

I percorsi e i progetti: una linea guida da sperimentare

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
leFP,
Percorsi,
Progetti,
Valutazione

1. Motivazioni e riferimenti

È stata elaborata da un gruppo di lavoro misto CNOS-FAP e CIOFS/FP la seconda versione della “Linea guida” per i percorsi e i progetti di istruzione e formazione professionale (IFP). Ciò per i seguenti scopi:

- 1) approfondire il riferimento europeo dei percorsi di istruzione e formazione professionale specie per ciò che concerne il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ);
- 2) aggiornare la proposta alle novità intervenute dalla data della prima linea guida (2004) ovvero gli standard delle aree culturali e professionali, l’obbligo di istruzione e i nuovi riferimenti per l’accreditamento;
- 3) migliorare la proposta soprattutto nel rapporto tra progettazione, didattica, valutazione e certificazione, come pure nella gestione delle risorse umane;
- 4) valorizzare le pratiche formative poste in atto in questi quattro anni specie per il tema della didattica per competenze e unità di apprendimento;

¹ Università Cattolica di Brescia.

- 5) fornire un punto di riferimento per gli operatori del sistema anche come base per un marchio di qualità consensuale degli organismi del settore che consenta di dare al sistema coerenza, rigore e stabilità anche a partire dall'intesa tra i soggetti dell'offerta formativa.

La "Linea guida" è basata sul concetto di "formazione efficace" ed è centrata sui principi del coinvolgimento degli allievi, della personalizzazione, del compito reale, della comunità di apprendimento, del coinvolgimento della società civile.

Si tratta di una metodologia in grado di mettere a frutto le "risorse vitali dell'educazione". La prima è costituita dai *giovani* destinatari, che presentano spesso una motivazione legata alla figura professionale scelta, alla possibilità di "imparare facendo", ma anche al riscatto di una esperienza scolastica non raramente problematica. Subito connessa a questa, vi è il *formatore*, una figura decisiva per il successo delle attività di IFP, con caratteristiche umane, deontologiche, metodologiche e tecniche che lo rendono un modello di riferimento per l'intero sistema educativo. Infine, è risorsa decisiva per il successo delle attività formative la presenza di *organismi formativi* dotati di una propria vocazione e missione educativa e sociale riferita proprio ad adolescenti e giovani che si iscrivono alle azioni formative della IFP al fine di accrescere la propria cultura, apprendere un lavoro, diventare cittadini della società della conoscenza.

La missione dell'istruzione professionale consiste nell'offerta di percorsi formativi a carattere professionalizzante, tendenzialmente polivalenti, coerenti con i riferimenti europei (QEQ), con una tappa triennale ed una quadriennale, riferiti alle necessità del contesto economico locale, nell'ambito delle prerogative che la Costituzione attribuisce alle Regioni e alle Province autonome.

I percorsi di IFP si distinguono per quattro caratteristiche peculiari: 1) il riferimento ad opere espresse dalla realtà sociale, dotate di una tradizione tale da collocarle in modo stabile nel contesto locale oltre che nazionale; 2) la presenza di un'ispirazione educativa che ne connota l'azione attraverso lo stile della comunità educante, della valorizzazione dei talenti e potenzialità dei destinatari e del coinvolgimento dei soggetti del territorio; 3) la valorizzazione della cultura del lavoro "vitale" presente nel contesto come situazione di apprendimento entro cui svolgere percorsi di valore educativo, culturale e professionale; 4) la metodologia attiva tesa a sollecitare il coinvolgimento dei destinatari attraverso compiti reali così da sollecitare l'apprendimento per soluzione dei problemi e per scoperta.

La proposta è orientata verso la continuità formativa: ciò richiede che il sistema si doti di una istruzione e formazione professionale iniziale di qualità, che sappia porre le basi del riconoscimento e della valorizzazione dei talenti degli adolescenti e dei giovani, che consenta loro un approccio positivo e costruttivo nei confronti della cultura, che insegni loro come apprendere a partire dalle esperienze, acquisendo quel metodo tramite cui l'adulto può trarre valore culturale dalle esperienze che conduce, a beneficio suo e della società in cui è impegnato.

2. Avvicinare i giovani alla cultura “buona”

La realtà attuale specie italiana lascia emergere i segni di un contrasto tra giovani e scuola; la linea guida propone per l'IFP la sfida del passaggio dall'istruzione alla formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza piuttosto che un atteggiamento passivo (che presuppone, per essere sostenuto dal soggetto, unicamente il ricorso all'auto-rità, una prospettiva improponibile in un tempo di indebolimento della stessa), traendo dalla realtà il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione.

L'Unione europea si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come “cultura” ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista la società della conoscenza.

Per questo la proposta della “Linea guida” si colloca entro un quadro educativo ed antropologico che muove da una relazione significativa tra giovani e adulti, e quindi tra giovani e cultura, e da un'identificazione tra studenti e ambiente formativo. Tale proposta richiede la capacità di collocare i saperi entro situazioni di apprendimento attive a partire da compiti e problemi posti nella forma della scoperta e della costruzione, così da consentire ai giovani di acquisire una cultura personale consapevole, provata, critica, promuovente.

La diffusione di modelli di intervento integrato e lo stesso obbligo di istruzione non devono pertanto portare ad una regressione verso un modello di programmazione didattica che frammenta le discipline e propone un insegnamento astratto e deduttivo, e che, di fronte alle difficoltà di preparazione all'ingresso, tende a ripartire sempre più indietro e a ridurre fatalmente le mete generando in tal modo un circolo vizioso di demotivazione, disistima reciproca e noia.

Per contrastare tale esito, occorre valorizzare la metodologia formativa peculiare della IFP; ciò significa attribuire importanza al fattore “antropologico” dell'educazione che non risulta riducibile alle sole tecniche didattiche, così da sostenere in modo intenzionale e progettuale un *ethos formativo favorevole all'apprendimento*.

Occorre inoltre attribuire la giusta rilevanza all'atteggiamento morale – ovvero l'orientamento al bene – ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità formative offerte ai giovani.

Una delle competenze fortemente sollecitate dall'Unione europea consiste nell'“imparare ad apprendere”; questa non deve essere concepita come una tecnica: si tratta in realtà dell'evidenza di un costume morale centrato sulla responsabilità e sulla condivisione.

La nuova prospettiva che la società della conoscenza sollecita nei confronti del sistema educativo non si riduce né alle mere capacità, né alle abilità. La realtà dell'individuo è caratterizzata anche da un'altra dimensione che nell'ambito didattico prende il nome generico di “comportamento” ma

che possiamo più precisamente definire “virtù personali” ovvero la *disposizione a cercare e fare il bene*, che si evidenzia nel modo in cui la persona si pone nei confronti di un particolare contesto, dei compiti e delle responsabilità che ad essa si propongono.

La proposta della IFP persegue pertanto, attraverso la cultura del lavoro e le esperienze formative che questa esprime, *l'educazione morale* del giovane intesa come ricerca di una forma adeguata – ragionevole, voluta ovvero libera – in cui svolgere la propria esistenza. Occorre passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, che consenta un dialogo continuo circa il senso dei contenuti e delle esperienze educative e giunga a convinzioni ragionevoli perché maturate entro un confronto aperto, franco, comunitario. Ciò comporta non tanto una tecnica, quanto una *disposizione morale dell'educatore* entro una comunità educativa che vive gli stessi valori che intende condividere con gli allievi. L'educatore è chiamato anch'egli ad avere fiducia nella propria realtà personale, a vivere il proprio compito come vocazione orientata al bene altrui e proprio, ad assumere responsabilità ed impegno, a disporsi ad un'opera da condividere insieme agli altri entro uno stile fraterno di stima e di cooperazione.

3. La metodologia

L'IFP possiede una propria peculiare metodologia che presuppone il pieno coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo, e nel superamento dei curricoli formali per optare decisamente per una pedagogia del reale.

L'approccio della formazione efficace pone in evidenza innanzitutto la *centralità della persona*; ciò significa perseguire una più accentuata *personalizzazione* dei percorsi di apprendimento, anche tenuto conto della grande varietà dei destinatari, delle loro culture e del loro livello di preparazione. Ciò comporta la presenza di diversi luoghi di apprendimento, evitando che tutto si svolga nel gruppo classe che sempre meno rappresenta un contesto socio-psicologico omogeneo. La personalizzazione mira a scoprire le capacità buone di ciascuno (talenti) e ne sollecita la mobilitazione tramite le esperienze proposte che mirano a porre il giovane in un ruolo di maggiore protagonismo rispetto alle pratiche pedagogiche tradizionali.

Non si tratta solo di un atteggiamento di ascolto e disponibilità all'incontro con il destinatario delle attività educative, ma di una scelta metodologica che supera gli approcci per contenuti e per obiettivi per mirare alle competenze, intese come caratteristiche della persona tali da renderla capace di fronteggiare problemi e compiti in autonomia, sapendo mobilitare le risorse di cui è a disposizione o che rintraccia via via nel contesto.

Il punto centrale del metodo risiede nel passaggio *da un insegnamento "inerte" ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino. Ciò richiede di:

- selezionare dalla massa enciclopedica del sapere quelle conoscenze ed abilità che effettivamente risultano essenziali e decisive per la crescita della persona;
- riflettere maggiormente sul passaggio dall'insegnamento all'apprendimento, un processo che non può più essere affidato ad una sorta di determinismo pedagogico oppure al presunto valore evocativo della parola;
- variare le modalità di apprendimento mettendo a fuoco processi attivi, che mobilitano le valenze operative e anche emotive (anche la matematica può essere affascinante!) del sapere;
- introdurre modalità di apprendimento centrate su compiti reali, svolte in laboratori, dove si sviluppano percorsi non necessariamente lineari ma basati su nuclei di sapere connessi con i processi presenti nella realtà;
- coinvolgere gli allievi nelle pratiche di valutazione rendendo espliciti i criteri e i parametri di riscontro, così da creare una reale comunità di apprendimento che possiede i termini del compito e procede ad una piena corresponsabilità educativa;
- cercare appoggi esterni al contesto scolastico che dimostrino in modo convincente l'utilità di quanto si impara dentro la scuola.

Risulta centrale per il successo dei percorsi di IFP la figura del formatore che presenta requisiti peculiari relativi alla propria vocazione, alla deontologia e alla metodologia. Sul piano antropologico il formatore è parte attiva di una comunità educante, presenta una vocazione che lo orienta verso i destinatari dei percorsi di IFP, è capace di sollecitare un apprendimento relazionale e un approccio alla cultura come esperienza tesa alla ricerca della verità. Egli è in grado di superare l'inerzia dei curricula tradizionali proponendo una formazione veramente efficace così che la persona si ponga in modo aperto e sensibile di fronte alla realtà e sia in grado di comprendere, orientarsi e agire.

Il formatore è in grado di sollecitare processi di apprendimento centrati su tre codici differenti: 1) quello *formale*, che non va però fornito tutto insieme ed in fase previa; 2) quello *destrutturato* che aggrega abilità/capacità e conoscenze intorno a "situazioni di apprendimento" ovvero esperienze coinvolgenti; 3) quello di *ausilio* che si propone come supporto nei confronti di attività collocate in contesti desueti rispetto al proprio ambito disciplinare.

Il criterio di fondo cui riferire la professionalità del formatore 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 e il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale. Ciò mediante una formazione efficace che valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative con-

crete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale.

4. L'offerta formativa

L'offerta formativa propria del sistema di IFP prevede la distinzione in *percorsi* e *progetti* definiti in modo distinto, come di seguito indicato.

4.1. Percorsi

I percorsi indicano la parte centrale, stabile e quindi irrinunciabile dell'offerta formativa, su base tri-quadriennale, con continuità verticale nella formazione superiore, secondo una gestione autonoma ed esclusiva. Questa è la condizione che consente di esplicitare nel modo migliore possibile tutte le potenzialità della metodologia della IFP e che quindi rappresenta una *chance* rilevante per l'utenza che si rivolge alle istituzioni formative.

Quattro sono le tipologie di percorsi.

1) Triennio di qualifica

È un percorso rivolto ad adolescenti che hanno terminato il ciclo primario e che desiderano assolvere il diritto-dovere (e in questo l'obbligo di istruzione) attraverso un cammino ad un tempo educativo, culturale e professionale.

Il triennio si conclude con una qualifica di IFP che consente l'ingresso immediato nel mondo del lavoro e il proseguimento del percorso formativo nel IV anno di diploma professionale.

Sono possibili ingressi anche lungo il percorso, tramite bilancio delle risorse e delle competenze ed eventuali LARSA di allineamento.

La sua struttura è integra, senza tappe intermedie. Al II anno è previsto il rilascio di un certificato di competenze relative all'obbligo di istruzione.

2) Quarto anno di diploma professionale

È il passaggio successivo alla qualifica e si conclude con il rilascio di un diploma di IFP che consente l'inserimento immediato nel mondo del lavoro, la prosecuzione degli studi nella formazione superiore, l'inserimento nei percorsi universitari dopo la frequenza di un anno propedeutico per l'acquisizione di un diploma di Stato.

Sono possibili ingressi, con eventuali LARSA di riallineamento, anche da parte di giovani che hanno frequentato con successo tre anni di un istituto tecnico e professionale, purché vi sia corrispondenza di settore.

3) Alternanza formativa

Non si tratta di un percorso vero e proprio, quanto di una metodologia formativa che prevede una più intensa attività formativa – rispetto agli stage previsti nei percorsi precedenti – entro una o più organizzazioni

del lavoro, a condizione che ciò sia svolto nell'ambito di un progetto formativo organico, coerente con la metodologia qui indicata, dove i laboratori vengono sostituiti con le attività in azienda. La pratica dell'alternanza formativa si svolge a partire dal II anno dei percorsi ordinari. *L'équipe* dei formatori prevede la presenza di tecnici dell'azienda che in tal modo svolgono funzioni formative integre.

4) **Apprendistato per il diritto-dovere**

Dopo il II anno, o comunque al compimento del sedicesimo anno di età, è possibile per il giovane in diritto-dovere svolgere il proprio percorso formativo in apprendistato.

Si tratta di un contratto di lavoro a causa mista che rappresenta la formula reciproca rispetto a quella dell'alternanza: titolare del rapporto di lavoro è l'azienda, mentre l'istituzione formativa si occupa delle attività formative extra aziendali. La metodologia è identica a quella indicata per i percorsi ordinari così come la valutazione, la certificazione e il rilascio di un titolo di qualifica valido per l'assolvimento del diritto-dovere e per il prosieguo degli studi.

4.2. *Progetti*

I progetti indicano la parte ulteriore dell'offerta formativa, costituita da attività volte a contrastare le problematiche dell'apprendimento e quindi la dispersione, affrontate sia in fase preventiva tramite moduli integrativi realizzati con gli istituti scolastici, sia in fase conclamata attraverso Centri per il successo formativo ovvero strutture che sono in grado di intervenire con una varietà di strumenti entro un progetto di ampio respiro.

1) **Moduli formativi per giovani iscritti alla scuola**

Sono attività formative integrate, svolte dall'istituzione formativa per conto di quella scolastica, che consistono in moduli di laboratorio professionalizzante e inoltre di *stage* e tirocini mirati. Tali moduli sono caratterizzati dall'essere una metodologia di prevenzione e contrasto dell'insuccesso formativo rivolta ad "aree critiche" del mondo studentesco. Il possesso di adeguate competenze, debitamente certificate, possono consentire anche l'accesso agli esami di qualifica professionale per l'assolvimento del diritto-dovere e per l'accesso immediato nel mercato del lavoro.

2) **Progetti territoriali per combattere la dispersione**

Si tratta di un vero e proprio servizio specialistico nella gestione delle problematiche di crisi connesse ai processi di apprendimento e di inserimento lavorativo e sociale, svolto d'intesa con le istituzioni del sistema educativo territoriale, costituito da una serie di opportunità di varia natura rivolte ad adolescenti e giovani in difficoltà: orientamento, supporto didattico nelle specifiche aree formative critiche, percorsi destrutturati per soggetti che non possono/non riescono ad inserirsi in un gruppo classe ordinario, sostegno e accompagnamento al fine di realizzare

un'efficace metodologia di *placement* nel mercato del lavoro. Inoltre, sono previsti anche interventi di "secondo livello" sia per gli operatori del sistema educativo: supporto formativo tramite laboratori di buone pratiche, monitoraggio e accompagnamento rivolto a progetti simili da realizzare anche in altri contesti.

5. Approccio valutativo

Quattro sono le caratteristiche della metodologia valutativa proposta.

- 1) Tale valutazione presenta un carattere chiaramente *formativo*; essa tiene conto dei progressi e dei punti di forza dell'allievo e segnala i suoi punti deboli e i mezzi per correggerli. Si tratta di una dimensione regolatrice della valutazione che mira ad apprezzare il processo di apprendimento lungo tutto il corso dell'azione.
- 2) La valutazione è centrata su situazioni di apprendimento che coinvolgono la persona tramite esperienze che consentono di acquisire competenze, ovvero un "*saper agire*" fondato sulla mobilitazione e l'utilizzo efficace di un insieme di risorse.
- 3) Si tratta di una valutazione *trasparente*: essa indica un accompagnamento del percorso e consente di fornire ai formatori e agli allievi, oltre che agli altri attori, gli elementi che consentano loro di comprendere il cammino e di confrontare gli apprezzamenti offerti con i criteri su cui si fondano e con gli oggetti osservati e valutati, così da creare una comunicazione aperta e appropriata.
- 4) È infine una valutazione *globale*: accanto alle competenze degli allievi, essa apprezza le sue conoscenze e abilità, le sue attitudini e i suoi comportamenti sociali, fattori che lo stesso allievo è sollecitato a valutare in proprio acquisendo in tal modo una capacità di autovalutazione che diventa un elemento rilevante del suo bagaglio personale.

Il centro del processo di valutazione è dato dalla *competenza*, che indica il grado di padronanza dell'allievo in riferimento a compiti e problemi collocati in vari campi connessi agli assi culturali del processo di apprendimento. In tal modo, le conoscenze e le abilità sono concepite come risorse, in quanto entrano nel "gioco" dell'apprendimento delle competenze. Valutare le competenze significa pertanto valutare anche conoscenze, abilità e capacità personali, entro una visione dotata di senso unitario, poiché la competenza non è né un sapere, né un saper fare, né un saper essere, e neppure la somma di queste tre componenti; essa più precisamente è un *saper agire fondato sulla mobilitazione e l'utilizzo efficace di una serie di risorse che in tal modo risultano apprese in quanto messe in azione consapevolmente e in modo appropriato dal soggetto*.

Saper agire significa quindi ricorrere in maniera appropriata ad una varietà di risorse sia interne che esterne, secondo un modo che supera il livello della mera applicazione o dell'automatismo. Ciò prevede – dal punto di vista

dell'allievo – il perseguimento non di un obiettivo didattico o formativo, bensì una sfida reale ovvero situazioni che comportano una messa in discussione delle sue conoscenze e delle sue rappresentazioni personali.

Accanto a ciò, è possibile porre al centro dell'attenzione valutativa le *conoscenze e relative abilità*, intese in quanto patrimonio di sapere che si rileva contemporaneamente in modo *indiretto* – a partire dai compiti reali in cui tale sapere specifico è messo in gioco – e *diretto* ovvero indagando il possesso delle strutture del sapere sotto forma di nozioni, spiegazioni, leggi, regole, criteri, strumenti, connessioni, ecc. La compresenza di queste due dinamiche, indiretta e diretta, consente di vagliare conoscenze e abilità secondo un metodo attendibile che consente sia di coglierle in quanto patrimonio autonomo, dotato di una sua struttura linguistica, logica ed euristica, sia in quanto componente dei processi di azione in cui figurano come risorse necessarie al loro corretto svolgimento.

Inoltre, oggetto di valutazione sono i *comportamenti*, una componente del processo di apprendimento che riguarda la dimensione sociale e quindi etico-morale della persona che viene sollecitata mediante le pratiche educative a riconoscere nella sua dimensione personale ciò che è bene e ad affezionarsi ad esso, adottando una disposizione umana tesa ad esso, naturalmente entro una vicenda dinamica che si esprime in un cammino, in fasi di sfida e di crisi ed inoltre in momenti di superamento.

Tutto ciò si è tradotto in una cura del linguaggio, di cui si è perseguita a un tempo la chiarezza e la condivisione, così da proporre locuzioni e notazioni in grado di riferirsi a oggetti capaci di evidenza dal punto di vista dei soggetti coinvolti, evitando formule eccessivamente specialistiche e criptiche.

L'adozione di un linguaggio chiaro e condiviso è inoltre una condizione essenziale per poter arricchire la valutazione degli apprendimenti e delle acquisizioni con la pratica dalla *validazione* che comporta un giudizio circa il valore degli esiti effettuato a carico degli *stakeholder* principali, in particolare i tutor aziendali e i professionisti coinvolti specie nelle attività formative svolte presso gli ambienti reali di lavoro. Nel momento della validazione avviene un riconoscimento sociale di ciò che il progetto è stato in grado di realizzare, e consente all'allievo formato di vantare nel proprio curriculum l'esperienza svolta e il giudizio espresso.

L'intesa tra i soggetti del sistema educativo e i soggetti del mondo economico possiede anche un carattere epistemico poiché consente di creare comunità di lavoro che concordano circa i requisiti di un'azione formativa effettivamente riuscita, condividono il dispositivo di valutazione e validazione degli apprendimenti e in generale rende possibile uno scambio fattivo e arricchente tra i soggetti coinvolti.

Ciò comporta che la valutazione non coincide con una fase o una particolare attività, ma è un fattore permanente che arricchisce la dinamica relazionale e sociale dell'azione formativa che in tal modo viene vista non più come una prerogativa esclusiva delegata a specifiche istituzioni dove operano professionisti a ciò dedicati, ma rappresenta un momento di corre-

sponsabilità della comunità sociale che in tal modo attualizza la sua vocazione educativa.

Similmente, l'elemento fondamentale della presente guida è costituito dalla *relazione* che intercorre tra il cuore del processo di apprendimento e quindi di valutazione, ovvero la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, e infine le risorse mobilitate dalla persona (conoscenze e abilità). La metodologia proposta mira a rendere leggibile tale relazione entro un'esperienza formativa concreta nella quale il destinatario mostra di essere in grado di saper agire e reagire alle sollecitazioni proposte attraverso la mobilitazione di conoscenze, abilità e capacità di cui è in possesso, così da perseguire un risultato positivo.

Questo approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, ovvero formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenuti. Ciò vale in ogni momento del processo formativo, ma anche per interventi svolti in riferimento a destinatari dotati di un bagaglio di acquisizioni che non sono necessariamente l'esito di un percorso formale. Una metodologia siffatta può pertanto essere applicata in diversi contesti e con differenti tipologie di utenti, anche se rimane in ogni caso la necessità di una condivisione di fondo con tutti gli attori che sono coinvolti nelle azioni formative.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* e una *metodologia* che consenta di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze e abilità oltre che comportamenti e che permetta di delineare un accordo tra docenti e di condurre a una certificazione valida delle competenze. Ciò è reso attraverso la "*Rubrica della competenza*". Essa consiste in uno strumento in grado di coniugare l'univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. Inoltre, presenta un insieme ordinato di indicazioni metodologiche e operative, a carico dell'*équipe* di educatori-formatori, finalizzato alla descrizione delle acquisizioni di un soggetto – indicandone il livello di padronanza – sia attraverso la frequenza ad un percorso formale, sia tramite esperienze formative non formali e informali.

La rubrica per le competenze rappresenta una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti: *evidenze*, ovvero compiti e comportamenti osservabili che costituiscono il riferimento concreto della competenza; *livelli*, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti; *conoscenze e abilità* più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

La distinzione dei livelli è fondata sui seguenti criteri: *autonomia* (caratteristica di chi agisce conducendo da sé il processo di lavoro, pur avvalendosi di indicazioni); *complessità* (caratteristica del compito/problema che lo rende in qualche misura inedito rispetto ai casi precedentemente affrontati);

consapevolezza (coscienza del senso della propria condotta volta alla soluzione dei compiti/problema); *efficacia* (capacità della soluzione del compito/problema di soddisfare i requisiti di risultato richiesti).

In tabella, la specificazione dei livelli, tenendo conto dei criteri indicati.

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L'allievo è in grado di affrontare compiti semplici che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci.	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole.	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative e originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti.

La rubrica delle competenze, connessa al profilo e 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: 1) *individuazione delle situazioni di apprendimento* consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'*équipe* a un lavoro prevalentemente interdisciplinare; 2) *verifica e valutazione delle acquisizioni* effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi; 3) *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.

6. Gestione delle risorse umane

Il Decreto legislativo 226/05 prevede all'articolo 19, in quanto livello essenziale per l'accreditamento della struttura formativa, *i requisiti dei docenti affermando che le "Regioni assicurano, quali livelli essenziali dei requisiti dei docenti, che le attività educative e formative siano affidate a personale docente in possesso di abilitazione all'insegnamento e ad esperti in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento"*.

In tal modo si introducono due tipologie di figure: il *personale docente* che deve essere in possesso di abilitazione all'insegnamento; gli *esperti* che devono avere un'esperienza nel settore (si ritiene sia economico sia formativo) di almeno cinque anni. Se il secondo caso è facilmente documentabile, il primo comporta un approfondimento poiché il fenomeno "abilitazione all'insegnamento" nelle forme della Pubblica istruzione appare in gran parte non proponibile per le attuali figure di docenti presenti nei Centri di formazione professionale.

Ciò richiede un intervento progettuale al fine di:

- 1) ricostruire il bagaglio di esperienze e di competenze del personale docente della formazione professionale;
- 2) consentire un bilancio di competenze in rapporto ai referenziali di competenza previsti per la docenza sia nella sua componente comune, sia in quella definita dalle aree formative e professionali;
- 3) realizzare – in accordo con una Università – un intervento formativo di allineamento per le componenti che il bilancio ha individuato come mancanti;
- 4) valutare e certificare – sempre in accordo con una Università – il quadro delle competenze, conoscenze e abilità acquisite secondo un formato di certificazione cui la Regione potrà attribuire valenza di *titolo equivalente alla abilitazione* ai fini dell'accREDITAMENTO del personale entro il più generale accREDITAMENTO dell'organismo formativo.

Tale proposta ha valore per il personale in servizio e per tutti coloro che verranno impiegati di nuovo nelle attività formative di IFP fino a che non sarà operante il nuovo regime di formazione del personale docente. Si tratta di una proposta che viene incontro alle necessità di riconoscimento e di valorizzazione della professionalità acquisita da parte del personale docente attualmente impegnato nella formazione professionale, *impegnato stabilmente* nelle attività, qualsiasi sia la ragione giuridica del rapporto di lavoro, secondo l'approccio di riconoscimento delle acquisizioni formali, non formali e informali previsto per il nuovo ordinamento nel suo insieme. Essa costituisce, in questo senso, un'alternativa, da un lato, a un processo di abilitazione a carattere esclusivamente burocratico-formale e, dall'altro, alla soluzione sempre insoddisfacente della "sanatoria". Inoltre essa può costituire un esempio, in chiave analogica, della metodologia che il sistema educativo è tenuto a realizzare per i propri destinatari.

La Guida mira a delineare una forma nuova di abilitazione, da sottoporre al riconoscimento di Regioni e Province Autonome, centrata sullo strumento del "Portfolio del formatore" inteso come componente del "*Piano di qualificazione delle risorse umane*". Questo è centrato su quattro punti: 1) elaborazione degli standard professionali; 2) compilazione del portfolio del formatore; 3) bilancio delle competenze e delle risorse e piano formativo di riallineamento con i requisiti dell'abilitazione; 4) certificazione di competenza rilasciata dalla Regione con le Università.

Il "*Piano di qualificazione delle risorse umane*", di conseguenza, è strutturato come indicato nella tabella alla pagina seguente.

I documenti attestanti il percorso formativo e il *project work*, oltre alla certificazione, verranno inclusi nel "Portfolio del formatore", che costituirà d'ora in poi il documento, continuamente aggiornato, tramite cui il titolare documenterà la propria crescita professionale nei vari modi in cui questa verrà stimolata: corsi di formazione, progetti, metodologie e strumenti, articoli e dossier. In tale ottica, verranno adeguatamente documentate – e quindi valorizzate nell'ambito del processo di abilitazione del personale docente – tutte le attività formative che vengono realizzate a loro favore, al

fine della qualificazione *della loro professionalità* con particolare riferimento alle sperimentazioni di nuovi percorsi di IFP e alle attività innovative via via attuate (es.: centro risorse, poli formativi, innovazioni metodologiche...).

<i>Standard professionali</i>	<p>Si intendono elaborare gli standard professionali dei formatori dell'IFP sotto forma di referenziali, sulla base di un elenco di competenze, con relativi indicatori per la valutazione, distinguendo le seguenti aree: aspetti comuni della famiglia professionale dei docenti; aspetti relativi alle aree formative comuni (linguaggi, storico-economico-sociale, scientifica e matematica, informatica); aspetti relativi alle aree formative di indirizzo (le 17 aree professionali previste) solo per le figure tecniche.</p> <p>Gli standard verranno definiti in base a ruoli a valenza educativa, con preferenza per una concezione ad ampio spettro della professionalità docente, coerentemente con la <i>mission</i> del diritto-dovere, sulla base di criteri di responsabilità, autorità e competenze.</p>
<i>Portfolio del formatore</i>	<p>Tale portfolio sarà strutturato in 5 parti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) parte anagrafica con curriculum scolastico e formativo 2) curriculum professionale con certificazioni ed evidenze professionali e formative 3) bilancio delle competenze (in rapporto agli standard sopra indicati) 4) documentazione circa la partecipazione con successo al percorso formativo di riallineamento; 5) certificazione delle competenze acquisite.
<i>Bilancio delle competenze</i>	<p>Il bilancio verrà realizzato secondo un approccio essenziale e promozionale, in base ad una successione di fasi così definita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>autocompilazione</i>: elaborazione della parte anagrafica e del curriculum, con corredo di evidenze e certificazioni professionali (progetti, programmi, strumenti didattici...) - <i>con tutor</i>: confronto con l'elenco di competenze previste dal referenziale e valutazione della propria situazione personale per evidenziare l'area di padronanza e quindi l'area formativa da riallineare - <i>con tutor</i>: elaborazione del certificato di competenze (provvisorio) e del piano di formazione tenuto conto delle opportunità indicate (vedi punto successivo)
<i>Piano formativo</i>	<p>Tale piano è svolto da una Università e consiste in attività in presenza, a distanza e <i>project work</i>.</p> <p>L'attività in presenza prevede due moduli formativi seminariali: il nuovo sistema educativo e la sfida dell'eccellenza; figura del docente, collegialità e metodologia.</p> <p>L'attività a distanza prevede un insieme di corsi in autoformazione secondo il catalogo disponibile.</p> <p>L'attività di <i>project work</i> è concordata con il tutor e costituisce il punto di riferimento prioritario della valutazione che verificherà – in riferimento all'esperienza concreta del candidato – anche gli aspetti relativi alla formazione diretta ed autonoma.</p>

7. Requisiti per una formazione efficace: un patto volontario per la qualità IFP

L'approccio della formazione efficace richiede:

- 1) una struttura formativa ricca di opportunità orientative, formative e in generale educative, così da arricchire gli stimoli proposti ai destinatari;
- 2) una gestione delle risorse umane che favorisca la dinamica di comunità educativa (che comprende, ma va oltre, la mera collegialità) cui affidare la progettazione unitaria del percorso (piano formativo di massima), la cura dei processi educativi e formativi, la valutazione e la certificazione;
- 3) l'aggregazione delle discipline in assi culturali, così da ottenere un numero contenuto di formatori per ogni classe;
- 4) una gestione del tempo e dello spazio che consenta l'articolazione di differenti situazioni di apprendimento (gruppo-classe, gruppo di livello, gruppo di interesse, alternanza, studio individuale) e che preveda, indicativamente a fine anno, un evento importante, aperto all'esterno, nel quale gli allievi possano proporre le migliori unità di apprendimento realizzate;
- 5) la presenza di un figura di coordinatore tutor con caratteristiche "forti" al fine di animare l'*équipe* formativa entro un contesto comunitario;
- 6) la personalizzazione dei processi di apprendimento garantendo a tutti un servizio di orientamento, di *tutoring* e di accompagnamento lungo tutto il percorso;
- 7) un processo di apprendimento centrato sulla pedagogia del compito reale quindi costituita da unità didattiche attive per ogni asse culturale e da unità di apprendimento strategiche (interdisciplinari) per ogni percorso;
- 8) la cura dei passaggi da percorso a percorso, nei due sensi;
- 9) l'uso del *portfolio* personale e del libretto formativo;
- 10) il coinvolgimento delle famiglie oltre la mera informazione, in una logica di corresponsabilità educativa;
- 11) il coinvolgimento dei soggetti della società civile nel compito educativo (alternanza formativa);
- 12) la cura della gestione della qualità dei processi e dei risultati delle azioni svolte dall'intera struttura.

8. Conclusioni

Tutti questi fattori motivano la proposta di un *marchio di qualità* per i percorsi di istruzione e formazione professionale, base di un'intesa forte in tema di sistema di gestione della qualità che caratterizza le Istituzioni formative che si riconoscono nei criteri indicati.

È infatti tempo che il sistema di IFP presenti una configurazione stabile, unitaria, rigorosa, aperta al miglioramento continuativo. Ciò non più esclu-

sivamente come sollecitazione proveniente dallo Stato e dalle Regioni/Province Autonome, ma come autonoma iniziativa libera e sussidiaria degli enti di formazione. In tal modo, la possibilità di definire un patto di qualità di natura volontaria segnala il passaggio a una fase matura del sistema di IFP, in grado di trarre insegnamento dalle sperimentazioni in atto – i cui esiti positivi sono stati confermati da tutti i monitoraggi svolti – così da fornire ai giovani e al sistema un punto di riferimento solido e continuativo nel tempo, radicato nell'intero territorio nazionale.