC esperto di politiche di istruzione, formazione e lavoro, coordinatore di progetti di riforma dei sistemi della formazione professionale, delle politiche del lavoro e di certificazione delle competenze. Membro del Gruppo tecnico delle Regioni e P.A. in qualità di titolare dell'assistenza tecnica fornita dalle Regioni, Toscana, Piemonte, Puglia ed Emilia Romagna e referente designato dal Coordinamento della IX Commissione degli Assessori regionali al Tavolo tecnico congiunto Regioni-MIUR-MLPS-ANPAL per l'attuazione dell'Accordo del 1° agosto 2019.

Roberto Vicini

Esperto di sistemi di Istruzione e Formazione, orientamento e certificazione delle competenze. Membro del Gruppo tecnico delle Regioni e P.A. in qualità di assistenza tecnica delle Regioni Lombardia e Liguria e referente designato dal Coordinamento della IX Commissione degli Assessori regionali al Tavolo tecnico congiunto Regioni-MIUR-MLPS-ANPAL per l'attuazione dell'Accordo del 1° agosto 2019.
