

PROGETTO DELL'ASSOCIAZIONE TEMPORANEA DI SCOPO, COSTITUITA DA ENTI DI
FORMAZIONE PROFESSIONALE DEL PIEMONTE,
CON CAPOFILA IL CNOS-FAP

**SPERIMENTAZIONE DI NUOVI MODELLI
NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E
FORMAZIONE PROFESSIONALE**

DIPLOMA PROFESSIONALE DI TECNICO

PRINCIPI GENERALI, ASPETTI METODOLOGICI, MONITORAGGIO

INDICE

1. Novità e valore del diploma professionale di IFP
2. Principi della nuova filosofia educativa
 - 2.1 Dai programmi ai risultati di apprendimento
 - 2.2 Cultura del lavoro come leva per formare la persona e il cittadino
 - 2.3 Accompagnare i giovani della FP a scoprire il mondo e ad agire in esso in modo autonomo e responsabile
 - 2.4 Principi educativi e formativi
3. Sperimentazione in Piemonte
 - 3.1 Il processo sperimentale
 - 3.2 I Destinatari
 - 3.3 Le Istituzioni formative
4. Il progetto
 - 4.1 Percorsi
 - 4.2 Durata
 - 4.3 Obiettivi generali
 - 4.4 Metodologia
 - 4.5 Modello di valutazione e prova esperta
 - 4.6 Cura delle risorse umane
 - 4.7 Strumenti di monitoraggio
 - 4.8 Organismi dell'ATS

1. NOVITÀ E VALORE DEL DIPLOMA PROFESSIONALE DI IFP

La sperimentazione dei percorsi formativi finalizzati al rilascio dell'attestato di Diploma Professionale di tecnico, si configura come una opportunità significativa per i giovani che in uscita dai percorsi triennali desiderano migliorare le loro competenze trasversali spendibili nel mercato del lavoro in un contesto professionalizzante.

La normativa nazionale a partire dalla legge 53/03 ha previsto che il percorso di istruzione e formazione professionale (IFP) possa avere la durata di quattro anni per conseguire il diploma Professionale di Tecnico. In seguito dell'Accordo in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003, i giovani che scelgono i percorsi triennali in Piemonte possono trovare uno sbocco naturale, dopo la qualifica, nella possibilità di un quarto anno che apra loro l'accesso alla Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e (anche in forma congiunta a quest'ultima), ad un quinto anno per affrontare l'esame di stato necessario per iscriversi all'Università ed all'Istruzione Tecnica Superiore. La prospettiva compositiva del percorso sperimentale (3+1) non deve però trarre in inganno: *il disegno che emerge dalla riforma risulta basato su percorsi di istruzione e formazione professionale quadriennali integri, assicurando comunque a chi lo ritenesse la possibilità di terminare gli studi dopo tre anni avendo acquisito una qualifica valida sull'intero territorio nazionale e soddisfacente i cosiddetti "standard minimi delle competenze di base" definiti in base all'Accordo quadro Stato-Regioni del 19 giugno 2003.*

Per cogliere appieno la natura del quadriennio di diploma, in quanto snodo fondamentale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, occorre fare riferimento all'istituto del "Diritto-dovere di istruzione e formazione" introdotto dalla Legge 53/03, secondo un'accezione di notevole significato sia dal punto di vista giuridico sia istituzionale.

1) Istituto del Diritto dovere di istruzione e formazione dal punto di vista giuridico

Dal punto di vista giuridico, si coglie il superamento della concezione univoca di natura coercitiva tipica dei vari "obblighi" (si veda l'"obbligo scolastico" della Legge 9/99; fino anche – pur se in forma già meno unilaterale – l'"obbligo formativo" dell'art. 68 della Legge 144/99) che concepiscono il cittadino come un soggetto non dotato di una propria intenzionalità e progettualità "buona" in tema di cultura e attribuiscono di conseguenza allo stato il compito di definire i contenuti, i metodi ed i percorsi (obbligatori, appunto) della sua istruzione. Di contro, la Legge 53/2003 introduce una nuova accezione giuridica ovvero il concetto di "diritto-dovere" di istruzione e formazione intendendo da un lato una relazione di reciprocità, ovvero di servizio della Repubblica in ordine alla promozione dell'apprendimento personale lungo tutto l'arco della vita, al fine di assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e competenze. In tal modo il cittadino è riconosciuto titolare di diritti che affermano non già la necessità che persegua freddi "standard formativi", bensì il suo pieno successo formativo, ovvero la realizzazione del proprio progetto personale, in modo adeguato al suo inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

2) Istituto del Diritto dovere di istruzione e formazione dal punto di vista istituzionale

Dal punto di vista istituzionale, il centro dell'attenzione non è già la costruzione di un apparato della pubblica amministrazione che predefinisca un sistema di *luoghi* formativi che i cittadini sono tenuti obbligatoriamente a frequentare, bensì nella ricerca di un sistema di interazioni tra una varietà di istituzioni formative aventi i requisiti necessari (rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni ovvero accreditamento; coerenza con i profili educativi, culturali e professionali) che consentano di delineare con i destinatari reali dei percorsi formativi personalizzati e contestuali. Ciò comporta due conseguenze:

- a) Il sistema così delineato è coerente con il *principio pluralistico*, che concepisce le strutture formative – qualunque sia la loro natura giuridica - come soggetti in grado di svolgere un servizio di pubblica utilità, ed inoltre con il *principio di sussidiarietà* che attesta il primato della società civile rispetto agli organi della Repubblica nel delineare le risposte ai bisogni che la società stessa esprime.
- b) Un ruolo fondamentale di programmazione e di *governance* spetta alle Regioni, organismi che con il nuovo testo costituzionale risultano soggetti a pieno titolo della Repubblica, e quindi in grado di cogliere le necessità, definire un ordinamento (coerente con i principi generali sanciti dallo Stato e fondato su un'intesa nazionale nell'ambito del proprio Coordinamento) ed assicurare un'offerta formativa coerente. Un elemento fondamentale relativo a tale nuova responsabilità regionale risiede nella possibilità di rilasciare non solo attestati di abilitazione al lavoro (qualifiche, specializzazioni),

ma veri e propri titoli di studio. Da questo punto di vista, la qualifica che assolve al diritto-dovere di istruzione e formazione è da considerare un vero e proprio titolo di studio, assieme ai diplomi, e non già un mero certificato o credito formativo.

I percorsi sperimentali di IFP realizzati sulla base dell'Accordo in sede di Conferenza unificata del 19 giugno 2003 vanno in questa direzione e sono strutturati nel senso della continuità delle sperimentazioni in senso verticale ovvero verso i diplomi.

La loro attuale configurazione triennale risponde alla necessità di sviluppare cammini a tappe progressive partendo dalla più prossima; in un sistema di offerta formativa a regime sarà possibile – come già detto – delineare un'offerta più ampia ed articolata, che abbia al centro la proposta di diploma professionale quadriennale, ma che in generale non punti a ricostruire situazioni di “corso” bensì miri a delineare percorsi personalizzati, ad apertura e attraversamento variabili, coerentemente con i principi metodologici che sottostanno il disegno di riforma.

La Legge 28 marzo 2003, n. 53, introducendo nel secondo ciclo degli studi i percorsi relativi al sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, indica due tappe fondamentali del percorso:

- a) una prima tappa *triennale* relativa alla “qualifica” di IFP che rappresenta la meta più prossima circa l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione (art. 2, lett. c) e permette l'ingresso nel mondo del lavoro;
- b) una seconda tappa *quadriennale* – al cui esito viene rilasciato un “titolo” - che consenta, oltre alla prosecuzione degli studi nel sistema di IFP, ovvero verso l'istruzione e formazione tecnica superiore (terza tappa), anche la possibilità di sostenere l'esame di Stato, ai fini dell'accesso all'Università (all'alta formazione artistica, musicale e coreutica), previa frequenza di un apposito corso annuale, realizzato di comune intesa con le Università (art. 3, let. h.), anno che potrebbe anche essere compatibile con il percorso di istruzione e formazione tecnica superiore.

Lo stesso schema di decreto legislativo relativo al “Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n. 53” propone la “durata almeno triennale” del percorso di qualificazione professionale, indicando in tal modo la struttura progressiva del sistema di istruzione e formazione professionale, che quindi deve poter procedere appunto dopo la qualificazione verso il titolo di diploma IFP, al fine di poter esercitare il diritto di opzione di cui sopra.

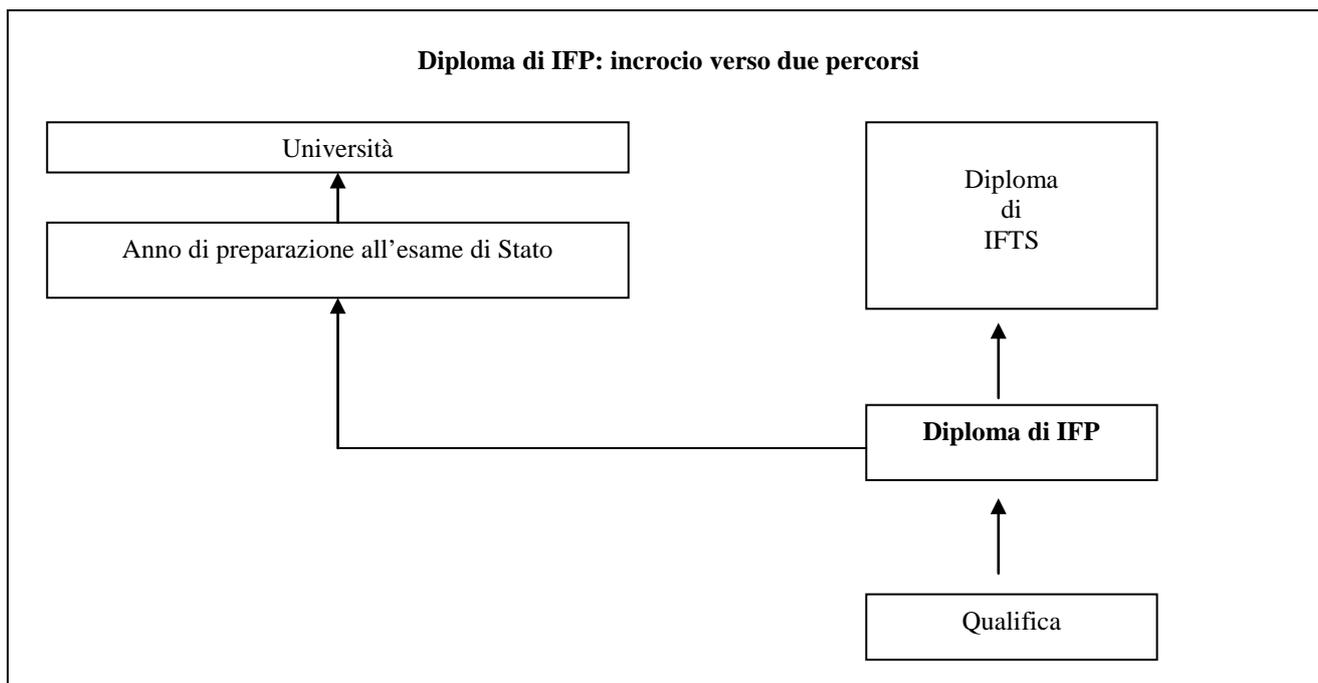
Mentre l'uscita della qualifica rappresenta un diritto del destinatario, la struttura del sistema di IFP appare delineata intorno al *carattere cruciale del quarto anno* inteso come crocevia per rendere possibile la prosecuzione del percorso verso l'Istruzione e formazione superiore, come pure verso l'Università tramite un anno integrativo.

Dal punto di vista dei riferimenti ordinamentali, va segnalato il fatto che sia il diploma sia la qualifica di IFP realizzano i medesimi profili educativi, culturali e professionali; ciò significa che le due tappe del percorso di IFP cui si riferiscono non sono da considerare come fenomeni formativi di natura diversa, ma *gradi* differenti dello stesso percorso formativo teso a perseguire la “crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi” (art. 2, let. g.).

Questa riflessione circa il dettato normativo ci consente di delineare la natura del Diploma di istruzione e formazione professionale – sia nella versione a *tempo pieno* sia in *apprendistato* - entro il percorso di IFP, da concepire come un grado più elevato e nel contempo più completo – rispetto a quello della qualifica - di acquisizione di competenze, conoscenze ed abilità relative alle mete educative, culturali e professionali (in relazione alla comunità professionale di riferimento) proprie del secondo ciclo degli studi.

Si presenta in forma grafica la struttura del percorso, evidenziando il carattere cruciale del Diploma di istruzione e formazione professionale (cfr. graf. 1).

Graf. 1 - Struttura del percorso di IFP



Il diploma di IFP rappresenta un titolo di validità nazionale, corrispondente al IV livello europeo e quindi spendibile in ambito comunitario: si riferisce alla figura del “Tecnico”, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze non solo operative in relazione ai processi, ma anche di programmazione, coordinamento e verifica, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità, in relazione con i responsabili delle unità operative in cui operano.

I titoli di istruzione e formazione professionale il cui rilascio risulta di competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome, non sono assimilabili ai “vecchi” titoli professionalizzanti di competenza dello Stato. Questi ultimi semplicemente vengono meno, e sono sostituiti da una nuova generazione di titoli di competenza regionale che hanno validità sul territorio nazionale (e, si spera, europeo) in quanto rispondenti ai livelli essenziali delle prestazioni ed ai criteri fissati dalle indicazioni elaborate congiuntamente dalle regioni.

Il diploma di IFP, corrispondentemente a quanto accade in Europa, deve essere concepito come il requisito di accesso alle professioni tecniche non normate per legge, oltre a professioni con carattere normativo: si vedano ad esempio le due figure dell’elettrotecnico e del tecnico termoidraulico che consentono la firma dei relativi progetti. Esso consente al destinatario:

- a) l’inserimento nel mondo del lavoro in corrispondenza alle figure di livello tecnico delle declaratorie professionali;
- b) la prosecuzione degli studi
 - sia in direzione dei percorsi di IFTS,
 - sia in direzione dell’Università e della ITS.

Tutto ciò fa del diploma di formazione un fenomeno nuovo rispetto alla tradizione della formazione professionale regionale; nel contempo esso rappresenta un fattore di discontinuità nei confronti dell’impianto liceizzante degli istituti tecnici ed anche professionali, non consentendo di essere visto come un quinto anno “accorciato”.

2. PRINCIPI DELLA NUOVA FILOSOFIA EDUCATIVA

2.1 Dai programmi ai risultati di apprendimento

Nel sistema educativo italiano è in atto un profondo cambiamento, che riguarda l'intera impostazione pedagogica, progettuale, didattica e valutativa. Tale cambiamento prende il nome di "didattica delle competenze", un'espressione che indica, in senso proprio, la *qualità* di una persona, che viene riconosciuta quando questa si mostra capace, con prove tangibili e significative, di mobilitare le proprie risorse – abilità e conoscenze – al fine di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che gli sono affidati.

Una frase di Wiggins esprime in modo chiaro quanto detto: "Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993, 24). Con ciò non si intende creare una contrapposizione tra conoscenze e competenze, ma porre l'accento sul fatto che la vera padronanza delle prime risiede nella capacità di applicarle a compiti reali ed adeguati, mostrando quindi di possederle *attivamente*.

La scelta di una didattica per persone competenti richiede l'assunzione di una prospettiva pienamente **educativa** da parte degli adulti in rapporto ai giovani: si tratta di sottrarli dalla distrazione dell'irrealtà, come pure dalla umiliazione dello stigma sociale, specie per una parte degli iscritti ai corsi di Formazione professionale, e di porli in modo adeguato di fronte al reale, capaci di cultura viva, ovvero di stupore, responsabilità e reciprocità sociale.

Siamo di fronte ad un rilevante mutamento di impostazione del sistema educativo che origina dalla consapevolezza dei limiti della tradizionale metodologia basata sui programmi. La nuova impostazione per "risultati di apprendimento" (*learning outcomes*) non persegue più soltanto una "preparazione", dimostrata attraverso la ripetizione di parole e gesti, ma una vera e propria "padronanza" del sapere rilevata nell'azione concreta di chi apprende personalmente.

Ecco il confronto tra le due impostazioni sulla base di criteri comuni di analisi:

| CRITERI | IMPOSTAZIONE PER PROGRAMMI DI CONTENUTI | IMPOSTAZIONE PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO |
|-------------------------------------|--|--|
| <i>Concezione del sapere</i> | Il sapere si presenta come un insieme ordinato di principi, leggi, nozioni che il giovane deve acquisire per poter essere considerato preparato | Il sapere si presenta come un campo d'azione nel quale lo studente si coinvolge fronteggiando compiti e problemi che gli consentono di conquistare una effettiva padronanza |
| <i>Metodologia</i> | Prevale la docenza frontale che mira al trasferimento di saperi formali, strutturati per discipline, secondo una sequenza di unità didattiche organizzate per spiegazione-studio individuale-esercizio-verifica | Prevale il laboratorio tramite il quale, in riferimento a situazioni di apprendimento specifiche, lo studente, in gruppo e da solo, è stimolato con domande e consegne a svolgere compiti e risolvere problemi ed in questo modo a conquistare il sapere |
| <i>Focus del lavoro dei docenti</i> | Il docente è tenuto a completare la trattazione di tutti i contenuti previsti dal programma, sulla base di un manuale ad impianto disciplinare, e quindi ad esporli alla classe in forma di lezione. Le conoscenze inseguono gli studenti | L'insegnante traduce i saperi essenziali in domande e compiti strutturate sotto forma di unità di apprendimento che sollecitano gli studenti alla ricerca ed al padroneggiamento degli strumenti culturali. Gli studenti inseguono le conoscenze |
| <i>Focus della valutazione</i> | La valutazione mira a misurare quanti dei contenuti impartiti lo studente possiede mediante ripetizione e riflessione, riproponendo quanto gli è stata insegnato | La valutazione mira a rilevare ciò che lo studente è in grado di fare, assolvendo compiti e resolvendo problemi, utilizzando le conoscenze e le abilità acquisite, sulla base di compiti originali |

L'impostazione per risultati di apprendimento appartiene al "costruttivismo pedagogico" il cui elemento fondamentale è che la conoscenza umana, l'esperienza, l'adattamento, sono caratterizzati da una partecipazione attiva dell'individuo (Bannister; Fransella 1986).

È molto evocativa di questa visione la seguente frase di J.D. Novak nel suo libro più importante, dal titolo "*Imparando a imparare*" (2005, p. 17): "gli insegnanti hanno dovuto faticare per prepararsi a raggiungere qualcosa che non funziona, che è gravoso da portare avanti e perciò è costoso: ci si aspettava da loro che producessero apprendimento negli studenti, quando invece l'apprendimento non può che essere prodotto dallo studente stesso". È un altro modo per dire che, senza il contributo diretto, la "voglia" di imparare, degli studenti, non vi può essere un apprendimento autentico e duraturo. È questo il punto centrale del discorso costruttivista in pedagogia, e indica che il sapere si conquista personalmente, e che questo è un cammino pieno di vitalità, non limitato solamente ad un livello cognitivo dell'intelligenza umana.

In questo modo può avvenire l'apprendimento significativo, che secondo Jonassen (1994) presenta i seguenti caratteri:

- *attivo*, perché consapevole e responsabile,
- *costruttivo*, perché il soggetto integra le nuove conoscenze con le precedenti,
- *collaborativo*, perché il soggetto lavora in una comunità costruttiva (scaffolding offerto da ciascun attore),
- *intenzionale*, perché il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi,
- *conversazionale*, perché è forte la dimensione dialogica dell'apprendimento,
- *contestualizzato*, perché i compiti assumono significatività nel mondo reale,
- *riflessivo*, perché il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni.

Si delinea in questo modo il legame tra dimensione cognitiva e dimensione sociale: l'apprendimento dei saperi non avviene esclusivamente tramite uno lavoro individuale di acquisizione; i processi di costruzione della conoscenza si realizzano nel corso delle interazioni e risultano situati nelle attività proprie di un contesto. È l'implicazione in quest'ultimo che le persone, entro una dimensione sociale, ne acquisiscono gli strumenti culturali propri.

Si pone qui il superamento delle precedenti concezioni centrate esclusivamente sul lavoro dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze formalizzate entro un percorso sequenziale di acquisizione di informazioni: sono gli allievi che costruiscono le loro conoscenze, attraverso la mediazione di strumenti e segni della cultura, quando essi sono coinvolti in un'interazione che conferisce senso agli strumenti culturali utilizzati, che vengono in tal modo interiorizzati attraverso l'interazione con altri.

2.2 Cultura del lavoro come leva per formare la persona ed il cittadino

In campo professionale, molta parte della dinamica dell'educazione avviene intorno al lavoro inteso non come mera attività, bensì come condizione privilegiata, seppur non totalizzante e quindi limitata, della vicenda umana.

Ciò porta a considerare lavoro in chiave educativa solo quelle attività che consentono di fare un'autentica esperienza umana e culturale, oltre che di contribuire al bene collettivo e di realizzare le potenzialità della propria condizione umana. Apprendere un lavoro consente pertanto di mettere in moto un processo educativo e culturale, teso a sostenere l'azione umana come espressione dell'incontro tra sentimento comune e originalità dei singoli; inoltre sollecita una comprensione della realtà a partire da un punto di vista etico culturale, ciò che permette di vivere la realtà nella sua totalità.

La formazione «non considera la professione un accessorio, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va sviluppata nel contesto dello sviluppo integrale di quest'ultima, a partire dall'infanzia e non alla fine del processo evolutivo. La 'professione', in altri termini, deve 'emergere' dalla personalità e non aggiungersi ad essa» (Giugni 1987, 153-154).

La valenza formativa del lavoro è duplice: imparare lavorando, e imparare a lavorare.

Circa la *prima* valenza, va riconosciuto che il cardine dello sviluppo cognitivo risiede nella relazione tra individuo e ambiente, mediata dalla cultura. Ciò consente di suscitare processi di costruzione della conoscenza che risultano pertanto *situati* nelle attività proprie di un contesto (Vygotskij 1987).

Il percorso formativo è pertanto costituito dalla sequenza delle esperienze (“situazioni di apprendimento”) che *mobilitano* le risorse intrinseche degli studenti e permettono loro di fare esperienza personale del sapere, nel momento in cui assolvono a compiti reali e significativi e risolvono i problemi che questi compiti via via presentano.

Circa la *seconda* valenza formativa del lavoro, va riconosciuto il fatto che un Centro di formazione professionale, inteso come comunità di apprendimento, presenta una decisa apertura alla realtà come fonte e riscontro delle occasioni di apprendimento più significative. La ricerca del sapere che viene sollecitata presso gli allievi non può essere rinchiusa entro uno spazio circoscritto, ma trova il suo ambito naturale di riferimento nella realtà intesa come totalità composta dalle sue varie componenti. L’apertura alla realtà si manifesta come sollecitazione agli allievi affinché considerino la cultura proposta non come un insieme inerte di nozioni bensì come un fattore vitale in grado di spiegare la realtà ed i suoi processi, ed inoltre come stimolo volto a scoprire insieme il sapere (buono) iscritto nelle dinamiche del reale così da renderlo personale attraverso la conquista e la conferma della corrispondenza con i tratti del proprio mondo personale. Il mondo reale in tal modo non è tenuto fuori dal CFP, ma diviene un “libro di testo” che merita di essere sfogliato affinché il suo valore potenziale possa essere messo a frutto da parte degli allievi. In questo modo, il processo di crescita culturale si presenta come un cammino volto a rendere evidente il sapere implicito nei processi reali; per fare ciò il CFP è chiamato a sollecitare nei destinatari il desiderio e la passione della conoscenza ed a far intuire loro che è alla loro portata la possibilità di trovare soddisfazione a tale desiderio con un metodo di coinvolgimento attento e di investigazione aperta all’insegnamento emergente dal reale.

È emblematico il caso della istruzione e formazione professionale, strettamente raccordata sul piano territoriale con le altre realtà che concorrono a comporre il sistema di offerta formativa professionalizzante sulla base di un’alleanza tra organismi formativi, governo locale e soggetti economico-sociali coinvolti nell’ambito di riferimento.

Va segnalata, in direzione del rinnovamento delle relazioni tra l’istituzione ed il suo contesto, la rilevanza della metodologia della *alternanza formativa*. Questa rappresenta una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa.

L’alternanza formativa è sostanziale quando le diverse modalità formative che si alternano vengono a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione collocata in modo attivo e responsabile entro il contesto di riferimento.

La qualità formativa dell’alternanza è data dalla natura della relazione che si instaura tra i diversi attori in gioco. Non si tratta di una semplice *interazione*, bensì di una *partnership* che prevede la comprensione dell’altro e del suo specifico valore, la volontà di cooperazione reciproca, la reale possibilità nello sviluppare azioni congiunte.

Un’alternanza efficace richiede il “rendere pratico” le nozioni teoriche, che non può essere rappresentato solo nel senso della mera applicazione ma costituisce un movimento di nuovo apprendimento che consente di acquisire modi diversi di leggere la realtà.

L’alternanza non deve essere vista come delega all’esterno di parti del curriculum formativo. Occorre al contrario pensarla come una sorta di campo di apprendimento anche per docenti e per i CFP nel loro insieme, oltre che per il personale degli enti coinvolti che in tal modo può acquisire consapevolezza circa la valenza culturale del proprio lavoro ed i requisiti di un intervento formativo dal carattere pedagogico.

In tal modo, la professionalità si riferisce non ad una visione addestrativa, ma ad una vera e propria cultura del lavoro, intesa nella sua accezione più ampia: l’insieme di operazioni, procedure, simboli, linguaggi e valori, ma anche identità e senso di appartenenza ad una comunità professionale, che riflettono una visione etica della realtà, un modo di agire per scopi positivi in relazione ad esigenze non solo personali ma comuni.

2.3 Accompagnare i giovani della FP a scoprire il mondo e ad agire in esso in modo autonomo e responsabile

Con la riforma del sistema educativo, è stata riconosciuta – ed è una novità assoluta per il nostro Paese, nel quale resiste una forte tradizione che contrappone cultura e lavoro - la valenza educativa, culturale e professionale della Formazione professionale; in tal modo la cultura del lavoro non è solo un insieme di prescrizioni operative, ma è anche un punto di vista appropriato per leggere la realtà ed intervenire in essa da cittadino consapevole, fornendo il proprio contributo al bene comune in modo autonomo e responsabile.

Questa novità rilevante presenta un valore generale, ma assume un significato particolare per giovani appartenenti al ceto popolare, che prediligono l'approccio dell' "imparare facendo" e che vedono nel lavoro una prospettiva positiva per inserirsi nella società da protagonisti e per realizzare i propri talenti personali.

Con l'accordo Stato Regioni circa il primo anno di attuazione 2010-11 dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, si è conclusa la fase di sperimentazione dei percorsi IFP. In questo modo, è stata sancita l'equivalenza formativa dei percorsi IFP e la necessità che tutte le Regioni e Province autonome forniscano tale proposta ai giovani dell'intero Paese, senza alcuna discriminazione. Tutto ciò in piena sintonia con quanto avviene in Europa e in coerenza con le indicazioni dell'Unione europea.

I percorsi IFP, aventi valore equivalente rispetto a quelli dell'istruzione in quanto assolvono al diritto-dovere ed all'obbligo di istruzione, sono caratterizzati dalla personalizzazione, dalla didattica attiva e per competenze, dal perseguimento del successo formativo per tutti, nessuno escluso. I risultati delle sperimentazioni svolte a partire dal 2003 e dei monitoraggi effettuati negli ultimi anni (si vedano in particolare i rapporti dell'Isfol) confermano il loro valore in termini di efficacia, ma anche di efficienza economica oltre che di risparmio di tempo per i destinatari. Essi si riferiscono a tutti i giovani che desiderano acquisire una qualifica e, successivamente, un diploma professionale quadriennale. Vi sono soluzioni particolari favorevoli a soggetti posti in condizione di difficoltà sociale e di apprendimento.

Questo cambiamento, che pure valorizza l'approccio peculiare della Formazione professionale, centrato sulla personalizzazione dei percorsi, sulla familiarità e l'amichevolezza, sui compiti reali, sull'alternanza formazione-lavoro, pone alla stessa **tre nuove sfide** che vanno fronteggiate in modo rigoroso e con uno sforzo di insieme:

1. In primo luogo occorre **superare la separazione**, ancora molto rilevante nei percorsi di FP, **tra discipline teoriche e discipline pratiche**; ciò può essere perseguito seguendo contemporaneamente due vie: innanzitutto attraverso la creazione di legami forti e di servizio (ciò che prende il termine di "curvatura") tra le materie degli assi culturali e l'area professionale, in secondo luogo definendo una proposta culturale appropriata per i giovani dei corsi di Formazione professionale che contempli i "contenuti irrinunciabili" degli assi culturali/competenze di base, perseguiti entro un metodo coerente con la prospettiva dell' "imparare facendo". Infatti, non basta più una generica "cultura generale" per consentire ai giovani allievi di entrare in un rapporto personale e positivo con la cultura; occorre uno sforzo comune di proposta e di esperienza didattica.
2. In secondo luogo **va superata la tendenza ad insegnare sulla base di una prospettiva basata essenzialmente su abilità e procedure**, dove si pone l'enfasi esclusivamente sulla diligenza ovvero sull'acquisizione da parte dell'allievo di routine operative basate su sequenze prestabilite; questa pratica didattica non va abbandonata, specie nelle fasi iniziali dei percorsi formativi, ma occorre ben presto stimolare i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contemplino anche l'imprevisto, nella prospettiva dell'autonomia e della responsabilità. Si tratta della questione della complessità, che richiede negli allievi capacità di visione, di lettura e comprensione delle consegne, di definizione di un piano d'azione realistico, di una capacità di attuazione che contempli una verifica simultanea della bontà degli esiti intermedi, così da giungere, tramite le necessarie correzioni, ad un esito giudicato valido dagli interlocutori interni ed esterni dell'azione formativa.
3. Infine, occorre **contrastare la tendenza**, comune peraltro a tutto il secondo ciclo del sistema educativo, **che produce un progressivo "abbassamento dell'asticella"** rispetto ai saperi ed alle competenze traguardo e rilanciare il progetto educativo e formativo orientato effettivamente a

formare i cittadini della società complessa. Questa tendenza trae alimento dall'elenco delle problematiche cui va incontro l'opera educativa (demotivazione dei giovani, bassi livelli di ingresso, estrema varietà dei gruppi classe con presenza di stranieri, di portatori di handicap e di soggetti con difficoltà specifiche di apprendimento, assenza di collaborazione di una parte delle famiglie); ma tali condizioni, sia pure innegabili, anche se non certo inedite nei periodi precedenti della storia della Formazione professionale, possono agire anche come sfida per delineare una proposta educativa ed una metodologia che punti al riscatto sociale di questi giovani, evitando di considerare la Formazione professionale come una sorta di strumento assistenziale e non educativo e formativo.

2.4 Principi educativi e formativi

I principi educativi e formativi su cui si basa questa proposta progettuale sono i seguenti:

- Affezione e scoperta per mobilitare le risorse intrinseche degli allievi
- Olismo o della triplice valenza del sapere
- Attivismo o didattica del coinvolgimento
- Scienza e poesia: la realtà come processo e incanto
- Apprendimento cooperativo e socievolezza
- Esternalizzazione e comunità professionale
- Competenza come impegno civico.

Affezione e scoperta per mobilitare le risorse intrinseche degli studenti.

I giovani non sono fatalmente caduti in uno stato di semi-selvatichezza, ma sono distratti dall'iper-realtà che li mantiene in una continua ed inutile agitazione ed eccitazione divenendo così schiavi dei propri bisogni (reali e immaginari). Essi vivono in una solitudine non solo pratica, ma anche esistenziale, esito di uno spaesamento proprio di una cultura tendenzialmente scettica e pessimistica.

Solo un Centro di formazione che li abiliti a conoscere veramente il reale può sollecitare in loro il desiderio (di sentirsi vivi, di compiere il proprio cammino, di essere felici) e mettere in moto la loro umanità.

Essi hanno bisogno di punti di riferimento nei formatori e nella cultura: l'insegnante inteso come guida (insegnare) non è una persona perfetta, bensì umana, capace di accoglienza e di accompagnamento nel cammino del sapere (e del vivere).

Un'autentica istruzione avviene solo nell'educazione e si rende possibile nell'affezione (un legame che dà sicurezza) e nella fiducia (l'attesa di qualcosa che valga la pena per sé e per gli altri)

Non si tratta di assistenza, ma di cultura intesa in senso autentico, come risposta a domande di conoscenza: non è il sapere che insegue gli studenti, ma gli studenti che inseguono il sapere.

La metodologia formativa proposta punta a mobilitare le risorse intrinseche degli studenti:

- Curiosità: infatti la più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere;
- Desiderio di competenza, ovvero lo stimolo ad affrontare e risolvere problemi, così che la competenza diventa a sua volta un fattore di motivazione prima ancora di divenire una capacità conseguita;
- Aspirazione ad emulare un modello proposto dagli insegnanti, che non consiste necessariamente nell'imitare il maestro, quanto nel fatto che egli divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona, cioè, di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità;
- Impegno consapevole ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale, desiderio di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune: vi è nel legame sociale una spinta intrinseca ad apprendere, ed è non già un'imitazione, quanto una dinamica in cui si apprende reciprocamente.

Ciò richiama il principio della personalizzazione. Questa non si persegue introducendo "eccezioni" ad un percorso a-personale massificato, ma modulando le scelte e le opportunità proprie di una didattica per persone competenti, in modo da stimolare e valorizzare le caratteristiche peculiari di ciascun allievo. Sono quindi a disposizione di ogni consiglio di classe varie leve ordinarie sulla base delle quali perseguire il fine della personalizzazione dei percorsi formativi:

- didattica per competenze ovvero UdA strutturate secondo la sequenza pratica-teoria;
- cura della composizione dei gruppi di lavoro al fine di potenziare l'inserimento e l'apprendimento di chi presenta difficoltà;
- attività di recupero gestita da insegnanti e da studenti degli ultimi anni (*peer education*);
- laboratori di approfondimento di tipo elettivo.
- Laboratori di ingresso e di passaggio.

Olismo o della triplice valenza del sapere.

Il sapere non si presenta alla persona come un costrutto disciplinare astratto, ma come una realtà unitaria dal carattere olistico (il tutto è nelle parti, le parti sono nel tutto, il tutto è più della somma delle parti), di cui è possibile fare esperienza cognitiva, affettiva, pratica.

Il riduzionismo ha portato ad una costruzione artefatta del sapere, e ciò impedisce l'accesso ad una autentica conoscenza.

L'essere umano può impadronirsi della cultura tramite percorsi che originano dalla sollecitazione della curiosità e dall'esperienza della scoperta. Ciò disegna un cammino per nuclei tematici del sapere, condivisi tra più discipline e proiettati verso risultati concreti, tangibili.

Tre sono le valenze del sapere "vitale" (per la vita):

- *cognitiva*: consente di giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni;
- *affettiva*: suscita le potenzialità umane buone, stimola il desiderio di apprendere che è insito nella natura umana ("fatti non foste...") entro un preciso contesto morale (orientamento al bene);
- *pratica*: stimola la concretezza, la responsabilità e l'impegno nell'ambito di vita in cui si è posti in vista di un futuro auspicato (e sempre riprogettato).

Attivismo o didattica del coinvolgimento.

Il cardine dello sviluppo cognitivo risiede nella relazione tra individuo e ambiente, mediata dalla cultura. Ciò consente di suscitare processi di costruzione della conoscenza che risultano pertanto situati nelle attività proprie di un contesto.

Il percorso formativo è costituito dalla sequenza delle esperienze che sollecitano il coinvolgimento dell'allievo e quindi ne mobilitano le risorse intrinseche.

Nel momento in cui assolvono a compiti reali e significativi e risolvono i problemi, tesi a risultati utili e significativi, gli studenti fanno esperienza personale del sapere, quella che rimane come bagaglio e padronanza reale.

Il lavoro costituisce l'occasione per fare esperienza del mondo in senso pienamente culturale; ma l'agire umano appare nel suo giusto valore se la persona si alimenta anche con la contemplazione, la poesia e l'arte.

Scienza e poesia: la realtà come processo e incanto.

Per rendere intelligibile il reale è necessaria la scienza intesa come descrizione, spiegazione, previsione e controllo; ciò avviene attraverso un continuo superamento dei limiti di capacità della visione scientifica del presente storico, che risulta quindi sempre provvisoria, e nel contempo abitua al rigore, all'onestà intellettuale, alla libertà di pensiero, alla creatività, alla collaborazione, in quanto valori fondamentali per la costruzione di una società aperta e democratica.

Ma ogni spiegazione fisica è insufficiente ad appagare la ragione; per evitare il disincantamento ed il tedio del cuore, occorre alimentare il senso dell'inatteso e dell'immeritato e la capacità di apprezzare le cose, tramite lo sguardo meravigliato ed assieme concreto della poesia, la ricchezza di linguaggio e di amicizie della letteratura. In questo modo si diventa grandi imparando a vivere realmente, o più precisamente a conquistare la seconda infanzia.

Apprendimento cooperativo e socievolezza.

L'essere per gli altri, la socievolezza, rappresenta una dimensione fondamentale dell'esistenza, anche se per molti giovani non è più un'attitudine spontanea a causa della carenza di legami tra pari età e per l'esposizione ad una cultura centrata sulla realizzazione di sé.

Lo studio consente di fare esperienza dell'altro e della comunità, sia nella forma della cooperazione al fine di perseguire obiettivi inaccessibili al singolo, sia come fine in sé più importante della realizzazione individuale.

Il gruppo è risorsa per il singolo, ma è anche una dimensione esistenziale che permette di "vivere insieme" con e per gli altri, quindi di uscire dal carcere dell'io individuale.

Esternalizzazione e comunità professionale.

La funzione principale di ogni attività culturale non consiste tanto nel ripetere, quanto nel produrre opere. Il produrre opere che abbiano un'esistenza loro propria costituisce una metodologia di apprendimento molto vantaggiosa; essa:

- consente di liberare l'attività cognitiva dal suo carattere astratto, rendendola pubblica, negoziale e sociale;
- rende tale attività accessibile alla riflessione;
- favorisce il sentimento di comunità creando un mito, una tradizione che rimane nel gruppo che l'ha vissuta.

Nel contesto professionalizzante, realizzare opere permette agli allievi di entrare in rapporto con i membri della comunità professionale più vasta che unisce organismi formativi, soggetti economici e professionali, organismi culturali e di ricerca, servizi attivi per il lavoro

Molteplici sono le possibilità formative connesse alla esternalizzazione: concorsi, project work, lavoro a commessa, fino alle attività di servizio riconosciuto come il "ristorante didattico" nel settore alberghiero.

Più che la simulazione, il compito reale, mentre consente una valutazione attendibile e partecipata, stimola l'allievo ad un inserimento autonomo e responsabile nella realtà.

L'integrazione con il territorio e il mondo produttivo non è solo un metodo di lavoro, è un fattore imprescindibile per l'elaborazione del piano dell'offerta formativa dei Centri di formazione professionale. Gli strumenti per intrecciare la progettazione didattica dei CFP con i piani di sviluppo locali e le esigenze formative degli allievi sono quelli offerti dall'autonomia didattica e organizzativa.

Competenza come impegno civico.

La didattica per competenze non è una tecnica, ma una metodologia formativa che si ispira all'idea della cittadinanza europea intesa non solo come esercizio dei diritti politici né come identificazione nei valori nazionali mediati da un discorso filosofico-storico-letterario.

Nella visione europea, la cittadinanza si riscontra nella capacità della persona di gestire un ruolo sociale attivo, di valore pubblico: il lavoro.

La persona competente è un tipo umano volitivo, curioso, che si coinvolge in un'esperienza culturale con gli altri; non si limita a ripetere ciò che impara, ma lo argomenta e lo utilizza nella sua vita.

3. SPERIMENTAZIONE IN PIEMONTE

3.1 Il processo sperimentale

Il processo di sperimentazione del quarto anno di diploma professionale segue idealmente e metodologicamente il percorso sperimentale riferito ai nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Il nuovo progetto ha le sue radici nella Sperimentazione già in atto. L'intento della presenza diffusa sul territorio è di confermare il progressivo coinvolgimento delle Istituzioni locali nelle fasi di sviluppo e di consolidamento del progetto.

In particolare, con l'obiettivo di assicurare a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni di età ed in questo adempiere al relativo dovere, sono state individuate le seguenti aree di domanda potenziale cui pare necessario rivolgere l'offerta formativa rinnovata: giovani in uscita dalle qualifiche triennali di IeFP, qualificati IeFP degli ultimi due anni, qualificati dell'Istruzione professionale, che intendono acquisire un diploma professionale di valore europeo.

È rilevante quindi l'intreccio tra desiderio di acquisire un diploma qualificante e volontà di accesso ad una formazione di secondo ciclo di livello europeo, ovvero che termina ai 18 anni con un diploma così come succede in tutti gli altri Paesi dell'Unione, ciò che rende il Diploma di Stato italiano una vera e propria anomalia a carico degli studenti.

L'assunzione del principio educativo e culturale del lavoro, più che dal contesto nazionale, nasce in ambito comunitario: l'Unione europea si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come "cultura" ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e propone di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista nella società della conoscenza.

Il sistema definito nel contesto europeo con l'espressione VET (*Vocational Education and Training*) comprende tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), e corrisponde con il nostro *Istruzione e formazione professionale*, anche se nel nostro paese non si tratta di un sistema unitario, ma piuttosto di un ambito frammentato e diverso in vari sotto-sistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente. Tre sono i motivi fondamentali che alimentano una sempre maggiore rilevanza del VET nel contesto europeo, con valenza di diploma:

- 1) Sostenere la competitività del sistema economico europeo. Vi è la crescente necessità di qualificati, tecnici e quadri che consentano di mantenere il valore dei prodotti/servizi europei rispetto a quelli dei paesi concorrenti, vecchi e nuovi. Occorre pertanto rendere attraente l'offerta formativa VET che negli ultimi anni ha vissuto una caduta relativa di rilevanza nelle scelte dei giovani e delle loro famiglie.
- 2) Integrare nella società persone/ceti in situazione di instabilità. Esistono due tipologie di popolazioni che presentano caratteri di difficoltà rispetto alla società:
 - persone appartenenti ad etnie e culture non autoctone,
 - adolescenti e giovani autoctoni che vivono in contesti di sregolatezza ed emarginazione.
- 3) Formare cittadini europei. L'idea della "cittadinanza europea" non è né un mero esercizio dei diritti politici (voto), né un fattore di istruzione o di identificazione nei valori nazionali mediati da un discorso filosofico-storico-letterario. Nella visione europea, la cittadinanza si riscontra nella capacità della persona di gestire un ruolo sociale attivo, di valore pubblico: il lavoro.

Il sistema IFP si colloca pienamente nella cultura educativa europea; ciò si coglie nell'impianto metodologico, nell'assunzione del sistema degli standard EQF per i titoli e le certificazioni, nella certificazione delle competenze, infine nel costante riferimento delle norme al fatto che la qualifica IFP soddisfa i requisiti del diritto-dovere ed, in esso, dell'obbligo di istruzione. Il diploma quadriennale, in particolare, rappresenta l'unico titolo di livello 4 EQF equivalente ai diplomi rilasciati in tutta Europa a 18 anni, mentre per ottenere il diploma di Stato italiano occorre tuttora un anno in più rispetto ai paesi partner.

La sperimentazione verrà realizzata in funzione dei principi delineati nella Direttiva obbligo istruzione diritto dovere 2011/14. Ed ha come oggetto i percorsi di diploma quadriennali connessi strettamente ad un più ampio progetto di riforma dei canali tradizionali dell'Istruzione. Tali percorsi sono collocati in un sistema di filiera organico volto ad assicurare la possibilità di passaggio tra i due canali previsti e la continuità e la progressività del percorso formativo.

3.2 I Destinatari

I percorsi sperimentali di diploma di IFP sono rivolti a:

- 1) Persone in possesso di qualifica di Istruzione e formazione professionale, che possono in tal modo accedere ad un percorso in continuità.
- 2) Persone in possesso di una qualifica professionale triennale rilasciata dagli Istituti professionali di Stato coerente con il percorso di destinazione, che possono in tal modo accedere ad un percorso che consenta loro di acquisire un diploma in tempi più brevi rispetto a quello tradizionale, ed inoltre che apre loro le diverse opportunità del nuovo sistema.

Si tratta di giovani che desiderano acquisire un diploma professionale che consenta loro di inserirsi nel mondo del lavoro avendo requisiti coerenti con le esigenze delle imprese e nel contempo che permetta loro di accrescere la propria formazione personale e culturale.

Questi giovani, che scelgono il percorso di istruzione e formazione professionale non già come ripiego bensì come scelta vocazionale propria, sono in grado di cogliere il vantaggio di una proposta formativa progressiva, che consente di raggiungere i diversi gradi della gerarchia di lavoro – qualificato, tecnico, quadro-esperto – attraverso un percorso graduale, dove ad ogni tappa è possibile optare per una pluralità di scelte:

- inserirsi nel mondo del lavoro;
- proseguire nella Istruzione e Formazione Tecnica Superiore Professionale ;
- transitare tramite il Diploma di Stato all'Università e nell'Istruzione Tecnica Superiore.

3.3 Le Istituzioni formative

La realizzazione del progetto prevede la costituzione di una ATS composta da Agenzia formative radicate sul territorio regionale. La costituzione della ATS nasce dalla volontà di:

- 1) costruire un organismo che, partendo dalle singole specificità, possa mettere in comune esperienze progettuali, modelli organizzativi e di erogazione delle attività formative;
- 2) consolidare un modello di formazione, legato al sistema di Istruzione e Formazione Professionale, che già in fase iniziale ha trovato l'approvazione e la condivisione di molti operatori del settore della formazione professionale;
- 3) sfruttare la presenza e il radicamento territoriale dei differenti centri, al fine di coinvolgere le istituzioni provinciali e dare risposte all'utenza locale;
- 4) garantire la più ampia copertura territoriale, come per altro richiesto dal Bando regionale;
- 5) avere un numero sufficientemente ampio di corsi su cui sperimentare il modello formativo e una maggiore diversificazione dei vari indirizzi di qualifica;
- 6) assicurare la diffusione della sperimentazione e la possibilità di confrontare i risultati delle attività formative realizzate nelle diverse realtà, predisponendo strumenti e materiali omogenei, rispondenti a precisi standard;
- 7) realizzare e formalizzare strutture di controllo, di coordinamento e monitoraggio delle attività che coinvolgano molteplici attori;
- 8) divenire il principale referente che attraverso un canale privilegiato potrà interloquire con gli attori delle sperimentazioni che si stanno effettuando in altre Regioni.

L'ATS comprende sia Agenzie formative titolari dei corsi, sia Agenzie che, pur non erogando direttamente la formazione, sono coinvolte nella sperimentazione, partecipando alle fasi di progettazione, monitoraggio e valutazione. Tale coinvolgimento è teso a garantire - nell'ottica di un futuro ampliamento della sperimentazione - una piena condivisione del modello utilizzato.

Le agenzie partecipanti all'ATS del 2011-12 che hanno erogato direttamente la formazione sono:

- Associazione CNOS FAP REGIONE PIEMONTE in qualità di ente capofila
- Azienda Formazione Professionale A.F.P. Soc. Cons. a r.l.
- Fondazione CASA DI CARITA' ARTI E MESTIERI Onlus
- CIOFS-FP PIEMONTE
- COLLINE ASTIGIANE scrI
- CSEA S.c.p.A
- En.A.I.P Piemonte
- ENGIM Piemonte
- FOR.AL Consorzio per la formazione nell' Alessandrino
- IMMAGINAZIONE e LAVORO ScrI
- II. RR. SALOTTO e FIORITO

Le agenzie partecipanti all'ATS del 2012-13 che stanno erogando direttamente la formazione sono:

- Associazione CNOS FAP REGIONE PIEMONTE in qualità di ente capofila
- Azienda Formazione Professionale A.F.P. Soc. Cons. a r.l.
- Fondazione CASA DI CARITA' ARTI E MESTIERI Onlus
- CIAC scrI - Consorzio Interaziendale Canavesano
- CIOFS-FP PIEMONTE
- COLLINE ASTIGIANE scrI
- En.A.I.P Piemonte
- ENGIM Piemonte
- FOR.AL Consorzio per la F.P. nell' Alessandrino
- Formont
- IMMAGINAZIONE e LAVORO ScrI
- II. RR. SALOTTO e FIORITO

Le agenzie partecipanti alle ATS del 2011-12 e 2012-13 che non erogano direttamente la formazione sono:

- Associazione Scuole tecniche S. Carlo
- Scuola professionale orafi Ghirardi
- Istituto Santa Chiara (salvo successivo inserimento nelle attività approvate e finanziate)
- Forte Chance
- Consorzio per la FP nell'Acquese scrI (salvo successivo inserimento nelle attività approvate e finanziate)
- Consorzio Formazione Innovazione Qualità
- APRO – Formazione professionale Alba-Barolo scarI
- Centro formazione professionale Cebano-Monregalese scrI
- CO.VER.FOP.
- VCO formazione

4. IL PROGETTO

4.1 Percorsi

La sperimentazione “Percorsi di quarto anno di diploma di Istruzione e formazione professionale” mira a fornire ai giovani in età di diritto-dovere di istruzione e formazione un titolo di studio che:

- 1) fornisce loro una formazione integrale,
- 2) assolve al diritto dovere,
- 3) consente l’inserimento nel mondo del lavoro,
- 4) consente la prosecuzione degli studi nei percorsi IFTS e la possibilità di accesso all’anno integrativo per l’acquisizione del diploma di Stato.

Il progetto di sperimentazione del 2011-12 prevedeva l'attivazione di 12 corsi finalizzati all'acquisizione dei seguenti diplomi professionali di tecnico (corrispondenti ai diplomi di tecnico previsti a livello nazionale):

| DENOMINAZIONE CORSO ADOTTATA NELLA SPERIMENTAZIONE (denominazione - indirizzo) | PROVINCIA | CFP sede del corso |
|---|------------------|--|
| TECNICO DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE | ALESSANDRIA | FORAL s.c.r.l. - A.F.T. di Valenza |
| TECNICO DI CUCINA | ASTI | COLLINE ASTIGIANE - Asti |
| TECNICO PER L’AUTOMAZIONE INDUSTRIALE | BIELLA | CNOS-FAP - Vigliano |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | CUNEO | AFP scarl – Dronero |
| TECNICO RIPARATORE DI VEICOLI A MOTORE | CUNEO | CNOS-FAP - Bra |
| TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE | NOVARA | ENAIIP - Borgomanero |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | TORINO | CASA DI CARITA’ - Torino |
| TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE | TORINO | C.I.O.F.S. - F.P. Piemonte - Torino Maria Mazzarello |
| TECNICO DELL’ACCONCIATURA | TORINO | CSEA – Torino Giulio Pastore |
| TECNICO ELETTRICO | TORINO | ENGIM Piemonte – Artigianelli Torino |
| TECNICO DEI SERVIZI SALA BAR | TORINO | IMMAGINAZIONE E LAVORO – Torino Piazza dei mestieri |
| TECNICO DELL’ACCONCIATURA | TORINO | II. RR. SALOTTO E FIORITO - Pianezza |

Il progetto di sperimentazione 2012-13 prevede l'attivazione di 18 corsi finalizzati all'acquisizione dei seguenti diplomi professionali di tecnico (corrispondenti ai diplomi di tecnico previsti a livello nazionale):

| DENOMINAZIONE CORSO ADOTTATA NELLA SPERIMENTAZIONE (denominazione - indirizzo) | PROVINCIA | CFP sede del corso |
|---|------------------|--------------------------------------|
| TECNICO DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE | ALESSANDRIA | FORAL s.c.r.l. - A.F.T. di Valenza |
| TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE | ALESSANDRIA | C.I.O.F.S. - F.P. Piemonte - Tortona |
| TECNICO PER L’AUTOMAZIONE | ALESSANDRIA | CASA DI CARITA’ - Tortona |

| | | |
|---|----------|---|
| INDUSTRIALE | | |
| TECNICO DI CUCINA | ASTI | COLLINE ASTIGIANE - Asti |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | BIELLA | CNOS-FAP - Vigliano |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | CUNEO | AFP scarl – Dronero |
| TECNICO RIPARATORE DI VEICOLI A MOTORE | CUNEO | ENAIP - Cuneo |
| TECNICO ELETTRICO | CUNEO | CNOS-FAP - Fossano |
| TECNICO DELL'ACCONCIATURA | NOVARA | ENAIP - Arona |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | TORINO | CASA DI CARITA' - Torino |
| TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE | TORINO | C.I.O.F.S. - F.P. Piemonte - Torino Agnelli |
| TECNICO GRAFICO | TORINO | CNOS-FAP – Torino Valdocco |
| TECNICO PER LA CONDUZIONE E LA MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI | TORINO | CIAC - Ciriè |
| TECNICO ELETTRICO | TORINO | ENGIM Piemonte – Artigianelli Torino |
| TECNICO DEI SERVIZI SALA BAR | TORINO | IMMAGINAZIONE E LAVORO – Torino Via J.Duranti |
| TECNICO DELL'ACCONCIATURA | TORINO | II. RR. SALOTTO E FIORITO - Pianezza |
| TECNICO DI CUCINA | VERBANIA | FORMONT - Villadossola |
| TECNICO DEI SERVIZI DI IMPRESA | VERCELLI | C.I.O.F.S. - F.P. Piemonte - Vercelli |

4.2 Durata

Il percorso, della durata complessiva di 1.050 ore, è così strutturato:

- 1) percorso di *gruppo-classe* e di *gruppi di interesse* nella misura indicativa di 1000 ore annue;
- 2) *interventi personalizzati* nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria, nella misura indicativa di 60/50 ore annue.

Nella tavola 1, si propone uno schema relativo alle aree formative e al loro impegno orario totale nella Sperimentazione del 2011-12.

Tav. 1 - Ripartizione del monte ore tra le aree formative del 2011-12

| AREE | | ORE DEDICATE |
|------|---|--------------|
| 1 | Competenze di base – Linguaggi – Lingua italiana | 60 |
| 2 | Competenze di base – Linguaggi – Lingua inglese | 60 |
| 3 | Competenze di base – Matematico, scientifica, tecnologica | 190 |
| 4 | Competenze di base - Storico, socio, economica | 60 |
| 5 | Competenze professionali specifiche | 390 |
| 6 | Orientamento finale | 10 |

| | | |
|---------------|--------------------------------|--------------|
| 7 | Personalizzazione | 60 |
| 8 | Stage formativo - Project work | 200 |
| | Esame finale | 20 |
| Totale | | 1.050 |

Nella tavola 2, si propone uno schema relativo alle aree formative e al loro impegno orario totale nella Sperimentazione del 2012-13.

Tav. 2 - Ripartizione del monte ore tra le aree formative del 2012-13

| AREE | | ORE DEDICATE |
|---------------|---|--------------|
| 1 | Competenze di base – Linguaggi – Lingua italiana | 60 |
| 2 | Competenze di base – Linguaggi – Lingua inglese | 60 |
| 3 | Competenze di base – Matematico, scientifica, tecnologica | 180 |
| 4 | Competenze di base - Storico, socio, economica | 60 |
| 5 | Competenze professionali specifiche | 360* |
| 6 | Orientamento finale | 10 |
| 7 | Personalizzazione | 50 |
| 8 | Stage formativo - Project work | 250** |
| | Esame finale | 20 |
| Totale | | 1.050 |

* Di cui 30-60 ore dell'UF Area Progetto

** Si utilizza il 10% del monte ore stage/project work (25 ore) per la preparazione e l'elaborazione dell'esperienza del Project work da abbinare all'UF Area Progetto presente nelle Competenze professionali specifiche e per la gestione dei rientri.

4.3 Obiettivi del percorso formativo per il tecnico professionale

Con riferimento alla figura del tecnico ed ai compiti con cui questa si confronta, si delineano i seguenti obiettivi generali del processo formativo:

- 1) *Comprensione della realtà* in cui l'allievo vive, sia sotto forma di vita quotidiana sia in senso più strettamente professionale, sapendo definire un rapporto personale con essa, ovvero identificandola tramite la concretezza di oggetti e di problemi che si propongono alla persona.
- 2) *Approfondimento della scientificità dei fenomeni* oggetto di interesse e dei modelli di intervento, rendendo ragione di tutti i diversi aspetti che compongono la realtà che si studia/su cui si interviene, riscoprendo l'unità della cultura, e problematizzando logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa.
- 3) *Assunzione di responsabilità personale e sociale* rispetto alla realtà in cui si è inseriti a partire dalla libertà e dalla volontà morale della persona e della collettività implicata, ovvero dalla attribuzione di senso esplicito circa il perché delle cose, il loro rapporto con i criteri morali, sociali, tecnici.
- 4) *Elaborazione di un progetto di intervento* volto a modificare la realtà stessa, assumendo le sfide connesse nei compiti e problemi che vengono proposti alla persona, e sapendo trovare le necessarie coerenze tra obiettivi, risultati attesi e mezzi necessari alla realizzazione del progetto.
- 5) *Acquisizione di padronanza circa l'esecuzione del progetto*, sapendo sviluppare un processo di realizzazione dello stesso compresa la necessaria verifica circa il suo andamento e la correzione degli elementi non coerenti con i criteri di qualità in precedenza individuati.
- 6) *Sviluppo di uno stile relazionale e cooperativo* in grado di cogliere tutte le espressioni simboliche della cultura, ed inoltre di valorizzare il proprio apporto e quello degli altri soggetti coinvolti caratterizzati da differenti ambiti e livelli di preparazione e di responsabilità.
- 7) *Comprensione del valore economico, sociale e culturale delle azioni svolte*, tramite una adeguata riflessione e valutazione circa le realizzazioni ottenute, sapendo vedere la realtà da un punto di vista non immediato ma riferito al processo storico che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni e che contribuisce al benessere generale.

- 8) *Approfondimento della conoscenza di sé* facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte, maturando l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornire un apporto significativo in relazione alle differenti opportunità che si presentano al termine del percorso di Diploma di istruzione e formazione professionale.

Perseguendo tali obiettivi, il giovane e la giovane impegnati nel percorso di diploma di IFP potranno completare il cammino intrapreso nel triennio di qualificazione professionale, concentrando l'attenzione sugli aspetti di maggiore rilevanza che reggono il passaggio da un profilo di competenza in un campo operativo definito ad un altro che prevede una padronanza di progettazione, gestione e coordinamento di azioni di natura tecnica. A tal fine dovranno essere sviluppate le capacità ed acquisite competenze tramite conoscenze ed abilità - in una visione integrale della persona umana - che consentano l'effettiva partecipazione del destinatario all'organizzazione politica, economica e sociale della realtà di riferimento.

4.4 Metodologia

Con l'avvio delle sperimentazioni nel 2003, la Formazione Professionale ha realizzato percorsi formativi dotati di una metodologia organica, in grado di coniugare cultura del lavoro e cittadinanza. Esiste un "modello IeFP" che si è affermato nel corso delle sperimentazioni. Esso prevede la personalizzazione, la didattica attiva e per competenze, il perseguimento del successo formativo per tutti, nessuno escluso. L'elemento che connota i percorsi è la valorizzazione delle potenzialità dei giovani, indipendentemente dai livelli di ingresso; inoltre la motivazione formativa connessa al lavoro ed alla professionalità e quindi l'importanza dei laboratori e dello stage in impresa; infine la relazione educativo-formativa che rende il Centro di Formazione Professionale una vera e propria comunità nella quale formarsi è piacevole oltre che utile.

Le soluzioni adottate nelle regioni e province autonome sono differenti; il modello integrale ha indubbiamente portato nel tempo a migliori performance rispetto a quello integrato, ma occorre ancora superare il retaggio delle politiche regionali che ancora "balcanizzano" il sistema impedendogli di essere effettivamente tale.

Dal punto di vista organizzativo, sono da segnalare in positivo la flessibilità, la partnership con le aziende del territorio, la figura del formatore-docente che dedica al suo lavoro un tempo superiore a quello del docente scolastico, infine la figura del tutor.

Questi fattori di pregio dell'approccio della Fp vanno arricchiti ed integrati entro un quadro organico basato sui seguenti criteri della metodologia formativa per persone competenti:

- laboratorialità;
- progettazione "a ritroso";
- cammino formativo per gradi di padronanza del sapere, scanditi da prestazioni utili e significative;
- didattica definita per "nuclei tematici" del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili;
- compiti complessi e stimolo delle criticità.

Laboratorialità.

La didattica laboratoriale non è un modo per rendere attraenti contenuti inerti, la "messa in pratica" dei saperi teorici tramite esercitazioni, una serie di sequenze operative di tipo addestrativo, un'attività avulsa dal piano formativo. È una metodologia per formare persone competenti, tramite situazioni di apprendimento reali in cui l'allievo è chiamato a coinvolgersi attivamente svolgendo compiti e risolvendo problemi, così da scoprire e padroneggiare i saperi teorici sottostanti. In tal modo egli fa esperienza personale di cultura.

Tali situazioni sono collocate entro un piano formativo centrato sulle competenze, di cui si perseguono le evidenze secondo una progressione indicata.

Il percorso formativo procede dalla pratica all'astrazione puntando sulla realizzazione di prodotti, il linguaggio e la riflessione. La didattica laboratoriale non deve portare all'eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull'operatività facendo così coincidere la "qualità competente" della persona con i prodotti che è in grado di realizzare, ciò che costituisce l'esito erroneo del performativismo.

Per correggere tale pericolo, va data la giusta rilevanza al linguaggio in quanto facoltà umana che consente di passare dal livello dell'operatività a quello dell'astrazione: tramite il linguaggio, l'allievo è chiamato a riflettere su ciò che fa e scoprire i concetti ed i principi universali che sottostanno all'azione, che vanno appresi in modo sistematico e sicuro.

Progettazione “a ritroso”.

Il progetto formativo va definito in chiave unitaria, sulla base dei risultati di apprendimento attesi; quindi occorre procedere a ritroso, partendo dal fondo ovvero dal quadriennio del Diploma professionale risalendo al triennio e così fino al primo anno, tenendo conto che alla fine del biennio occorre impostare una prova esperta che concorra alla valutazione delle competenze dell'obbligo di istruzione.

La progettazione a ritroso richiede un'intesa di fondo tra tutti i formatori, centrata sul rapporto tra saperi essenziali e prestazioni attese. Inoltre, occorre distribuire nel percorso formativo le differenti attività didattiche (visite, progetti, alternanza formazione-lavoro, concorsi, eventi...) e le principali attività valutative distinguendo tra le verifiche di asse/disciplina e le prove esperte. Tale progettazione richiede la presenza di un'équipe interdipartimentale di coordinatori che definisca il piano formativo di massima, sul quale poi lavoreranno i dipartimenti e successivamente i consigli di classe.

Cammino formativo per gradi di padronanza del sapere, scanditi da prestazioni utili e significative.

La progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. Per questo motivo, è necessario rispondere alla domanda: “quale approccio formativo è più favorevole alla formazione della figura professionale-traguardo?”. Infatti, ogni settore lavorativo è dotato di una propria “formatività” implicita, iscritta nella propria peculiare cultura, che va individuata e tradotta in un progetto. «Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le istituzioni sociali quanto piuttosto l'informale ‘comunità di pratica’ che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze» (Wenger 1998, 135).

Il sapere che si intende acquisire non è separabile dalla pratica, ovvero dall'agire applicato a problemi reali: si apprende solo nell'azione, non osservando, né mandando a memoria le nozioni via via mobilitate né ripetendo i meri gesti operativi. La persona acquisisce saperi sempre più “fini” nell'ambito professionale via via che il suo contributo passa da una posizione di supporto ad una di apporto creativo di idee, soluzioni, procedure, accorgimenti così che egli stesso impara lavorando ed, in una qualche misura, lavora imparando.

Didattica definita per “nuclei tematici” del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili.

La scansione della progettazione va definita a partire dai nuclei essenziali del sapere e delle prestazioni, sotto forma di compiti reali ed adeguati, tramite le quali si ritiene di poter perseguire una reale padronanza dei saperi indicati.

La progettazione indica la scansione delle prestazioni che segnano il cammino formativo dell'allievo, a partire da quelle professionali, ma incrementandole con quelle proprie degli assi culturali. In un primo tempo, gli assi culturali - essendo in prevalenza per loro natura propria “astratti” - debbono cercare nell'area professionale le “situazioni di apprendimento” che consentano loro di avere un “corpo” e quindi di riferirsi ad uno specifico ambito di realtà. Ma gli assi culturali posseggono una loro identità peculiare che va segnalata tramite compiti e prodotti propri, definendo le necessarie collaborazioni con le discipline convergenti.

I compiti che generano prodotti debbono essere mirati, ovvero finalizzati agli obiettivi di padronanza attesi, significativi, ovvero rilevanti nel progetto formativo, ed infine utili ovvero dotati di valore sociale oltre che culturale.

Compiti complessi e stimolo delle criticità.

Nella definizione del piano formativo, va tenuto conto della necessità di sottoporre agli allievi - secondo una progressione graduale - compiti di natura complessa e non soltanto richieste di prestazioni semplici e ripetitive. Ciò significa che, se pure in un primo tempo occorre sostenere le abilità degli allievi, appena possibile occorre che a questi vengano sottoposti compiti dotati di complessità, che si riscontra nei seguenti aspetti:

- la consegna deve partire da una situazione problematica che va interpretata, e non da una sua traduzione operativa “suggerita” dai docenti;
- l'attività non deve essere gestibile unicamente da una sequenza operativa predefinita, ma prevedere potenzialmente più soluzioni con differenti valori in termini di efficacia ed efficienza, oltre che di sicurezza;
- prima dell'avvio dell'attività, l'allievo deve essere sollecitato a definire un piano operativo, comprendente le fasi di lavoro, i tempi, le risorse necessarie;
- l'attività deve prevedere sia compiti individuali sia compiti di gruppo, compresa la consultazione di fonti e di esperti;

- durante l'esecuzione dell'attività, gli allievi debbono verificare costantemente se gli esiti intermedi corrispondono alle previsioni, oppure se occorre applicare modifiche e correzioni;
- al termine dell'attività, è necessario procedere alla verifica di quanto fatto, alla documentazione del lavoro svolto, all'incremento del glossario, alla elaborazione di una relazione finale in cui indicare ciò che è stato fatto e quanto si è appreso, all'esposizione pubblica dei risultati ottenuti.

L'analisi comparativa dei modelli Nazionali e Comunitari¹ permettere di far emergere il fatto che il diploma professionale IFP rappresenta l'unico titolo di studio italiano del secondo ciclo che corrisponde per durata e natura all'impostazione diffusa in tutti gli altri paesi comunitari.

Si coglie quindi un riscontro rilevante della sua valenza, da cui emerge la proposta relativa al percorso di diploma di IFP, sulla base dei seguenti criteri metodologici:

- 1) Coerenza tra percorsi di qualificazione e percorsi di diploma di IFP nella logica della filiera formativa, lungo un cammino di progressione della persona da un livello di padronanza tipico della qualificazione professionale ad un livello autenticamente tecnico dotato di adeguata cultura, autonomia, e responsabilità.
- 2) Potenziamento della *partnership* formativa con il coinvolgimento delle imprese e delle loro associazioni al fine di delineare una strategia condivisa, centrata sul reale profilo di competenza della figura del tecnico. Ciò si estende alla progettazione formativa, alla definizione dei compiti professionali chiave della figura di riferimento, alla proposta di occasioni di apprendimento rilevanti sia all'interno sia all'esterno della struttura formativa, fino alla fase di valutazione del project work e finale.
- 3) Valorizzazione del *team* di formazione sotto la responsabilità del coordinatore-tutor, al fine di sostenere la propensione alla costruzione del piano formativo personalizzato, alla sua continua verifica e riprogettazione, fino alla produzione autonoma di strumenti per il sostegno dei processi di apprendimento.
- 4) Adozione di una metodologia centrata sulla personalizzazione, sulla pedagogia del compito reale, sulla valutazione autentica ovvero "attendibile" e quindi sull'utilizzo del *portfolio* delle competenze personali. Pertanto il modello formativo adottato nelle attività si riferisce ad una impostazione metodologica organica e peculiare della formazione professionale, che prevede una metodologia formativa basata su
 - compiti reali,
 - didattica attiva,
 - apprendimento dall'esperienza anche tramite project work/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento.

Questi elementi metodologici saranno declinati dai formatori nei *piani formativi personalizzati degli studi*, organizzati per unità di apprendimento, finalizzate al raggiungimento di obiettivi formativi, che hanno una valenza didattica ed educativa. Le tappe più rilevanti del percorso formativo saranno così sviluppate sotto forma di *unità di apprendimento* interdisciplinari (o, meglio, inter-area formativa) che mirano alla realizzazione di prodotti concreti. Nella valutazione i formatori utilizzeranno le *rubriche delle competenze*.

Inoltre il percorso formativo non assorbirà totalmente il monte ore. È infatti previsto un 30% di ore circa per attività formative finalizzate alla *personalizzazione e individualizzazione* del percorso, ovvero per:

- accoglienza-orientamento-accompagnamento;
- recuperi ed approfondimenti;
- gestione dello stage-Project work.

Con la personalizzazione si intende realizzare una serie di interventi che ha da un lato la finalità di mettere l'allievo, che proviene da percorsi diversificati, nella condizione di adeguarsi al nuovo percorso con azioni individualizzate di "messa a livello" della sua formazione e dall'altro di rafforzare le sue competenze negli ambiti in cui risultino necessari ulteriori approfondimenti.

- 5) Accorpamento delle discipline e delle tecnologie in un numero limitato di aree formative, per dare vita a processi di formazione di tipo olistico, basati su connessioni e legami significativi in relazione a situazioni di apprendimento (personale, sociale, lavorativo-professionale) attive ed interdisciplinari.

¹ Cfr Cnos-Fap – Ciofs-fp, *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, Roma, 2005. G. Gay – D. Nicoli, *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

L'impostazione del percorso prevede uno stretto rapporto con i soggetti che costituiscono la partnership formativa, al fine di realizzare una convergenza tra offerta formativa e necessità del contesto, in specie territoriale, e gli organismi che rappresentano le forze che concorrono allo sviluppo del sistema di riferimento dell'attività formativa.

La progettazione: il piano formativo generale

Non si tratta più di "copiare" gli standard e di incasellarli in una sequenza di unità didattiche, bensì di spiegare in che modo, sulla base delle risorse disponibili e del contesto, si intendono perseguire quei traguardi formativi.

Lo strumento fondamentale è il Piano formativo. Questo rappresenta la guida ovvero la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti-formatori nel loro lavoro. Non è quindi né un programma (sequenza di lezioni per contenuti) e neppure un curriculum (sequenza di unità didattiche per obiettivi, attività e verifiche), ma il disegno del cammino del tri-quadriennio e quindi dell'anno formativo con le attività principali che coinvolgono tutti i docenti-formatori e la loro scansione, specificando ruoli, tempi, risultati e modalità di verifica e valutazione. Il Piano formativo risponde al criterio generale dell'unitarietà degli intenti, che rovescia l'impostazione tradizionale basata sulla giustapposizione di programmi disciplinari. Tale unitarietà è corrispettiva sia della concezione della persona dell'allievo sia della cultura sia della realtà.

Tutto questo partendo dal profilo finale/standard formativi e lavorando a ritroso, così da ottenere un percorso razionale.

Esso comprende i seguenti elementi:

Mete educative e formative

Tali mete sono reperibili nel Profilo formativo, culturale e professionale (Pecup) oltre che nelle Linee guida del settore/indirizzo, i documenti che indicano le caratteristiche che si attendono dall'allievo al termine del percorso degli studi.

È bene che tali mete, sotto forma di competenze, siano collocate entro lo schema delle 8 competenze chiave di cittadinanza europea così da creare una coerenza già dall'inizio con la struttura del certificato delle competenze.

Criteri formativi

Sono i criteri metodologici, ma anche culturali ed etici, che motivano le scelte su cui viene impostato il Percorso formativo. Uno dei criteri rilevanti è costituita dall'alleanza con il soggetto del contesto, nella prospettiva dell'alternanza formativa.

Tali criteri costituiscono la trama del progetto comune tra docenti.

Percorso formativo

È rappresentato dall'insieme degli elementi essenziali che indicano il cammino proposto agli studenti, ovvero i saperi e le attività che scandiscono il percorso secondo la successione per bienni-monoennio finale e successivamente per singole annualità.

La definizione del percorso si avvale delle Rubriche delle competenze che consentono di individuare, per ogni competenza chiave, le evidenze, i saperi essenziali ed i compiti suggeriti per la didattica.

Il percorso va definito a ritroso, ovvero partendo dalla fine e retrocedendo fino al primo biennio, con attenzione (non esclusiva) alle prestazioni degli studenti.

Nella compilazione, occorre porre attenzione ai seguenti elementi:

Nuclei portanti del sapere ed assi formativi coinvolti

Vanno identificati i "nuclei portanti" del sapere, coerenti con le macro-competenze da promuovere, indicando anche gli assi formativi coinvolti. Tali nuclei portanti sono da indicare in modo nominalistico e per macro-temi, così da consentire a tutti la visione generale del percorso.

Unità di apprendimento

È la mappa delle Unità di apprendimento che sostengono l'allievo nella conquista autonoma, oltre che cooperativa, della conoscenza. Le attività - anche le visite di istruzione ed i concorsi - sono da considerare tutte parti di UdA orientate a compiti-prodotti e terminanti con una specifica valutazione.

Sessioni di valutazione

Sono i momenti nei quali si svolgono prove per capacità e conoscenze (tipo Ocse-Pisa e Invalsi) e prove esperte per competenze, quindi per macro-compiti.

Il percorso formativo procede dalla pratica all'astrazione puntando sul linguaggio e la riflessione. La didattica laboratoriale non deve portare all'eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull'operatività facendo così coincidere la "qualità competente" della persona con i prodotti che è in grado di realizzare, ciò che costituisce l'esito erroneo del performativismo.

Per correggere tale pericolo, va data la giusta rilevanza al linguaggio in quanto facoltà umana che consente di passare dal livello dell'operatività a quello dell'astrazione: tramite il linguaggio, l'allievo è chiamato a riflettere su ciò che fa e scoprire i concetti ed i principi universali che sottostanno all'azione, che vanno appresi in modo sistematico e sicuro.

La Rubrica delle competenze

La rubrica rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento;
- le evidenze ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i livelli di padronanza (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

La rubrica ha l'ambizione di colmare il vuoto lasciato dalla Conferenza Stato-Regioni il cui passaggio da un ordinamento centrato sui "programmi nazionali" ad un altro che predilige i "risultati di apprendimento" (knowledge outcome) risulta largamente incompiuto, e quindi equivoco, nel momento in cui ha prodotto gli "standard formativi" che sono in realtà standard di competenza poiché descrivono le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione, mentre ha ommesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-traguardo articolate in conoscenze ed abilità.

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- Individuazione delle situazioni di apprendimento consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- Verifica e valutazione delle acquisizioni effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.
- La rubrica è uno strumento indispensabile di supporto dell'azione didattica nella logica della costruzione del percorso formativo, in modo condiviso tra i formatori che compongono l'équipe. Essa inoltre fornisce un linguaggio operativo che consente di attribuire ad ogni enunciato circa i risultati di apprendimento, definiti in forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, le necessarie evidenze concrete. È uno strumento che esige un riscontro o validazione, composto di due passi:
 - nel momento della elaborazione essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica;
 - a seguito della sua applicazione essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Per quanto riguarda il rapporto tra gli standard di competenze, la definizione delle UdA e la progettazione dei percorsi formativi, gli standard di competenza lasciano ai progettisti di percorsi formativi la libertà di fare le proprie scelte tenendo conto anche dei propri valori, dei propri modelli di riferimento e della tipologia

della filiera formativa su cui lavorano. Se lo standard di competenza è il punto di arrivo di riferimento, la definizione del percorso per arrivare allo standard è lasciata alla libertà e alla responsabilità del soggetto che eroga formazione. È importante, quindi, tenere presente che lo standard non è una gabbia per i progettisti di formazione: è semplicemente un punto di riferimento condiviso da più soggetti. La libertà della progettazione formativa non è coartata dalla presenza degli standard. Anzi, la responsabilità dei progettisti di formazione ne viene esaltata. Se ben compresi, gli standard sono un fattore di “liberalizzazione” della formazione e della didattica.

Nell’ambito di questa libertà si può evitare un’interpretazione, per così dire, “al ribasso” del riferimento agli standard, volta a appiattire i percorsi solo sulle competenze “minime” previste dagli standard medesimi. Il riferimento agli standard da parte dei progettisti delle UdA dovrebbe piuttosto essere dettato dall’orgoglio. Essi dovrebbero, infatti, sentire l’orgoglio di dimostrare che i risultati di apprendimento previsti dall’insieme delle UdA da loro progettate sono qualitativamente superiori (per ampiezza, per livello, ecc.) a quelli previsti dagli standard di competenza nazionali, non fosse che per il fatto che questi standard sono definiti come “minimi” per l’acquisizione della qualifica. Se gli standard di competenze fossero progressivi (cfr. standard delle competenze di base degli adulti) stimolerebbero maggiormente, anche attraverso la loro strutturazione, a considerare ogni gradino degli standard non tanto un punto di arrivo minimo, ma un punto di partenza verso altre gradini verticali o orizzontali.

L’Unità di apprendimento

L’Unità di apprendimento costituisce la struttura di base dell’azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all’allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In forma schematica possiamo dire che l’ UdA si caratterizza per questi aspetti (definiti già nella sua progettazione):

- individuazione della competenza di riferimento (e delle relative abilità e conoscenze),
- interdisciplinarietà nell’ Asse a tra gli Assi, grazie alla collaborazione di più docenti e più discipline,
- ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali anche sul territorio che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi,
- presenza di momenti riflessivi, nei quali l’allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite,
- clima e ambiente cooperativo,
- coinvolgimento dell’allievo rispetto alla competenza da raggiungere,
- trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione degli allievi,
- verifica finale tramite prova in situazione (o autentica).

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Va sospeso per un certo tratto l’intento didascalico che si risolve nel riversare sugli interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirlo con l’intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, *si impara lavorando*.

Questa struttura così impegnativa va riservata alle UdA di medio-grandi dimensioni, in grado di coinvolgere tendenzialmente quasi tutto il Consiglio di classe, e quindi previste in numero ridotto; mentre per le UdA piccole, ovvero la grande maggioranza, si può procedere con un impianto ridotto, più intuitivo.

Accoglienza-orientamento-accompagnamento

Si prevede la realizzazione di una prassi per la gestione della fase di accoglienza e dell'accompagnamento lungo l'iter formativo che tenga conto della personalizzazione, considerando la dimensione della riflessione e della consapevolezza delle competenze acquisite nel percorso formativo precedente e nel relativo periodo di stage. Questa prassi si affianca al riconoscimento/certificazione dei crediti formativi per promuovere la conoscenza di sé e delle proprie capacità professionali e personali. Questa attività non si esaurisce in una singola fase ma accompagna trasversalmente l'intero iter formativo.

La fase di *accoglienza* ha i seguenti obiettivi:

- conoscenza della persona
- valorizzazione delle sue esperienze e relativi vissuti di tipo culturale e sociale
- formazione del gruppo - classe e integrazione in esso
- conoscenza del contesto formativo, dei suoi attori e delle sue regole
- definizione o assunzione consapevole del progetto formativo
- delineazione di un "patto formativo".

La fase di *accompagnamento* (iniziale, in itinere e finale) mira ad offrire alla persona un punto di riferimento (ed anche di ausilio) nel percorso di formazione e/o di inserimento lavorativo. Ciò può avvenire nel seguente modo:

- possibilità di colloqui degli allievi con gli insegnanti,
- approfondimento della conoscenza della persona,
- educazione del giovane al cambiamento e alle transizioni,
- sostegno del giovane nella definizione di una propria identità,
- presenza tra gli insegnanti di una figura di "referente di classe" per la gestione delle dinamiche emergenti e per la conduzione di momenti di confronto,
- aiuti agli allievi in termini di metodo di studio e di recuperi formativi anche in forma individualizzata,
- attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro nelle diverse possibilità di lavoro dipendente ed autonomo.
- definire un percorso successivo alla formazione coerente con le motivazioni e le aspettative professionali maturate e le esigenze rilevate dal mercato del lavoro.
- definizione di un piano d'azione per la realizzazione di un progetto professionale, in cui la formazione tecnica ricevuta sia coerente e trovi accoglienza nelle esigenze del mercato del lavoro.

Nello specifico nell'orientamento finale si intende fornire all'allievo una serie di informazioni relative alle modalità che è necessario conoscere in previsione di un inserimento nel mondo del lavoro (ricerca del lavoro, domanda di lavoro, compilazione di un CV, colloquio di lavoro, centri per l'impiego, individuazione di ambiti lavorativi specifici).

Recuperi e approfondimenti

Si intendono realizzare strumenti didattici ad hoc finalizzati prevalentemente a promuovere e sostenere quei saperi che spesso possono essere problematici per l'utenza tipica della FP (cultura lingua italiana, matematica, lingua inglese) e presentati con un approccio che metta in evidenza l'utilità e la ricaduta che questi saperi hanno nel contesto lavorativo e sociale. Si intendono inoltre adottare strumenti didattici ad hoc finalizzati all'approfondimento di conoscenze, capacità, abilità e competenze connesse ad ambiti / aree di interesse dei destinatari attraverso la metodologia dell'autoformazione assistita con ausilio di strumenti multimediali e telematici.

Gli obiettivi propri della fase di *recupero* sono:

- offrire una alternativa alla didattica d'aula centrata sul gruppo classe, per far fronte ad eventuali difficoltà di apprendimento di una componente specifica di destinatari;
- elaborare strategie di recupero che perseguono il successo formativo, avvalendosi di metodi innovativi dal punto di vista espositivo, dimostrativo, di esercizio e di approfondimento con particolare riferimento allo sviluppo dei temi a partire dai "centri di interesse";
- conseguire efficacemente il recupero di un'area formativa, migliorando le relazioni tra le figure coinvolte nel processo formativo;

- adottare metodologie didattiche che possano stimolare l'attenzione e migliorare il clima d'aula.

Si intendono realizzare diverse unità formative di *approfondimento* in aree di interesse dei destinatari (informatica, ricerca territoriale, elaborazione dossier su temi divulgativi, prodotto per la comunicazione, organizzazione del tempo libero formativo per adolescenti e giovani...) sulla base di una struttura standard che preveda le seguenti voci: obiettivi, utenti e loro caratteristiche, fasi di applicazione, tempi, risorse, metodologia, verifica.

I moduli di recupero ed approfondimento sono anche finalizzati alla gestione accompagnata delle eventuali passerelle in ingresso ed in uscita dai percorsi di istruzione e formazione professionale.

Project work- Stage

Nel quarto anno è prevista un'area formativa denominata "*project work*" che qualifica l'esperienza di *stage*: un progetto rilevante e coerente con le competenze richieste all'allievo, applicato ad una situazione-problema espressa da situazioni organizzative reali e rispetto alla quale si avanza una proposta applicabile. Si tratta in effetti di un'esperienza di alternanza formativa, opportunamente concordata con le imprese *partner*, mediante la quale l'allievo, dopo una fase di osservazione e interpretazione della realtà aziendale di riferimento, elabora e realizza un progetto rispondente a compiti coerenti con le finalità del percorso formativo e significativo per l'organizzazione stessa. È pertanto necessaria una formazione dell'allievo all'utilizzo di strumenti di rilevazione del contesto organizzativo aziendale e di progettazione professionale. Si possono prevedere diverse tipologie di progetto: studio di un'organizzazione di lavoro; studio di un processo produttivo / di servizio; ricostruzione del prodotto/servizio e del suo "ciclo di vita"; analisi di mercato; *audit* della qualità; progettazione di un processo tecnico / di una unità di servizio; ecc.

Il *project work* (PW) rappresenta un elaborato a cura dello studente, nel quale dà conto di un'attività svolta su una consegna proposta da un organismo *partner* della scuola/Centro di Formazione Professionale, tramite il quale si chiede di svolgere un progetto, coerente con il curriculum degli studi, basato su un compito complesso, con componenti impreviste rispetto alle attività svolte nel percorso formativo.

In alternativa, il PW può riferirsi ad un'ipotesi di lavoro "di scuola" di cui si chiede una verifica di fattibilità. Quindi il progetto non rappresenta una mera esercitazione, ovvero un'applicazione pratica dei saperi appresi nel percorso degli studi, ma prevede una sfida per certi versi innovativa che mette alla prova lo stile "competente" del candidato.

Il progetto è elaborato in base all'estro ed alla creatività del candidato, rispettando alcuni elementi che ne costituiscono la struttura, che prevede le seguenti voci: idea progetto, contesto, documentazione del progetto, valutazione e riflessione.

Il PW ripropone tre principi sia teorici sia pratici:

- Il *principio di esternalizzazione* proposto da Bruner², che propone l'importanza di costruire "opere" che danno testimonianza del lavoro mentale eseguito, che permettono rappresentazione oggettiva ai pensieri e rendono più accessibile la riflessione su di essi. Le motivazioni allo studio degli studenti vengono infatti stimolate se questi sono chiamati ad esporre la propria preparazione non unicamente nella forma della risposta ad interrogativi, ma attraverso vere e proprie "opere" rilevanti dal punto di vista culturale, come ad esempio, dossier e presentazioni, impianti, procedure, diagnosi ed interventi migliorativi, volte a fornire un servizio a precisi destinatari, da cui ricavare riconoscimento e conferma circa il valore del proprio operato.
- La strategia dell'*alternanza formativa* con la quale si intende non esclusivamente la componente esterna dell'attività curricolare (ovvero lo *stage*), ma un progetto organico, condiviso tra scuola ed ente *partner* (impresa, ente locale, associazione...) che, riferito al profilo educativo, culturale e professionale, alterna in modo intelligente attività in aula, laboratorio interni ed esperienza esterna alla scuola, affinché gli studenti acquisiscano vere e proprie competenze. Nel corso di anni di esperienze, ed alla luce delle indicazioni normative, è invalsa tra gli operatori la convinzione che i percorsi di alternanza debbano essere progettati su più annualità, per favorire nei giovani una più ampia conoscenza del mondo del lavoro unitamente ad una crescente

² «...L'esternalizzazione libera l'attività cognitiva dal suo carattere implicito, rendendola più pubblica, negoziabile e solidale. Al tempo stesso la rende più accessibile alla successiva riflessione e metacognizione...» (Bruner, 1997, pp. 36 e segg.).

consapevolezza delle proprie attitudini. La pluriennalità dei percorsi inoltre consente la costruzione di percorsi formativi di più ampio respiro e concreta significatività, sia per la scuola/Cfp sia per l'impresa, ed è auspicabile, in alcuni casi, che si concluda con la realizzazione di esperienze professionalizzanti sotto forma di progetti.

- Il “*capolavoro professionale*”, un concetto di tradizione propria delle gilde medioevali, riproposto dai Centri di formazione professionale Salesiani. Esso deriva dal francese “*chef d'oeuvre*” o “*capo d'opera*”, utilizzata nel Medioevo per designare la prova di maestria professionale svolta dall'apprendista di bottega, in base alla quale poter divenire membro della corporazione³. Nell'uso Salesiano, esso indica la migliore realizzazione svolta dall'allievo del corso di formazione professionale, in un contesto reale o simile alla realtà (ad esempio l'officina del Centro), che attesta la sua preparazione a fronte della commissione esaminatrice alla quale esso è presentato specie nella fase orale dell'esame finale.

All'interno di ogni *project work* è possibile prevedere approfondimenti legati alle varie aree delle competenze di base (per esempio, per quanto riguarda l'area scientifica è possibile studiare l'elaborazione di preventivi e la pianificazione di costi, ricavi e rischi e descrivere il fenomeno chimico-fisico che è alla base del prodotto o del processo di analisi).

Tale progetto diviene anche materiale su cui sviluppare la valutazione finale.

Per realizzare la gestione del *Project work* è stata inserita una Unità formativa di 30-60 ore denominata “Area progetto”, che si colloca temporalmente nella parte finale del corso e ha lo scopo fondamentale di verificare e mettere in pratica le conoscenze acquisite nelle unità formative professionalizzanti e delle competenze di base del corso attraverso l'analisi di opportuni casi studio/*project work* e la conseguente realizzazione di un compito/prodotto/servizio. Questa unità formativa si collega con l'esperienza di stage in quanto qualifica la stessa poiché l'allievo elabora e realizza un progetto rispondente a compiti coerenti con le finalità del percorso formativo collegandolo anche all'esperienza di stage, dopo una fase di osservazione e interpretazione della realtà aziendale di riferimento. Pertanto in questa UF si utilizza anche il 10% del monte ore stage/*project work* (25 ore) per la preparazione e l'elaborazione dell'esperienza del *Project work* da abbinare all'UF Area Progetto presente nelle Competenze professionali specifiche e per la gestione dei rientri.

Più in generale, lo stage rappresenta un'esperienza decisiva nell'ambito del processo formativo; esso si propone di verificare, attualizzandole, le acquisizioni ricevute, di completare la loro formazione tecnica, di interagire con le concrete condizioni di lavoro cui si riferisce il loro percorso formativo. La gestione di tale stage costituisce un momento cruciale del percorso formativo personale e quindi terrà conto della peculiarità della persona-destinatario e dell'abbinamento con l'impresa adatta ad essa.

Il processo di gestione persegue i seguenti obiettivi:

- realizzare un monitoraggio *in itinere* del processo formativo e degli apprendimenti acquisiti, attraverso un coinvolgimento diretto dell'azienda e del soggetto nella valutazione delle singole fasi;
- valorizzare il significato orientativo e formativo dello stage e sviluppare una maggior coerenza tra gli obiettivi iniziali e i risultati dell'apprendimento;
- adottare un modello organizzativo centrato sull'articolazione del percorso formativo in fasi tra loro distinte, che possono tuttavia essere gestite in maniera flessibile, in funzione delle peculiarità che contraddistinguono ogni processo d'inserimento.

Per quanto riguarda la persona, gli obiettivi sono:

- favorire, attraverso l'esperienza di stage, la transizione dalla formazione al lavoro, vissuta come fonte di cambiamento e di maturazione personale prima ancora che professionale;
- incentivare l'acquisizione di competenze che riguardano la propensione al rischio, la capacità di valutare le performance individuali, il miglioramento delle prestazioni, l'assunzione di responsabilità nell'ambito del proprio ruolo e/o della propria funzione;
- sviluppare la capacità di assumere decisioni, di stabilire relazioni positive anche in un contesto non "protetto" dalla presenza di tutor/insegnanti, di risolvere problemi;
- aumentare la conoscenza di una realtà aziendale, degli stili organizzativi, dei modelli culturali e comportamentali di riferimento.

³ Cfr. [http://www.treccani.it/enciclopedia/capolavoro_\(Enciclopedia-dell-Arte-Medievale\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/capolavoro_(Enciclopedia-dell-Arte-Medievale)/)

Gli elementi relativi alla valutazione/riflessione che chiariscono la natura del progetto sono:

Autovalutazione da parte dell'allievo

L'allievo è chiamato ad esprimere una valutazione puntuale e meditata sul suo progetto.

I fuochi dell'autovalutazione riguardano: l'efficacia, l'efficienza, gli apprendimenti acquisiti, le maturazioni che il progetto ha potuto sollecitare.

Valutazione dei docenti e del tutor aziendale

La valutazione dei docenti e del tutor aziendale mette a fuoco gli aspetti cruciali del PW:

- la sua significatività (è rilevante per il profilo in uscita?),
- l'economicità (è proponibile),
- l'autonomia (lo studente ha potuto agire autonomamente?),
- la responsabilità (lo studente ha potuto assumere decisioni e gestirne le conseguenze?),
- capitalizzazione (gli esiti del progetto sono stati documentati e valorizzati in vista delle attività e sfide future?).

Portfolio delle competenze individuali

Il Portfolio è una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento, attraverso la raccolta strutturata della documentazione, che attesta i passaggi cruciali, nodali del suo percorso formativo. Si tratta pertanto di una raccolta di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo (e che l'allievo sceglie in quanto significative per il suo percorso personale) e nel contempo che registrano lo sviluppo del piano formativo personale. In esso l'allievo raccoglie e documenta una sequenza di esperienze nel campo dell'apprendimento e nello sviluppo di una particolare competenza. Il Portfolio è composto da diverse sezioni: dati personali, orientamento, professionalità e formazione, stage/project work, valutazione (che comprende certificazione e gestione dei crediti formativi e valutazione degli apprendimenti). In esso il Coordinatore di classe supporta i beneficiari del percorso sperimentale a registrare sistematicamente tutte le esperienze orientative, formative e lavorative che svolgono nel percorso e che consentono di accrescere il proprio bagaglio di conoscenze, abilità e competenze. In questo modo si ambisce a sviluppare una comunicazione più intensa tra l'ente di formazione che certifica le competenze e l'utente, così da rendere quest'ultimo maggiormente consapevole e responsabile del suo cammino di crescita. Parte integrante del Portfolio è il Libretto formativo personale: è la raccolta dei dati dell'allievo e delle attestazioni, dei certificati e quindi dei crediti formativi dell'allievo.

4.5 Modello di valutazione e la prova esperta

La valutazione riflette il modello di apprendimento adottato di una didattica per competenze.

Le competenze non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata, ma integrata necessariamente con prove di realtà); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tre sono pertanto gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche; la natura degli schemi di pensiero (schemi motori, schemi di percezione, di

valutazione, di anticipazione, di decisione) che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti tratti dall'elenco previsto dalle rubriche di riferimento, inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

La metodologia di valutazione prevede 3 strumenti:

- Valutazione Uda

Ogni attività di apprendimento è una Uda. Viene valutata tramite la griglia condivisa tra tutti i docenti coinvolti.

- Verifica disciplinare

Per ogni sessione è necessaria almeno una verifica disciplinare, che mira alle conoscenze/abilità espresse tramite prova, utilizzando tutte le possibilità previste (da sì/no a testo libero)

- Prova esperta

È posta al termine di ogni tappa importante del percorso. L'utilizzo della prova esperta *richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivistica delle Unità di apprendimento (Uda), centrate su compiti e prodotti*. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Ricostruendo più nel dettaglio e in ordine sequenziale la trama delle azioni valutative, otteniamo il quadro seguente:

| | |
|------------------------------------|---|
| Valutazione formativa | Al termine di ogni Uda avviene la valutazione formativa sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze. |
| Portfolio | Contestualmente viene via via costruito il <i>portfolio dell'allievo</i> che contiene i prodotti significativi e dotati di valore realizzati lungo il percorso formativo. |
| Valutazione finale (prova esperta) | La valutazione finale avviene tramite prove inter-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consentono di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito-problema rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso inferiore rispetto a quello della valutazione formativa che si svolge lungo il percorso. In quanto tale, non può soddisfare puntualmente tutti i saperi e le competenze, ma è necessariamente selettiva rispetto a questi. Infatti concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni Uda, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. |

Strumento importante ai fini della valutazione è la rubrica delle competenze. La rubrica rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento;
- le evidenze ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i livelli di padronanza (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- Individuazione delle situazioni di apprendimento consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- Verifica e valutazione delle acquisizioni effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.

Proposta di valutazione finale⁴

L'ammissione all'esame finale avviene mediante valutazione del percorso formativo dell'allievo e delle sue acquisizioni da parte dell'équipe del corso, così come sono individuate nel *portfolio*. Tale valutazione viene espressa in forma di punteggio, pari al massimo di 50 punti su 100. Si indica in 30 il valore di soglia sotto il quale non è possibile ammettere il titolare all'esame finale.

Le prove d'esame, definite in riferimento alle competenze che costituiscono i traguardi formativi del corso, sono tre:

- Multidisciplinare
- Professionale con assi culturali
- Prova orale (colloquio).

Alla prove d'esame, della durata di 20 ore, vengono assegnati 50 punti e viene articolata come sotto indicato:

| Prova | Punteggio | Tempi |
|----------------------------------|------------------|--------------|
| Multidisciplinare | 10 | 3 ore |
| Professionale con assi culturali | 30 | 12/13 ore |
| Prova orale (colloquio) | 10 | 4/5 ore |

Il quadro complessivo dei punteggi è il seguente:

| Prova | Punteggio totale | Valore di soglia |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Credito formativo di ammissione | 50 | 30 |
| Multidisciplinare | 10 | |
| Professionale con assi culturali | 30 | |
| Prova orale (colloquio) | 10 | |
| TOTALE | 100 | 60 |

Prova multidisciplinare scritta

La prova multidisciplinare scritta prevede la seguente strutturazione:

| Asse | Prova | Punteggio | Tempi |
|--------------------------------|--|------------------|--------------|
| Linguaggi | Lingua e letteratura italiana comprensiva di Storia ed educazione civica | 7 | 2 ore |
| | Inglese | 3 | 1 ora |
| Totale prova multidisciplinare | | 10 | 3 ore |

⁴ Si propone il modello adottato dalla Regione Liguria nell'anno in corso

La durata della prova è di tre ore e dovrà possibilmente svolgersi contemporaneamente nello stesso giorno in tutte le sedi d'esame. E' facoltà della Commissione stabilire l'ordine di svolgimento delle singole prove. I contenuti delle singole prove saranno elaborati da esperti dei singoli Enti formativi individuati dalla capofila dell'ATS.

La struttura regionale procede validazione delle prove degli esami finali tramite Commissioni regionali appositamente convocate, così come stabilito dal regolamento regionale.

Prova professionale con assi culturali

La prova professionale dovrà essere distinta in tre step:

1. redazione di una scheda di lavoro
2. progettazione e realizzazione del prodotto/servizio, con verifica/collaudato e consuntivo
3. elaborazione relativa alla matematica ed agli aspetti scientifici della prova: in tal modo, si sviluppa un legame tra l'asse scientifico-matematico e tecnologico con l'area di indirizzo.

E' compito dell'Organismo formativo predisporre due prove, distinte ciascuna nei tre step di cui sopra ed elaborate facendo riferimento alle competenze tecnico professionali comuni e specifiche della figura professionale, oltre che di matematica e scienze. Per garantire l'uniformità dell'esame, ciascun Organismo formativo progetterà la prova professionale seguendo un medesimo schema sperimentale, proposto dal capofila e concordato con la Regione, che comprende anche il dispositivo di valutazione della prova professionale.

La prova avrà una durata massima di 12-13 ore.

Prova orale

Il principale obiettivo del colloquio sarà quello di valutare la consapevolezza di sé rispetto al percorso educativo e formativo svolto, con particolare attenzione all'esperienza di stage/project work.

Il colloquio sarà valutato utilizzando una griglia di valutazione, predisposta dalla capofila dell'ATS in accordo con la struttura regionale competente, uguale per tutti gli allievi.

4.6 Cura delle risorse umane

Una condizione fondamentale per la riuscita del progetto riguarda la preparazione delle risorse umane impegnate nelle attività formative. Coerentemente con le migliori esperienze in materia, si intende elaborare un dispositivo di accompagnamento formativo delle risorse umane impegnate nel progetto pilota, e precisamente:

1. coordinatore-tutor
2. formatore.

Tale dispositivo prevede la definizione di un'apposita metodologia che consenta di individuare i soggetti aventi i requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dal percorso di Diploma IFP.

L'approccio che intendiamo sostenere consiste nell'offerta di un servizio di accompagnamento e consulenza a favore delle risorse umane coinvolte nel progetto, nella prospettiva del sostegno all'autovalutazione e nella definizione di un percorso di miglioramento tramite differenti opportunità di formazione.

4.7 Strumenti di monitoraggio

Il monitoraggio consiste in un intervento svolto lungo l'iter del percorso formativo mediante il quale è possibile avere la percezione di come l'iniziativa si sta sviluppando in itinere sotto il profilo del perseguimento degli obiettivi formativi e dei riscontri qualitativi.

Il monitoraggio ha come oggetto la rilevazione e la valutazione della validità dei seguenti aspetti :

- 1) l'organismo erogativo (CFP) e le sue caratteristiche prevalenti;
- 2) le metodologie e le prassi didattiche adottate raccolte sotto forma di "buone prassi" ovvero tramite procedure strettamente connesse ad un soggetto e ad un contesto, ma possibilmente riproponibili anche in altre situazioni similari;
- 3) la gestione degli utenti sia in senso numerico che sostanziale (successo formativo);

- 4) la valutazione in itinere delle azioni viste in una prospettiva di accompagnamento al fine dell'autoanalisi e del miglioramento;
- 5) il gradimento degli utenti (si propone la somministrazione della scheda al termine dell'anno formativo);
- 6) il gradimento formatori (si propone la somministrazione della scheda al termine dell'anno formativo);
- 7) il gradimento delle famiglie (si propone la somministrazione della scheda al termine dell'anno formativo);
- 8) la valutazione complessiva dell'azione vista in una prospettiva qualitativa, ovvero con attenzione alle reali prassi che hanno consentito di apportare ai destinatari un valore aggiunto rispetto agli approcci tradizionali.

Il monitoraggio mira a delineare interventi di sostegno al miglioramento, garantendo nel contempo la produzione al termine del percorso del seguente dispositivo di strumenti:

- Linea guida e buone prassi
- Libretto formativo / portfolio
- Valutazione e certificazione.

4.8 Organismi dell'ATS

A garanzia del corretto sviluppo delle linee guida del progetto sono state previste le seguenti strutture che verranno formalizzate a seguito dell'approvazione del presente progetto:

| STRUTTURA | COMPOSIZIONE | COMPITI |
|---|--|---|
| COMITATO SCIENTIFICO | - Rappresentanti dell'ATS che gestisce il progetto - Rappresentante Regionale della Direzione Formazione Professionale e Lavoro | - Inquadramento culturale e di sistema del progetto - Supervisione generale |
| GRUPPO TECNICO DI PROGETTAZIONE, DI MONITORAGGIO E DI VALUTAZIONE | - Progettisti di formazione suddivisi per settori, ambiti di intervento (es.: handicap), di Sede Operativa e di Ente - Tutor-coordinatori delle attività corsuali attivate nel progetto - Rappresentante Regionale della Direzione Formazione Professionale e Lavoro | - Impostazione metodologica - Coordinamento e monitoraggio delle azioni - Supporto al monitoraggio ed alla valutazione - Concorso alla progettazione - Elaborazione del Piano formativo operativo |

