

LINEA GUIDA SULLA PROGETTAZIONE FORMATIVA DI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Dario Nicoli

ABSTRACT

Con la riforma del sistema educativo, è stata riconosciuta 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. Ciò in 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.

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 Formazione Professionale, nell'ambito di una didattica per competenze, tre nuove sfide:

1. superare la separazione tra discipline teoriche e discipline pratiche, creando legami forti e di servizio tra le materie degli assi culturali e l'area professionale, e definendo una proposta culturale appropriata (i "contenuti irrinunciabili") per i giovani dei corsi di Formazione Professionale;
2. superare la tendenza ad insegnare per abilità e procedure, dove si pone l'enfasi esclusivamente sulla diligenza, stimolando i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contemplino anche l'imprevisto, nella prospettiva dell'autonomia e della responsabilità;
3. superare la tendenza all'"abbassamento dell'asticella" e rilanciare il progetto educativo e formativo per veri cittadini della società complessa.

In definitiva, la Formazione Professionale è chiamata ad un salto di qualità, in una prospettiva formativa capace di risvegliare l'umanità dei nostri giovani: rendere esplicito il proprio profilo educativo, per formare lavoratori competenti, cittadini attivi e consapevoli, persone capaci di vivere in modo autentico la propria libertà. Ciò richiede una cultura della progettazione formativa che, superando la logica compilativa, adotti una prospettiva volta a progettare, allestire, gestire, valutare "ambienti di apprendimento" che valorizzino un modo di fare formazione per compiti e problemi presentati attraverso l'illustrazione di situazioni autentiche, significative, attinte dalla vita reale. In questo modo, gli allievi sono stimolati a scoprire la cultura facendone esperienza concreta, diventando corresponsabili del proprio percorso educativo e formativo.

Presentazione

Perché una nuova Linea Guida sulla progettazione formativa di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)?

Avvalendosi della consulenza del prof. Dario Nicoli, la Sede Nazionale CNOS-FAP aveva elaborato una prima *Linea Guida* nel 2004 e aggiornata poi nel 2008 e, con la collaborazione dei Settori professionali, aveva scritto specifiche *Guide per specifiche Comunità Professionali*. Perché, dunque, una nuova Linea Guida?

Prima di presentare le caratteristiche di questo documento, rispondo alla domanda. Più che una Linea Guida “nuova”, si tratta di una Linea Guida “aggiornata” e “rinnovata” sulla base dell’esperienza maturata in questi anni, soprattutto a seguito della sperimentazione dei percorsi formativi triennali e quadriennali. Quindi, con questa pubblicazione, la Sede Nazionale propone a tutti gli operatori della Federazione CNOS-FAP e quanti operano, a vari livelli, in questo ambito, un “*manuale*”, una “*guida*” aggiornata e rinnovata nei contenuti e negli strumenti per accompagnarli nell’azione della progettazione formativa.

Con l’avvio delle sperimentazioni dei percorsi formativi triennali nel 2003 il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si è dotato di una metodologia organica, in grado di coniugare cultura del lavoro e cittadinanza. Possiamo affermare, senza cadere nella retorica, che la sperimentazione ha dato origine ad un *modello di IeFP* che si caratterizza soprattutto per la *personalizzazione dei percorsi*, la *didattica attiva e per competenze*, il perseguimento del *successo formativo* per tutti, nessuno escluso, la *valorizzazione delle potenzialità dei giovani*, indipendentemente dai livelli di ingresso, la *motivazione formativa connessa al lavoro ed alla professionalità* soprattutto attraverso la valorizzazione dei laboratori e gli stage in impresa, la *relazione educativo - formativa* che rende il Centro di Formazione Professionale una vera e propria comunità nella quale formarsi è piacevole oltre che utile.

Questo modello, pur in presenza di soluzioni differenti a livello regionale, ha dato vita anche ad un *modello organizzativo di CFP* imperniato sulla *flessibilità*, la *partnership con le aziende del territorio*, la figura del *formatore-docente* e la *figura del tutor*.

Oggi, tuttavia, pur in presenza dei molti aspetti positivi acquisiti, il (sotto)sistema di IeFP è chiamato a fronteggiare, in modo particolare, **tre sfide**:

- a. superare la **separazione tra discipline teoriche e discipline pratiche** ancora presente creando legami forti tra le materie degli assi culturali e l’area professionale e definendo una proposta culturale appropriata, i “**contenuti irrinunciabili**”, per i giovani dei percorsi di IeFP;
- b. superare la tendenza ad **insegnare per abilità e procedure**, dove si pone l’enfasi esclusivamente sulla diligenza, e stimolare, invece, i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contengono anche l’imprevisto, nella prospettiva dell’autonomia e della responsabilità;
- c. superare la **tendenza all’abbassamento dell’asticella**, comune, secondo vari esperti a tutto il secondo ciclo di istruzione e formazione, e rilanciare, invece, il progetto educativo e formativo per veri cittadini della società complessa.

Questa Linea Guida sulla progettazione formativa ha l’ambizione di aiutare gli operatori della IeFP a fronteggiare queste sfide approfondendo le modalità per rilanciare la **didattica delle competenze** applicata alla IeFP, una didattica che si caratterizza, per due aspetti: “*imparare lavorando*” e “*imparare a lavorare*”.

Circa il primo aspetto, **imparare lavorando**, 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 situati nelle attività proprie di un contesto. Il percorso formativo è, pertanto, costituito dalla sequenza delle esperienze (“situazioni di apprendimento”) che mobilitano le risorse intrinseche degli allievi 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 il secondo aspetto, **imparare a lavorare**, 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 e quello del lavoro in particolare, in tal modo, non sono tenuti fuori dal CFP, ma divengono 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. L’apertura alla realtà comporta infine un aumento delle occasioni di relazione ovvero degli apporti di “maestri” non formali capaci di fornire un contributo significativo alla crescita culturale dei giovani.

Prima di concludere questa presentazione mi sembra importante richiamare un altro contributo dato questa Linea Guida. La proposta intende **colmare** anche **una lacuna**.

Nel capitolo “*La rubrica delle competenze*”, infatti, l’autore così descrive la lacuna denunciata: *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.*

In sintesi, la IeFP è chiamata ad un salto di qualità, in direzione di una prospettiva pienamente umana: rendere esplicito il proprio profilo educativo, per formare lavoratori competenti, cittadini attivi e consapevoli, persone capaci di vivere in modo autentico la propria libertà. Ciò richiede **una cultura della progettazione formativa** che, superando la logica compilativa, adotti una prospettiva volta a progettare, allestire, gestire, valutare “**ambienti di apprendimento**” che valorizzi un modo di fare formazione per problemi presentati attraverso l’illustrazione di situazioni autentiche, significative, attinte dalla vita reale. In questo modo, gli allievi sono stimolati a scoprire la cultura facendone esperienza concreta, assumendo un profilo di corresponsabilità in riferimento al proprio percorso educativo e formativo.

Per agevolare gli operatori in questo difficile compito la Sede Nazionale ha ideato questo nuovo strumento che si caratterizza per **brevità** e **praticità**.

Sono brevi ed essenziali, infatti, i *richiami teorici* sottesi alla progettazione formativa.

Sono numerosi ed esemplari, invece, gli *strumenti operativi allegati* per rendere più agevole questa nuova progettazione formativa.

INDICE

PARTE PRIMA: PRINCIPI DELLA NUOVA FILOSOFIA EDUCATIVA

1. Dai programmi ai risultati di apprendimento
2. Cultura del lavoro come leva per formare la persona ed il cittadino
3. Accompagnare i giovani della FP a scoprire il mondo e ad agire in esso in modo autonomo e responsabile
4. Tornare a don Bosco per risvegliare l'umanità dei giovani
5. Principi educativi e formativi

PARTE SECONDA: METODOLOGIA FORMATIVA

1. La metodologia
2. La progettazione: il piano formativo generale
3. La Rubrica delle competenze
4. L'Unità di apprendimento
5. Il modello di valutazione e prova esperta
6. Il Portfolio personale dell'allievo
7. Il Project work
8. Il Certificato delle competenze
9. Il Supplemento Europass
10. La gestione organizzativa

ALLEGATI

1. Piano formativo generale
2. Rubrica delle competenze
3. Unità di apprendimento
4. Prova esperta
5. Portfolio dell'allievo
6. Project work
7. Certificato delle competenze
8. Supplemento Europass

Glossario

Bibliografia

Sitografia

PARTE PRIMA:
PRINCIPI DELLA NUOVA FILOSOFIA EDUCATIVA

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). 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 competenza non è assimilabile né ad un insieme di saperi, e neppure rappresenta l'esito di un adattamento sociale dell'individuo, ma indica una caratteristica di natura etico-morale della persona, quindi una disposizione positiva di fronte al reale. In tal senso, è competente la persona autonoma e responsabile che ha coscienza dei propri talenti e della propria vocazione, possiede un senso positivo dell'esistenza, entra in un rapporto amichevole con la realtà in tutte le sue dimensioni, di cui coglie i principali fattori in gioco, è inserita in forma reciproca nel tessuto della vita sociale in cui agisce in modo significativo ed efficace.

La scelta di una didattica per persone competenti non rappresenta né una questione burocratico - amministrativa (non si tratta infatti di compilare formati diversi o documenti ulteriori come la certificazione), né riguarda unicamente l'ambito della metodologia didattica (sebbene non si possa certificare, senza una didattica delle competenze).

Essa richiede innanzitutto 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.

Nell'affrontare il nuovo quadro normativo del sistema educativo ed in particolare dell'Istruzione e Formazione Professionale, occorre quindi guardarsi da un grave equivoco purtroppo molto diffuso, ovvero che si tratti semplicemente di "carta" o, come si usa dire, di un nuovo "format" su cui scrivere i progetti e documentare l'attività didattica. Questo equivoco nasce dal degrado progressivo della progettazione formativa che è scaduta negli ultimi tempi a tecnica della compilazione dei documenti richiesti dalle varie autorità pubbliche.

In realtà 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 strutturati 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 risolvendo 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.

Molte delle concezioni su cui si basa questo approccio educativo derivano dal pensiero di Vygotskij, secondo il quale la persona apprende tramite l'interazione sociale con gli altri, appropriandosi mediante il linguaggio di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con gli altri (Vygotskij 1987).

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.

È in questo punto che il costruttivismo pedagogico tende a legarsi con il relativismo culturale e con un'antropologia individualistica, come se la realtà non esistesse in quanto tale, ma fosse in definitiva una costruzione del soggetto umano che dispone dei materiali culturali che incontra come tessere di puzzle che compone a suo uso e piacimento.

È ciò che ha sostenuto Max Weber, ovvero "la consapevolezza, o la fede, che *se solo lo si volesse, si potrebbe sempre giungere a conoscenza*, ossia che in linea di principio non sono in gioco forze misteriose e irrazionali, ma al contrario che tutte le cose possono - in linea di principio - essere *dominate dalla ragione*. Ciò non è altro che il disincantamento del mondo" (Weber 1997, p. 89).

Il legame tra costruttivismo pedagogico e relativismo culturale non è affatto necessario, anzi: la prospettiva del protagonismo della persona che apprende, la quale si interessa al mondo che lo circonda, si pone domande cui cerca di dare risposte ragionevoli ed assume volentieri assieme ai compagni sfide e compiti che gli vengono rivolti per giungere a risultati validi, si connette bene con un punto di vista realista secondo cui le conoscenze sono espressioni della realtà oggettiva e non prodotto del soggetto umano.

Tramite la cultura e l'interazione ordinata ad uno scopo, il soggetto umano fa esperienza del reale non solo elaborando "gracili rappresentazioni del mondo" (Hacking 2000) incapaci di cogliere la natura delle cose, pur essendo strumenti utili alla predizione dei fatti che costituiscono il suo contenuto empirico (Feyerabend 1983). Accanto ed insieme al modo proprio - *razionale* - di procedere della conoscenza scientifica che avanza per paradigmi necessariamente parziali e falsificabili, esiste un modo *ragionevole* di conoscenza della realtà oggettiva che non risulta influenzata dal soggetto, ma la cui comprensione richiede un'azione volontaria personale che si avvale appunto della comprensibilità del reale tramite cognizioni, funzioni, immagini e simboli.

La realtà oggettiva è quindi accessibile ed anche persuasiva, essa si manifesta al soggetto umano come portatrice di valori convincenti, corrispondenti alla disposizione dell'animo e sostenuti da "buone ragioni" (Perelman; Olbrechts-Tyteca 2001) che possono essere scoperte e fatte proprie, oltre che argomentate in modo persuasivo. Va detto che questi valori - etici, politici e religiosi - sono le cose che più contano per le persone umane: esse riguardano più da vicino l'esistenza quotidiana e ne costituiscono i riferimenti di fondo.

La scoperta della realtà avviene tramite un'esperienza di vita che assume per tale motivo il carattere educativo, poiché sollecita le energie buone della persona e la dispone ed orienta al bene. Essa provoca stupore ed anche consolazione: lo stupore corrisponde all'esistenza ed all'essenza stessa della verità come entità distinta dalla nostra mutevole soggettività e nel contempo attribuisce consistenza al nostro esistere, mentre la consolazione scaturisce dall'esperienza della fiducia nei confronti di un punto di riferimento saldo e reale, non ingannevole. La tensione al sapere che vive in ogni persona

presuppone la possibilità che le cose siano così come sono e che possano essere conosciute come verità e non mere rappresentazioni linguistiche, tecniche o estetiche fatalmente destinate alla dissoluzione. La certezza del reale, la ragionevolezza del bene quando sono esperienze condivise entro una comunità, suscitano la disposizione della persona umana alla vita buona.

Quando una persona vive tale esperienza, ciò che accade non può essere limitato alla categoria dell'*apprendimento*, ma indica un'apertura all'essere descrivibile appropriatamente come *illuminazione*, ovvero l'intuizione di un legame essenziale tra il mondo personale ed il mondo esterno, mediato dalla cultura. Non si tratta di una questione teoretica, quanto di un'esperienza che necessariamente la precede: il cuore dell'educazione si ritrova in esperienze di verità nella vita, che sollecitano decisioni personali vive ed impegnative. Per tale scopo è indispensabile la figura dell'insegnante che consente la scoperta della cultura tramite l'affezione, la comunicazione o capacità di introdurre le conoscenze e di sollecitarle mediante domande e compiti, oltre che di incoraggiare e di insegnare ovvero, accompagnando passo passo il discente, di indicargli i segni del cammino verso il sapere. Questo modo di accedere al sapere qualifica la libertà delle persone intesa come disponibilità a dedicare la propria vita a scopi buoni, che accrescano la possibilità delle persone di realizzare le proprie potenzialità entro la comunità sociale ed in un rapporto innocente con il creato, nel senso di *innocens*, che non nuocere, non fa male (Panikkar 2004).

Ciò rovescia l'impostazione pedagogica tradizionale, che sosteneva, di fronte ad una verità bell'è fatta, l'inconsistenza del contributo del soggetto umano il quale doveva unicamente aderire (o rifiutare) ciò che gli veniva offerto. In questo modo il prezzo dell'adesione alla verità consiste nell'annullamento della soggettività e dell'unicità distintiva dell'individuo, mentre la dimensione sociale risulta ridotta a pedante conformità alla legge così che il tutto risulta statico e ripetitivo. Una verità il cui contenuto riguarda l'essere umano non può essere resa in modo indifferente all'umanità di coloro cui è proposta. Di fronte alle realtà che più interessano le persone va sollecitato un pensiero vivo e nel contempo una volontà libera e responsabile. In questo senso, l'educare consiste prioritariamente in un'educazione morale poiché mira a promuovere l'uomo in quanto uomo e sollecita la virtù come ideale di vita.

Già Socrate, chiedendosi se la virtù sia insegnabile, poneva la domanda su chi sia il vero maestro della virtù. Egli mostra che la vera virtù dell'uomo è legata alla conoscenza del bene, perché l'uomo segue in realtà sempre quello che crede bene, pur non sapendo spesso quale sia. La virtù è insegnabile non nel senso che qualcuno la possiede e la insegna ad un altro che non la possiede, ma nel senso che è possibile educare l'uomo ad apprendere da se stesso, nell'interiorità della propria coscienza. Proponendo la via del conoscere se stessi per giungere al vero bene, Socrate afferma che la vera virtù è legata al sapere inteso come coscienza viva e non mera ripetizione di formule.

Circa la questione del metodo da adottare nell'educazione dei giovani, lo stesso Aristotele affermava che, poiché ci affezioniamo di più a tutto quel che ci colpisce per primo, bisogna "rendere estranee ai giovani tutte le cose cattive, specialmente quelle che hanno in sé malvagità e malignità" (*Politica*, VII, 17), intendendo con ciò la necessità di predisporre un contesto adeguato all'opera educativa. Ma don Bosco a questo proposito propone una visione positiva dell'animo del giovane, affermando che egli possiede una "naturale intelligenza per conoscere il bene che loro viene fatto, ed un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza" (Bosco, 1987, p. 98), indicando in tal modo l'importanza dell'educatore in quanto amico che, piuttosto che temere, cura di farsi amare.

E torniamo così al punto cruciale della nuova filosofia educativa, il protagonismo dell'allievo nel percorso della conoscenza, il riferimento ad un sapere che può essere scoperto e che consente l'accesso alla verità, l'orientamento dell'educazione alla virtù ovvero alla vita buona.

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. L'ethos - dimensione indispensabile di ogni convivenza sociale - scaturisce dall'operare umano, di cui l'agire economico è solo un'espressione (Vito 1961). Tale azione rappresenta il punto di congiunzione, sempre dinamico ed aperto al futuro, tra mondo individuale e mondo collettivo, entro un quadro razionale ovvero dotato di senso, quindi non esclusivamente strumentale fondato sul rapporto mezzi-fini, ma anche mediante la razionalità dei valori, della tradizione affettiva.

Il lavoro, tanto bistrattato dalla letteratura che ha visto in esso solo alienazione e inautenticità (Nicolli 2009), sta tornando ad essere considerato una componente fondamentale dell'esistenza. Parlare di lavoro significa considerare innanzitutto la persona umana come soggetto che cerca la sua propria realizzazione, il compimento della sua vocazione professionale, la costituzione di rapporti sociali significativi e la promozione del bene comune.

Il lavoro «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operative manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale creativa, culturale, etico valoriale» (Bocca 1998, 104).

La qualità del lavoro e l'accessibilità per tutti ad occupazioni che consentano di valorizzare i talenti di ciascuno è divenuta la questione decisiva per le moderne democrazie, come già aveva detto John Dewey: «L'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo» (Dewey 2004, 341).

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 dalla scuola/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 la scuola/CFP è chiamata 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. L'apertura alla realtà comporta infine un aumento delle occasioni di relazione ovvero degli apporti di "maestri" non formali capaci di fornire un contributo significativo alla crescita culturale dei giovani.

È emblematico il caso della Istruzione e Formazione Professionale, strettamente raccordate sul piano territoriale con le altre realtà che concorrono a comporre il sistema di offerta formativa professionalizzante, si svolgono sulla base di un'alleanza tra organismi formativi, governo locale e soggetti economico-sociali coinvolti nell'ambito di riferimento. Tale intesa di natura volontaria, che può assumere forme giuridiche differenti, identifica la corresponsabilità di tutti gli attori e quindi il loro contributo alla qualificazione dell'offerta formativa. Essa è fondata sulla condivisione dei criteri educativi e formativi di fondo, e soprattutto sul riconoscimento del carattere etico e culturale del lavoro e della professione oltre che sulla valenza di servizio pubblico della formazione.

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 anche il superamento di stereotipi oramai obsoleti andando oltre semplificazioni o schematismi che non trovano poi riscontro nella realtà. Il "rendere pratico" le nozioni teoriche 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, di cogliere gli scenari di riferimento e indicare le strade da percorrere nel futuro.

Dalle pratiche di alternanza svolte emerge inoltre un suggerimento affinché la scuola/CFP insegni il metodo di lavoro, che viene reso con l'espressione "mettere in condizioni gli studenti di usare la testa".

L'alternanza non deve essere vista come delega all'esterno di parti del curriculum scolastico. Occorre al contrario pensarla come una sorta di campo di apprendimento anche per docenti e per le scuole/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.

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 IeFP. In questo modo, è stata sancita l'equivalenza formativa dei percorsi IeFP 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 IeFP, 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 contempra i "contenuti irrinunciabili" degli assi culturali, 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**, sostenuta da una parte del sistema di FP propria della stagione dei corsi di formazione biennali di qualifica (precedenti al 2002) **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. In parte, l'innalzamento dell'asticella è già in atto nel sistema CNOS-FAP, specie in forza del contributo delle Commissioni di settore che hanno definito accordi rilevanti con Aziende partner ed hanno promosso i Concorsi nazionali uno strumento che ha introdotto una spinta innovativa sia sul piano tecnologico sia su quello educativo e formativo.

4. Tornare a don Bosco per risvegliare l'umanità dei giovani

Queste nuove sfide fanno appello al valore profetico della Formazione Professionale di ispirazione cristiana, ed in particolare al carisma Salesiano. La possibilità di risposta ad esse non è collocata primariamente sul piano metodologico, perché pone in gioco la questione antropologica ovvero la possibilità, per i giovani che si rivolgono alla Formazione Professionale, di conquistare una effettiva libertà ovvero di vivere pienamente la propria vita secondo tutte le potenzialità volute da Dio per ciascuno di loro personalmente.

Questi giovani, infatti, sono spesso “abbandonati e pericolanti” come quelli che hanno suscitato l'opera Salesiana; mentre al tempo di don Bosco la condizione di pericolo era costituita dalla fatale attrazione che giovani di estrazione contadina - tra cui molti orfani - subivano da parte della città, alla ricerca di un tenore di vita meno duro, cadendo però spesso in una condizione di miseria, disumanità e finendo non raramente in prigione, ora il pericolo risiede in uno stile di vita distratto dall'iperrealtà, intendendo con ciò la comparsa, sotto l'influsso dei media, di un mondo di segni carenti di un valore simbolico reale. Si creano in questo modo bisogni non più connessi ad un ordine sociale di valori, in una condizione di continua eccitazione dove l'individuo rimbalza perennemente nella tensione tra bisogno e piacere (Baudrillard, 1976, p. 40).

Buona parte dei giovani d'oggi, specie quelli appartenenti a strati popolari irretiti dall'ideologia consumistica, sono *pericolanti* perché incatenati in un fitto reticolo di stimoli e sollecitazioni che li pone in uno stato di continua sospensione; non vivendo un rapporto positivo con la realtà, finiscono per rimanere inconsapevoli di sé e del mondo, dissipando così alla lunga i propri talenti.

Nel contempo sono *abbandonati* a causa della sostanziale dimissione degli adulti dal ruolo educativo: si va da genitori troppo cedevoli a docenti ripiegati su contenuti inerti (Whitehead 1992), fino ad istruttori sportivi tesi alla prestazione piuttosto che alla crescita umana.

Il messaggio di don Bosco è assolutamente attuale e necessario al giorno d'oggi: egli non si è limitato a denunciare la gravità del fenomeno, poiché si rendeva conto che la maggior parte dei reclusi erano “poveri giovani” venuti da lontano, e condotti più volte in quel “luogo di punizione” dove “diventano peggiori”.

Allo stesso modo, in riferimento ai nostri giovani auto-reclusi, occorre evitare di abbandonarsi, anche nella Formazione Professionale, a quella lamentazione così diffusa negli ambienti scolastici che preferisce accusare la durezza dei tempi e la demotivazione dei giovani allo studio, finendo per rivestire di sociologismo la propensione a dimettersi dal ruolo educativo. Oggi è molto diffusa l'idea secondo cui, se un giovane appartiene ad una famiglia disastata, con un curriculum scolastico negativo, non può raggiungere risultati soddisfacenti; al massimo può essere addestrato ad un lavoro routinario. L'insegnamento, in tal modo, è inteso come la costruzione di un edificio che procede a strati successivi: se le fondamenta sono quello che sono, al massimo si può edificare una baracca ... Inoltre, si è fatta strada la “medicalizzazione del disapprendimento” che se portata all'estremo finisce per perseguire la certificazione da parte di specialisti come attestazione “scientifica” dell'impossibilità di un intervento educativo.

È qui che si pone la questione antropologica, che a sua volta richiede un atto di fede nei misteri della creazione e della redenzione: Dio ha fatto ogni persona a sua immagine e somiglianza, quindi ha messo dentro ciascuno di noi, anche dei più piccoli e apparentemente miseri, il desiderio della conoscenza della verità e quindi dello stesso Creatore; il compito dell'educazione è non soltanto essenziale per il futuro della società, ma anche come simbolo della salvezza dell'uomo, come interesse di Dio per gli affari umani.

La questione antropologica risulta da ciò: Dio è il vero educatore che ci precede compiendo l'opera fondamentale che consiste nel porre nel cuore di ciascuno il desiderio insopprimibile della conoscenza. Il nostro compito consiste nell'agire con dedizione, cultura e metodo, al fine di risvegliare l'umanità di ogni giovane che ci viene affidato, conquistandolo con l'amorevolezza ed ottenendone così la fiducia: “L'educatore deve pur persuadersi che tutti, o quasi tutti questi cari giovani, hanno una naturale intelligenza per conoscere il bene che loro vien fatto personalmente, ed insieme sono pur dotati di un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza” (Bosco, 1987, p. 98).

Allo stesso modo, anche per i giovani pericolanti ed abbandonati di oggi si deve affermare: “chi sa se questi giovanetti avessero avuto un amico ...” (Ibidem p. 98).

La persona non è condannata alla sua condizione sociale o al rendimento negli studi precedenti: c'è in ognuno un tesoro di umanità, spesso nascosto, che risponde al bene ed all'attesa positiva dell'educatore. L'apprendimento non è un processo meccanico basato sulla “legge dei prerequisiti”, ma un'evidenza di ciò che accade in un giovane quando sente che qualcuno gli dà fiducia e si aspetta da lui grandi cose. Ed allora sana le “lacune” e brucia le tappe, meravigliando chi gli sta intorno. Il fine dell'insegnamento non è dotare l'educando di un bagaglio culturale minimo, ma la virtù: “illuminare la mente per rendere buono il cuore” (Ibidem, p. 32). Il lavoro dell'educatore non è una sorta di malinconica esistenza, che si alimenta di ideali ma accumula inevitabili delusioni: è la possibilità di realizzare la propria esistenza alimentata dall'effetto consolante dei miracoli che accadono giorno per giorno nelle nostre opere.

È quanto ha affermato don Bosco: “l’educazione è cosa di cuore, e Dio solo ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne insegna l’arte, e ce ne dà in mano le chiavi” (Ibidem, p. 259).

In definitiva, la Formazione Professionale, è chiamata ad affrontare le sfide proprie del nostro tempo, sapendo perseguire un salto di qualità che significa tornare ad abbeverarsi alle fonti della sua storia straordinaria, adeguata al tempo presente, capace di suscitare l’umanità dei giovani affinché possano essere felici. Ciò richiede risorse spirituali e morali (“credere ai giovani!”), e la capacità di rilanciare il profilo educativo dell’opera Salesiana, potendo contare maggiormente su laici, gli “operai della vigna” che il Signore ha posto nei nostri Centri.

Occorre in definitiva un progetto rinnovato, che consenta, partendo da coloro che si iscrivono ai corsi di Formazione Professionale, di formare lavoratori competenti, cittadini attivi e consapevoli, persone capaci di vivere in modo autentico la propria libertà.

Occorre, come ai tempi di don Bosco, risvegliare con l’amorevolezza e la familiarità, il desiderio di sapere e di riuscire che c’è in ogni giovane, così che sentano di esser amati sia nelle cose che piacciono loro, sia in quelle che loro piacciono poco: quali sono la disciplina, lo studio, avvertendo in modo sensibile che quanto viene loro proposto è per il loro bene.

Serve infine anche un progetto formativo bene impostato, organico, centrato su principi pedagogici solidi, e su una metodologia coerente, che va perseguita superando i limiti di un approccio che rischia di essere inefficace poiché non riesce a rendere gli allievi consapevoli dell’unitarietà del sapere. Quello presente è uno di quei momenti storici nei quali è necessaria una revisione delle nostre pratiche pedagogiche, alla luce dei fondamenti dell’opera Salesiana, sapendone ritrovare l’entusiasmo originario. Perché anche i carismi più belli sono soggetti all’offesa del tempo che li frustra, li automatizza, li anestetizza, li rende parole che non sentiamo più.

I nostri allievi sono dotati personalmente della capacità di cogliere la bellezza della cultura in tutti i suoi aspetti; di fronteggiare compiti complessi, potendo contare su una comunità educativa che condivide tale metodo e si sforza di realizzarlo con dedizione e coraggio. Ma soprattutto nella fiducia che il miracolo possa davvero avvenire.

5. Principi educativi e formativi

I principi educativi e formativi su cui si basa questa Linea guida 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 (in-signare) 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 sul 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, le visioni indicibili della mistica. 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 della scuola 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.

PARTE SECONDA:
METODOLOGIA FORMATIVA

1. La 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 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.

2. 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 (Allegato 1). 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 i soggetti 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.

3. 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.

Si presenta lo schema EQF con l'indicazione dei primi 4 livelli; il terzo è lo standard europeo per la qualifica professionale, mentre il quarto lo è per il diploma o baccalaureato.

LIVELLI	<i>Nel EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche</i>	<i>Nel EQF, le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, attrezzature e strumenti)</i>	<i>Nel EQF la competenza è descritta in termini di responsabilità e autonomia.</i>
1	- conoscenze generali di base	- abilità di base necessarie per svolgere compiti semplici	- lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato
2	- conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio	- abilità cognitive e pratiche di base necessarie per utilizzare le informazioni rilevanti al fine di svolgere compiti e risolvere problemi di routine utilizzando regole e strumenti semplici	- lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia
3	- conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	- una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti, materiali e informazioni di base	- assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio - adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi
4	- conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	- una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per creare soluzioni a problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio	- autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solitamente prevedibili, ma soggetti al cambiamento - supervisionare il lavoro di routine di altre persone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività di lavoro o di studio

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 omesso 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 (Allegato 2), 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.

4. L'Unità di apprendimento

L'Unità di apprendimento (Allegato 3) 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.

5. Il modello di valutazione e la prova esperta

Le competenze, come abbiamo visto, 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 studen-

te 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.

I prodotti in esito costituiscono solo una parte, non l'unica, della evidenze definite in anticipo (rubrica) come necessarie e sufficienti.

È utile a questo scopo una griglia unitaria riferita a tutte le competenze, con i criteri/indicatori possibili legati alle diverse forme dell'intelligenza (cognitiva, affettivo-relazionale, pratica, sociale, riflessiva), tra cui selezionare i fattori appropriati alla UdA che si sta svolgendo.

Il consiglio di classe esprime un giudizio circa il grado di padronanza mostrato, prevedendo due livelli negativi (assente, parziale) e tre positivi (basilare, intermedio, elevato). Ogni docente coinvolto pone un voto sul suo registro.

La condotta riflette il coinvolgimento degli allievi nell'attività.

Superata l'ossessione per la misurazione degli apprendimenti, va considerata la necessità di un utilizzo intelligente di tutte le possibilità offerte, specie dei tre modelli di valutazione indicati da Smith e Robertson:

- gli approcci analitici che individuano dei test generici (es. test di abilità, del carattere, di motivazione etc.) per misurare le competenze, anche senza collegarsi ad aspetti specifici del loro esercizio;
- gli approcci analogici: cercano di ricreare gli elementi costitutivi del ruolo agito, collegandoli alle competenze interessate; rientrano in questa categoria gli esercizi di gruppo, le simulazioni di ruolo, i compiti-problema, gli incidenti etc.;
- gli approcci che si basano sul giudizio degli altri: si affidano a giudizi di parti terze (ad es. i colleghi, i supervisori etc.) per ottenere informazioni sui valutati (Smith, Robertson 2003, pp. 96-133).

Gli approcci *analitici* partono dalle discipline coinvolte nel percorso formativo, e si riferiscono all'elenco delle conoscenze (e delle abilità operative e mentali connesse) in cui questi si articolano. Si realizzano tramite test che consentono una misurazione della preparazione degli studenti. I test possono essere di facile gestione valutativa (vero/falso; scelta multipla semplice o complessa, corrispondenza, completamento, risposta semplice univoca...) oppure difficile se si tratta di quesiti a risposta aperta articolata, testi liberi, continui e discontinui che possono avere più formulazioni e soluzioni. È bene che la prova di verifica utilizzi la più ampia varietà di tecniche.

Gli approcci *analogici* sono più esplicitamente centrati sulle competenze, che prevedono l'implicazione degli allievi, singoli ed in gruppo, entro situazioni sfidanti fondate sulla analogia con le condizioni in cui si svolge il ruolo agito. L'elemento analogico è anche alla base della metodologia di valutazione: tramite una griglia unitaria, si considerano le varie forme dell'intelligenza umana (cognitiva, pratica, sociale, affettiva relazionale, riflessiva) ed i vari "oggetti" di valutazione (prodotti, processi, linguaggi), e si confronta il modo di porsi dello studente di fronte al compito-problema con una tipologia di stili ordinati su una scala necessariamente qualitativa.

Negli approcci *per giudizio*, la valutazione avviene raccogliendo le riflessioni di giudici che hanno la possibilità di vedere il candidato in azione, oltre che di considerarne le produzioni. Questi sono tutor aziendali ed esperti i quali sono chiamati ad esprimere giudizi argomentati sul candidato, anche se non necessariamente fondati su tecniche valutative puntuali e formalizzate tramite griglie e schede.

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.

La valutazione progressiva delle UdA ha un peso del 40% rispetto alla valutazione delle competenze.

Ogni volta che un docente vede agito un sapere disciplinare che lo riguarda, inserisce un voto sul registro

Verifica disciplinare

Per ogni sessione è necessaria almeno una verifica disciplinare

La verifica mira alle conoscenze/abilità espresse tramite prova, utilizzando tutte le possibilità previste (da sì/no a testo libero)

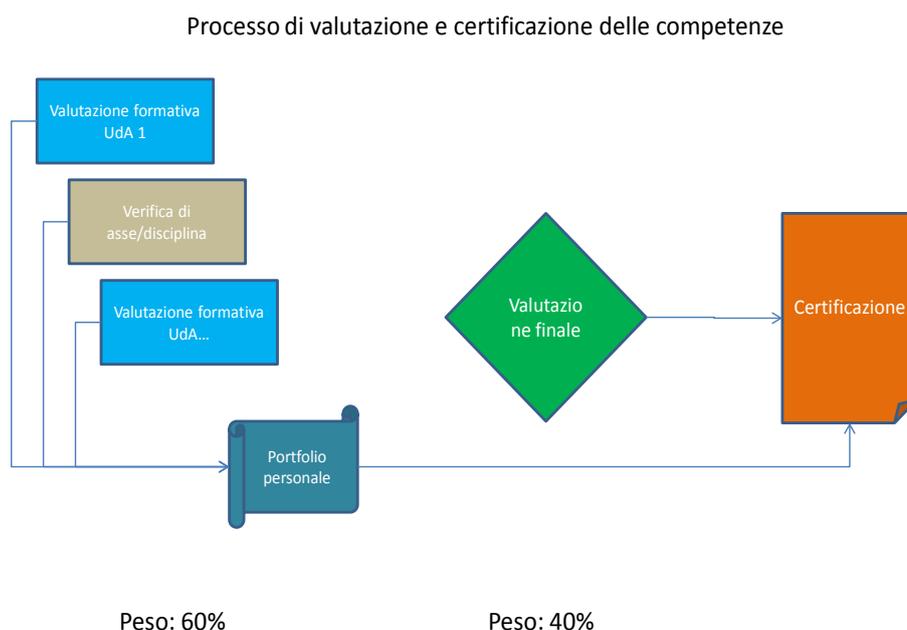
Ha un peso del 20% nella valutazione delle competenze

Prova esperta

È posta al termine di ogni tappa importante del percorso

Ha carattere multidisciplinare ed ha un peso del 40% rispetto alla valutazione delle competenze.

Ecco lo schema generale del processo di valutazione:



La prova di *valutazione finale*, o “prova esperta” (Allegato 4) è un compito-problema rilevante, il più possibile olistico (ovvero in grado di connettere i vari ambiti del sapere, è “pluri-competenze”, articolata su più dimensioni dell’intelligenza), in grado di sottoporre a valutazione la padronanza degli studenti. 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.

Essa è collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso indicativo del 30%. L’altro 70% deriva dalla *valutazione formativa* emergente dall’insieme delle UdA sviluppate, oltre che dalle prove di verifica riferite agli assi ed alle discipline coinvolte.

L’utilizzo della prova di valutazione finale (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”.

6. Il Portfolio personale dell’allievo

Il Portfolio personale dell’allievo (Allegato 5) rappresenta il documento per l’autopresentazione dell’allievo in cui egli inserisce la documentazione circa i prodotti/servizi di cui va orgoglioso e che illustrano il suo cammino di competenza. Si tratta pertanto della raccolta significativa dei lavori dell’allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” dal momento della presa in carico della persona fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

È preferibilmente in formato elettronico, con una copertina molto personalizzata, è progressivo, richiede un lavoro iconografico da parte dell’allievo.

Il portfolio è concordata e definito nell’ambito del Centro; esso comprende comunque i seguenti ambiti:

- anagrafico,
- orientativo,
- formativo e valutativo,
- certificativo.

Occorre che gli allievi dedichino un tempo appropriato alla elaborazione ed all’incremento del proprio portfolio personale: indicativamente, si può ritenere adeguata un’ora ogni 3-4 settimane. Naturalmente, nel momento in cui l’allievo inserisce nel proprio portfolio i prodotti di cui va orgoglioso, egli ha già elaborato i materiali necessari poiché al termine di ogni unità di apprendimento si provvede alla documentazione ed alla archiviazione completa ed ordinata dei materiali via via prodotti.

Va quindi nettamente distinto il portfolio dal **Dossier personale dell’allievo**, che rappresenta la raccolta dei materiali relativi all’allievo, tenuta dal Coordinatore del suo corso.

7. Il Project work

Il project work 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, 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.

Si precisano gli elementi relativi alla valutazione/riflessione che chiariscono la natura del progetto:

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?).

8. Il Certificato delle competenze

Si parla di certificazione (allegato 6) quando, a seguito della valutazione, si passa alla registrazione degli apprendimenti entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio.

Occorrere garantire il criterio della **attendibilità**, che a sua volta comporta un legame con delle ancore (evidenze) che sostengano tale giudizio dando ad esso una efficacia dimostrativa, un riscontro probatorio e una leggibilità che lo renda comprensibile in contesti diversi.

La necessità di certificare le competenze del soggetto viene intesa e proposta qui in senso non formalistico, come risposta al bisogno, ampiamente descritto anche nei capitoli precedenti, di passare, nella scuola tanto quanto nel mondo del lavoro, "da un dispositivo formativo rigido ad uno aperto e flessibile, più individualizzato e rispondente al principio della valorizzazione della persona" (Mar-

giotta 2007, 263). Nella logica del curriculum personalizzato, sullo sfondo di uno scenario di mobilità nelle esperienze di studio quanto in quelle di lavoro, la visibilità e riconoscibilità del patrimonio di conoscenze acquisite è affidata alla certificazione che va quasi di necessità abbinata ad un altro strumento, il portfolio, di cui dopo brevemente si parlerà.

Quella della certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi - in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati - a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze,
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori,
- la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata, ovvero il *portfolio*, una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso.

La certificazione - riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori - si svolge nei seguenti modi:

- Si riportano ad ogni riga le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA
- si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
- si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

Va detto che il legislatore ha creato un doppio livello di certificazione:

- 1) la certificazione dell'obbligo di istruzione, obbligatoria in ogni classe seconda, che riguarda sostanzialmente quattro assi culturali: asse dei linguaggi (lingua italiana, lingua straniera, altri linguaggi), asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale.
- 2) La certificazione del percorso formativo specifico che riguarda tutte le competenze comprese quelle professionali e quelle cosiddette "di cittadinanza".

Per evitare la duplicazione dell'azione certificativa, occorre assolutamente includere la prima certificazione nella seconda, utilizzando il modello europeo delle 8 competenze di cittadinanza, che rappresenta bene il profilo finale del cittadino ed inoltre evitano l'eccessiva frantumazione:

- comunicazione nella lingua italiana;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

A queste va aggiunta la competenza professionale per completare il modello certificativo finale dei percorsi.

9. Il Supplemento Europass

Il Supplemento Europass (Allegato 7) è un documento che accompagna i titoli e le qualifiche professionali acquisite, allo scopo di renderli più facilmente comprensibili anche ad eventuali datori di lavoro stranieri. Esso fornisce informazioni sulle abilità e competenze acquisite, sul tipo di attività professionale cui è possibile accedere, nonché sul livello del certificato nell'ambito della classificazione nazionale.

In chiave europea, in base alle raccomandazioni emanate, sono rilevanti innanzitutto le competenze acquisite, e documentate in modo attendibile, oltre alle informazioni circa il modo in cui si è svolto il percorso formativo e si è realizzata la valutazione finale, connesse al Supplemento Europass. Ciò riflette, ancora una volta, il carattere indicativo dei titoli nazionali, ed amplia il campo delle informazioni necessarie a rendere trasparente non solo la votazione acquisita, ma soprattutto il processo formativo e la serietà delle prove di valutazione somministrate.

A tale scopo, il *Certificate Supplement*, nel descrivere il titolo originale, rende visibili le seguenti informazioni:

- denominazione del certificato (in lingua nazionale);
- insieme delle attività professionali cui il titolare del certificato può accedere;
- denominazione e status dell'autorità nazionale/regionale che accredita/riconosce il certificato;
- livello del titolo/qualifica nel Paese che lo rilascia;
- tabella di classificazione/requisiti per il conseguimento;
- accesso al successivo livello di insegnamento/formazione;
- accordi internazionali;
- iter ufficialmente riconosciuti per il conseguimento del certificato (descrizione del percorso basato su scuola/centro di formazione, luogo di lavoro, riconoscimento di crediti formativi, requisiti di accesso al corso, annotazioni integrative)¹.

Le autorità competenti al rilascio del Supplemento sono le stesse che rilasciano i titoli originali e, in particolare in Italia sono:

- le Regioni e le Province autonome per quanto riguarda le qualifiche di Formazione Professionale.
- I Centri di Formazione Professionale e gli Istituti scolastici per quanto riguarda i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Tramite il Supplemento, si “mettono in trasparenza” le acquisizioni conseguite dal titolare del documento, sotto forma di competenze articolate in conoscenze ed abilità. Nella formulazione del Supplemento qui elaborato, si indicano le competenze conseguite con il livello EQF corrispondente precisando anche il grado di padronanza (basilare, intermedio, elevato); inoltre si mettono in luce le “evidenze” di tali competenze, ovvero i compiti-problema che il titolare ha saputo portare a termine positivamente così da giustificare quanto dichiarato. Si precisa l'importanza del rimando alle Rubriche delle competenze, una metodologia condivisa da tutta la Rete e che fissa in modo univoco il rapporto tra competenze, articolate in conoscenze ed abilità e specificate per livelli, ed evidenze necessarie e sufficienti per attestarne la padronanza.

Il valore del certificato viene definito in riferimento alla sua spendibilità in termini di continuità formativa e di inserimento lavorativo.

¹ <http://www.europass-italia.it/scelta4.asp>

- Circa la *continuità*, solitamente tale valore è visto sotto il profilo legale poiché l'iscrizione ad un percorso di studi richiede il possesso di un certificato, ma vi è anche un profilo sociale o meglio convenzionale per ciò che concerne il riconoscimento dei crediti formativi che corrispondono in linea di massima a spezzoni del percorso formativo che possono essere "accreditati" al titolare se questi dimostra di averli acquisiti anche secondo modalità informali e non formali.
- Circa l'*inserimento lavorativo*, prevale il profilo sociale / convenzionale che indica, secondo le classificazioni in uso nel Paese, la corrispondenza tra il certificato, e quindi le competenze necessarie, ed uno specifico profilo lavorativo di ingresso nel mercato del lavoro. Ma anche qui emerge un profilo legale quando si tratti di professioni normate per legge per le quali è previsto solitamente un albo il cui accesso è possibile sulla base di condizioni relative al percorso formativo ma anche al superamento di specifici esami di idoneità.

10. La gestione organizzativa

Il cambiamento richiesto ai Centri di Formazione Professionale, nell'ambito del modello progettuale elaborato a partire dalla sperimentazione del 2003, richiede l'adozione di una strategia organizzativa organica, ufficiale e pluriennale che consenta di adottare, con la necessaria progressività, una didattica per competenze, che consenta di fronteggiare positivamente le tre sfide di fondo già annunciate:

1. superare la separazione tra discipline teoriche e discipline pratiche, creando legami forti e di servizio tra le materie degli assi culturali e l'area professionale, e definendo una proposta culturale appropriata (i "contenuti irrinunciabili") per i giovani dei corsi di Formazione Professionale;
2. superare la tendenza ad insegnare per abilità e procedure, dove si pone l'enfasi esclusivamente sulla diligenza, stimolando i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contengono anche l'imprevisto, nella prospettiva dell'autonomia e della responsabilità;
3. superare la tendenza all'"abbassamento dell'asticella" e rilanciare il progetto educativo e formativo per veri cittadini della società complessa.

Il **Direttore del CFP** è la figura centrale di questo cambiamento; egli è chiamato a sensibilizzare i propri collaboratori, definire una fisionomia della propria struttura appropriata a tale compito, elaborare un piano pluriennale di intervento scandito in risultati, piano di lavoro con fasi e responsabilità, le azioni di supporto con riferimento particolare alla formazione del personale, chiave del successo del piano.

Occorre animare, in stretta collaborazione con organismi formativi dello stesso Ente ed anche diversi da questo, una comunità di pratiche che sostenga il lavoro dell'insegnante nella formazione, nella ricerca culturale, nello scambio di pratiche, nell'elaborazione di sussidi ed ausili per l'apprendimento. Infatti, «L'apprendimento va di pari passo con il cambiamento e, nonostante ciò, si chiede troppo spesso alle scuole di cambiare senza dare al personale l'opportunità di apprendere». (Wald P., Castleberry, 2010).

Indichiamo di seguito uno schema di "**Piano di innovazione metodologica**" triennale definito per azioni ed anni di intervento.

AZIONI	1° ANNO	2° ANNO	3° ANNO
<i>Strategia formativa</i>	Elaborazione di un piano operativo del progetto di innovazione metodologica, con mete, risultati, tempi e responsabilità. Elaborazione di un Piano formativo completo per ogni percorso formativo.	Elaborazione del nuovo Piano dell'offerta formativa. Completamento del Piano formativo per ogni percorso.	Produzione di una linea guida per il personale del CFP. Miglioramento del Piano formativo per ogni percorso.
<i>Unità di apprendimento</i>	Per ogni Consiglio di classe: - una UdA comune a tutti i formatori, - una UdA per ogni asse culturale.	Completare le UdA delle diverse classi attivate. Elaborare una linea guida per ogni area formativa.	Migliorare il repertorio delle UdA. Perfezionare la linea guida per ogni area formativa.
<i>Alternanza formazione-lavoro</i>	Definire una metodologia per l'alternanza formazione-lavoro.	Elaborare un progetto di Project work per le classi terze e quarte.	Perfezionare la metodologia dell'alternanza formazione-lavoro.
<i>Valutazione e prove esperte</i>	Elaborare una prova finale di primo anno. Elaborare la prova esperta di seconda, finalizzata alla certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione. Predisporre una simulazione di prova finale per il terzo ed il quarto anno.	Perfezionare le prove esperte e le prove di verifica.	Elaborare una linea guida sulla valutazione. Creare una comunità di pratiche con altre strutture in modo da condividere le prove.
<i>Portfolio personale</i>	Avviare la produzione del portfolio da parte degli allievi.	Continuare e perfezionare il portfolio con attenzione al project work ed al capolavoro, anche come oggetto della prova orale degli esami.	Definire un metodo comune circa la gestione del portfolio.
<i>Certificazione delle competenze</i>	Elaborare il certificato delle competenze di seconda sulla base delle evidenze realizzate dagli allievi.	Perfezionare lo strumento ed il metodo.	Definire una linea guida condivisa sulla certificazione delle competenze.
<i>Formazione del personale</i>	Realizzare una formazione comune sulla didattica per competenze. Formare l'équipe metodologica per l'accompagnamento dei consigli di classe.	Approfondire la formazione comune anche tramite materiali da distribuire e siti web da visionare. Qualificare ed estendere l'équipe metodologica.	Sviluppare una rete di comunità di pratiche per ogni settore e dipartimento. Realizzare corsi interni da parte dell'équipe metodologica.
<i>Eventi</i>	Organizzare un evento finale per la presentazione dei migliori prodotti da parte degli allievi.	Gestire l'evento finale integrato con una linea di comunicazione del Centro.	Gestire l'evento finale con la comunicazione e con workshop orientativi per gli studenti delle medie.

L'attività di innovazione metodologica si sostiene tramite la creazione di:

- uno staff di Centro composto dai coordinatori di settori, dipartimenti e classi con il compito di elaborazione e gestione del piano operativo e di supporto ai consigli di classe;
- équipe di dipartimento per assi culturali ed aree di indirizzo.

ALLEGATI

1. Piano formativo generale
2. Rubrica delle competenze
3. Unità di apprendimento
4. Prova esperta
5. Portfolio dell'allievo
6. Project work
7. Certificato delle competenze
8. Supplemento Europass

Allegato 1
Piano formativo generale

PIANO FORMATIVO DI SETTORE/INDIRIZZO

PROFILO FINALE DELLO STUDENTE (vedi Pecup e Standard formativi)

CRITERI FORMATIVI

- Centratura sulla cittadinanza: autonomia, responsabilità, coscienza critica, coinvolgimento
- Caratterizzare il percorso sulle attività di indirizzo già dal primo anno
- Garantire interdisciplinarietà e lavoro cooperativo
- Valorizzare i laboratori
- Coinvolgere gli studenti
- Alleanza con il territorio: metodologia dell'alternanza
- Valutare in modo attendibile con prodotti reali e adeguati (portfolio)
- ...

PERCORSO FORMATIVO TRIENNALE IeFP

- Nuclei portanti e assi implicati, suddivisi per macro-competenze
- Unità di apprendimento (almeno una comune a tutti i docenti)
- Attività di alternanza: incontri con testimoni, visite, ricerche, stage, project work...
- Eventi e concorsi
- Visite di istruzione
- Sessioni di valutazione

Primo anno

Nuclei portanti del sapere	Competenze mirate	UdA ed altre attività	Assi / discipline coinvolte

Secondo anno

Nuclei portanti del sapere	Competenze mirate	UdA ed altre attività	Assi / discipline coinvolte

Terzo anno

Nuclei portanti del sapere	Competenze mirate	UdA ed altre attività	Assi / discipline coinvolte

Allegato 2
Rubrica delle competenze

COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE

Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali

Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente

ABILITÀ		CONOSCENZE	
	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche • Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio - tempo • Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi • Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale • Leggere - anche in modalità multimediale - le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche • Individuare i principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico - scientifica nel corso della storia • Comprendere le caratteristiche fondamentali dei principi e delle regole della Costituzione italiana • Individuare le caratteristiche essenziali della norma giuridica e comprenderle a partire dalle proprie esperienze e dal contesto scolastico • Identificare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona - famiglia - società - Stato • Riconoscere le funzioni di base dello Stato, delle Regioni e degli Enti Locali ed essere in grado di rivolgersi, per le proprie necessità, ai principali servizi da essi erogati • Identificare il ruolo delle istituzioni europee e dei principali organismi di cooperazione internazionale e riconoscere le opportunità offerte alla persona, alla scuola e agli ambiti territoriali di appartenenza • Adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili per la tutela e il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali 		<ul style="list-style-type: none"> • Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale • I principali fenomeni storici e le Coordinate spazio - tempo che li determinano • I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture • Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea • I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio • Le diverse tipologie di fonti • Le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico - scientifica e della conseguente innovazione tecnologica • Costituzione italiana • Organi dello Stato e loro funzioni principali • Conoscenze di base sul concetto di norma giuridica e di gerarchia delle fonti • Principali problematiche relative all'integrazione e alla tutela dei diritti umani e alla promozione delle pari opportunità • Organi e funzioni di Regione, Provincia e Comune • Conoscenze essenziali dei servizi sociali • Ruolo delle organizzazioni internazionali • Principali tappe di sviluppo dell'Unione europea

EVIDENZE

1. Riconoscere le dimensioni del tempo in relazione a tematiche storiche, scientifiche e tecnologiche.
2. Riconoscere la dimensione dello spazio in riferimento a eventi della vita quotidiana, del contesto sociale, della dimensione mondiale.
3. Distinguere, nei periodi analizzati, le aree storico/geografiche oggetto di studio e cogliere le relazioni che intercorrono tra gli eventi diversi.
- 4.Cogliere la relazione tra il presente e i periodi storici oggetto di studio (fonti energetiche, rapporto con la natura, economia, politica, demografia) .
5. Riconoscere le problematiche relative ai diritti umani nei diversi territori geopolitici.
6. Confrontare le diverse regole nei diversi contesti di vita evidenziando i motivi delle differenze e delle similitudini.
7. Indicare i diversi servizi pubblici, presenti sul territorio, e le relative modalità di erogazione (stage, trasporti, iscrizioni, passaggi scolastici ...)
8. Organizzare un'assemblea di classe ed elaborare gli strumenti di comunicazione e reporting.
9. Elaborare un vademecum per la gestione dei rifiuti di varia tipologia riferiti ad attività produttive diverse.

COMPITI	SAPERI ESSENZIALI
<p>Traccia la linea del tempo utilizzando i sistemi di datazioni più comuni.</p> <p>Suddivide la linea del tempo nelle varie epoche storiche.</p> <p>Costruisce una scheda in cui deve evidenziare fatti, personaggi e luoghi caratterizzanti una determinata epoca storica.</p> <p>Descrive i cambiamenti del paesaggio dovuti all'intervento dell'uomo nelle diverse epoche attraverso la lettura di immagini, carte tematiche, reperti archeologici e visite sul territorio (museo, cava, antica fornace ...)</p> <p>Legge le carte geografiche, storiche e tematiche (simbologia, colori, orientamento, scala)</p> <p>Riproduce in una carta geografica muta l'evento preso in considerazione, evidenziando il luogo, la simbologia e le conseguenze finali (es. la marcia di Alessandro Magno, l'evoluzione demografica della città di Londra ...)</p> <p>Riproduce due o più carte geografiche mute della stessa epoca in spazi geografici differenti inserendo la simbologia, i colori, tabelle, grafici ...</p> <p>Descrive una tipologia di strumento d'uso quotidiano (computer, motore a scoppio, elettricità, fonti energetiche, armi) nella sua progettazione, realizzazione e sviluppo tecnologico durante le varie epoche storiche.</p> <p>Confronta monete di diverse epoche indicando in un'apposta tabella il periodo di diffusione, la provenienze, la composizione, la simbologia e il valore.</p> <p>Fare la mappa dei diritti umani nel mondo</p> <p>Confronta i principi democratici dello Stato italiano con i principi di paesi monarchici, oligarchici e teocratici evidenziando i diversi gradi di partecipazione politica.</p> <p>Utilizzando le indicazioni di corretta condotta sportiva (etica, morale, valori ...), redige un regolamento di classe condiviso.</p> <p>Indica in una tabella comparativa le differenze e le similitudini tra i diversi modelli di aggregazione (famiglia matriarcale, moderna)</p> <p>Compila il modulo per la richiesta del rilascio dell'abbonamento al mezzo di trasporto pubblico.</p> <p>Redige una domanda ad uno specifico Ente per risolvere un problema (permesso di soggiorno, certificato di nascita, Carta d'Identità, Codice Fiscale ...)</p> <p>Eleggere i rappresentanti di classe</p> <p>Elabora una domanda di richiesta di assemblea di classe indicando destinatario, oggetto, ordine del giorno.</p> <p>Definisce i ruoli e autorità, le modalità di intervento, i tempi a disposizione e i metodi di votazione.</p> <p>Redige il verbale di assemblea</p> <p>Elabora un piano di raccolta differenziata per la scuola indicando i vari contenitori distinguendoli per rifiuto merceologico (umido, secco, carta, plastica ...) specificando la corretta lettura delle etichette.</p> <p>Scrive alcuni slogan a favore di uno stile di vita più rispettoso delle risorse ambientali (uso dell'acqua, dell'energia elettrica, della carta, dei combustibili fossili, rumore, alimentazione ...)</p>	<p>Conoscenza dell'ordine cronologico in prima e dopo Cristo, collegando secoli e millenni a numeri cardinali e ordinali.</p> <p>Le epoche storiche: Evo Antico - Medio - Moderno e Contemporaneo.</p> <p>Rivoluzione agricola</p> <p>Allevamento</p> <p>Artigianato</p> <p>Commercio</p> <p>Specializzazione del lavoro</p> <p>Nascita della città e delle classi sociali</p> <p>Carte geografiche, storiche e tematiche.</p> <p>Simbologie, colori, grafici e tabelle.</p> <p>Dal baratto all'introduzione della moneta</p> <p>Valore ponderale della moneta</p> <p>Valore nominale e concetto di credito</p> <p>Concetto di diritto umano</p> <p>La dichiarazione dei diritti umani</p> <p>I diritti e doveri della Costituzione Italiana.</p> <p>Le principali strutture di potere organizzato: monarchia, oligarchia, democrazia, stato totalitario e teocratico.</p> <p>Concetto di regola distinguendo tra: fattispecie, fatuizione, autorità.</p> <p>I vari tipi di regolamento sportivo: calcio, rugby, atletica, pallavolo, basket ...</p> <p>Famiglia e società: matrimonio civile e religioso (diritti e doveri dei coniugi), usi e costumi locali,</p> <p>Codice Civile (proprietà privata)</p> <p>Individuazione e dislocazione di enti territoriali (Comune, provincia, Camera di Commercio, Questura ...) e non territoriali (INAIL, INPS, CONI ...)</p> <p>Compilazione modulistica</p> <p>Concetto di maggioranza semplice, assoluta e qualificata</p> <p>Parlamento: maggioranze, metodo di scrutinio segreto o palese.</p> <p>Redazione di un verbale</p> <p>Petizione, Referendum, diritto di manifestazione di dissenso.</p> <p>Elementi di merceologia</p> <p>Informazioni sulla simbologia delle etichette</p> <p>Inquinamento e riciclaggio</p> <p>Consumo critico e consapevole</p> <p>Le risorse ambientali</p>

LIVELLI EQF			
1	2	3	4
<i>Svolgere compiti semplici, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato</i>	<i>Svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici, sotto la supervisione con un certo grado di autonomia</i>	<i>Svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio. Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi</i>	<i>Risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio</i>
<p>Colloca solo se aiutato alcuni eventi nel tempo e delimitate aree geografiche nello spazio</p> <p>Mette a confronto solo se aiutato le caratteristiche distintive (fatti, persone, luoghi) per distinguere periodi e aree geografiche diverse.</p> <p>Collega solo se aiutato alcune vicende del passato con alcuni aspetti della società contemporanea</p> <p>Riconosce le regole e le applica parzialmente evidenziando difficoltà di condivisione del rispetto dei diritti e dei doveri reciproci</p> <p>Riconosce, solo se aiutato, le principali regole di civile convivenza</p> <p>Solo se accompagnato, compila in modo adeguato i moduli necessari.</p> <p>Solo se aiutato partecipa attivamente ad un'assemblea di classe</p> <p>Solo se aiutato e guidato mette in atto comportamenti finalizzati al corretto riciclo e salvaguardia dell'ambiente (rifiuti nei giusti contenitori, acquisti responsabili ...)</p>	<p>Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici dati e aree geografiche delimitate.</p> <p>Confronta e seleziona gli elementi necessari per mettere in relazione periodi e aree geografiche diversi.</p> <p>Coglie i caratteri essenziali di continuità e discontinuità tra presente e passato</p> <p>Dimostra sufficiente rispetto dei diritti e doveri reciproci, comprende le regole su cui si fonda la convivenza civile</p> <p>Comprende e applica le regole più elementari di civile convivenza.</p> <p>Compila in modo autonomo i moduli standardizzati.</p> <p>Partecipa autonomamente all'assemblea di classe rispettandone tempi e modi.</p> <p>Mette in atto comportamenti attenti all'ambiente (riciclaggio, acquisti responsabili ...)</p>	<p>Colloca con precisione eventi storici nel tempo e aree geografiche nello spazio secondo quanto appreso nel percorso formativo.</p> <p>Identifica gli elementi che connotano i vari periodi storici e individua le cause e gli effetti che legano i diversi eventi.</p> <p>Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato</p> <p>Dimostra rispetto dei diritti e doveri reciproci, comprende e applica le regole principali su cui si fonda il riconoscimento dei diritti umani</p> <p>Applica le regole di civile convivenza evidenziando una consapevolezza sul significato loro attribuito.</p> <p>Compila moduli standardizzati e richieste specifiche in modo autonomo e rispettando le priorità ad esse legate.</p> <p>Organizza l'ordine del giorno e redige la richiesta di assemblea; partecipa attivamente alla discussione in assemblea e verbalizza le decisioni.</p> <p>Attua comportamenti di salvaguardia ambientale sapendone riconoscere i vantaggi che esso comporta.</p>	<p>Riconosce eventi storici e colloca aree geografiche nello spazio mostrando autonomia di approfondimento e metodo di ricerca personale</p> <p>Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie e differenze.</p> <p>Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come la realizzazione delle vicende storiche e motiva la sua posizione in merito</p> <p>Comprende le motivazioni ed applica le regole della convivenza civile con un comportamento collaborativo nei diversi contesti</p> <p>Comprende ed applica concretamente tutte le regole evidenziando una piena consapevolezza sul significato attribuito al rispetto del diritto e dei doveri reciproci.</p> <p>Gestisce in modo autonomo e flessibile moduli e richieste specifiche risolvendo eventuali criticità ed individua gli interlocutori adeguati.</p> <p>Pianifica, definisce le regole, organizza e conduce con autorità l'assemblea, individua i ruoli (segretario, rappresentanti...), media tra le parti e redige il verbale.</p> <p>In piena autonomia, consapevolezza e sistematicità attua comportamenti di salvaguardia dell'ambiente mettendo in atto strategie di divulgazione di questi comportamenti.</p>

Allegato 3
UNITÀ DI APPRENDIMENTO

<i>Denominazione</i>	ELETTROMAGNETISMO	
<i>Compito - prodotto</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dossier sulle esperienze standard di elettromagnetismo, elettricità in corrente continua e in corrente alternata e dissociazione elettrolitica 2. Relazione individuale 3. Glossario tecnico italiano-inglese 	
<i>Competenze mirate</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>assi culturali</i> • <i>professionali</i> • <i>cittadinanza</i> 	Assi culturali: <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi Area professionale: <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria Cittadinanza: <ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare 	
Abilità	Conoscenze	
<i>Assi culturali</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere i principali passaggi logici di una dimostrazione - Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe - Formalizzare il percorso di soluzione di un problema attraverso modelli algebrici e grafici - Convalidare i risultati conseguiti sia empiricamente, sia mediante argomentazioni - Tradurre dal linguaggio naturale al linguaggio algebrico e viceversa - Raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali (fisici, chimici, biologici, geologici, ecc.) o degli oggetti artificiali o la consultazione di testi e manuali o media - Organizzare e rappresentare i dati raccolti - Individuare, con la guida del docente, una possibile interpretazione dei dati in base a semplici modelli - Presentare i risultati dell'analisi - Utilizzare classificazioni, generalizzazioni e/o schemi logici per riconoscere il modello di riferimento 	Definizioni e descrizioni di: <ul style="list-style-type: none"> - forza elettromagnetica - cariche elettriche - forze e campi magnetici - correnti indotte - trasformatori - campo elettromagnetico - conduttori ed isolanti elettrici - resistenza elettrica - effetto Joule - circuiti elettrici in serie ed in parallelo - legge di Ohm 	
<ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi. - Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. - Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. - Rielaborare in forma chiara le informazioni. - Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali strutture grammaticali della lingua italiana - Elementi di base delle funzioni della lingua - Contesto, scopo e destinatario della comunicazione - Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo - Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi - Principali connettivi logici - Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi - Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso - Uso dei dizionari - Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc. - Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione 	

<i>Area professionale</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Applicare le tecniche di monitoraggio e verificare l'impostazione e il funzionamento di strumenti, attrezzature, macchine - Adottare modalità e comportamenti per la manutenzione ordinaria di strumenti, attrezzature, macchine - Utilizzare metodiche per individuare eventuali anomalie di funzionamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti e pratiche nella manutenzione ordinaria di strumenti (calibro, micrometro, comparatore, righelli millimetrati), attrezzature, macchine - Procedure e tecniche di monitoraggio - Procedure e tecniche per l'individuazione e la valutazione del malfunzionamento
<i>Cittadinanza</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Organizzare il proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni - Essere consapevoli dei propri bisogni identificando le opportunità disponibili finalizzate ad un apprendimento efficace - Valutare il proprio apprendimento cercando consigli, informazioni e sostegno. - Essere capaci di collaborare in gruppo partecipando attivamente al raggiungimento dell'obiettivo finale - Essere in grado di risolvere problemi nell'apprendimento - Avere un atteggiamento curioso e motivato nei confronti del proprio apprendimento - Valorizzazione del sé 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse - Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti - Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali - Teorie e regole della memoria, strategie di memorizzazione - Stili cognitivi e di apprendimento; strategie di studio - Strategie di valutazione delle risorse personali - Modalità di soluzione dei problemi (algoritmica ed euristica) - Ricostruzione del processo di apprendimento
Utenti destinatari	Classi prime
Prerequisiti	Modulo di Sicurezza in laboratorio
Fase di applicazione	settembre-novembre
Tempi	34 ore 6 ore lavoro domestico
Esperienze attivate	<ul style="list-style-type: none"> • elettromagnetismo • elettricità in cc • elettricità in ca • dissociazione elettrolitica
Metodologia	Osservazione diretta e sulla quantificazione dei fenomeni per dedurre le leggi scientifiche fondamentali.
Risorse umane	Docente di matematica e scienze Docente di tecnologia e laboratorio Docente di lingua italiana Docente di lingua inglese
Strumenti	Si prevede l'utilizzo di un apposito pannello didattico
Valutazione	La valutazione viene svolta sulla base di una griglia unitaria concordata tra i docenti. La valutazione complessiva effettuata servirà ad esprimere il giudizio di padronanza sulle competenze mirate. La considerazione delle voci pertinenti della griglia di valutazione consentirà di indicare voti negli assi culturali coinvolti e nell'area professionale.

Allegato 4
PROVA ESPERTA

Il format che segue, di carattere generale, indica un percorso di prova esperta sotto forma di step (passi, fasi) tipici, ovvero da contestualizzare per ciascuna tipologia di prova. Prevede quattro step (A,B,C,D), corrispondenti a tipologie variate di attività, che richiedono l'attivazione di risorse intellettive diverse (cognitive, tecniche, metodologiche, operative, relazionali, sociali, riflessive...) e impegnano in modo prioritario una forma di intelligenza piuttosto che un altro. Vi è anche una fase di gruppo da collocare all'inizio o alla fine, a seconda dell'attività, vista l'importanza che il lavoro cooperativo riscuote nella figura del cittadino della società della conoscenza.

STEP		DURATA IN ORE	ATTIVITÀ	COMPITO SIGNIFICATIVO E PRODOTTO	PESO INDICATIVO	DIMENSIONI DELL'INTELLIGENZA PREVALENTEMENTE SOLLECITATE
A		2	Di gruppo (in alternativa a quella finale)	Problem setting (brain storming e discussione di riscaldamento sulla tematica della prova), con produzione di un verbale	10%	Relazionale-affettivo-motivazionale Cognitiva
B1	B1	4	Individuale con focus linguistico-culturale	Comprensione con risposta a domande e/o produzione di un testo	22%	Cognitiva Culturale Linguistico-multimediale
B2	B2		Individuale con focus matematico	Compito di tipo matematico collegato al prodotto (es. piano di ammortamento; calcoli strutturali; calcolo costi, ecc.)	23%	Matematica
C	C	4	Individuale con focus pratico e professionale	Progettazione/realizzazione/collaudato di un prodotto o soluzione di un problema concreto o studio di caso	30%	Pratica Del problem solving Tecnica Matematica
D	D	2	Individuale con focus riflessivo	Ricostruzione-giustificazione	15%	Della metacompetenza
	A	2	Di gruppo (in alternativa a quella iniziale)	Debriefing oppure Sviluppo critico di un elemento problematico relativo al prodotto, con produzione di un verbale	10%	Relazionale-affettivo-motivazionale Metacognitiva
	E		Individuale	Domanda di eccellenza	lode	Linguistica e inferenziale Della metacompetenza Del problem solving

Allegato 5
PORTFOLIO DELL'ALLIEVO

Il mio portfolio

INDICE

Sezione personale

- Mi presento
- La mia storia scolastica e formativa
- La mia storia lavorativa e/o di stage / tirocinio
- Il mio progetto personale di vita/di lavoro
- Curriculum vitae in formato europeo

I miei prodotti più significativi

- Il compito-progetto
- I prodotti
- Riflessione

Project Work

- Idea progetto
- Contesto
- Innovazione
- Documentazione
- Valutazione
- Riflessione

Allegato 6
PROJECT WORK

	Sezioni	Specificazione
1	Idea progetto	Si tratta di un compito-prodotto, ma anche di un'ipotesi che viene posta a verifica di realtà
2	Contesto	Analisi del territorio e della singola azienda
3	Documentazione del progetto	<ul style="list-style-type: none"> Consegna (ciò che è richiesto all'allievo) Progettazione (come è stato definito il progetto nelle sue parti) Realizzazione (descrizione di come il progetto si è realizzato concretamente, per passi successivi) Documentazione (apparato di schemi, immagini, documenti tecnici...)
4	Valutazione e Riflessione	<p><u>Autovalutazione da parte dell'allievo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efficacia (grado di raggiungimento degli obiettivi del progetto) - Efficienza (uso razionale del tempo, dei materiali, delle attrezzature e degli strumenti) - Apprendimenti (cosa ho imparato, che legame con ciò che ho appreso al corso) - Maturazioni (aiuta nel chiarire le scelte future) <p><u>Valutazione dei docenti e del tutor aziendale:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Significatività per la figura del tecnico - Innovazione (per l'azienda, per il destinatario finale, per la scuola/il CFP) - Economicità - Autonomia - Responsabilità - Capitalizzazione (aiuto per le scelte future)

Allegato 7
CERTIFICATO DELLE COMPETENZE

(Diploma di Tecnico professionale)

COMPETENZE DI RIFERIMENTO	Livello EQF	Grado di padronanza (basilare, intermedio, elevato)	Annotazioni
<p style="text-align: center;">Comunicazione nella lingua italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi di base indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti (1° biennio) - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo (1° biennio) - Produrre testi di vario tipo in relazione a differenti scopi comunicativi (1° biennio) - Comunicare in lingua italiana, in contesti personali, professionali e di vita - Gestire la comunicazione in lingua italiana scegliendo forme e codici adeguati ai diversi contesti personali, professionali e di vita 			
<p style="text-align: center;">Comunicazione nella lingua inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi 			
<p style="text-align: center;">Competenza matematica e competenze di base di scienze e tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica - Confrontare ed analizzare figure geometriche del piano e dello spazio individuando invarianti e relazioni - Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi - Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme il concetto di sistema e complessità - Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza - Padroneggiare concetti matematici e scientifici fondamentali, semplici procedure di calcolo e analisi per descrivere e interpretare sistemi, processi, fenomeni e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale - Rappresentare processi e risolvere situazioni problematiche del settore professionale in base a modelli e procedure matematico-scientifiche 			
<p style="text-align: center;">Competenza digitale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizzare e interpretare dati riguardanti fenomeni reali sviluppando deduzioni e ragionamenti fornendone adeguate rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico - Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate - Utilizzare e produrre testi multimediali 			

<p style="text-align: center;">Imparare a imparare</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imparare ad imparare - Acquisire ed interpretare l'informazione - Individuare collegamenti e relazioni - Risolvere problemi 			
<p style="text-align: center;">Competenze sociali e civiche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali - Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente - Riconoscere i tratti caratteristici della cultura italiana ed europea nelle sue radici giudaico-cristiane, riconoscere il valore delle grandi religioni ed il loro patrimonio spirituale, cogliere l'importanza del confronto e della cooperazione tra culture diverse - Identificare la cultura distintiva, il sistema di regole e le opportunità del proprio contesto lavorativo, nella loro dimensione evolutiva e in rapporto alla sfera dei diritti, dei bisogni e dei doveri - Riconoscere la comunità professionale locale e allargata di riferimento quale ambito per lo sviluppo di relazioni funzionali al soddisfacimento dei bisogni personali e delle organizzazioni produttive 			
<p style="text-align: center;">Spirito di iniziativa ed intraprendenza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio - Progettare - Collaborare e partecipare - Agire in modo autonomo e responsabile 			
<p style="text-align: center;">Consapevolezza ed espressione culturale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario - Riconoscere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo 			
<p style="text-align: center;">Competenze professionali²</p>			

² Vanno inserite le competenze della figura professionale

Allegato 8
SUPPLEMENTO EUROPASS

Istituzione certificante	
Certificatore (cognome e nome)	
Fonte (patto/accordo di rete, ente superiore, ente di parte terza)	
Firma	
Marchio	

DENOMINAZIONE DEL CERTIFICATO	
Riferimento (figura professionale, area di competenze, singola competenza ...)	

TRADUZIONE DEL CERTIFICATO	
Title of the certificate	

PROFILO PROFESSIONALE		
DESCRIZIONE DEL PROFILO PROFESSIONALE o del PROFILO DI COMPETENZE oggetto della certificazione (indicare la fonte)		
Il possessore del certificato è in grado di: (indicare le competenze delle indicazioni aggregate secondo l'elenco della cittadinanza europea)		
Competenze	Livello EQF	Grado (basilare, intermedio, elevato)

EVIDENZE DEL PROFILO (cfr. le rubriche delle competenze)	
Compiti-problemi e capolavori significativi realizzati	

VALORE DEL CERTIFICATO	
Continuità formativa	Iscrizione al corso _____ Credito formativo per il corso _____
Inserimento lavorativo	Professioni con ingresso libero _____ _____ Professioni normate per legge <ul style="list-style-type: none"> • Assolvimento formazione obbligatoria • Accesso al registro/l'albo • Accesso al concorso pubblico Norma di legge di riferimento _____

BASI UFFICIALI DEL CERTIFICATO	
Nome e status dell'istituzione che ha conferito il certificato	<i>Denominazione</i> <i>Natura giuridica</i> <i>Fonte di legittimità</i> <i>Livello territoriale /settoriale</i>
Livello del certificato (nazionale o internazionale)	<i>Livello ISCED:</i> <i>Livello EQF:</i> <i>Altro:</i>
Scala di valutazione soglia di validità	<i>Valutazione su base</i> _____ <i>Soglia minima</i> _____
Accesso a studi ulteriori	<i>Istruzione e Formazione Professionale</i> <i>Scuola</i> <i>Università</i> <i>Formazione superiore</i>
Norma di riferimento	<i>Legge</i> <i>Indicazioni</i> <i>Regolamento</i> <i>Standard</i>

MODALITÀ RICONOSCIUTE DI ACQUISIZIONE DEL CERTIFICATO		
<i>Tipologie di Istruzione e Formazione Professionale (VET: Vocational Education and training)</i>	<i>Percentuale sul percorso totale</i>	<i>Durata (anni/giorni)</i>
Formazione a scuola / al CFP (formale)		
Formazione sul lavoro / stage (informale)		
Apprendimento accreditato (non formale)		
Durata totale certificata		
Requisiti di accesso		
Info aggiuntive		
<i>National Reference Point</i>	www.europass-italia.it	

GLOSSARIO

Abilità. *“Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)” (EQF).*

Destrezza nello svolgere un’attività intellettuale o pratica. Essa è sempre associata ad una conoscenza e si acquisisce tramite imitazione e ripetizione. L’abilità rappresenta - assieme alla conoscenza - una risorsa di cui la persona competente dispone e che mette in opera (“mobilizza”) di fronte ad un compito in un preciso contesto.

Accoglienza. Prassi pedagogica volta a rendere possibile l’implicazione personale nel gruppo e finalizzata a definire un “contratto pedagogico” consapevole e partecipato all’interno dell’azione formativa. Essa si propone i seguenti obiettivi: conoscenza della persona, valorizzazione del suo “portato” culturale e sociale, integrazione del gruppo-classe, conoscenza del contesto formativo, dei suoi attori e del progetto formativo, delineazione del “contratto pedagogico”.

Accompagnamento. Accompagnare significa offrire alla persona un punto di riferimento ed un ausilio nel percorso di formazione e/o di inserimento lavorativo. Alcuni esempi di accompagnamento nell’ambito di un percorso formativo:

- a) possibilità di colloqui degli allievi con gli insegnanti,
- b) presenza tra i formatori di una figura di “referente di classe” per la gestione delle dinamiche emergenti e per la conduzione di momenti di confronto,
- c) aiuti agli allievi in termini di metodo di studio e di recuperi formativi anche in forma individualizzata,
- d) acquisizioni che consentano di attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro nelle diverse possibilità di lavoro dipendente ed autonomo.

Accreditamento. Attestazione formale, effettuata dalla parte seconda (organismo committente), che attesta la soddisfazione da parte dell’organismo formativo di una serie di requisiti relativi alla struttura organizzativa e gestionale nonché ai prodotti/servizi da essa offerti.

Accreditamento interno/associativo. Processo deciso volontariamente da un’organizzazione (normalmente strutturata in forma di rete sia in una logica associativa sia federativa) e finalizzato a verificare il possesso di requisiti prestabiliti e condivisi da parte di unità/nodi dell’organizzazione che lo promuove. Esso ha perciò una finalità differente da quello esterno che è cogente per il richiedente nella misura in cui viene promosso dalla parte seconda/committente dei servizi formativi.

Aggiornamento. Formazione che mira all’adeguamento del sapere lavorativo-professionale della persona tenendo conto delle novità intervenute nelle tecnologie, nelle norme, nell’organizzazione.

Alternanza formativa. Strategia metodologica che consente - in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell’organizzazione di lavoro e di impresa. L’alternanza formativa è autentica quando le diverse modalità formative che “si alternano” vengono a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione in riferimento al profilo educativo, culturale e professionale ed in stretta relazione con il contesto in cui opera la figura professionale di riferimento. Tale percorso trae inizio da un progetto formativo definito congiuntamente dai due attori in gioco (l’organismo di formazione e l’impresa) e

si sviluppa attraverso una cura continua che prevede monitoraggio, verifica ed eventualmente correzione e miglioramento lungo tutto il cammino formativo.

Apprendista. Persona protagonista dell'apprendimento di un mestiere entro un'impresa formativa. Egli è non solo utente, ma co-protagonista del processo formativo secondo un approccio integrato che ne sollecita il coinvolgimento sulla base di compiti-problemi caratteristici del lavoro.

Area Professionale. L'espressione "area professionale" - altrimenti definita come "comunità professionale" oppure "gruppo professionale" ed - in parte - "comunità di pratiche" - indica la tendenza da parte di figure lavorative sottoposte al processo di cognitivizzazione ad aggregarsi in modo da evidenziare la propria peculiarità culturale, organizzativa, professionale al fine di affermare una specificità tendenzialmente rilevante anche dal punto di vista della rappresentanza, della tutela e della formazione.

Attitudine. Capacità globale di una persona ad apprendere le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti con particolare riferimento a quelli di natura professionale. Comprende anche la capacità di acquisire le risorse necessarie (abilità, conoscenze) a tale scopo.

Attività / situazione di apprendimento. Esperienza disegnata dal team dei formatori nella quale l'allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso e l'utilità, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico.

L'attività o situazione di apprendimento non è un progetto predefinito, ma la proposizione - il più possibile vicina al contesto reale - di un compito sfidante che trae origine dalle rappresentazioni che gli allievi si danno delle attività proposte e li stimola alla costruzione di un cammino che consenta loro di giungere alla piena riuscita dell'azione intrapresa.

Bilancio di competenze. Prassi formativa complessa con l'obiettivo di permettere (soprattutto) a dei lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di definire un progetto professionale e, ove necessario, un progetto di formazione. Si tratta quindi di una modalità di riconoscimento delle competenze di cui la persona è portatrice, in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati), acquisiti tramite esperienza diretta. Tale dispositivo, di origine francese, ha lo scopo di certificare tali competenze e quindi di renderle evidenti socialmente e contrattualmente specie in riferimento a giovani ed adulti a bassa scolarità.

Capacità personali. Caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa che riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. Esse rappresentano le potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

Centro di Istruzione e Formazione Professionale. Struttura che eroga un'offerta formativa nell'ambito del sistema di Istruzione e Formazione Professionale finalizzata a promuovere il successo formativo di ogni allievo fornendo ad esso un'informazione adeguata ed utile sulle diverse opportunità formative, una possibilità di orientamento che gli consenta di riconoscere le proprie potenzialità e competenze parziali, un percorso di formazione personalizzato e continuativo, un sup-

porto per il passaggio alla vita attiva ed in ogni momento di transizione in cui si venga a trovare, un'occasione di formazione continua e permanente.

Certificazione di qualità. Documento, solitamente rilasciato da un'autorità terza (rispetto al finanziatore e all'erogatore) attraverso il quale si attesta che l'organizzazione formativa ha posto in atto tutte le azioni tese a rilevare la corrispondenza delle azioni svolte con gli standard dichiarati. Esistono diversi dispositivi di certificazione: la più nota è la norma ISO 9000, ma esistono pure certificazioni associative. Solitamente la certificazione richiede un lavoro preparatorio e di consolidamento delle pratiche riferite al sistema qualità e quindi un *audit*.

Certificazione formativa. Documento che attesta l'avvenuta acquisizione da parte dell'utente della formazione delle capacità, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze previsti nel progetto formativo. Tale documento è rilasciato dall'organismo erogatore e può essere:

- un diploma o un certificato di valore legale (qualifica, diploma di formazione, diploma di formazione superiore)
- un certificato riferito ai crediti formativi acquisiti
- un attestato di frequenza e/o profitto.

Competenza. *“Capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel sistema europeo EQF, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia” (EQF).*

Caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona “competente” piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a “giudici” rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegna in modo autonomo e responsabile. Vi possono essere competenze culturali, sociali, professionali. Queste ultime possono essere intese come competenze in senso proprio, poiché mobilitano un'interazione organica tra soggetti (centro di formazione, persona, impresa) e prevedono una precisa prova professionale definita come “capolavoro”.

Compito professionale. Nell'analisi del lavoro, tale espressione indica la situazione-problema che sfida la professionalità del lavoratore, a fronte della quale egli mobilita le sue risorse (capacità, conoscenze, abilità e competenze) al fine di giungere ad un risultato soddisfacente. Nel fare ciò, il lavoratore elabora una strategia di soluzione dello stesso problema che risulta per tale natura contestuale e non standardizzata. La descrizione delle famiglie / figure professionali sulla base di compiti siffatti aiuta a superare il riduttivismo delle “mansioni” poiché pone il ruolo lavorativo entro la ricca dinamica di richieste e sollecitazioni che lo caratterizza; inoltre evita il meccanicismo poiché consente di impostare il processo di formazione sulla base di una metodologia aperta che consente di porre la persona in una posizione autonoma, attiva e responsabile, in vista della soluzione di problemi complessi attinenti al suo campo di competenza.

Comunità professionale. Aggregato - coincidente volta per volta con il settore (es.: meccanico) o il processo (es.: aziendale e amministrativa) - di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave. Le ulteriori articolazioni in figure professionali sono

definite all'interno di tali aggregazioni più ampie, mantenendo la dimensione di "cultura professionale" comune.

Conoscenze. *“Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche” (EQF).*

Insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale. Possono riguardare teorie, modelli, sistemi di azione. Ogni ambito di sapere comprende nozioni, concetti, nessi, regole. I saperi sono - al pari delle abilità - cognizioni che occorre acquisire per poter porre in atto una competenza (di cui sono uno degli ingredienti).

Coordinatore tutor. Figura indispensabile in ogni azione di Istruzione e Formazione Professionale che ha il compito di guidare l'équipe dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personalizzato), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica. Spetta al tutor la cura del *Portfolio delle competenze individuali*.

Credito formativo. Documento che attesta il possesso di un determinato requisito (sapere, abilità) da parte della persona, che questa può far valere in un percorso formativo, in modo da svolgere soltanto i moduli formativi mancanti per il raggiungimento di una determinata meta formativa, oppure in un percorso di inserimento lavorativo, in modo da accelerare l'acquisizione di una qualifica.

Didattica attiva. Insieme articolato di metodologie di insegnamento che pongono l'utente come soggetto attivo e non passivo del proprio processo di apprendimento. Ci si riferisce ad un ampio repertorio di metodologie didattiche che tenta di superare quelle modalità tradizionali basate sull'ascolto (per esempio la lezione frontale) o sull'osservazione ed imitazione (per esempio l'affiancamento addestrativo). Alcuni esempi di didattica attiva: la simulazione operativa; l'analisi e la risoluzione di casi/problemi, il lavoro di progetto i lavori e le esercitazioni di gruppo; il gioco psico-pedagogico.

Difficoltà di apprendimento. Particolari condizioni che ostacolano il processo di apprendimento della persona. Esse possono riferirsi a caratteristiche didattico-formative (percorso, metodologia didattica, relazioni), oppure orientative (progetto personale e suoi aspetti). Tali condizioni richiedono la necessità di delineare il quadro di riferimento tra cui si collocano gli aspetti personali (motivazione, prerequisiti, integrità psico-fisica), del contesto di vita (famiglia, ambiente, gruppo) e sociali (tipo di "capitale sociale" di cui la persona è portatrice).

Diritto-dovere di istruzione e formazione. Prerogativa di ogni cittadino mediante la quale la Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, nel senso di favorire pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea” (art. 2, legge 53/2003). A fronte di tale offerta, ogni cittadino ha il dovere di partecipare alle attività formative più idonee mirando ad accrescere il proprio bagaglio di acquisizioni in una prospettiva di formazione competente.

EQF - European qualification framework. Dispositivo di lettura e conversione che consente di mettere in relazione, entro una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri, confrontando gli esiti dell'apprendimento.

Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi educativi, in modo da garantire un collegamento tra di essi.

L'EQF illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento; pone al centro dell'apprendimento le competenze; propone una relazione attiva tra competenze, abilità e conoscenze; valorizza i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.

Evidenza (della competenza). Prestazione reale ed adeguata che, assieme alle altre definite entro la rubrica di riferimento, attesta l'effettiva capacità del soggetto nel saper fronteggiare compiti e problemi significativi e necessari, per poter essere giudicato competente.

Indicazioni regionali. Documento costitutivo del sistema di Istruzione e Formazione Professionale che specifica la natura del nuovo sistema ed il suo ordinamento (repertorio delle comunità/profili professionali, durata e articolazione dei corsi, titoli, modalità di certificazione), gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento le modalità per la compilazione del Portfolio delle competenze al fine del riconoscimento dei titoli e la gestione dei crediti e dei passaggi, le risorse messe a disposizione degli Organismi accreditati.

Individualizzazione. Soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se lì l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spazio-temporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente, la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di autoapprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

Inserimento professionale. Inserirsi professionalmente significa trovare una posizione sancita socialmente nel sistema economico. È realizzato nell'impresa, nel luogo di produzione (di beni o di servizi, anche pubblici). La qualità di questo inserimento dipende dal valore delle interazioni tra la persona e l'impresa: esse portano la prima a valorizzare le proprie competenze in modo da operare al suo interno in modo efficace e dotato di senso.

Istruzione e Formazione Professionale. L'insieme dei percorsi del secondo ciclo degli studi che presentano un carattere professionalizzante. Si distingue dai percorsi liceali in base al criterio che sottende il carattere dei percorsi. In tal senso, se i licei presentano il carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, i Centri e gli Istituti di Istruzione e Formazione Professionale mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni.

Linea guida. Documento che fissa finalità, obiettivi e procedure di una specifica organizzazione di servizi. Solitamente la linea guida viene elaborata in un contesto di gestione della qualità oppure in attività innovative.

Obiettivo formativo. Risultato di apprendimento perseguito dai formatori, mirante ad un cambiamento atteso nell'allievo, coerente con il *Profilo educativo, culturale e professionale*. Rappresenta, quindi l'esito di un percorso formativo intenzionale, mirato sulle specifiche capacità dell'allievo, definito tenendo conto dei diversi ambiti in cui si esprime la sua personalità: intellettuale, morale, estetico-espressivo, relazionale, effettivo, operativo. Sulla base di tali obiettivi si elaborano le unità di apprendimento che conducono gli allievi ad acquisire competenze nei vari ambiti dell'agire umano.

Orientamento. Prassi educativa attiva volta a favorire la capacità del soggetto di risolvere il problema del suo avvenire professionale, facilitandogli l'assolvimento dei compiti vocazionali relativi alla conoscenza di sé (potenzialità attitudinali, capacità, interessi e valori), alla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, alla formulazione di progetti di vita e di lavoro e alla loro valutazione in funzione della decisione di scelta di un progetto e del modo migliore di realizzarlo. Non si limita ad un atto puntuale d'intervento nei momenti decisionali, ma rappresenta un processo educativo che si accompagna allo sviluppo evolutivo dell'individuo in consonanza con il progressivo variare e arricchimento del concetto di sé in riferimento alle transizioni importanti del suo percorso di vita/di lavoro.

Passaggio. Processo formativo tramite il quale una persona collocata entro un particolare percorso scolastico-formativo può accedere ad un altro vedendo valorizzato il proprio bagaglio di acquisizioni. Il passaggio richiede una collaborazione tra organismo inviante ed organismo ricevente e l'attivazione di un apposito Larsa che consenta alla persona di acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie al buon fine dell'azione. Il passaggio è l'esito di una volontà dell'allievo e della relativa famiglia; esso si esprime mediante una domanda esplicita che indica il tipo di formazione desiderata e il Centro o Istituto in cui intende transitare.

Percorso formativo. Rappresenta il cammino di apprendimento che l'allievo persegue avendo come riferimento il raggiungimento del successo formativo. Esso prevede la centralità della persona, una visione relazionale della formazione come azione generatrice di senso e di valore, l'utilizzo di approcci e di metodiche coerenti con l'opzione antropologica di fondo e quindi in grado di sviluppare una formazione personalizzata, contestuale, autentica.

Personalizzazione. Riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque nell'ambito di un gruppo di allievi che condividono un medesimo percorso di apprendimento, fatte salve le necessarie attività di individualizzazione.

Piano dell'offerta formativa. Documento alla base dell'attività del Centro di Istruzione e Formazione Professionale che indica: missione dell'organismo, strategia formativa e partnership, target e territorio di riferimento, offerta di formazione e di servizi, criteri metodologici, stili professionali e politica della qualità. L'offerta formativa in particolare **comprende:**

- orientamento
- formazione iniziale (qualifica + diploma di formazione)
- formazione superiore (diploma di formazione superiore)
- formazione speciale
- servizi formativi.

Piano formativo personalizzato. Documento elaborato dal team dei formatori che delinea in chiave cronologica le principali attività/prodotti con relative competenze mirate, specificando, in riferimento ad ogni attività-prodotto, lo sviluppo degli orari, il personale coinvolto (tutor coordinatore, scienze umane, area scientifica, area professionale, sviluppo capacità personali) con responsabilità e compiti, le modalità di accesso, le risorse necessarie, le modalità di orientamento e valutazione, l'intesa circa la compilazione del Portfolio. Il Piano formativo, che prevede inoltre le occasioni di personalizzazione e le forme in cui queste vengono attivate, non è un programma preconstituito, ma si sviluppa passo passo lungo il percorso tramite le unità di apprendimento realizzate, tanto da risultare completo solo al compimento dell'intero cammino.

Portfolio delle competenze individuali. Raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

Il portfolio è concordata e definito nell'ambito del Centro; esso comprende comunque i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativo. Esso è composto da una parte essenziale - corrispondente al "libretto formativo" da consegnare alla persona ed agli eventuali interlocutori (sistema educativo, sistema lavorativo e professionale) e dagli allegati conservati presso il Centro.

Professionalità. Insieme di competenze e risorse che consentono alla persona di risolvere in modo soddisfacente i problemi di un particolare ambito di lavoro. Non è solo qualcosa di esterno, ma è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. La professionalità richiede una partecipazione interiore; essa "viene da dentro" e si esprime in una passione per il proprio lavoro, nella curiosità e nel desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

Profilo educativo culturale ve professionale (Pecup). Il Pecup dello studente alla fine del percorso di qualificazione professionale costituisce la «bussola» per la determinazione sia degli «obiettivi generali del processo formativo» sia degli «obiettivi specifici di apprendimento» (art. 8 del Dpr. 275/99) che saranno contenuti nelle *Indicazioni regionali per i PSP* dei singoli Istituti/Centri. Il carattere «di limite ideale» del Profilo é, quindi, esplicito. È compito delle *Indicazioni regionali*, prima, e, dopo, soprattutto dei Piani di *Studio Personalizzati* (redatti da ogni gruppo di docenti coordinati dal *tutor* all'interno del quadro tracciato dal Piano dell'*offerta formativa (Pof)* di ogni istituzione di IEF) disporre l'adattamento del *Profilo* alle differenti situazioni ambientali e personali, e specificarne i percorsi ed i livelli di approfondimento.

Project Work. è il risultato della metodologia dell'alternanza formazione-lavoro nella sua versione evoluta, quando l'attività di svolge sotto forma di un vero e proprio progetto concordato tra scuola ed impresa, Esso ha per oggetto un compito rilevante, svolto realmente nel contesto dell'organizzazione di lavoro, coerente con il profilo in uscita del percorso formativo. Vi possono essere varie tipologie di progetti: uno studio di fattibilità per un prodotto-servizio, la progettazione di un impianto o di un software, la revisione di una procedura, una verifica o collaudo, l'elaborazione di un report circa l'attività dell'organizzazione di lavoro. Il project work è un testo nel quale si dà conto del progetto svolto, del suo contesto, delle problematiche incontrate, delle soluzioni adottate, dei risultati ottenuti. Tale progetto, inserito nel portfolio personale, può essere presentato dall'allievo in sede di esame così da illustrarne la preparazione.

Prova esperta. È una prova "pluri-competenze", articolata su più dimensioni dell'intelligenza e 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 - articolati in abilità, capacità e conoscenze e indicati nelle rubriche di riferimento - utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. È collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

Rubrica delle competenze. 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.

Situazione di apprendimento (didattica attiva). Esperienza formativa che il team dei formatori è chiamato a “creare” e che ponga l’allievo, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. Tale processo è centrato sull’azione; tanto che si può affermare che la conoscenza passa necessariamente per l’azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio. Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall’esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Risulta quindi prevalente l’attività di laboratorio rispetto a quella di aula.

Specializzazione. Rappresenta una formazione mirante all’approfondimento di un particolare ambito di lavoro in modo da acquisire una competenza ulteriore. Essa è pertanto successiva alla qualificazione e si acquisisce solitamente dopo un certo periodo di lavoro.

Standard. Descrittore di un fenomeno che consente di sviluppare un confronto ed un giudizio di appropriatezza, pertinenza, adeguatezza, idoneità.

- *Professionali:* elenco delle caratteristiche di una figura/famiglia professionale (denominazione, classificazione, riferimenti normativi, profilo, contesti di esercizio, compiti, criteri di qualità...) che ne consentono l’individuazione univoca.
- *Organizzativi:* caratteristiche delle strutture erogative, riferite ai Livelli essenziali delle prestazioni (Lep), che forniscono i criteri base dell’accreditamento necessario per poter gestire servizi di istruzione e formazione compatibili con l’ordinamento, anche al fine del rilascio del titolo e dell’assunzione di un ruolo istituzionale corrispondente. *Formativi:* descrittori dei risultati di apprendimento (RdA) ovvero delle competenze, articolate in abilità e conoscenze, e delle prestazioni o evidenze e loro livelli EQF, che consentono di progettare e gestire uno specifico percorso formativo.
- *Valutativi:* livelli di padronanza delle competenze e dei saperi che consentono di esprimere un giudizio circa la capacità del soggetto titolare nel saper i compiti-problemi dell’ambito di riferimento. Tra questi livelli occorre indicare il fattore di soglia della padronanza stessa che può variare da competenza a competenza a seconda della loro rilevanza nell’ambito del profilo professionale.

Successo formativo. Risultato dell’attività educativa mediante la quale la persona è in grado di trasformare le proprie capacità - attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione - in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all’inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell’ambito dell’anno di diploma di formazione come pure nell’ambito della Formazione Professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell’Istruzione e nell’Università.

Sviluppo professionale. Concezione derivante da un modello teorico di origine canadese (ADVP – Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale) secondo cui il soggetto organizza il suo progetto personale di vita e di lavoro in base all’immagine che ha di se stesso nei vari stadi del suo sviluppo; il che gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una *sintesi* delle va-

rie esperienze maturate nel decorso evolutivo, tale da renderlo capace di tradurre l'immagine di sé in termini professionali. Secondo questa concezione, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l'individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di comportamenti vocazionali e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della carriera individuale.

Tutor-coordinatore. Figura indispensabile in ogni azione di Istruzione e Formazione Professionale con il compito di guidare l'équipe dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.

Unità di apprendimento. 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.

Validazione. Processo mediante il quale una procedura o uno strumento vengono giudicati dotati di validità da una serie di soggetti in gioco e di conseguenza vengono adottati nei processi reali. La validazione può essere:

- *scientifica* quando uno o più esperti qualificati ne affermano la fondatezza teorica e metodologica in riferimento allo stato dell'arte;
- *funzionale* quando la procedura, dopo una fase di applicazione, è dichiarata in grado di rispondere ai requisiti di praticabilità e gestibilità;
- *di rete* quando i vari attori in gioco (stakeholder) decidono liberamente di adottarla nelle pratiche ordinarie.

Valutazione. Giudizio tramite il quale si attribuisce un valore ad un fenomeno (ad esempio: un processo operativo, un dispositivo finanziario, un progetto, un sistema), confrontato solitamente con una scala nominale per livelli di prestazione. Se è riferita ad una persona, si parla di valutazione della padronanza delle competenze e dei saperi.

Quest'ultima valutazione di una persona può essere *formativa* se svolta lungo il percorso e tendente a trarre da essa elementi utili per rendere consapevole il soggetto della sua situazione e per definire nel modo migliore il prosieguo del cammino, apportando i necessari correttivi e miglioramenti; oppure *finale* se svolta al termine dello stesso tramite una prova esperta volta a mettere a fuoco il grado di padronanza complessivo raggiunto, necessariamente multicompetenza e interdisciplinare.

Negli ultimi tempi si assiste ad un superamento del paradigma valutativo fondato su algoritmi, in particolare quello finalizzato al criterio dell'*oggettività* che dovrebbe garantire l'indipendenza degli esiti dall'attore che gestisce la valutazione e dal contesto in cui si svolge, tramite un nuovo paradigma centrato sull'*attendibilità* che concentra l'analisi della padronanza su prove reali ed adeguate tramite le quali il soggetto si confronta con compiti e problemi significativi poiché riflettono le esperienze reali e sono legati ad una motivazione personale. Quest'ultimo approccio viene detto anche "valutazione autentica".

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- ARISTOTELE (1993), *Politica*, Laterza, Bari.
- BANNISTER D., FRANSELLA F. (1986), *L'uomo ricercatore*, Martinelli, Firenze.
- BAUDRILLARD J. (1976), *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna.
- BAUDRILLARD J. (1996), *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano.
- BEE M. (2011), *L'economia dei sentimenti*, Donzelli, Roma.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- BOSCO G., *Scritti pedagogici e spirituali*, LAS, Roma, 1987.
- BOTTANI N., TUIJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- BRUNER J. S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUBER M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Editore, Milano.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria» 7, pp. 13-18.
- CIOFS/fp, CNOS-FAP (2004), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della Formazione Professionale*, Roma.
- CNOS-FAP (2005), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Pio XI, Roma.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 1, pp. 93-112.
- COMOGLIO M. (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano.
- COMOGLIO M. (2006), *Il portfolio nella Formazione Professionale*, Pio XI, Roma.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- FEYERABEND P. (1983), *I limiti della ragione*, Il Saggiatore, Milano.
- FRANCHINI R., CERRI R. (2005), *Per un'Istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GIUGNI G. (1987), *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- HACKING I. (2000), *La natura della scienza. Riflessioni sul costruttivismo*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano.
- JONASSEN D. H. (1994), *Thinking technology, toward a constructivistic design model*, in "Educational technology", XXXIV, Aprile, pp. 34-37.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- MARGIOTTA U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- MARTINI A., TRIVELLATO U. (2011), *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*, Marsilio, Venezia.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.

- MCCLELLAND D. C. (2005), *Introduzione* in SPENCER L. M., SPENCER S. M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, pp. 23-29.
- MCCLELLAND D. C. (2010), *The Achieving Society*, Martino Fine Books, Eastford.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006), *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, in <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MONTEDORO C. (cur.) (2000), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- NOVAK J. D. (2005), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- OCSE (1998), *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- OECD (2007), *Education at a Glance 2007*, OECD Indicators.
- PALUMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano.
- PELLERREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- PERRENOUD P. (2002), "Nuove competenze professionali per insegnare", in *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- POLÁČEK K., (2005), *QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*, Giunti O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- PANIKKAR R. (2004), *La realtà cosmoteandrica*, Jaca Book, Milano.
- PÉGU Y C. (1998), *Lui è qui*, Rizzoli, Milano.
- PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L.(2001), *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica*, Einaudi, Torino.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PLATONE (1996), *Protagora*, Laterza, Bari.
- REY B. (cur.) (2003), *Les compétence à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
- SERGIOVANNI T. J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T. J. - STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma.
- SMITH M., ROBERTSON I. (2003), *La valutazione delle competenze*, in R. BOAM, P. SPARROW, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Angeli, Milano.
- SPALDING E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>
- TACCONI G. (2007), *Valutare nella Formazione Professionale*, paper, Roma.
- TODOROV T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- TUTTOSCUOLA (2011), *2° Rapporto sulla qualità nella scuola italiana*, Roma.
- VALZAN A. (2003), *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris.
- VARISCO B. M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.

- VARISCO B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- VYGOTSKIJ L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- WALD P., CASTLEBERRY M. (2010), *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma.
- WEBER M. (1970), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Milano.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WHITEHEAD A. N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze.
- WIGGINGS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WIGGINGS G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WIGGINGS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco CA: Jossey-Bass.

SITOGRAFIA

CNOS-FAP NAZIONALE

<http://www.CNOS-FAP.it/>

È il sito della Federazione Nazionale CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione Aggiornamento Professionale, l'Associazione che coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo dell'Orientamento, della Formazione e dell'Aggiornamento professionale con lo stile di don Bosco.

CNOS-FAP - CENTRO RISORSE EDUCATIVE

<http://www.CNOS-FAP.it/node/19>

È la piattaforma nella quale sono inseriti progressivamente i materiali ed i sussidi riferiti alla Formazione Professionale per i giovani e quindi dove gli operatori della Federazione possono trovare diversi materiali a supporto dell'azione didattica, ma anche della progettazione formativa regionale/provinciale.

Esso comprende una raccolta dei progetti ed una guida alla compilazione dei sussidi didattici.

Particolare rilievo è stato dato alle unità di apprendimento interdisciplinari, alla costruzione delle quali partecipa l'*équipe* dei formatori e che per lo più si sviluppano all'interno dell'area professionale.

MINISTERO DEL LAVORO - ORIENTAMENTO E FORMAZIONE PROFESSIONALE

<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/md/AreaLavoro/OrientamentoFormazione/>

Questa area dedicata all'orientamento e alla Formazione Professionale consente di seguire percorsi utili a individuare gli strumenti necessari per favorire l'accesso al mondo del lavoro. Vi si possono reperire informazioni su come fare per orientarsi al lavoro, formarsi, migliorare la propria posizione professionale attraverso la formazione continua e tramite percorsi di formazione permanente, formarsi e lavorare all'estero, avere pieno riconoscimento dei propri percorsi formativi (attraverso il sistema nazionale di certificazione delle competenze nella Formazione Professionale).

MINISTERO DEL LAVORO - EUROPALAVORO

<http://www.lavoro.gov.it/lavoro/europalavoro>

Pagine web dedicate al Fondo sociale europeo, interamente tradotte in inglese, dove è possibile trovare: avvisi e bandi, indirizzario dedicato al lavoro e alla formazione, banche dati normative e documentali, banca dati dei corsi di formazione, newsletter elettronica di informazione dedicata al Fse.

TECNOSTRUTTURA DELLE REGIONI

<http://www.tecnostruttura.it/>

È il sito della Conferenza delle Regioni che presenta sia l'attività istituzionale sia informazioni e documentazione utile sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale, il FSE, lavoro, professioni e ricerca.

EUROPASS ITALIA

<http://www.europass-italia.it/scelta4.asp>

Il Centro Nazionale Europass Italia (NEC), istituito presso l'Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), agisce nell'ambito del quadro unico comunitario per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. Esso coordina tutte le attività connesse

all'applicazione del portafoglio Europass, garantisce che i documenti Europass siano accessibili a tutti i cittadini e siano rilasciati conformemente alla decisione e alle disposizioni nazionali.

PIAZZA DELLE COMPETENZE

[http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I Progetti FSE per la descrizione, valutazione e certificazione delle competenze](http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze)

È il “modello Veneto”, il più organico presente in rete, gestito dalle scuole. Ci sono le linee guida metodologiche, le rubriche delle competenze (tutti i percorsi del secondo ciclo di secondo grado), esempi di UdA e prove esperte per ogni percorso, supplemento Europass e ricerche sui casi esteri. È centrato sui quinquenni, ma ci sono anche le qualifiche IeFP.

FORMA VENETO

<http://www.formaveneto.it/Default.aspx>

È sempre il “modello Veneto” ma gestito dai CFP. Occorre seguire “progetti sulle competenze” e poi “prodotti”. Comprende ricerca, rubriche, UdA, prove esperte, passerelle, supplemento Europass. È centrato sulle qualifiche IeFP, ma ci sono anche i quinquenni.