

fse 004/05

Il corso di formazione  
**Progettista CAD**  
per l'arredamento d'interni

Sintesi dell'esperienza

3

Il corso di formazione  
“Progettista CAD per l’arredamento  
d’interni” FSE 004/05

6

Il “Progettista CAD per  
l’arredamento d’interni”:  
quando l’azione formativa nasce  
da una necessità del mondo  
del lavoro

8

Trasmettere la cultura del progetto:  
una scelta imprescindibile anche  
nella formazione del  
“Progettista CAD per  
l’arredamento d’interni”

10

**Il percorso didattico**

principi e metodologie  
il tema progettuale  
la prova d’esame

14

Alla radice della filosofia  
del progetto formativo  
Dialoghi sul design:  
intervista a Paolo Schianchi,  
direttore di archAedilia

16

Alla radice della filosofia  
del progetto formativo  
La trasmissione delle competenze  
nei moderni processi  
di formazione al lavoro

22

autori

23

link

fse 004/05

## Il corso di formazione “Progettista CAD per l’arredamento d’interni” FSE 004/05

**Approvato** dalla Giunta Regionale del Veneto con Delibera n. 4203 del 22/12/2004

**Svolto** a Venezia Mestre dal maggio al dicembre 2005

**Partecipanti:** 12 giovani disoccupati/inoccupati

La presente pubblicazione viene realizzata al termine del corso di formazione professionale sopra indicato con lo scopo di raccogliere e sintetizzarne l’esperienza e di diffonderla in modo specifico nelle aree inserite nella zonizzazione regionale Obiettivo 2, secondo quanto previsto dalla D.G.R. n. 2622 del 10/08/2004 relativamente alla ricaduta dei progetti nelle aree classificate “obiettivo 2”. Il corso, rivolto ad un gruppo di 12 giovani diplomati e laureati disoccupati ed inoccupati, ha avuto uno sviluppo complessivo di 24 settimane a tempo pieno (40 ore settimana) per una durata totale di 900 ore, delle quali 340 di stage presso aziende del settore e 560 a carattere prevalentemente pratico e professionalizzante. A.N.A.P.I.A. Regionale del Veneto ha inteso, con la realizzazione del presente progetto, rispondere da un lato ai bisogni delle imprese del territorio veneto e dall’altro favorire l’inserimento nel mercato del lavoro di disoccupati ed inoccupati. I risultati del percorso formativo, illustrati nelle pagine che seguono, lasciano intendere come siano state poste tutte le condizioni perché i giovani partecipanti trovino una precisa, qualificata e duratura collocazione nel mondo del lavoro e perché le aziende del settore dell’arredamento, sia produttive che commerciali, trovino professionalità motivate e formate da inserire nel proprio organico di collaboratori.

Il percorso formativo ha privilegiato l’acquisizione delle *competenze tecnico professionali* (che comprendono cioè i “saperi” e le “tecniche operative specifiche” di una data professione) e delle *competenze trasversali* (collegate ad abilità ed atteggiamenti che influiscono in modo significativo sul comportamento lavorativo dell’individuo). Nella fase iniziale del percorso sono comunque state affrontate le tematiche connesse alle cosiddette *competenze di base*, ovvero quelle competenze ad abilità ritenute necessarie per l’accesso e la permanenza nel mercato del lavoro. Questa parte propedeutica ha permesso di creare, in tutti i componenti del gruppo, un livello comune e condiviso di conoscenza in merito alla storia dell’arte e dell’arredamento, alle tecniche e alla pratica del disegno artistico e di quello tecnico, agli strumenti informatici di base per l’attività professionale. Conclusa la parte propedeutica, l’attività formativa si è articolata intorno alle tematiche più strettamente tecnico professionali, sviluppando ciò che può essere definito il



Unione Europea



Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali



Regione Veneto

**ANAPIA**  
Regionale del Veneto  
ENTE DI FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Le immagini che illustrano questa  
pubblicazione – tranne quelle  
alle pagine 14 e 15, che riproducono  
alcuni oggetti e ambienti progettati  
dall’arch. Paolo Schianchi –  
sono frutto dell’attività formativa  
del corso.

In particolare le immagini alle pagine  
6, 7, 8, 9, 10 e 11 sono  
rendering prodotti dagli allievi durante  
le esercitazioni progettuali d’aula,  
mentre quelle a pagina 13 sono  
il risultato di alcune tra le migliori  
prove d’esame sostenute a fine corso.

**Progetto editoriale**  
Alberto Zamarion

**Progetto grafico**  
Peppe Clemente,  
studio cheste, venezia

**Stampa**  
Grafiche Veneziane  
Cannaregio 5001/b  
30131 Venezia

**Finito di stampare nel Marzo 2006**

**Proprietà artistica  
e letteraria riservata**

ISCO Edizioni  
via D. Manin, 27/2  
30174 Venezia - Mestre  
info@isco-sc.it

ANAPIA Regionale del Veneto  
via D. Manin, 27/2  
30174 Venezia - Mestre  
info@anapiaveneto.it  
www.anapiaveneto.it

“cuore” del corso e della professione stessa del “Progettista CAD per l'arredamento d'interni”: l'analisi delle tipologie abitative e le tecniche della progettazione, la tecnologia dei materiali, il marketing di settore, il laboratorio di computer grafica bidimensionale e tridimensionale, fino ad arrivare alle applicazioni informatiche più evolute quali il *rendering*, la *modellazione* e le *animazioni*. L'intero corso è stato realizzato in un'aula informatica nella quale ogni allievo ha potuto disporre in modo continuativo di personal computer di ultima generazione, videoproiettore, software specialistici per la progettazione, connessione a banda larga.

Contestualmente alla fase tecnico professionale sono state affrontate anche le tematiche di tipo trasversale, finalizzate a fornire agli allievi strumenti di tipo conoscitivo, organizzativo e relazionale idonei a permettere un proficuo inserimento nei diversi contesti lavorativi: comunicazione, sistema delle relazioni negli ambienti di lavoro, diritto del lavoro ed organizzazione aziendale hanno fatto l'oggetto di più cicli di lezioni. Lo stage, realizzato nei mesi di ottobre e novembre, ha visto i 12 allievi impegnati in altrettanti studi di progettazione e uffici tecnici di aziende produttive del settore dell'arredo delle province di Venezia, Padova e Treviso.

Nella fase di programmazione dello stage una particolare attenzione è stata dedicata all'individuazione di collocazioni che rispondessero, per quanto possibile, alle attitudini e alle attese dei singoli corsisti. L'esito della fase di stage, il vero “test sul campo” di ogni percorso professionalizzante, è stato pienamente positivo, con un generale apprezzamento da parte degli affiancatori aziendali sulle capacità professionali possedute dai giovani; tale apprezzamento si è già tramutato, per una parte significativa dei corsisti, nella prosecuzione, successivamente al termine del corso, del rapporto di collaborazione avviato con lo stage.

Le prove finali d'esame, con il rilascio del diploma di qualifica professionale (livello: formazione superiore), hanno impegnato i partecipanti nelle due giornate conclusive; di fronte ad una Commissione Regionale esterna e ad una rappresentanza dei docenti del corso gli allievi, nella prima giornata, hanno elaborato un progetto di arredamento di cui si trova una ampia presentazione nella pubblicazione, mentre, nella seconda giornata, hanno sostenuto un colloquio incentrato sulle materie tecnico professionali. Sempre nell'ambito del colloquio gli allievi hanno presentato sinteticamente alla Commissione il “book” dei progetti sviluppati individualmente durante il corso e, limitatamente a coloro che ne avevano avuto specifica autorizzazione dall'azienda, durante la fase di stage.

La presente pubblicazione traccia, attraverso una serie di contributi specialistici, un preciso parallelo tra l'esperienza formativa e lo specifico settore economico cui fa riferimento; viene inoltre data ampia visibilità alle “opere progettuali” degli allievi, ognuna delle quali si contraddistingue per una autonoma impronta stilistica e tecnica. Nella sua sezione terminale, denominata “approfondimenti”, viene affrontato il tema, imprescindibile in una attività di formazione rivolta a giovani che dovranno operare in un mercato del lavoro e della conoscenza sempre più “globale”, della costruzione di un sistema europeo di definizione e classificazione delle competenze, che altrimenti rischiano di diventare un bagaglio prezioso ma “spendibile” solo nel contesto locale.

**Andrea Contò**  
direttore A.N.A.P.I.A.  
Regionale del Veneto

#### Il corso in cifre

63 domande di ammissione pervenute  
12 allievi ammessi  
12 allievi qualificati  
900 ore totali svolte  
560 ore totali d'aula  
20 ore di Diritto del lavoro  
24 ore di Fondamenti di disegno artistico  
28 ore di Tecnica del disegno e della rappresentazione grafica  
32 ore di Tecnologia dei materiali per l'architettura d'interni  
28 ore di Elementi di storia dell'arte e del mobile moderno  
84 ore di Tecnica della Progettazione e tipologie abitative  
192 ore di Tecnologia informatica applicata all'arredo d'interni:  
laboratorio di computer grafica – CAD 2D e 3D  
24 ore di Sistema delle relazioni negli ambienti di lavoro  
80 ore di Informatica di base e società dell'informazione  
36 ore di Fondamenti di marketing  
12 ore di Esami di qualifica  
340 ore di Stage  
15 Aziende di stage coinvolte

#### Gli allievi qualificati

Alberto Avologno  
Laura Barbato  
Tatiana Dal Pra  
Michele De Conto  
Melissa Favaro  
Ahmad Kadouri  
Chiara Muzio  
Fabio Renier  
Sara Romanato  
Nicola Scarpa  
Luca Fabrizio Terrana  
Marina Tipaldi

#### I docenti

Giovanna Antoniol, Diritto del Lavoro  
Michele Beraldo, Elementi di storia dell'arte e del mobile moderno  
Aurelio Chinellato, Fondamenti di disegno e rappresentazione grafica, Elementi di teoria e tecnica del design, Tecnica dei materiali  
Simone Maronilli, Fondamenti di marketing  
Elisa Montalenti, Informatica di base e società dell'informazione  
Milo Muffato, Sistema delle relazioni negli ambienti di lavoro  
Giorgio Nardo, CAD 2D e 3D  
Claudio Noventa, Tecnica della Progettazione e tipologie abitative, CAD 2D e 3D, Modellazione solida

Sin dalla sua fase progettuale, l'esperienza formativa realizzata a Mestre tra il maggio e il dicembre scorsi si è proposta di rispondere a una precisa necessità emergente negli studi tecnici di progettazione e nelle aziende in cui questa figura professionale dovrebbe trovare la giusta collocazione.

Normalmente, la formazione dei disegnatori CAD prevede un insegnamento

concentrato solamente sugli aspetti puramente applicativi del software.

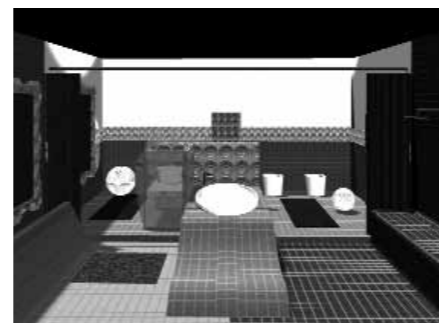
Il nostro percorso formativo ha voluto, invece, dedicare spazio sia allo studio dei fondamenti del design, in modo da fornire una preparazione "culturale" di base agli allievi, sia alla fase successiva alla progettazione, cioè la presentazione del progetto al cliente.

Gli studi tecnici, infatti, incontrano spesso grandi difficoltà nel trasmettere al cliente, sia in ambito pubblico che privato, le qualità del proprio lavoro, perché non riescono a trovare dei canali comunicativi che semplifichino le spiegazioni specialistiche.

Puntare su una figura professionale versatile e completa fa sì che il progetto acquisti un ulteriore valore aggiunto, risultato del lavoro di esperti che dimostrano uno sguardo aperto e curioso, in grado di collocarsi con creatività all'interno del mondo produttivo.

Si è inoltre focalizzata l'attenzione sulle conoscenze delle norme del disegno tecnico ed ornato, degli stili e delle tendenze del design, sui materiali e le tecnologie adeguate per la loro trasformazione, tutto ciò per favorire un aumento di competenze, con positive ricadute in termini di efficienza ed efficacia sui risultati del lavoro, attraverso una preparazione più solida sulla teoria e sulla storia del design e una predisposizione maggiore alla trasmissione delle informazioni.

Si è cercato quindi di istruire un professionista in grado di operare in un settore in cui la sensibilità artistica e creativa debba armonizzarsi con le indicazioni date dalla direzione aziendale, dal responsabile della progettazione o dalla committenza privata, senza per



questo rinunciare ad una marcata coerenza stilistica.

L'obiettivo è stato quello di formare un *Progettista CAD per l'arredamento di interni* esperto nella modellazione solida applicata ai più differenti contesti lavorativi. Accanto alla preparazione settoriale, questo professionista ha acquisito una più generale conoscenza del percorso di creazione di un progetto, rendendolo autonomo in tutte le fasi della sua stesura, dallo schizzo all'esecutivo. Inoltre il tecnico così formato sa descrivere accuratamente l'impianto progettuale e manipolarlo per inserirlo in contesti fotografici reali (fotorealismo), in modo tale che il risultato sia perfettamente leggibile e comprensibile anche all'interlocutore meno avvertito.

La figura professionale, quindi, oltre ad avere una precisa padronanza dei software di settore, possiede specificamente qualità comunicative e di relazione interpersonale che lo mettono in grado di entrare proficuamente in contatto con i clienti e di rispondere adeguatamente ai loro bisogni. Un esperto a tutto tondo che, pur affiancandosi ad architetti, ingegneri o responsabili di vario genere, può però gestire in piena indipendenza le problematiche della realtà lavorativa in



## Il "Progettista CAD per l'arredamento d'interni": quando l'azione formativa nasce da una necessità del mondo del lavoro

di Aurelio Chinellato e Giovanni Claudio Noventa



cui è inserito, fino a giungere alla completa esternazione dei risultati con la stesura di relazioni efficaci e di sicuro successo comunicativo.

Concludendo, il corso si è dimostrato capace di raggiungere due importanti risultati:

il primo è stato quello di creare attraverso l'insegnamento dello strumento CAD una figura completa, in grado di "sapere e saper fare";

il secondo è stato quello di trasferire agli allievi la passione per la progettazione e per la "cultura" che ne sta alla base.

Questi risultati sono stati perseguiti riuscendo a fondere in modo creativo le discipline coinvolte, e stabilendo una rilevante quota di interdisciplinarietà tra insegnamenti fondamentali del CAD e della teoria, e storia del design. La prima disciplina è stata concepita come strumento di progetto e non solo come mera digitalizzazione, mentre la seconda è stata analizzata a partire dallo studio di oggetti "chiave", sedimentati nella cultura popolare, riproducendoli con metodologie tradizionali e tecnologicamente avanzate.

La diffusione delle forme di comunicazione legate soprattutto alle tematiche dell'arredo, la lettura delle riviste settimanali o quindicinali di diffusione di massa, sembra condurre facilmente chiunque a poter rivendicare il titolo e il ruolo di *interior designer*.

Questa è però l'apparenza e, per fortuna, non corrisponde alla situazione reale. Anzi, possiamo a ragione dire che il *designer* nasce ancora nei luoghi deputati del design: nelle accademie, nelle università, negli studi professionali, nei saloni espositivi e, allargando la base, nei centri di formazione professionale che attuano idonei percorsi, quale quello descritto in queste pagine.

È infatti su questo fertile terreno che si sviluppano con urgenza, metodo e lungimiranza, gli esiti più inaspettati. Risultati raggiunti attraverso uno studio analitico

del design, focalizzando l'attenzione su fenomeni cruciali della sua storia, come ad esempio il design italiano del secondo dopoguerra, periodo durante il quale tutto era permesso perché niente era realmente possibile (pensiamo ad esempio all'introduzione dei materiali sintetici nei complementi d'arredo domestici). Un processo di conoscenza come atto indispensabile per la composizione - motivato anche dal fatto che, come diceva Kaare Klint, gli antichi sono più moderni di noi - pur nella consapevolezza che questo principio va rapportato alla necessità di essere adeguato alle nuove tecnologie ed ai nuovi parametri normativi-abitativi.

A questo imprescindibile presupposto si aggiungono altri fondamenti non meno importanti. Innanzitutto va ricordato che ogni luogo ha una propria identità, che,

nel momento progettuale, va salvaguardata ed esaltata. Si sottolinea qui la necessità di contestualizzare il progetto rispetto al luogo in cui va a collocarsi: è chiaramente impensabile un *concept* d'interni che riproduca lo stile dello chalet alpino in un ambito metropolitano partenopeo. Il tutto finalizzato alla riconoscibilità di uno spazio all'interno del suo luogo di pertinenza e di appartenenza.

La presente esperienza formativa, condotta nel rispetto dell'approccio sopra descritto, ha voluto promuovere una cultura progettuale incentrata sull'obiettivo di creare "un tutto stilisticamente unico non ripetibile", dove alla riconoscibilità stilistica si unisca una visione di insieme organicamente coordinata. Un obiettivo che comunque non deve portare alla monotonia o, peggio ancora, alla ripetizione, permettendo invece la contaminazione raffinata ed un eclettismo mirato.

In questo senso diventa dunque interessante un *interior design* originale ed equilibrato e non completamente imperniato su uno stilema esasperato come accade quando, per fare degli esempi, si "gioca" su un algido razionalismo o all'opposto su un kitsch eccessivo o/e immotivato: si pensi all'uso ormai sdoganato delle false brecce in mattone faccia-vista ricavate su paramenti murari contemporanei o a tentativi così estremi di minimalismo che arrivano ad organizzare anche il disordine e la spontaneità, creando ambienti domestici che mettono a disagio.

Senza dimenticare, infine, che lo scopo è anche quello di realizzare scenari dove siano applicati i principi della sinestesi,

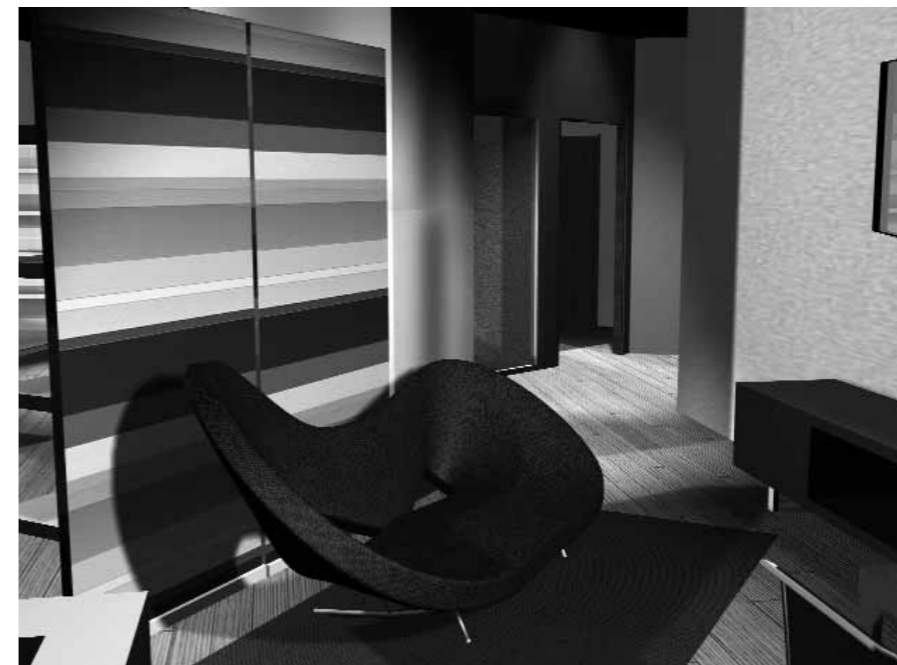
## Trasmettere la cultura del progetto: una scelta imprescindibile anche nella formazione del "Progettista CAD per l'arredamento d'interni"

di Aurelio Chinellato e Giovanni Claudio Noventa



della cromoterapia e dell'antropometria. Principi finalizzati al raggiungimento del benessere della persona che portano in primo piano, oltre alle forme e alla loro storia, i materiali, i colori e le caratteristiche ergonomiche dell'oggetto.

Ogni spunto artistico comunque trova legittimazione nel momento in cui dimostra di possedere una filosofia ed un preciso processo progettuale. Parafrasando quanto scrisse nel suo manuale di storia dell'arte Ernst H. Gombrich, possiamo affermare che "non esiste una cosa chiamata design", ma esistono coloro che fanno design e che possiedono un principio progettuale. Senza il quale il design resterebbe un semplice esercizio, una riproduzione vuota e senza ambizioni.



### Principi e metodologie

La progettazione si basa sulla previsione di una forma, di materiali e del suo impatto in un qualsiasi contesto.

La modellazione tridimensionale consente di anticipare virtualmente i fattori sopra menzionati. Diventa in questo senso uno strumento che supporta il professionista nella previsione degli errori e permette di limitare le eventuali lacune progettuali. Uno strumento da considerare come tale, vale a dire un valore aggiunto che non incrementa né limita la creatività, che invece molte volte rischia di essere penalizzata poiché ad indirizzare la matita del *designer* non è il polso ma il mouse.

Il progetto, infatti, nasce e si completa secondo i canoni tradizionali, dove i principi essenziali sono ancora quelli di appagare i bisogni della committenza, di tirar fuori un confronto costruttivo con il presente e il passato e, al contempo, di trovare il modo di non rinunciare ad un proprio segno riconoscibile.

Strade che vengono percorse attraverso il sistema classico dell'analisi-studio, da cui scaturisce un'idea che trova la sua prima visualizzazione grazie al segno della matita sul foglio bianco.

Il passo successivo, l'immissione al CAD, diventa mezzo di solidificazione dell'idea progettuale, che in questa fase viene ulteriormente "sgrezzata" e studiata fin nei minimi dettagli costruttivi così da verificarne appieno la reale fattibilità. È in questo frangente che il supporto informatico diventa fondamentale per uno studio competitivo, in quanto, digitalizzato il progetto, ogni variante e/o ripensamento del designer o della committenza è, dal punto di vista dei tempi, poco dispendiosa.



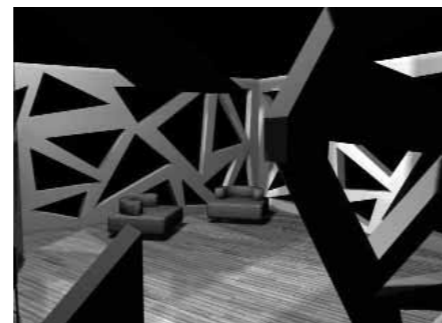
Ma un qualsiasi progetto se non viene adeguatamente comunicato resta ancorato alla sua dimensione utopica, strumento di anticipazione e previsione senza la necessaria dimensione concreta. Altra fase importantissima a completamento della progettazione, diventa dunque la sua presentazione grafica. Grafica che non deve pretendere di modificare i contenuti progettuali, ma soltanto di rendere maggiormente comprensibile l'idea, creando dei percorsi di lettura che riescano a coinvolgere fattivamente la committenza.

È sullo sviluppo di questa metodologia che si è articolato il progetto formativo, finalizzato a creare una figura professionale nella quale far convergere ed armonizzare la dimensione "artistico-creativa", quella "tecnica" e quella "comunicativo-commerciale". In definitiva - dal momento che la vera "rivoluzione" nella progettazione si ebbe in età rinascimentale, quando la prospettiva divenne fondamentale per un controllo organico dell'idea - il CAD, utilizzato con questi criteri, è un altro e forse più potente strumento nelle mani del "Progettista CAD per l'arredamento d'interni", che segna un "semplice" passo nel rinnovamento del sistema progettuale: semplice ma non per questo meno importante.

### Il tema progettuale

Nella fase terminale della parte teorica, agli allievi del corso è stato somministrato un tema progettuale attuabile che comprendesse un ampio spettro disciplinare, in modo da testare le competenze acquisite e la validità delle conoscenze impartite.

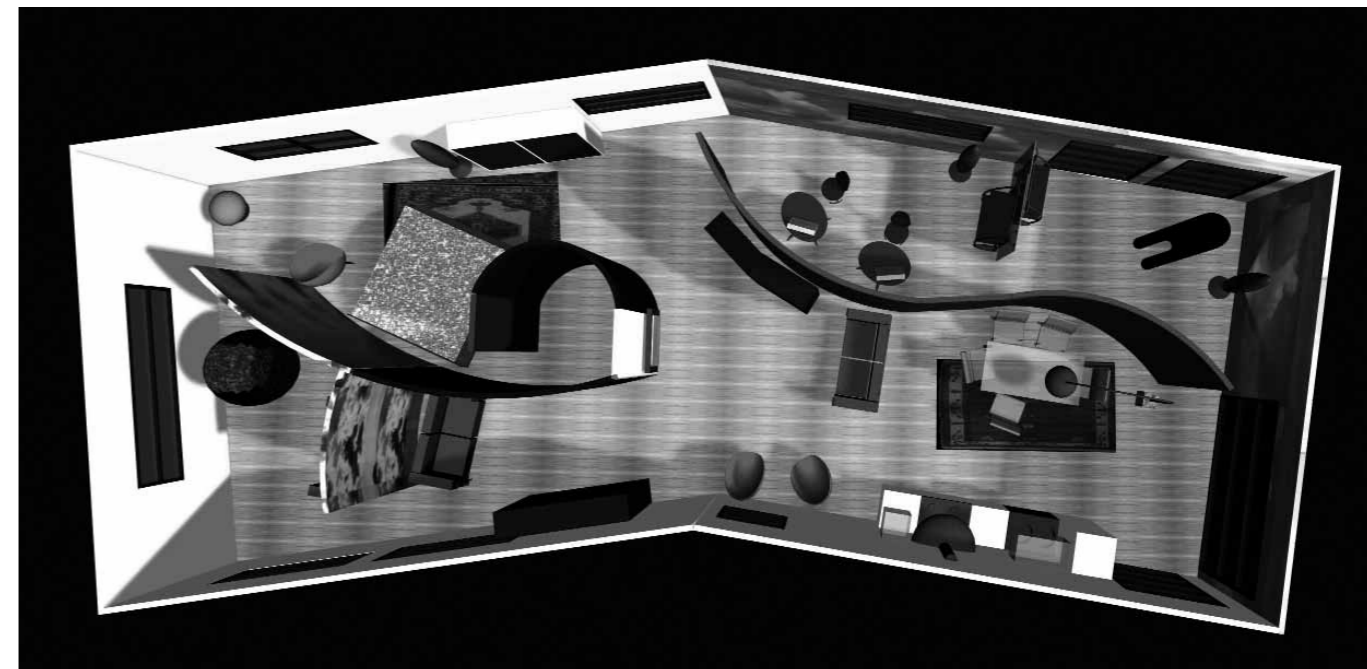
Il tema scelto prevedeva la progettazione di uno stand a tema per un evento fieristico di livello internazionale del settore del mobile e dei complementi d'arredo. Nello specifico la progettazione dello stand richiedeva agli studenti di ipotizzare il distributivo interno, la scelta delle finiture e degli arredi per una casa da destinare ad una ipotetica coppia di telelavoratori (*webmaster* lui, *traduttrice* lei), che svolgono come tanti giovani d'oggi un lavoro *free-lance* e cercano un equilibrio tra vita privata e professionale gra-



# Il percorso didattico

di Aurelio Chinellato e Giovanni Claudio Noventa

zie all'avvento delle nuove tecnologie. È stata richiesta alla casa la massima efficienza e servizi all'avanguardia, pur mantenendo una vivibilità "a misura d'uomo", che riuscisse a esprimere calore ed intimità. I riti del corpo, la preparazione del cibo, la convivialità, il relax e ora anche il lavoro (un lavoro che si può fare a casa davanti a una *workstation*), non si consumano più in ambienti ben definiti: il bagno, la cucina, il soggiorno, lo studio, non sono più concepiti come luoghi chiusi e monofunzionali, perché sono cambiati i comportamenti umani. A queste esigenze funzionali ed estetiche si sono aggiunte le richieste indispensabili inerenti al rispetto delle norme urbanistiche, igienico-sanitarie, di visitabilità ed adattabilità degli ambienti, di realizzabilità strutturale e statica. L'iter progettuale si è strutturato sul





### La prova d'esame

Le finalità del corso sono state condensate nella prova pratica dell'esame di qualifica professionale (livello: istruzione superiore) svolta alla presenza di una Commissione Regionale esterna.

Anche in questa fase non è mai stato disgiunto il fine teorico da quello pratico, strutturando la prova pratica come se fosse una commessa concreta, un'ipotesi d'incarico che frequentemente si verifica nell'ambito lavorativo per cui il corso è stato progettato.

Nell'arco di sei ore, agli studenti è stata richiesta la realizzazione di un impaginato per la presentazione ad un potenziale cliente del progetto d'interni di un appartamento.

Partendo dalla fotocopia della pianta dell'immobile l'allievo doveva sviluppare e condurre a termine il seguente percorso:

\_seguendo la traccia, che forniva le misure da dare all'oggetto architettonico, realizzare la messa in tavola del disegno bidimensionale corredato di quote espresse in centimetri con un utilizzo corretto dei layers, per finalità esecutive;

\_una volta terminata la parte bidimensionale, ed importato il file nel software tridimensionale, iniziare la modellazione solida, nella quale si individuavano oggetti fatti tramite modellazione per rivoluzione, loft, estrusione e booleane, e mappare il 3D con texture realistiche e diverse tra di loro;

\_progettare l'appartamento con coerenza formale e l'utilizzo soggettivo di varie tipologie di mobile, in base ad una decisa impronta stilistica da dare al layout;

\_ambientare il modello, a piacimento, dando una leggera rugosità alle pareti



classico processo progettuale che prevede l'evoluzione dal bozzetto all'esecutivo attraverso la visualizzazione virtuale al computer. Gli esiti, superati alcuni impacci iniziali dovuti alla complessità e multidisciplinarietà del compito, non hanno tradito le aspettative.

Un passaggio critico da superare è stato quello di deviare lo sguardo degli allievi dall'influenza di certa cattiva informazione, proveniente in particolare dai periodici di grande diffusione, che si occupa di design e di arredo in modo molto superficiale.

Un importante risultato ottenuto è stato quello di riuscire a far sviluppare ai singoli allievi precise ed autonome filosofie progettuali, senza grandi interferenze da parte del corpo docente.

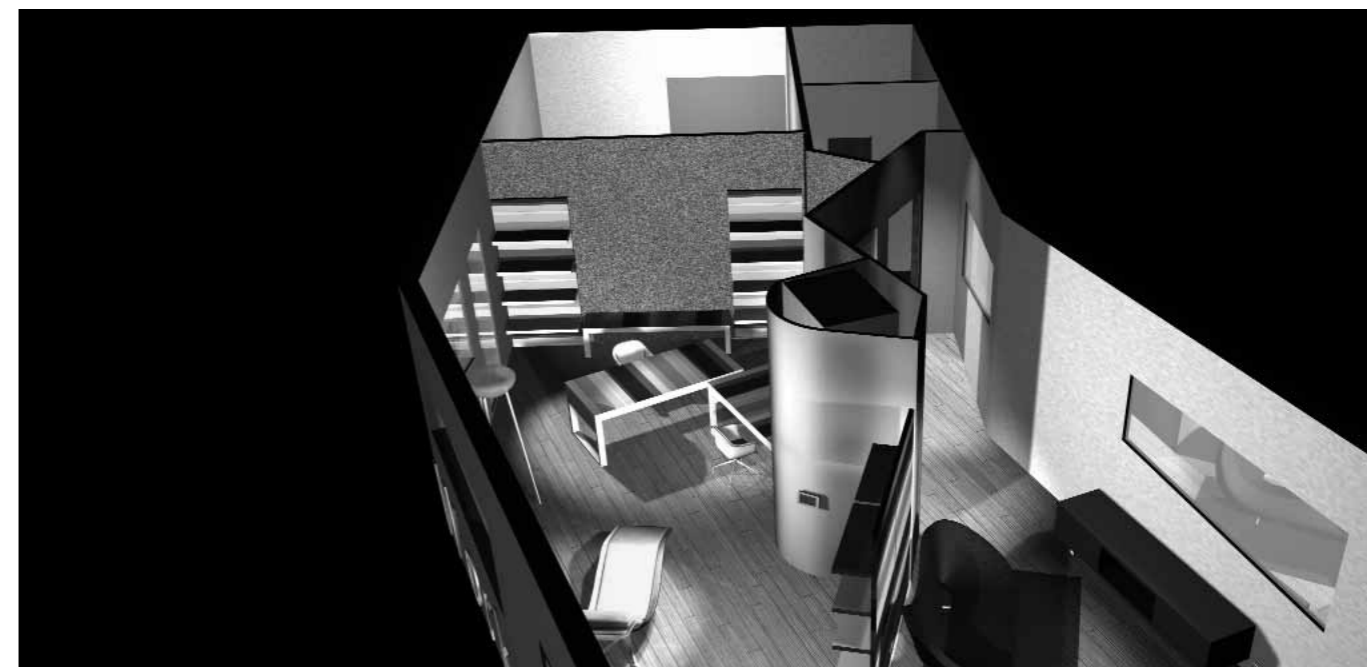
Il tutto ha concorso a realizzare dei progetti che nella grande maggioranza dei casi - con la risoluzione di particolari tecnici e costruttivi e con la redazione di ottime tavole esecutive - avrebbero potuto ambire a una possibile esecuzione concreta. In conclusione, un esito che possiamo davvero definire positivo per una prova di laboratorio di al di sopra di ogni aspettativa.

perimetrali interne; impostare opportunamente delle luci ambiente ed uno spot che procurasse un'ombra propria ed un'ombra portata;

\_completare la messa in tavola, organizzando un elaborato grafico impaginato in formato A1, con all'interno almeno 4 rendering esplicativi dell'ambientazione, particolari tecnici in modalità *ray tracing*;

\_realizzare una breve relazione tecnica e esplicativa delle scelte progettuali inserite nell'impaginato.

Gli allievi hanno affrontato e sviluppato il tema d'esame dimostrando, nell'insieme, il possesso di concrete capacità professionali, di buona autonomia operativa e, in alcuni casi, di una valida ed originale impronta stilistica. L'esame, costituito dalla prova pratica prima descritta e da un successivo colloquio, ha visto tutti e



**Un oggetto di design può ancora avere un valore sociale e culturale (pensiamo ai movimenti quali Memphis, Alchymia, Archigram...)?**

Ogni oggetto esprime la società che lo produce e ciò vale tanto per l'automobile nipponica super-tecnologica quanto per i legni intagliati del Sud America. Ogni manufatto ha valore tanto sociale quanto culturale, purché presenti la prerogativa di essere un progetto. Infatti il valore sociale è nella capacità di assecondare il sistema, di rifletterlo ed in alcuni casi di denunciarlo; non si può pensare ad un elettrodomestico al di fuori del suo contesto di evoluzione dei consumi, di cambiamento dell'impianto abitativo o del suo impatto iconografico ecc. Nel contempo lo stesso elettrodomestico non è separabile dalla cultura del suo tempo, dall'evoluzione del costume, addirittura dal decennio in cui è ideato; in questo modo il valore storico raccontato dall'oggetto è, come quello sociale, parte dell'oggetto stesso. Esistono poi grandi vette di esplorazione socio-culturale del disegno industriale che sono esplose in determinati contesti storici, assumendo di volta in volta nomi che le hanno rese pietre miliari, mi riferisco alle esperienze da voi citate quali Memphis, Alchymia e Archigram a cui potremmo accostarne molte altre. Credo che vadano collocate storicamente e socialmente come esperienze irripetibili nella loro essenza progettuale, ma sicuramente riproducibili nel concetto di forte spinta verso la ricerca socio-cultural-iconografica della contemporaneità. Quindi penso che l'oggetto abbia ancora un valore sociale e culturale e lo avrà sempre, oggi è più che mai una sua componente. Esistono realtà progettuali che fanno di questa espressività la loro ricerca, si pensi alle esperienze dei nuovi *designer* che arrivano dall'ex Est oppure agli olandesi, e così via su tutto il globo a macchia di leopardo, collocandosi di volta in volta in quelle zone dove l'associazionismo culturale fra *designer* è ancora il valore principe di un lavoro socialmente e storicamente utile, altrimenti si trovano solo esperienze sterili in grado di produrre cose e non oggetti progettati.

**Eclettismo, minimalismo, pop design: quale sarà la tendenza glamour nei prossimi anni?**

Parlare di tendenza *glamour* mi appare riduttivo, cercherei di individuare verso quali nuovi canoni estetici e di gusto ci stiamo muovendo. Una mia ricerca che dura da un paio di anni ha cercato di individuare la cultura progettuale in cui siamo immersi, chiamandola con il termine di Bi\_Design. Bi\_Design è un neologismo, dove "bi" sta per doppio, o meglio molteplice, diversificato. È un stile che non vive di schemi codificati, non corre su binari stabiliti, ma si realizza proprio nella forza di non scegliere. Questa agitazione propositiva non è una mancanza di idee, ma lo specchio di una società in costante ricerca e modificazione. Una fucina ideativa che non affronta scelte univoche, avendo compreso le potenzialità della non scelta come insieme di tutte le decisioni ancora possibili. È un design che anela alla sicurezza, in un momento storico che si regge su un equilibrio instabile, perché turbolento, esuberante nelle sue molteplici espressività. Il presente recupera i rassicuranti stilemi del già vissuto come archivio di forme mentali da utilizzare, mescolare, riadattare a piacere e di nuovo tradurre. Allo stesso modo si proietta nell'insicurezza di un futuro possibile mettendone in gioco tutte le valenze prospettiche, identificando nuovi scenari abitativi aperti in cui gli elementi non appartengono più ad uno spazio preciso, ma si collocano liberamente all'interno dell'abitazione, vasche da bagno per la camera da letto, sofà per il giardino o lampade come parete divisoria. Gli oggetti del Bi-Design possono essere guardati da N punti di vista, perché un istante dopo la loro prospettiva interpretativa si è già tramutata in altro. Si potrebbe allora definire un linguaggio senza tempo e senza spazio perché si impone per la sua assenza di riferimenti geografici, che ha abbandonato il concetto di identità univoca, realizzando oggetti *transgender*. In questo susseguirsi di non scelte credo che si celi la nuova espressività formale del design contemporaneo, ma con un avvertenza: per essere in grado di non scegliere biso-



gna prima avere radici profonde nella storia delle forme e del progetto, altrimenti si scade nel semplice collage bidimensionale di iconografie già viste e già dette.

**Perché il design e l'architettura di qualità vengono ancora etichettate come appartenenti a dimensioni eccentriche o stravaganti, a vantaggio di proposte standardizzate, seriali ed esteticamente omologate?**

I termini eccentrico o stravagante vengono utilizzati quando non si hanno gli strumenti per leggere il progetto che si cela a monte dell'oggetto o dell'edificio, quindi diventa più facile apprezzare proposte omologate, ma semplicemente perché le si conosce e ci si rassicura. Questo atteggiamento è tipico di chi non ha la cultura (e non si può fare loro una colpa se non li si informa) per scindere l'aspetto del progetto, ovvero l'immagine pura e semplice, dalla espressione culturale della ricerca nel dare forma agli oggetti. È chiaro che questo aspetto dipende in parte dagli addetti ai lavori ed in parte dalla

## Alla radice della filosofia del progetto formativo

### Dialoghi sul design: intervista a Paolo Schianchi, direttore di archAedilia, Rivista internazionale di Architettura

di Aurelio Chinellato e Giovanni Claudio Noventa

committenza, che in egual misura gli uni spesso non informano, nel senso che non divulgano la cultura del progetto del loro lavoro, e gli altri, i committenti, non studiano l'evoluzione della forma, del gusto e della sperimentazione. Diventa così un dialogo fra sordi semplicemente perché non si parla lo stesso linguaggio. Credo che ogni cambiamento culturale debba partire da chi fa ricerca, ma poi essere divulgato partendo dal basso, dal pubblico che utilizza e richiede oggetti ed abitazioni nuovi, mentre sempre più spesso la cultura si gioca a rimbalzo solo fra i "piani alti". Ci si trova quindi nella condizione di avere committenze non in grado di capire l'opera, ma semplicemente perché nessun ha dato loro gli strumenti per leggerla; allora torniamo all'origine della domanda, e la conseguenza è che la qualità viene etichettata come eccentrica o stravagante.





### 1. Premessa

Il dibattito europeo si è concentrato in questi ultimi anni sulle politiche dell'apprendimento e sullo sviluppo di opportunità formative per tutta la durata della vita attiva dei cittadini (*lifelong learning*). È chiaro infatti che l'Europa della conoscenza, così come delineata dal Consiglio di Lisbona del 2000, può essere realizzata sia a partire dal miglioramento dei processi di qualificazione delle persone e delle comunità/territori nel loro insieme, sia dalla qualità dei processi di produzione e riproduzione delle competenze, viste come risorse strategiche per l'incremento della competitività dei sistemi sociali ed economici.

L'allargamento ai nuovi paesi dell'Unione e la costituzione di uno spazio europeo dell'apprendimento sta comportando anche in ogni singolo Paese europeo un aumento della complessità dei sistemi di qualificazione connessa da una parte, al conseguimento degli obiettivi di fondo, divenire *l'economia della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo*, e dall'altra allo sfruttamento in itinere dei possibili vantaggi competitivi sui mercati globalizzati.

All'utilità correlata al perseguimento delle politiche dell'integrazione che hanno dominato il dibattito sul finire degli anni '90, si aggiungono obiettivi ancora più impegnativi: il confronto, almeno in chiave di trasparenza, dei sistemi di qualifica e di competenza tra i diversi Paesi dell'Unione; l'individuazione del patrimonio di competenze del capitale umano su cui orientare le politiche competitive; il governo delle politiche di qualificazione (iniziale e continua) del sistema Paese; la leggibilità e validazione delle esperienze e delle competenze comunque acquisite dagli individui, sia per favorire la mobilità dei cittadini, sia per rafforzare le politiche di *lifelong learning*.

La strategia della trasparenza rappresenta uno degli strumenti chiave della politica europea dalla fine degli anni '80, in quanto consente di *"...dare visibilità ai saperi ed alle capacità acquisiti dai singoli individui"*. Deve essere, inoltre,

considerata necessaria come *"...condizione per il miglior rapporto tra domanda ed offerta di lavoro"*, proprio perché consente ai lavoratori di presentare, secondo un protocollo condiviso, le proprie competenze ed esperienze formative e professionali. In tal senso, la strategia della trasparenza supporta la mobilità geografica, settoriale e professionale di studenti e lavoratori e costituisce un importante principio regolatore dell'integrazione europea, coerentemente agli obiettivi di realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento correlato ad uno spazio economico, sociale e politico integrato.

È bene sottolineare che la trasparenza costituisce una "strategia minima ma strategica", che lascia aperti altri importanti problemi, peraltro ben presenti nell'agenda dell'Unione Europea, tra questi in particolare:

\_il problema del "valore" delle competenze e dei titoli e quindi del rapporto tra trasparenza, validazione, riconoscimento e certificazione delle competenze, e delle necessarie "distinzioni" tra questi diversi processi; questione che rimanda alla costruzione di un *framework* comune e condiviso a livello europeo ma soprattutto alle dinamiche del confronto socio-istituzionale nei diversi paesi; \_per conseguenza, il problema del "riconoscimento" della fondamentale importanza dei contesti di apprendimento non istituzionali (la concreta situazione di lavoro, la rete delle relazioni sociali); questione che rimanda alla definizione di criteri e processi per la validazione dell'apprendimento non formale ed informale, ovvero della creazione delle condizioni per l'apprendimento che possano favorirne il riconoscimento ai fini formativi (sistema dei crediti).

In piena sintonia con i principi della strategia europea, a livello nazionale resta centrale la necessità di definire un sistema di certificazione in cui la riconoscibilità e la valorizzazione delle competenze, comunque acquisite, costituisca un punto di riferimento importante per le politiche di inte-

grazione tra i diversi sistemi educativo-formativi e il mondo del lavoro.

Molti processi regolativi direttamente o indirettamente connessi con il tema delle competenze e la definizione degli standard (basti citare il DM 174 del 2001) sono stati sviluppati a cominciare dalla riforma costituzionale del titolo V che prevede un diverso assetto di sistema rispetto al tema della formazione e dell'istruzione, con una competenza assegnata al livello regionale e un ruolo di definizione dei livelli essenziali delle prestazioni a livello nazionale.

Con la Legge 53 del 2003 (e i successivi decreti attuativi), nel quadro della riforma del sistema e di riordino di tutti i livelli dell'istruzione e formazione, si afferma la necessità di assicurare a livello nazionale l'omogeneità dei livelli essenziali delle prestazioni e di consolidare la competenza regionale in materia di formazione e istruzione.

Con la legge 30 del 2003 e i successivi provvedimenti regolativi si punta a riorganizzare le azioni di governo in materia di occupabilità, ribadendo e rilanciando il valore dell'alternanza scuola/formazione/lavoro e l'esigenza di valorizzare il riconoscimento reciproco tra sistemi delle competenze comunque acquisite dagli individui. Proprio lungo i processi di riforma avviati con la legge 30 è stato approvato nel luglio 2005 con l'Accordo in Conferenza Unificata, il formato del libretto formativo del cittadino che costituisce un primo passo compiuto, a livello nazionale, per la documentazione delle competenze comunque acquisite e per la progressiva definizione di un sistema di certificazione delle competenze.

A livello regionale molte amministrazioni, in particolare tramite la programmazione del FSE 2000-2006, in analogia con quanto sta avvenendo a livello nazionale, hanno attuato azioni di sistema in cui è prevista la definizione di standard, l'integrazione dei sistemi e la certificazione delle competenze.

Nel giugno 2003 in sede di Conferenza Unificata è stata raggiunto l'Accordo quadro per la realizzazione dell'offerta formativa sperimentale di

## Alla radice della filosofia del progetto formativo La trasmissione delle competenze nei processi di formazione al lavoro

di Gabriella Di Francesco

istruzione e formazione. Successivamente nel gennaio 2004 in Conferenza Stato Regioni, sulla base di quanto previsto nell'Accordo del giugno 2003, sono stati definiti gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale.

Un altro importante risultato è stato in seguito raggiunto dal partenariato tecnico-istituzionale del progetto interregionale con l'Accordo relativo alla certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi sancito poi in Conferenza Stato Regioni nel novembre 2004.

### 2. Il processo europeo per la costruzione di un quadro comune

Parallelamente all'implementazione delle riforme nazionali in tema di competenze, il processo di costruzione di un sistema europeo, orientato ai principi del *lifelong learning*, che si basa fondamentalmente su una strategia connessa alla leggibilità ed al riconoscimento delle

competenze, ha trovato, in questi ultimi anni, un forte impulso anche nell'ambito dell'attività di ricerca e dibattito internazionale.

Recenti studi dell'OCSE<sup>1</sup> portano a consolidare l'ipotesi che un sistema di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, basato su criteri di trasparenza e leggibilità a livello europeo, sia un prerequisito importante nella direzione degli obiettivi al 2010 fissati dal Summit di Lisbona.

Già nel 1997 l'OCSE<sup>2</sup> aveva individuato un percorso di ricerca intorno alla questione delle competenze che avrebbe fornito le basi teorico-concettuali per il lavoro futuro. Con il progetto *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation*, si era, infatti, avviato un programma di ricerca teorica sulla definizione del concetto di competenza con l'intento di identificare le competenze-chiave per quella che viene chiamata una "vita responsabile e di successo" (*"responsible and successful life"*). Lo scopo era quello di definire le competenze considerate basilari sotto due punti di

vista: da una lato l'individuo, le cui competenze divengono la chiave per condurre una vita di successo, dall'altro la società, il cui sviluppo è strettamente collegato alla presenza di competenze nei suoi membri.

Nell'ambito dello studio sono stati analizzati i modelli teorici che maggiormente hanno contribuito alla definizione concettuale della competenza ponendo in luce alcuni aspetti fondamentali nella sua definizione concettuale, quali:

\_il piano della *specificità* ovvero della *generalizzabilità* delle competenze, della loro effettiva *trasversalità* rispetto a diversi domini, che pone una questione circa la considerazione della competenza come un aspetto "meta"; \_la distinzione operata da Chomsky tra *competenza* e *performance*, che si centra sulla distinzione tra *potenzialità* e *attuazione* e che riporta il discorso sulla ontogenesi delle competenze;

\_la natura della competenza, intesa come una *caratteristica intellettuale stabile*

dell'individuo o piuttosto come un'abilità appresa. Approcci diversi su questo fronte influenzano la spendibilità dei risultati stessi di progetti di ricerca quali il DeSeCo, definendo la possibilità di sviluppo e diffusione delle competenze a livello educativo;

- \_il focus sulle competenze come *abilità individuali* piuttosto che *contestualizzate* in modo sociale. Tale considerazione implica la consapevolezza dei meccanismi di funzionamento e di sviluppo delle competenze come autodeterminate, etero-indotte, ovvero co-costruite in relazione ai contesti d'uso;
- \_la necessità di distinguere il concetto di competenza (e particolarmente quello di competenza trasversale o metacompetenza) da *abilità cognitive generali*;
- \_il rapporto tra competenza e azione, che implica la considerazione dell'azione come elemento sulla base del quale è possibile valutare o meno la competenza;
- \_la considerazione della competenza come una disposizione verso la padronanza, legata sia allo sviluppo genetico che ambientale, e le connessioni tra la competenza e la motivazione ad essere competente.

Ognuno degli aspetti elencati presuppone una scelta, non solo di tipo concettuale, che ha un'immediata e concreta ricaduta sia sul piano dello sviluppo individuale sia sul piano politico e istituzionale.

Ulteriori studi dell'OCSE, condotti tra il 2002 ed il 2004, realizzati contemporaneamente allo sviluppo del processo europeo di Bologna e Copenaghen<sup>3</sup>, hanno contribuito a focalizzare alcuni meccanismi essenziali di orientamento delle *policy* nazionali al fine di favorire un equilibrio tra definizione dei sistemi nazionali di competenze e qualifiche, della loro flessibilità e personalizzazione verso l'acquisizione di competenze fondamentali per l'accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Questi meccanismi, secondo lo studio dell'OCSE, dovrebbero riguardare:

- \_la fruibilità e la personalizzazione

dell'apprendimento;

- \_la disponibilità di sistemi di competenze per il *lifelong learning*, con l'opportunità di integrare e valorizzare percorsi formali, non formali e informali;
- \_il concetto di progressività dell'apprendimento di competenze e qualifiche;
- \_la trasparenza dei sistemi di competenze e qualifiche;
- \_le opportunità derivanti dalla validazione e riconoscimento dell'esperienza pregressa.

Attualmente non ci sono degli standard comuni in riferimento alle competenze ed ai processi di valutazione o riconoscimento, soprattutto delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali. Alcuni Paesi hanno dei sistemi legislativi che permettono un completo riconoscimento di queste competenze. Per Danimarca, Finlandia, Messico, Portogallo, Svezia, Inghilterra e Usa capacità e competenze vengono riconosciute senza tenere in considerazione il luogo dove queste vengono acquisite o senza che debba esserci la partecipazione a corsi. In altri Paesi, inoltre, come Olanda e Portogallo il processo è facilitato grazie ad accordi con le parti sociali.

Nel contesto dell'Unione Europea sta, dunque, maturando la proposta di un quadro comune di riferimento sulle competenze e sulle qualifiche. A *Maastricht*<sup>4</sup> nel dicembre 2004 i Ministri responsabili per la VET di 32 Paesi europei, le Parti sociali e la Commissione si sono accordati sul dare priorità allo sviluppo di una struttura aperta e flessibile che fornisca un riferimento comune per facilitare il riconoscimento e la trasferibilità di qualifiche rilasciate sia dai sistemi VET che da sistemi di istruzione secondari e superiori.

Nel marzo 2005 i capi di governo dei paesi europei hanno, infatti, sottolineato l'importanza di pervenire alla definizione di questo quadro comune (denominato *European Qualification Framework - EQF*), rafforzando le precedenti raccomandazioni del febbraio e dicembre 2005, fatte dai Ministri per l'Istruzione e la Formazione, in coerenza con la proposta di una *“Struttura di*

*qualifiche per un'area europea di alta educazione”* adottata dalla Conferenza ministeriale di Bergen.

L'EQF è inteso come un quadro comune, flessibile e volontario, il cui scopo principale è di agevolare a studenti, genitori, fornitori dei servizi formativi, lavoratori e decisori politici, la comprensione del significato e del valore di un titolo e delle competenze acquisite (come si raggiungono, a che livello si situano, come si progredisce, da chi sono riconosciute, ecc.).

L'EQF viene definito come una meta-struttura, ovvero uno strumento che permette ai sistemi nazionali di relazionarsi ad altri. La meta-struttura punta a creare fiducia e sicurezza nei sistemi di standard di vari Paesi e settori attraverso la definizione di principi comuni.

La proposta di EQF è caratterizzata da tre principali elementi:

- \_la definizione di 8 livelli progressivi di riferimento, correlabili ai titoli di studio, ai contesti di istruzione e formazione, a risultati di apprendimento gradualmente più ampi e complessi;
- \_un set di strumenti, che associati ai livelli, favoriscono la trasparenza e la spendibilità dei titoli (un sistema integrato europeo di trasferimento e accumulo dei crediti, il portfolio Europass, il database Ploteus);
- \_un insieme di principi e di procedure che forniscono ai diversi Paesi le linee-guida per l'applicazione e la condivisione dell'EQF nel proprio sistema, con particolare riguardo all'assicurazione qualità, alla validazione, all'orientamento e alle competenze chiave.

Riguardo a questi aspetti in particolare si afferma che le «autorità nazionali devono stabilire come le qualifiche, in ciascun paese membro, sono correlate all'EQF. Dal punto di vista dell'EQF, l'approccio ottimale sarebbe che ciascun paese definisca un 'unico sistema nazionale delle qualificazioni e lo colleghi all'EQF. Considerata la forte diversità dei sistemi nazionali di istruzione e formazione e i loro stadi di sviluppo, ciascun paese dovrebbe innanzitutto mettere in

### Le Competenze specifiche maturate dagli allievi del corso per Progettista CAD per l'arredamento d'interni – FSE 004/05

#### Le Competenze di base

Ha conoscenze di storia dell'arte e dell'arredamento  
riconosce le diverse tipologie di produzione moderna del mobile  
utilizza conoscenze relative al disegno artistico e tecnico  
utilizza gli strumenti informatici  
utilizza la lingua inglese in modo autonomo e come linguaggio tecnico.

#### Le Competenze tecniche

Utilizza le teorie e le tecniche del disegno artistico  
realizza tavole cromatiche di crescente difficoltà  
realizza bozzetti ed elementi decorativi  
realizza vedute prospettiche colorate di interni sulla base di piante arredate  
utilizza i fondamenti del disegno geometrico, costruisce figure geometriche bidimensionali ed effettua i principali sistemi di proiezione sul piano, quali: proiezioni ortogonali, proiezioni assonometriche, proiezioni centrali e prospettive lineari  
si avvale delle fondamentali tecniche esecutive di rappresentazione di interni: i formati della carta, le scale di riduzione e disegno di rilievo (metodo delle triangolazioni), metodi di rappresentazione e visualizzazione in pianta, prospetto, sezione, prospettiva centrale e angolare, segni convenzionali: simbologia e normativa  
effettua la progettazione utilizzando parametri ergonomici ed antropometrici  
elabora progetti di fattibilità, progetti di massima e progetto esecutivo  
conosce le tipologie e le caratteristiche dei materiali per l'architettura d'interni  
applica i principi della metodologia progettuale dell'architettura degli interni con particolare riferimento alla ricerca e all'analisi delle esigenze, delle funzioni e dei criteri distributivi  
si avvale della grafica CAD, elaborando progetti o parti di elementi di arredo in forma bidimensionale e tridimensionale  
opera secondo i ruoli e le responsabilità aziendali presenti nell'area della gestione della qualità  
opera con l'ottica della soddisfazione del cliente interno ed esterno  
analizza e valuta i costi del progetto.

#### Le Competenze trasversali

Riconosce e valuta situazioni e problemi di lavoro di diversa natura: tecnico-operativi, relazionali, organizzativi  
opera attivamente nel gruppo di lavoro per affrontare problemi, proporre e progettare soluzioni, produrre risultati collettivi, tenendo conto delle logiche di contesto  
negozia con altri soluzioni e risorse in situazione interpersonale e di gruppo  
affronta situazioni organizzative in situazioni non routinarie.

atto un processo per mezzo del quale le strutture/i sistemi delle qualifiche esistenti (si tratti di un unica struttura/sistema o di vari sistemi) sono ricondotte all'EQF».

I concetti di base correlati all'EQF, sviluppati a livello comunitario nell'ambito dei processi denominati “Processo di Copenhagen” e “Processo di Bologna”<sup>5</sup> e centrali nel dibattito attuale, sono prioritariamente riferiti a<sup>6</sup>:

- \_il concetto di *learning outcomes* (risultati di apprendimento);
- \_il sistema di *credit transfer e unit* (trasferimento dei crediti e unità);
- \_le *key competences*.

Il concetto di *learning outcomes* punta a riassumere e sintetizzare la ricca terminologia utilizzata nei diversi Paesi dell'Unione per definire gli esiti della formazione e dell'apprendimento (competenze, abilità, acquisizioni, esperienza, ecc.).

I risultati di apprendimento esplicitano ciò che ci si aspetta la persona conosca, comprenda e/o sia in grado di fare, in esito ad un percorso di apprendimento formale, non formale ed informale. I risultati di apprendimento possono essere formulati per diversi scopi, ai diversi livelli istituzionali, settoriali e geografici. I risultati di apprendimento possono essere definiti per singoli corsi, unità, moduli e programmi. Essi possono anche essere definiti a livello nazionale per coprire tutte le qualificazioni o i sistemi di qualifiche. Infine, i risultati di apprendimento possono essere definiti a livello internazionale per favorire la trasparenza, la comparabilità, il trasferimento dei crediti e il riconoscimento.

Lo sviluppo di un “sistema integrato europeo di trasferimento e accumulo dei crediti”, in fase di realizzazione, e di cui l'EQF costituisce una componente significativa, rappresenta un sistema in grado di attribuire valore alle competenze comunque acquisite anche attraverso l'attribuzione dei crediti (*credit points*) alle qualificazioni e/o alle sue componenti (definite *units*). Ogni *unit* corrisponde a una specifica combinazione di

conoscenze, abilità e competenze; può essere di diversa ampiezza, secondo il sistema nazionale di istruzione e formazione. Ad essa corrisponde uno specifico risultato, in termini di risultati attesi, a livello individuale.

Alla base del sistema che si va definendo a livello europeo resta centrale il concetto di *competenza*, ed in particolare quello relativo alle *key competences*.

### 3. Le competenze chiave

Nei recenti documenti comunitari, concepiti secondo i principi del *lifelong learning*, si sottolinea come le competenze chiave giochino un ruolo importante a tutti i livelli di apprendimento e per tutte le qualificazioni<sup>7</sup>.

Si tratta delle abilità richieste a ciascuno nella società della conoscenza, fondamentali nell'ottica di elaborare strategie globali, coerenti e concertate sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Risulta evidente che, in particolare, occorre assicurare che tutti i cittadini posseggano le competenze chiave necessarie per una vita di successo nella società della conoscenza. Le competenze chiave rappresentano, in questa prospettiva, un insieme trasferibile e multifunzionale di conoscenze, abilità e attitudini di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione e l'impiegabilità. Tali competenze devono essere sviluppate entro la fine dell'istruzione/formazione obbligatoria, e devono costituire il fondamento per il successivo apprendimento, come parte dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Due principali criteri sembrano essere alla base del concetto relativo alle competenze chiave:

\_possono essere chiamate "chiave" le competenze trasferibili e multifunzionali, vale a dire che queste possono essere applicate in una varietà di situazioni e di contesti;  
\_le competenze chiave sono necessarie e utili a ciascuno per aver successo nella vita, per cui le persone prive di competenze chiave, probabilmente, non riescono a realizzarsi, a sviluppare percorsi di successo per ottenere

un lavoro o cambiarlo, a diventare membri attivi della società.

Sulla base delle raccomandazioni della Commissione europea, sono state individuate diverse aree di competenza che, in parte, richiamano l'attenzione sulle competenze di base (*literacy, numeracy, ICT*, ecc.) mentre, dall'altra, enfatizzano piuttosto l'importanza di competenze quali quelle interpersonali e civiche, interculturali, imprenditoriali, di affrontamento e soluzione di problemi, di apprendere ad apprendere ecc...

Gli studi del Cedefop<sup>8</sup>, individuando i principali cambiamenti richiesti agli attuali sistemi di istruzione e formazione, sottolineano come in molti paesi europei si vadano complessivamente affermando approcci basati sulle competenze. Ci sono sinteticamente due impostazioni a cui sono riconducibili le esperienze dei sistemi VET dei principali paesi europei: alcune si focalizzano sulle caratteristiche pedagogico-organizzative dei processi di apprendimento, le altre si concentrano sui contenuti dei programmi in termini di conoscenze, abilità e competenze<sup>9</sup>.

Anche se permangono molte differenze nelle tipologie descrittive dei vari paesi, c'è un alto livello di condivisione sui modelli di riferimento sottostanti. In ogni sistema è possibile individuare tre principali categorie: competenze tecnico-professionali (*professional competences*), competenze sociali e competenze personali (*social competences and selfcompetences*).

Le competenze tecnico-professionali sono quelle più direttamente connesse alle attività professionali e sono quelle che un individuo dovrà acquisire per l'inserimento nel mondo del lavoro, indipendentemente dai contesti di apprendimento formale, non formale ed informale.

Le competenze sociali sono anch'esse collegate al lavoro, ma più generalmente al contesto lavorativo, come ad esempio l'abilità di operare in *team*; sono, inoltre, molto interrelate alle competenze definite "*self-competences*".

Rispetto a questa concettualizzazione delle competenze chiave le soluzioni adottate in alcuni paesi sono prevalentemente così orientate:

\_un primo approccio è orientato all'individuazione di competenze generiche di base (ad esempio nel Regno Unito, ma anche, sebbene con minore estensione, in Germania e Finlandia), che includono le competenze cognitive generali (*the general, elementary and cognitive competences*) richieste per ogni lavoro e le capacità necessarie per la partecipazione sociale e la cittadinanza;  
\_un secondo approccio è più centrato sulle competenze (chiave) trasferibili e ad ampio spessore professionale (Italia e Germania, ad esempio), ed è basato su un insieme di competenze che non sono direttamente collegate al lavoro ed ai tradizionali profili professionali. Sono competenze di tipo sociale, di *problem solving*, comunicative, organizzative e di *leadership*.

Il dibattito sulle competenze chiave è avvenuto, nel corso degli ultimi anni, parallelamente al cambiamento del concetto di qualificazione, ampiamente collegato ai requisiti che un individuo deve possedere per l'accesso e lo sviluppo delle proprie competenze nell'ottica del *lifelong learning*<sup>10</sup>. Tali cambiamenti comportano un concetto permanentemente flessibile delle competenze, sempre più rispondenti ai diritti degli individui per una cittadinanza attiva e per il mantenimento dei requisiti di occupabilità. In questa prospettiva il risultato più significativo dei sistemi Vet, per come viene oggi visto ed interpretato dalle riforme di molti paesi europei, è proprio quello ampio di competenza in contrapposizione a quello di capacità e abilità specifiche (tipico dell'impresa tayloristica). Il focus è sempre più indirizzato su abilità individuali in cui prevale la componente di proattività, di soluzione e affrontamento dei problemi in contrapposizione ad un orientamento centrato prevalentemente sulle conoscenze e capacità operative. Questa dimensione della competenza, che accentua la trasversalità e l'attivazione delle risorse del soggetto, è oggi al centro delle politiche di riforma di molti paesi e sempre più programmi di valutazione ed *assessment* sono

impennati sulle competenze (ad es. Grecia, Spagna, Regno Unito, Finlandia)<sup>11</sup>.

In Francia il concetto di competenza tende a sostituire quello di conoscenza per quanto riguarda le procedure e i dispositivi di certificazione. Questa innovazione collegata alla validazione dei risultati dell'apprendimento per ottenere un diploma è essa stessa un rivoluzione culturale per la Francia<sup>12</sup>. La legge di modernizzazione sociale del 2002 introduce il termine competenza per la prima volta con riferimento al sistema VET e a due importanti obiettivi: quello della validazione dell'apprendimento basato sull'esperienza (VAE) e quello dello sviluppo di un'offerta di formazione continua e permanente. La validazione include tutte le competenze professionali ovunque siano acquisite dall'individuo e valuta queste competenze con lo scopo di acquisire una piena qualificazione e quindi un titolo o diploma<sup>13</sup>.

In Spagna il nuovo Catalogo nazionale per la formazione professionale (conseguente alla legge organica del 2002) è basato sulle competenze connesse ad ampie famiglie professionali. In Irlanda la prospettiva, i valori ed i principi che sottostanno il sistema nazionale di qualificazione sono basati sul concetto di competenza all'interno di una definizione di *lifelong learning* che include tutte le attività di apprendimento intraprese nel corso della vita, con lo scopo di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze all'interno di una prospettiva personale, civile, sociale collegata all'occupabilità<sup>14</sup>.

Anche nel nostro paese la questione delle competenze sta assumendo una sempre maggiore centralità negli orientamenti nazionali, nella legislazione regionale, nella gestione delle risorse umane delle imprese, nelle prassi di lavoro dei servizi per l'impiego, nei processi di valutazione e certificazione, ecc..., ma il contesto appare particolarmente complesso. A imprescindibili esigenze di un quadro comune di riferimento nel campo dell'istruzione e formazione professionale per la spendibilità dei titoli, delle qualifiche,

delle competenze nel mercato del lavoro (apprendistato, tirocini, riqualificazione dei lavoratori, formazione continua, ecc.) si affiancano infatti le molteplici esigenze dei diversi sistemi regionali caratterizzati da specificità territoriali, formative e settoriali.

La questione della definizione di un quadro minimo nazionale di standard di competenza di livello europeo, l'esigenza di una rappresentazione delle esigenze nazionali in termini di figure rilevanti per il mercato del lavoro, l'obiettivo di definire il repertorio di qualifiche per l'apprendistato e per il diritto dovere, il sistema IFTS (unico sistema attuale dotato di standard nazionali di competenze e di profili e standard regionali), l'esigenza del riconoscimento delle competenze acquisite attraverso la formazione continua e l'esperienza lavorativa, ecc..., ripropongono oggi nel nostro Paese, con ancora maggior forza rispetto al passato e con nuovi obiettivi europei, l'importanza di pervenire a un *framework* comune.

<sup>1</sup> *Promoting adult learning* Progetto OCSE (2004)

<sup>2</sup> Progetto OCSE denominato "Deseco" (1997)

<sup>3</sup> Processo di cooperazione europea noto come processo di Bruges-Copenaghen (2002)

<sup>4</sup> *Maastricht Communiqué* (2004)

<sup>5</sup> I principali documenti cui si fa riferimento sono:

\_Enhanced european cooperation in vocational education and training (ECVET), *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*, October 2003.

\_Enhanced european cooperation in vocational education and training (ECVET), *Principles and reference framework for implementation*, September 2004.

\_Documento preparatorio della riunione del gruppo di esperti EQF (European Qualifications Framework), April 2005.

\_Consultation document, *Towards a european qualifications framework for lifelong learning*, Maggio 2005.

<sup>6</sup> Le principali definizioni utilizzate fanno riferimento ai lavori del Cedefop e dell'OCSE, citati nei testi della Commissione.

<sup>7</sup> Working Group B "key competences", *Implementation of "Education and training 2010" Work programme*, November 2004.

<sup>8</sup> *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, January 2005

<sup>9</sup> Le Mouillour et alii (2003)

<sup>10</sup> Tissot (2003)

<sup>11</sup> Colardyn, Bjornavold (2003)

<sup>12</sup> Jacot et alii (2001)

<sup>13</sup> Le Mouillour (2002)

<sup>14</sup> Behringer et alii (2003)

**Gabriella Di Francesco**, nata a Roma nel 1952, si è laureata in Sociologia, con specializzazioni in materia di formazione e didattica.

Dal 1980 lavora presso l'ISFOL, Istituto di Ricerca nazionale nel campo della Formazione e del Lavoro. È dirigente di un'Area di ricerca sui "Sistemi e Metodologie per l'Apprendimento". Coordina progetti nazionali in tema di "Competenze professionali", "Certificazione e crediti formativi", "Validazione dell'Apprendimento non formale ed informale, etc. È rappresentante nazionale presso l'OCSE e la Commissione Europea in materia di ricerche internazionali sulle Competenze. È responsabile del Centro Nazionale EUROPASS.

Collabora con riviste specializzate sui temi della Formazione; è relatrice in numerosi convegni nazionali ed europei, ha pubblicato diversi volumi tra i quali:

*\_Le competenze trasversali: le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1994;

*\_Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro* Franco Angeli, Milano 1996;

*\_Unità capitalizzabili e crediti formativi. I Repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1998;

*\_Approcci per competenze, confronto dei modelli di classificazione nelle diverse filiere e piste di lavoro*, in "Professionalità" 63 (2001);

*\_Formare per competenze* (a cura di Benadusi, L. e Di Francesco G.), Tecnodid, Napoli 2002;

*\_Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Franco Angeli, Milano 2004;

*\_Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione* (a cura di Di Francesco G.), Franco Angeli, Milano 2004.

**Paolo Schianchi**, architetto, dal 1994 al 1997 si è occupato di ricerca in ambito accademico, attività ripresa nel 2004 presso la Facoltà del Design di Milano con la Prof.ssa Giovanna Piccinno.

Dal 1995 inizia la propria attività nel campo del design in qualità di art director. Fra le aziende di cui ha curato prodotto e immagine: Ilem, Nuke design, Magma, Errepierre, Wilson, Il Marmo.

Dal 1997 collabora con alcune riviste di settore. Dal 2003 realizza, in qualità di art director, monografie tematiche per il Gruppo Editoriale Faenza Editrice.

Dal 2005 è direttore della Rivista internazionale di Architettura archAEdilia.

Dal 2002 realizza mostre culturali dedicate sull'avanguardia del design e convegni per enti fieristici.

I suoi progetti di design e allestimento sono stati pubblicati sulle principali riviste di settore.

I suoi prodotti sono stati esposti in diverse mostre dedicate al disegno industriale, fra cui si ricorda "L'altro design" svoltosi presso Fachhochschule Hochschule für Stuttgart Technik.

**Aurelio Chinellato e Giovanni Claudio Noventa** hanno costituito *ultrarkitettura*, studio di architettura, design e urbanistica, alla conclusione dei loro studi alla facoltà di Architettura di Venezia.

In *ultrarkitettura* si elaborano progetti virtuali usando sofisticati software di computer grafica, con particolare attenzione al mondo della comunicazione

L'interesse per il *CAD graphic* applicato al design e per la storia dell'Architettura, ha permesso allo studio di tenere corsi di Progettazione, di Storia del mobile e di Bioarchitettura.

Il segno forte ed incisivo ha connotato realizzazioni di progetti sempre caratterizzati dall'espressività *pop barocca*.

L'attività progettuale si sviluppa dal 1996. Tra i progetti si segnalano: il nuovo show-room della ditta SFITI di Spinea (VE); l'edificio per l'Ufficio Cultura del Comune di Spinea (VE); una casa unifamiliare a Vigodarzere (PD); lo Spazio ludoteca del Comune di Vigevano; la Banca dell'Agricoltura di Piazza Fontana a Milano; il Centro Servizi del Comune di Parma; le sedi dell'Agenzia Regionale per l'Impiego di Trieste.

L'attenzione rivolta al design ha permesso la progettazione e realizzazione di mobili e complemento d'arredo: porta computer, scaffali, elementi divisorii e porta cd, lampade da terra e da parete.

Chinellato e Noventa hanno tenuto la docenza dei moduli professionalizzanti al corso di formazione per *Progettista CAD per l'arredamento di interni* oggetto di questa pubblicazione, di cui hanno curato la realizzazione.

# link

## **[www.europaconcorsi.it](http://www.europaconcorsi.it)**

sito dedicato ai concorsi di architettura con portfolio aggiornato sulle opere degli architetti contemporanei internazionali

## **[www.vitruvio.ch](http://www.vitruvio.ch)**

sito che presenta materiale iconografico su architetture del passato e contemporanee

## **[www.evermotion.org](http://www.evermotion.org)**

sito internazionale specializzato sulla grafica tridimensionale con ampia sezione dedicata all'architettura d'interni.

## **[www.educational.rai.it/lezionididesign/](http://www.educational.rai.it/lezionididesign/)**

sito che offre la possibilità di scaricare dei filmati sulle figure più significative dell'architettura e del design internazionale

## **[www.design-italia.it](http://www.design-italia.it)**

sito che propone un'ampia vetrina sulle novità e gli eventi legati al design italiano

Publicazione realizzata con il finanziamento  
del Fondo Sociale Europeo  
e del Fondo di Rotazione  
del Ministero del Lavoro  
e delle Politiche Sociali



Unione Europea



Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali



Regione Veneto

