

Standard nel sistema di istruzione e formazione: l'esperienza Enaip

di Franca Adele Rizzuni e Leonardo Verdi Vighetti

Queste riflessioni non hanno un carattere sistematico; sono la traduzione scritta, parziale, di un intervento effettuato al convegno organizzato dal Ciofs-Fap a Roma il 7/9 settembre 2006 dal titolo *Standard formativi nell'istruzione e nella formazione*; neppure intendono approfondire analiticamente il tema, perché vogliono essere un primo contributo fornito dall'Enaip Nazionale sulla linea di tutti quei lavori – prodotti dalle Istituzioni centrali, regionali, dagli organismi di formazione e di ricerca – che finora hanno cercato di mettere ordine o di individuare un filo rosso all'interno di una tematica, quella degli standard presenti nel sistema della formazione e dell'istruzione, che si presenta complessa, ricca di spunti di riflessione, a volte confusa ed anche enigmatica.

Non si tratta di un lavoro sistematico, come si è detto, ma di una riflessione che esprime l'esperienza dell'Enaip in quanto Ente Nazionale che quotidianamente si deve confrontare con gli Enaip regionali, che adottano linguaggi e riferimenti propri delle Regioni in cui sono situati, ed è sollecitato a compiere sintesi, a decodificare messaggi costruiti con alfabeti non sempre identici.

Per testimoniare la varietà dei linguaggi e degli approcci e collegarsi con l'esperienza sul campo, nel corso dell'articolo faremo riferimento a tre Regioni ed al sistema di standard che esse hanno proposto: il Piemonte, il Veneto e la Puglia. Tre realtà molto diverse tra loro, con notevoli differenze nelle strategie e nelle scelte "politiche" adottate in questo ambito. Tre realtà che sicuramente non esauriscono la molteplicità e la creatività del-

focus

— **Franca Adele Rizzuni** *Consulente Enaip*, **Leonardo Verdi Vighetti** *Area qualità Enaip*

le soluzioni regionali, ma che, comunque, propongono esempi significativi per valore e specificità delle scelte, che sono da valutare rispetto alla cultura ed alla storia del sistema territoriale di istruzione e di formazione. La struttura di queste riflessioni si articola in alcune parti che rispecchiano l'iter che è auspicabile venga seguito nel costruire un approccio al problema degli standard che intenda essere trasparente e comunicabile. In una prima parte si propongono alcune definizioni e classificazioni relative ai concetti chiave che sono normalmente impiegati in questo ambito; si presenta quindi una matrice con alcune chiavi interpretative per leggere il sistema di standard ai livelli territoriali e nelle tre regioni considerate. Si entra poi nel merito della normativa, segnalando alcuni esempi di norme, le modalità di lavoro adottate per elaborarli e gli spazi lasciati a livello locale all'iniziativa degli organismi di formazione. Si conclude, quindi, con una riflessione sugli "standard educativi" come anello mancante e però necessario per congiungere il Pecup (Profilo educativo culturale e professionale), quale cornice di riferimento indicata dalla normativa sul diritto-dovere, agli standard formativi di base e tecnico-professionali.

Una classificazione provvisoria di "standard"

Un primo passo, per porre un po' di ordine in questo terreno così variegato, può consistere nel proporre qualche definizione dei concetti base e nello stabilire una qualche classificazione degli standard. Classificazione e definizioni che non sono inventate da Enaip (sarebbe una contraddizione rispetto all'intenzionalità che permea tutto il discorso) ma sono assunte dal lavoro svolto da un organismo nazionale che per natura svolge funzioni di "co-ordinamento": l'Isfol, il quale, tra le altre cose, ha già dato contributi di chiarificazione lessicale e concettuale. Ne è una testimonianza il *Glossario per l'educazione degli adulti*, prodotto assieme all'Invalsi, che è segnalato dalla normativa nazionale sugli standard¹ come riferimento lessicale necessario.

Il termine "standard", in questi ultimi anni, ha avuto una notevole diffusione e utilizzazione in diversi settori culturali ed il suo contenuto polisemico ha prodotto una proliferazione di definizioni eterogenee con la conseguenza di suscitare incomprensioni ed a volte equivoci.

Per evitare di incrementare la confusione e per cercare di ancorare il concetto a significati "univoci", si propone qui di adottare la definizione utilizzata da Isfol nell'ambito del lavoro *Monitoraggio permanente sui modelli*

e metodologie di definizione degli standard di competenze e formativi per il riconoscimento e la certificazione realizzato nel 2005-2006, discusso ed analizzato con gli Organismi di rilievo nazionale.

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

Tale monitoraggio, tentando di mettere ordine nella varietà di standard esistenti nel sistema di istruzione, formazione e lavoro, ha proposto una classificazione costituita da quattro macro-tipologie:

- standard professionali: hanno per oggetto la definizione delle caratteristiche della professione (oggettivamente intesa). Rientrano in questa tipologia: aree, figure e profili professionali; i descrittori sintetici delle figure e dei profili; i sistemi di classificazione (che coinvolgono anche settori, comparti ecc.);
- standard di competenze (rappresentazione/descrizione): attengono alle competenze richieste alle persone che svolgono una professione, come ad esempio le competenze di base, le competenze chiave, le competenze tecnico-professionali;
- principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento (delle competenze e delle qualifiche): riguardano le procedure per la certificazione, i crediti, le procedure di riconoscimento, i certificati rilasciabili con riferimento ai livelli europei ecc. In Italia sono principalmente collocati tra gli standard formativi, ma l’enfasi posta a livello europeo sulla certificazione, il riconoscimento, la trasferibilità delle competenze acquisite lungo tutto l’arco della vita, in contesti anche non formali e informali, suggerisce la creazione di una tipologia di standard a se stante;
- standard formativi: si riferiscono all’insieme dei requisiti che devono essere soddisfatti dagli organismi che erogano servizi nei sistemi di istruzione e formazione. Mettono in trasparenza le caratteristiche dei percorsi formativi, i sistemi di gestione dei processi organizzativi, i requisiti di strutture e servizi.

È chiaro che si tratta di ipotesi, tutte da verificare sul campo e quindi provvisorie, che però hanno il merito di stabilire una sorta di alfabeto per interpretare in modo univoco ciò di cui si sta parlando e consentire confronti. Il merito di questa classificazione sta nell’essere stata costruita dal basso, raccogliendo gli standard prodotti. Resta comunque da verificare se tutti

gli standard finora elaborati e quelli in corso di elaborazione possano rientrare in questi “contenitori”.

Rimane prioritaria l’esigenza di sedimentare e diffondere questo alfabeto tra tutti gli attori del sistema.

Esperienze a confronto

Come conseguenza di un sistema debole di standard nazionali e della mancanza di una prassi condivisa dalle Regioni di definizione di standard, assistiamo ad una proliferazione di standard nelle tipologie prima richiamate, ad opera sia delle Istituzioni che degli organismi di formazione. È una ricchezza che ha un doppio effetto: accanto alla confusione, qui ripetutamente evocata, ed alla babele di linguaggi utilizzati dai diversi attori, essa è anche la testimonianza della progettualità e dell’impegno nel coniugare istanze di lavoro locale, regionale e nazionale, istanze di formazione ed istanze identitarie (connesse alla specificità culturale e pedagogica dei singoli organismi o di loro consorzi).

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

Una prima chiave interpretativa consiste nell’articolazione dei livelli territoriali. Gli standard si diversificano rispetto ai soggetti istituzionali e sociali che li elaborano e rispetto ai livelli territoriali, che possono essere identificati nello Stato Centrale (il livello nazionale), nell’Ente Regione (il livello regionale) e negli organismi di formazione che operano sul campo (il livello locale). Un secondo criterio riguarda alcune caratteristiche “vocazionali” degli standard, caratteristiche che si diversificano in relazione ai soggetti territoriali che li hanno prodotti. Si tratta di requisiti vincolanti, orientati a sviluppare “qualità” e “sistema” nelle attività di istruzione e di formazione e nelle relazioni tra i diversi attori. Essi esprimono la *vision*, i caratteri fondanti che quel soggetto vuole rendere vincolanti nelle attività formative svolte nel proprio ambito territoriale. Così a livello nazionale lo Stato centrale, definendo gli standard, tende a ricondurre ad uniformità la molteplicità variegata delle attività formative che si realizzano nel Paese. A livello regionale l’Ente Regione elabora gli standard in quanto espressione dei

Come si è detto, “l’uniformità” traduce l’istanza espressa dagli standard nazionali di dare una medesima impronta di qualità alle attività formative realizzate sul territorio nazionale; con il criterio del “coinvolgimento” si intendono evidenziare le modalità di lavoro con le quali le istituzioni regionali definiscono i diversi tipi di standard, prevedendo la compartecipazione dei diversi attori (nello specifico gli organismi formativi); la “formalizzazione degli standard” fa riferimento alla quantità di standard definiti ed esplicitati dalle Regioni per “formalizzare” le condizioni di operatività. Infine, gli “ambiti di discrezionalità” riguardano gli spazi, all’interno della cornice dettata dalle istituzioni, nell’ambito dei quali l’organismo formativo è libero di elaborare (in maniera più o meno formalizzata), arricchire e creare nuovi standard, esprimendo la propria specificità vocazionale.

Alcuni standard a livello nazionale

Come precedentemente accennato, nel nostro Paese esiste un sistema nazionale debole di standard; il panorama normativo appare caratterizzato da una pluralità di provvedimenti (che in questa sede non saranno oggetto di approfondimento), di natura e con forza giuridica diversa, che riguardano principalmente, anche se non esclusivamente, gli standard formativi, i Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento delle competenze e gli Standard di competenze.

Fra i provvedimenti afferenti alla “tipologia standard formativi” ricordiamo quello relativo allo “Accreditamento delle sedi formative” (*decreto ministeriale n. 166/2001*) che definisce gli standard minimi della sede operativa (capacità gestionali e logistiche; situazione economica; competenze professionali; livelli di efficacia ed efficienza nelle attività precedentemente realizzate; interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio) e quello inerente ai “Livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo ai sensi della legge 53/03” (*decreto legislativo 226 del 17/10/2005*).

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

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

Alcuni standard a livello regionale

Sulla base del quadro normativo comune, le diverse Regioni si sono attivate più o meno esplicitamente e con modalità diverse per definire i vari tipi di standard.

Così come evidenziato in **Figura I**, il “coinvolgimento” degli organismi formativi da parte delle istituzioni regionali si modula con diversa intensità e modalità di espressione nelle tre regioni: è molto alto in Piemonte ed è basso in Puglia, mentre il Veneto si situa nel mezzo delle due polarità.

La Regione Piemonte (che, ricordiamo, è capofila del progetto interregionale *Descrizione e certificazione dei profili professionali per competenze e famiglie professionali*) ha costituito sia un tavolo regionale sia diverse Commissioni tecniche come luoghi di ricerca in cui elaborare proposte di standard condivise con i diversi soggetti formativi e sociali, in particolare: un tavolo regionale di progettazione (istituito il 5 maggio 2006 con l’accordo territoriale fra regione Piemonte – Direzione formazione professionale lavoro –, e Ufficio scolastico regionale del Piemonte), finalizzato a realizzare o ridefinire una progettazione uniforme e congiunta (tra le agenzie formative e le istituzioni scolastiche) dei progetti presentati, ed alcune commissioni tecniche con compiti consultivi, di elaborazione e predisposizione di materiali e/o strumenti con: il responsabile settore standard formativi, i referenti delle direzioni regionali, i referenti provinciali, il referente regionale del ministero pubblica istruzione, i docenti o coordinatori delle agenzie formative.

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

Infine, in Puglia, fatta salva la presenza dell’Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione, che è stato attivato in quasi tutte le regioni, non sono previste modalità di lavoro specifiche di coinvolgimento, da parte delle istituzioni, degli organismi formativi nell’elaborazione degli standard.

Considerando la “formalizzazione degli standard”, cioè la quantità di standard finalizzati a definire i confini ed a strutturare gli spazi formativi –

esplicitati dalle Regioni attraverso leggi regionali, accordi e delibere – ritroviamo un andamento simile a quello riscontrato per il criterio del “coinvolgimento”: un patrimonio ricco e formalizzato di standard è, infatti, presente in Piemonte, decresce in Veneto ed è quasi assente in Puglia.

Il Piemonte in effetti ha prodotto un quadro normativo molto ricco, ma è con la *Delibera regionale 152-3672 del 2 agosto 2006* che mette ordine e formalizza il “sistema regionale degli standard formativi declinato per competenze”; il sistema (già attivo prima della delibera) è supportato da una piattaforma informatica ed è finalizzato alla gestione ed implementazione dei profili professionali, dei percorsi formativi e dei percorsi di valutazione.

Il Veneto vive una situazione leggermente diversa, caratterizzata da un quadro normativo non eccessivamente strutturato e prescrittivo. Il principale strumento istituzionale (oltre al *Protocollo Miur-Regione Veneto del 3.10.2003* ed all'*Accordo territoriale Regione – Usr dell'11.12.2003*) è rappresentato dai Bandi per la presentazione di progetti relativi a corsi a qualifica triennali per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale. In particolare, alcune delibere regionali forniscono delle linee guida (per la progettazione dei percorsi triennali³ e per le prove di valutazione finale⁴) nell'ambito delle quali le agenzie formative esprimono la propria specificità culturale.

Infine, la “formalizzazione degli standard” in Puglia tocca la polarità “bassa”, in quanto è presente un quadro molto debole di standard, delineato (oltre che dagli avvisi per la presentazione di progetti) da due protocolli di intesa (realizzati con modalità diverse in quasi tutte le regioni italiane): il primo (del 24 luglio 2003) tra Regione Puglia, Miur e MI, il secondo (del 30 luglio 2003) tra Regione Puglia ed ufficio scolastico regionale.

Per la realizzazione dei percorsi sperimentali è stato anche costituito, come in molte altre Regioni, un organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto dai rappresentanti della Regione, dall'Usr e dalla Direzione regionale del lavoro. Formalmente la Regione si era impegnata «ad adeguare progressivamente i percorsi agli standard minimi che, a partire dalle competenze di base, verranno definiti ai sensi del punto 4 dell'accordo quadro, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei titoli, delle certificazioni, nonché dei crediti formativi, anche ai fini dei passaggi tra i sistemi formativi» (*Protocollo del 24-7-03*). Questo adeguamento progressivo è ancora *in fieri* ed è per certi versi “curioso” se si pensa che, invece, il quadro normativo relativo all'apprendistato è molto articolato e ricco di standard.

Alcuni standard a livello locale (di organismo)

All'interno della cornice normativa finora delineata sia a livello nazionale che a livello regionale, l'organismo di formazione, come già accennato, è libero di elaborare e creare nuovi standard; si intuisce, tuttavia, che gli ambiti di discrezionalità offerti dalle diverse Regioni sono eterogenei.

In realtà è presente una doppia cultura: una cultura esplicita prodotta dalle Regioni che hanno elaborato un sistema definito di standard e delle linee guida per realizzare le pratiche formative entro confini certi; una cultura latente, implicita, caratterizzata da uno stile artigianale di lavoro, che si è sviluppata nelle Regioni dove il sistema degli standard è piuttosto carente. È una cultura che si esprime attraverso le elaborazioni progettuali effettuate in occasione della partecipazione ai bandi, che testimoniano l'impegno di tenere assieme diverse istanze non sempre facilmente componibili: la proposta formativa dell'organismo che eroga formazione, le caratteristiche degli allievi, le condizioni di occupabilità del mercato locale e regionale.

In effetti, se si osserva ancora la **Figura I**, si può ipotizzare che gli ambiti di discrezionalità siano inversamente proporzionali al livello di formalizzazione degli standard; quindi, laddove la formalizzazione è elevata, si riscontrano spazi di iniziativa molto ristretti, al contrario, gli spazi d'azione dell'organismo sono ampi se nella regione di appartenenza non è presente una formalizzazione elevata. Tuttavia, tale ipotesi, anche se ha una sua logica, non è "sentita vera" dall'Enaip Piemonte, il quale afferma di non sentirsi "ingabbiato" dal sistema di standard presente in Piemonte, ma di interpretare gli standard come prodotto sociale condiviso e non solo come prescrizione delle Istituzioni. Di qui l'importanza del "metodo di lavoro" (e quindi il coinvolgimento) che le istituzioni mettono in atto nel definire i diversi tipi di standard, specialmente quelli che hanno un impatto ed una radicazione maggiore nella pratica formativa.

L'ambito di discrezionalità di Enaip Veneto, rispetto alle quattro macro-tipologie, risulta essere diverso. Relativamente agli standard di competenze, si possono segnalare due elementi rilevanti. Enaip Veneto ha inserito una quinta area di standard formativi minimi relativi alle competenze di base (l'area "sicurezza e salvaguardia della salute personale e dell'ambiente"), estrapolandola dall'area storico-socio-economica prevista dal documento approvato in sede di Conferenza unificata del 15/01/2004. Inoltre, sia rispetto alle 5 aree di competenze di base che rispetto alle competenze tecnico-professionali, Enaip Veneto ha declinato ulteriormente gli standard, per ciascun anno di percorso, in competenze ed attività elementari. Un altro aspetto degno di nota, che è trasversale e per certi versi trascende le

quattro macro-tipologie di standard cui si fa riferimento, è l'elaborazione, da parte di Enaip Veneto, di un proprio Pecup nel quale si evidenziano i principi educativi e le scelte metodologiche e didattiche finalizzate ad arricchire e dare senso educativo alle competenze di base e tecnico-professionali.

Per concludere l'analisi intrapresa, l'ambito di discrezionalità di Enaip Puglia si situa, come già detto, in un quadro molto debole di standard definiti dalla Regione; si deve mettere in evidenza il ruolo centrale dell'organismo di formazione nel costruire un sistema di riferimento locale che è stato accettato dalla stessa Regione come sistema di standard minimi.

All'interno di questo quadro, l'Enaip Puglia, con il contributo di Enaip Nazionale, si è impegnato a delineare per tutte le azioni sperimentali alcune caratteristiche di base comuni a tutte le azioni, che si configurano come "standard locali". Fra questi, si cita a titolo esemplificativo il modello valutazione elaborato Enaip Nazionale (che rientra nella tipologia *Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento*). Tale modello ha come livelli di valutazione sia i processi (con verifica della qualità erogata, quindi anche delle specifiche standard di cui sopra, e della qualità percepita) che le competenze di base, rilevate tramite strumenti costruiti sulla base degli standard minimi definiti nel 2004. Complessivamente, si può affermare che il formulario di partecipazione al bando di gara rappresenta in Puglia il luogo di elaborazione degli standard; il formulario in quest'ottica non è inteso semplicemente come procedura formale di dichiarazione di intenti ma come terreno di costruzione di tutto l'impianto progettuale, delineato nelle sue caratteristiche essenziali di processo e di prodotto, di visione formativa, di scelte metodologiche.

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

Conclusioni: qualche riflessione sul Pecup

Il Pecup (Profilo educativo culturale e professionale) può essere considerato uno standard formativo, per certi versi atipico con alta valenza educativa. Esso si articola in tre ambiti: sviluppo dell'identità dell'allievo, utilizzo critico e creativo degli strumenti culturali, sviluppo della capacità di convivenza civile, che si propongono non come riferimento strumentale per lo sviluppo dei percorsi di diritto-dovere alla formazione, ma come "orizzonte di senso educativo e formativo", verso il quale procedere «in-

dipendentemente da – come recita l'allegato A del *Decreto Legislativo del 17 ottobre 2005* – i singoli percorsi formativi ma nel contempo coltivando le conoscenze, le abilità e l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali da questi sviluppate».

Esso non definisce finalità generiche e neppure obiettivi formativi, ma delinea punti di riferimento educativi, da perseguire facendo leva sui “percorsi formativi”, quali essi siano. I percorsi e le competenze erogate ne rappresentano una condizione necessaria. Ma è spontaneo chiedersi se questa condizione sia anche “sufficiente”.

Verrebbe da formulare una risposta immediata, ponendo l'accento sull'espressione «indipendentemente da» contenuta nell'allegato del decreto: per essere raggiunti, questi traguardi necessitano di risorse pedagogiche che non stanno dentro a nessun percorso specifico, in quanto sono trasversali e si dovrebbero situare – detto in modo esplicito – nella struttura profonda di ogni percorso, costituendone “l'anima”.

Come viene indicato nella normativa sul diritto-dovere alla formazione, ogni percorso di formazione professionale deve fare i conti e confrontarsi con due grandi capitoli di standard formativi: gli “standard minimi formativi delle competenze di base” e quelli delle “competenze tecnico-professionali”. Tuttavia il rispetto di questi da parte degli organismi erogatori di formazione e la loro introduzione nella progettazione dei percorsi formativi non sembra costituire una garanzia per conseguire i traguardi di senso tracciati dal Pecup, perché solo parzialmente contengono valenze educative. Essi, semmai, possono essere assunti come una risorsa necessaria ma non sufficiente per sviluppare “formazione” ed “educazione”; sono un supporto ed un veicolo che non esaurisce la complessità e la ricchezza dei traguardi del Pecup.

Se vogliamo, questi standard minimi formativi possono essere considerati dei veicoli necessari ed anche sufficienti per quegli aspetti del Pecup che hanno un carattere più strumentale e funzionale (ad esempio: elaborare, esprimere ed argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri, ragionare sul perché ed il come di problemi pratici ed astratti, leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità e adatti alle varie situazioni interattive, ecc.), ma non per altri aspetti che propongono l'acquisizione di “meta-competenze”, ossia di capacità ad alta valenza riflessiva, e lo sviluppo di “competenze educative” finalizzate alla conoscenza di se stessi, al rafforzamento della propria identità. Si possono citare in proposito alcune finalità indicate nel Pecup: «superare i limiti di prospettive di analisi troppo parzia-

li», «prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei», «essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini ed aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare», ecc.

La risorsa pedagogica, necessaria e sufficiente, che oggi manca tra Pecup, così come è definito nell'allegato A del DI del 17 ottobre 2005, e competenze di Base e tecnico-professionali sembra essere il "progetto pedagogico" o la "Proposta educativo-formativa" che definisca le coordinate educative, valoriali e metodologiche dell'organismo che eroga l'offerta formativa e propone quel percorso formativo del diritto-dovere formativo. Senza questo anello di congiunzione, che deve essere articolato in una sorta di "standard educativi" (ci sia concessa questa espressione lessicale antinomia e paradossale) c'è il rischio, molto elevato, di appiattare l'offerta formativa sullo sviluppo di strumentalità e di formatività, dimenticando o trascurando gli aspetti educativi, finalizzati a completare la costruzione della propria identità, della personalità, del proprio essere al mondo e nella società, con la consapevolezza di dover svolgere un compito esistenziale in solidarietà con gli altri.

L'Enaip Veneto (ma non è l'unico esempio) ha avvertito questo problema e lo ha affrontato formulando ed esplicitando in modo formalizzato il proprio pensiero pedagogico e metodologico, una sorta di Pecup di organismo, nel quale sono evidenziati i principi educativi e le scelte metodologico-didattiche da sviluppare sul campo per integrare, arricchire e dare senso educativo alle competenze di base e tecnico-professionali.

note

- 1 Vedi Accordo Stato-Regioni del 28 ottobre 2004
- 2 La versione integrale dell'articolo, comprensiva di analisi dettagliata del quarto criterio, è disponibile su richiesta e sarà oggetto di prossima pubblicazione da parte di ENAIP Nazionale.
- 3 Allegato E Dgr n. 1563 del 23/05/2006
- 4 Dgr n. 1681, 30/05/06

