

# Progettare il “curricolo verticale” nella IeFP

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

*In questo contributo viene anzitutto richiamato il contesto dell'obbligo di istruzione e degli “assi culturali” come riferimento principale della prospettiva del curricolo verticale nella IeFP, per poi soffermarsi su alcuni criteri e modelli di progettazione formativa più funzionale a tale prospettiva. Infine verranno proposti alcuni esempi di strumenti elaborati (e in corso di elaborazione) nel quadro di una ricerca-azione promossa dal CNOS-FAP.*

*This article develops the theme of compulsory education and “cultural axes” as the main reference of the vertical curriculum perspective in VET, then it explains what criteria and training planning models are more functional to this perspective. Lastly, some examples of instruments elaborated during a research promoted by the CNOS-FAP Federation in this area are presented.*

L'attenzione ad una progettazione formativa e didattica di tipo diacronico finalizzata a sostenere in modo strutturato le progressioni degli allievi non ha una grande tradizione nella IeFP, in quanto spesso confluiscono in essa giovani provenienti da itinerari molto frammentati e talora erratici, spesso dopo vari passaggi e/o fallimenti nei percorsi scolastici tradizionali. In questo contesto non è dunque strano che l'attenzione sia stata finora più orientata alla personalizzazione e al recupero piuttosto che alla continuità formativa in una prospettiva curricolare.

In questi ultimi anni tuttavia, il progressivo consolidamento ed estensione dei percorsi triennali di qualifica, e talora anche la concorrenza dell'istruzione professionale a carattere sussidiaria, ha sollecitato in molti formatori e in diversi CFP l'esigenza di una presa in carico più adeguata delle “progressioni” degli allievi in termini curriculari e non solo individuali. Non si tratta qui di cedere ad una forma di ri-scolarizzazione del modello della formazione professionale iniziale, quanto piuttosto di assumere in modo più strutturato e consapevole una programmazione organica su base poliennale, soprattutto a partire dal primo biennio, che integri i saperi culturali, le competenze professionali e quelle “per

<sup>1</sup> INVALSI.

la vita". Ciò vale anche per i quarti anni che, pur ancora scarsamente diffusi a livello regionale, costituiscono un elemento chiave dell'offerta formativa della IeFP anche nella prospettiva del nuovo sistema duale.

In questo contributo viene anzitutto richiamato il contesto dell'obbligo di istruzione e degli "assi culturali" come riferimento principale della prospettiva del curriculum verticale nella IeFP, per poi soffermarsi su alcuni criteri e modelli di progettazione formativa più funzionale a tale prospettiva. Infine verranno proposti alcuni esempi di strumenti elaborati (e in corso di elaborazione) nel quadro di una ricerca azione promossa dal CNOS-FAP in quest'ambito.

## **1. L'obbligo di istruzione e le competenze chiave di cittadinanza come orizzonte di riferimento per un curriculum verticale della IeFP**

L'approvazione della L. 107/2015 e gli accordi Stato-Regioni in materia di IeFP hanno rilanciato il ruolo della IeFP per lo sviluppo di una nuova offerta formativa nazionale afferente al secondo ciclo di istruzione e di formazione. Tale prospettiva se da un lato sta rafforzando il processo di "riabilitazione" della IeFP come segmento di pari dignità del secondo ciclo, dall'altro la obbliga ad arricchire ancor di più la propria offerta curriculare in termini culturali.

Nonostante infatti la consolidata presenza di standard formativi e professionali di cui gode da tempo la IeFP, il nuovo quadro normativo impone la necessità di uno sviluppo del curriculum in una chiave anche integrata rispetto all'offerta scolastica.

Un ulteriore elemento di evoluzione sul fronte dell'attenzione al curriculum<sup>2</sup> è dato dalla necessità della IeFP di partecipare e sottoporsi ai dispositivi di valutazione avviati a livello nazionale (e non solo ad attenersi ai dispositivi regionali di accreditamento). Infatti, con l'avvio del nuovo SNV, il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80 del 28 marzo 2013) e del relativo Regolamento (settembre

<sup>2</sup> In termini generali, il curriculum consiste in ciò che viene effettivamente insegnato, oppure nei contenuti selezionati e nei materiali che li veicolano, fino ad intendere ciò che un individuo ha esperito come risultato della scolarizzazione o come ogni attività pianificata dalla scuola o infine come l'insieme di conoscenze apprese dentro e fuori dalla scuola (Guasti, 2003). Il curriculum organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali. L'unitarietà del percorso non contraddice la peculiarità dei diversi momenti evolutivi nei quali l'apprendimento si svolge, che vedono un progressivo passaggio dalle forme più semplici e immediate, alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza, attraverso la ri-costruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà.

2014), i processi e le procedure prescritti per le istituzioni scolastiche si stanno estendendo progressivamente alle sedi accreditate e alle istituzioni della IeFP: sia in termini di valutazione delle strutture che di valutazione dei risultati di apprendimento degli allievi<sup>3</sup>.

La costruzione del curricolo verticale risponde sostanzialmente all'esigenza di garantire la continuità del processo educativo di istruzione e al sua controllabilità. L'istanza della continuità educativa in Italia è emersa con forza negli anni settanta, con l'espansione verso il basso (scuola dell'infanzia) e verso l'alto (scuola secondaria) della scolarità, che hanno evidenziato le varie forme di discontinuità subite da molti alunni:

- discontinuità istituzionale, derivante dalla diversa genesi dei segmenti scolastici e dalla diversa normativa che li regola;
- discontinuità pedagogica, consistente nella diversità delle concezioni che il personale dei diversi gradi ha circa la scuola e le sue funzioni, gli alunni e le loro caratteristiche;
- discontinuità curricolare, causata dal mancato coordinamento longitudinale di obiettivi, contenuti, metodi;
- discontinuità organizzativa, determinata dalla diversità delle variabili riguardanti la composizione del gruppo docente, il sistema dei tempi, l'uso degli spazi, dei mezzi, delle attrezzature.

## 1.1 L'obbligo di istruzione e gli assi culturali

Tutto ciò sollecita nella IeFP l'approfondimento e la revisione dei percorsi didattici finalizzati alla promozione delle competenze di base aventi come quadro di riferimento gli "assi culturali", introdotti con l'obbligo di istruzione fino a 16 anni (cfr. DM 139/2007), la cui padronanza diventa sempre più una condizione essenziale per una adeguata formazione all'occupabilità e alla cittadinanza attiva. Gli assi culturali sono quattro (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), a loro volta collegati a 8 competenze essenziali (cfr. Fig.1). Le competenze chiave dell'obbligo di istruzione sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento / apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e

<sup>3</sup> Proprio per questo nel 2014 la Federazione CNOS-FAP ha avviato una proficua collaborazione con l'INVALSI, con ISFOL e con Tecnostruttura delle Regioni avente come obiettivo generale quello di contribuire alla stesura delle *Linee Guida* previste per la Valutazione del Sistema di IeFP (cfr. Art. 2 comma 4 – Regolamento SNV). In tale contesto sono stati costituiti – agli inizi del 2015 – dei gruppi di lavoro misti Invalsi-Enti di FP per l'elaborazione e validazione di prove standardizzate di valutazione (i cosiddetti test Invalsi) destinati agli studenti del secondo anno dei percorsi triennali di qualifica, relativamente alle *literacy* di italiano e matematica.

le competenze contenuti negli assi culturali. L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica, oltre ad offrire la possibilità alle istituzioni scolastiche, anche attraverso la quota di flessibilità, di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale. L'obbligo di istruzione si caratterizza, dunque, per la congruenza dei saperi e delle competenze acquisite, che assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio<sup>4</sup>. Nel disegno promosso dall'UE sul rinnovamento dei sistemi di formazione iniziale e continua, si parla invece di "competenze chiave per l'apprendimento permanente": esse costituiscono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini ritenute necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione<sup>5</sup>.

Anche il quadro europeo di riferimento (EQF) – come è noto – delinea otto competenze chiave e le descrive in termini di conoscenze, abilità e attitudini essenziali (cfr. Fig. 1). Tuttavia solo una di queste, l'imparare ad imparare, è comune a quello previsto dal DM 139/2007, tutt'ora in vigore.

Le competenze chiave risultano comunque essere collegate da un rapporto di interdipendenza e l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione efficace delle emozioni.

<sup>4</sup> Il DM 139/2007 individua le competenze che devono poter essere certificate in uscita dal biennio dell'obbligo scolastico e assume una definizione di competenza come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, descritte in termini di responsabilità e autonomia". Le conoscenze sono definite a loro volta come il risultato dell'assimilazione di fatti, principi, teorie e pratiche relative da un settore di studio, mentre le abilità vanno interpretate come le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi.

<sup>5</sup> Infatti, secondo le indicazioni espresse dalla *Raccomandazione* europea, le competenze chiave dovrebbero essere acquisite dai giovani alla fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria e formazione, preparandoli alla vita adulta, soprattutto alla vita lavorativa, formando allo stesso tempo una base per l'apprendimento futuro; dagli adulti in tutto l'arco della loro vita, attraverso un processo di sviluppo e aggiornamento delle loro abilità.

**Figura 1** – *Prospetto sinottico delle competenze chiave in Italia e nell'Unione Europea*

Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006)	Assi culturali (DM 139, 22 agosto 2007)	Competenze di cittadinanza (DM 139, 22 agosto 2007) Vs. assi culturali
Comunicare nella madrelingua	Asse dei linguaggi	Comunicare Collaborare e partecipare
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale	Asse scientifico-tecnologico	Agire in modo autonomo e responsabile
Competenze di scienza e tecnologia		
Competenze matematiche	Asse matematico	Individuare collegamenti e relazioni
Competenze sociali e civiche	Asse storico-sociale	
Consapevolezza ed espressione culturale	Asse storico-sociale Asse storico-sociale	Acquisire e interpretare l'informazione
Imparare a imparare	Asse storico-sociale	Progettare
Spirito di iniziativa e intraprendenza		Risolvere problemi
		Imparare a Imparare

Parallelamente, nella formazione professionale iniziale, si è proceduto, con l'accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010, alla formalizzazione degli standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Nel corso dell'anno successivo, sono stati poi definiti gli standard minimi formativi relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche.

Si tratta in entrambi i casi di processi di sviluppo che richiamano gli esiti della riflessione sviluppatasi a livello comunitario, che ha spostato l'attenzione rivolta ai sistemi educativi sugli esiti dei processi di apprendimento (*learning outcomes*) piuttosto che sui loro input (programmi di studio, dimensione temporale dei percorsi, etc.) e che trova una diretta traduzione nel Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni (EQF) del 2008<sup>6</sup>.

Sotto il profilo contenutistico, siamo quindi in presenza di un profilo formativo riferito a conoscenze e abilità intrecciate in competenze, piuttosto che a saperi e conoscenze declinati in una logica meramente contenutistica: è questo

<sup>6</sup> L'avvento dei curricula orientati ai risultati di apprendimento (*outcome-oriented*) ha comportato per lo più un cambiamento strutturale nella Formazione Professionale iniziale; le forme assunte nei singoli paesi sono tuttavia soggette ad un processo di regolazione tuttora in corso. Ad esempio, i curricula in Finlandia, Paesi Bassi e nel Regno Unito, sono stati riscritti in fasi successive per trovare il giusto equilibrio tra istanze diverse.

il senso della declinazione dei 4 assi culturali articolati in ampie competenze aggreganti:

- **Asse dei linguaggi.** Le competenze linguistiche e comunicative sono patrimonio comune a tutti i contesti di apprendimento e costituiscono una cornice di riferimento culturale generale per i saperi afferenti sia ai quattro assi culturali, sia alle discipline di indirizzo.
- **Asse matematico.** È mirato all'acquisizione di saperi e competenze che pongono lo studente nelle condizioni di acquisire una corretta capacità di giudizio, sapersi orientare consapevolmente nel mondo contemporaneo applicando i principi e i processi matematici di base, per sviluppare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui.
- **Asse scientifico tecnologico.** L'asse scientifico-tecnologico rende gli studenti consapevoli dei legami tra scienza e tecnologia, della loro correlazione con il contesto culturale e sociale, con i modelli di sviluppo e la salvaguardia dell'ambiente.
- **Asse storico sociale.** Contribuisce a riconoscere, nell'evoluzione dei processi produttivi, le componenti scientifiche, economiche, tecnologiche e artistiche che li hanno determinati nel corso della storia, con riferimento sia ai diversi contesti, locali e globali, sia ai mutamenti delle condizioni di vita.

## 1.2 I curricoli e l'approccio per competenze

La competenza diventa in tal modo un principio d'organizzazione del curricolo, mediante la quale costruire condizioni di apprendimento autentico e significativo, che diventi patrimonio personale spendibile in una pluralità di ambienti di vita. Le riforme in corso implicano perciò un vero e proprio ripensamento delle funzioni dell'insegnamento-apprendimento ed una netta trasformazione dell'organizzazione scolastica e formativa intesa in senso tradizionale. Ecco perché nel corso del recente passato il mondo della scuola e quello della Formazione Professionale sono stati investiti da un processo di progressiva destrutturazione dei curricoli tradizionali basati sulle conoscenze disciplinari a favore di un approccio "per competenze"<sup>7</sup>. Il principio guida è quello secondo cui, per garantire una

<sup>7</sup> Il secondo ciclo di istruzione e formazione ha come riferimento unitario il PECUP (profilo educativo, culturale e professionale), definito dal decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, (allegato A). Esso è finalizzato a: la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, per *trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni*; lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il Profilo sottolinea la dimensione trasversale ai differenti percorsi di istruzione e di formazione frequentati dallo studente, evidenziando che *le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire) siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale.*

formazione di qualità, sia necessario porre l'accento non solo sulla trasmissione di saperi, ma sull'utilizzo che gli studenti fanno di ciò che apprendono sia nel percorso formativo che in altri contesti, una volta messi di fronte a compiti e situazioni complesse.

Sotto il profilo metodologico, il passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio *competence-based* richiede da un lato lo sviluppo di referenziali atti a descrivere l'articolazione delle diverse competenze, dall'altro l'ideazione di "curricoli verticali" strutturati per competenze.

In questa prospettiva si può affermare che il curricolo verticale nasce in parallelo al dibattito sulle competenze, nel senso che non si esaurisce in una semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare/apprendere, ma richiede la reinterpretazione dei concetti di continuità e discontinuità nel percorso di istruzione e formazione, attraverso una riflessione sulle conoscenze, sulle abilità e sugli atteggiamenti da promuovere in forma progressiva e coordinata<sup>8</sup>.

In tal senso il curricolo verticale si presta ad una duplice analisi. Dal punto di vista di colui che apprende, è caratterizzato da un progressivo e graduale innalzamento del livello delle competenze attese, espresse in termini di risultati di apprendimento. Al contempo, assumendo la prospettiva di coloro che curano la fase della progettazione curricolare, il curricolo verticale trova il proprio elemento focale nella considerazione delle competenze attese al termine dell'intero percorso formativo. Queste rappresentano a loro volta il punto di partenza da cui muovere per procedere ad una "progettazione a ritroso"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Pellerey (2013) mette in guardia sul fatto che l'elevamento dell'obbligo di istruzione e la relativa certificazione delle competenze degli assi culturali possa costituire una pericolosa sollecitazione alla omogeneizzazione sia sul piano contenutistico, sia su quello metodologico tra componenti distinte del sistema educativo (licei, istituti tecnici, istituti professionali, IeFP), ciascuno contraddistinto da una peculiare identità. Contrariamente ad una tendenza che va verso una omogeneizzazione tra componenti distinte presenti nel sistema educativo, Pellerey sottolinea l'importanza per l'Istruzione e Formazione Professionale dell'attivazione di "una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese". Cfr. PELLEREY M. (2013), "Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale", Rassegna CNOS 2/2013, pp. 65-80.

<sup>9</sup> Cfr. WIGGINS - MC TIGHE, 1998. L'espressione "a ritroso" richiama l'andamento del percorso progettuale proposto: si parte da alcune domande tipicamente valutative, che sollecitano ad analizzare la competenza che si intende promuovere, per poi andare a strutturare il percorso formativo. In termini operativi la messa a fuoco della competenza si realizza attraverso la rappresentazione delle dimensioni implicate nel processo in una mappa concettuale e la successiva elaborazione di una rubrica valutativa, che consenta di descrivere diversi livelli di padronanza in rapporto alle dimensioni previste nella mappa. Si tratta inoltre di ipotizzare una prova di competenza a conclusione del percorso, ovvero la sollecitazione di una prestazione con la quale si ritiene di poter apprezzare la competenza maturata dal soggetto.

In termini progettuali, le conoscenze vengono selezionate in nuclei fondanti che diventano i cardini della programmazione interdisciplinare. Ciascun nucleo fondante individuato è alla base di una o più "Unità di Apprendimento" (UdA) che predispongono l'ambiente adeguato alla promozione delle competenze.

In termini valutativi, sono poi previste metodologie diverse (osservazioni in situazione, verifiche tramite test, prove autentiche, interrogazioni ...) che mirano ad accertare, oltre al raggiungimento di certe acquisizioni culturali, la presenza di atteggiamenti e processi che diventano importanti sul versante metacognitivo e comportamentale.

Anche nel campo dell'IeFP si richiede quindi un accurato lavoro di riflessione e di innovazione metodologica in grado di aiutare i formatori a presidiare al meglio la promozione di tali competenze e a gestire i vari strumenti didattici specifici, con particolare riferimento alle unità di apprendimento.

## 2. La programmazione di unità di apprendimento a carattere poliennale

Gli assi culturali rappresentano uno sforzo per ridurre soprattutto la discontinuità curriculare e pedagogica.

Essi si pongono infatti come insiemi di saperi disciplinari e pluridisciplinari, afferenti ad ambiti esperienziali e culturali omogenei. In tal senso l'asse è linea fondamentale di demarcazione di fenomeni culturali per la costruzione di competenze tra loro complementari e nella convinzione che tutto il sapere, di cui si sostanzia la cultura di un popolo, possa ruotare attorno ad essi.

Gli assi possono costituire per i docenti e i formatori l'elemento unificante nella diversità (epistemologica) e nell'integrazione (metodologica), su cui tracciare dei percorsi di apprendimento. Lo scopo è incrementare competenze condivise e diverse, nella comune finalità costituita dalle competenze di cui il soggetto formativo deve poter disporre per orientarsi culturalmente (competenze culturali di base) e nella vita futura (competenze chiave).

### 2.1 Modularizzazione e UdA

Nei contesti italiani di IeFP tale orientamento si è tradotto in una spinta alla modularizzazione<sup>10</sup> dei percorsi, con particolare riferimento alle unità di apprendimento.

<sup>10</sup> Ciò appare in sintonia con quanto accade a livello europeo. Di recente infatti il Cedefop (2015) ha curato un'indagine a livello europeo dal titolo *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training* sullo sviluppo dei curricula basati su impianti di modularizzazione. Lo studio, che pone a confronto i sistemi della VET in quindici diversi paesi, ha messo a punto un framework per l'individuazione e la misurazione mediante posizionamento delle diverse forme di modularizzazione riscontrate.



Secondo il Cedefop (2015), il processo di modularizzazione comporta le seguenti caratteristiche:

- le unità sono costituite da un set delimitato di “risultati di apprendimento” (conoscenze, skill e competenze) che costituiscono una porzione coerente di una qualifica;
- un’unità va considerata come l’unità minima di una qualifica che può essere valutata, trasferita, validata e certificata;
- un’unità può essere specifica di una singola qualifica e/o comune a più qualifiche.

Sul piano operativo, la progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. Il sapere che si intende acquisire non è tuttavia separabile dalla pratica, ovvero dall’agire applicato a problemi reali.

Nell’esperienza dei CFP del CNOS-FAP (cfr. Nicoli, 2014, Tacconi, 2015), la progettazione viene definita a partire dai nuclei essenziali del sapere e delle prestazioni, sotto forma di compiti reali ed adeguati, tramite i quali si ritiene di poter perseguire una reale padronanza dei saperi professionali e culturali previsti. 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.

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.

L’Unità di Apprendimento (UdA) rappresenta una componente o segmento del curriculum. A livello di pianificazione annuale, è sufficiente individuare le competenze al cui sviluppo contribuiranno le varie UdA, che verranno poi declinate nelle loro componenti a livello di progettazione di dettaglio delle singole UdA. Al termine di un primo abbozzo progettuale, è importante utilizzare i progetti regionali come una sorta di *check list*, per verificare se il piano riesce a coprire i nuclei davvero essenziali o se ce ne sono di poco o per nulla esplorati, che dunque è necessario integrare nel piano.

Esse sviluppano un campo di apprendimento, preferibilmente integrato, cioè affrontato da più discipline e insegnanti, con l'apporto di più punti di vista. Il punto di arrivo è costituito da un prodotto che gli allievi sono chiamati a realizzare, mobilitando così una serie di conoscenze e abilità e maturando gradualmente le competenze previste dai docenti che la progettano. I risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) vengono attinti in fase di progettazione dalle relative rubriche e sono riportati in forma più essenziale nella certificazione delle competenze.

In parte le conoscenze e abilità mobilitate dal compito sono previste come prerequisiti, in parte verranno sviluppate grazie alle richieste del compito stesso, che pone per sua natura gli allievi nella condizione di affrontare situazioni nuove. Il percorso è organizzato in una serie di esperienze di apprendimento diverse, che superano la logica lezione/esercizio/interrogazione, dando spazio al laboratorio, alla ricerca personale, alle attività di gruppo, alle esperienze extrascolastiche anche con l'apporto di esperti esterni.

In un anno formativo, attraverso la realizzazione di alcune UdA si vanno man mano a coprire tutti i risultati attesi previsti dalla certificazione delle competenze, rendendo possibile una compilazione non formalistica di tale documento. L'UdA infatti indica le evidenze valutative utili per dichiarare sia in corso d'anno che alla fine se una determinata competenza è stata raggiunta o è in via di acquisizione.

La valutazione avviene in un contesto definito *autentico*, in quanto mette l'allievo nella condizione di fare qualcosa con quello che sa all'interno di compiti veri o verosimili: lo studente viene considerato comunque e sempre persona desiderosa di apprendere e di coinvolgersi in compiti socialmente significativi.

## 2.2 Gli standard formativi minimi

L'articolo 18, comma 2 del D.lgs. n. 226/2005 prevede, quale livello essenziale delle prestazioni, la definizione di standard minimi formativi nazionali delle competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche. Questi indicano il riferimento minimo comune nazionale dei risultati di apprendimento in esito ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e sostituiscono le competenze di base di cui all'Accordo Stato-Regioni 15 gennaio 2004. Gli standard minimi formativi nazionali delle competenze di base esprimono, inoltre, il carattere culturale e professionale proprio della Istruzione e Formazione Professionale, attraverso un forte riferimento alla logica costitutiva delle competenze chiave europee e della Raccomandazione Europea sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualificazioni per l'apprendimento permanente in una prospettiva di sviluppo progressivo. In particolare le competenze in esito al terzo anno assumono quale base e sviluppano le competenze e i

saperi dell'obbligo di istruzione. Le competenze del quarto anno, sempre in una logica evolutiva, assumono le competenze in esito al terzo anno e si incentrano sugli aspetti di caratterizzazione professionale, in rapporto alle competenze tecnico-professionali. La formulazione di tali competenze tiene inoltre conto delle finalità più generali dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A del D.lgs. n. 226/2005) e delle dimensioni di consapevolezza, responsabilità e padronanza, rispetto alle quali sono particolarmente utili le competenze chiave europee n. 5 "Imparare ad imparare" e n. 7 "Spirito di iniziativa e imprenditorialità".

Gli standard formativi sono articolati in: competenza linguistica; competenza matematica, scientifico-tecnologica; competenza storico, socio-economica.

Gli standard minimi formativi nazionali rendono possibile l'individuazione – a livello territoriale – di diverse soluzioni di articolazione intermedia o di eventuali ulteriori specificazioni, in rapporto alle scelte di sistema ed agli specifici ordinamenti didattici definiti dalle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle proprie competenze esclusive in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

## 2.3 Il processo di verticalizzazione

La progettazione verticale deve iniziare dal punto di arrivo, ovvero dal risultato di apprendimento previsti al termine dei vari percorsi.

Esso può dunque essere il PECUP, a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oppure i traguardi delle competenze previste dall'obbligo di istruzione, oppure gli standard minimi dei percorsi triennali di qualifica o dei quarti anni (2011).

Devono poi essere considerati anche i livelli previsti dal *Quadro Europeo delle Qualifiche*, che riferiti ai risultati di apprendimento alla fine del terzo e del quarto anno, sono rispettivamente il 3 e il 4.

È così possibile immaginare una matrice generativa di UdA per i 4 assi culturali, per i 4 anni del percorso di IeFP, in relazione ai vari indirizzi di qualifica/diploma.

Il disegno complessivo prevede:

- a) la copertura progressiva di prototipi di UdA organizzati secondo i seguenti elementi:
  - per i 4 assi culturali (con i sotto-ambiti previsti) + una sezione dedicata alle competenze trasversali comuni (es. sicurezza, qualità, ...);
  - per ciascun anno di corso (4 annualità);
  - per ciascun indirizzo di qualifica/diploma attivato;
- b) una mappa di navigazione attraverso cui orientarsi per scegliere e disegnare possibili percorsi.

Nel paragrafo successivo viene esemplificata la procedura realizzate nell'ambito della ricerca – azione citata nella *Premessa*, relativamente all'asse culturale del linguaggio.

### 3. Esempi di quadri di riferimento riferiti agli assi culturali e alle competenze chiave di cittadinanza

Riportiamo di seguito lo schema riassuntivo e di *progressività della competenza nell'asse dei linguaggi* che caratterizza quattro UdA, considerando che nella progettazione è stato utilizzato un metodo "a ritroso", cioè a partire dalla competenza richiesta alla fine del IV anno sono state definite le competenze degli altri tre anni e così anche i prerequisiti e i compiti che si possono trovare specificamente nelle UdA stesse.

#### 3.1 Schema generale di progettazione per il curriculum verticale

Tale schema permette al docente/i di fissare gli elementi base dell'Unità di Apprendimento, definendo in modo chiaro le competenze, abilità e conoscenze, cioè i risultati di apprendimento<sup>11</sup> che si intendono raggiungere, frutto di quella progettazione a ritroso di cui i paragrafi precedenti.

La scheda traduce poi i contenuti dell'UdA per l'allievo, attraverso un linguaggio chiaro e diretto che permetta allo stesso di individuare in modo chiaro la consegna, di immedesimarsi nella situazione reale e di conoscere il processo attraverso cui dovrà arrivare alla realizzazione di determinati prodotti, conoscendo anche i criteri con cui verranno valutati.

<sup>11</sup> PER LA FORMAZIONE CULTURALE, gli esiti di apprendimento attesi al termine del secondo anno del triennio di IeFP (obbligo di istruzione) coincidono con i saperi e le competenze indicati negli assi culturali descritti nel documento tecnico allegato al DM 139 del 22.8.2007, mentre per il terzo anno del triennio di IeFP (diritto-dovere all'istruzione-formazione) si fa riferimento agli *standard minimi formativi relativi alle competenze di base* linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche definiti nell'allegato 4 dell'Accordo del 27 luglio 2011. Per la FORMAZIONE TECNICO-PROFESSIONALE, gli esiti di apprendimento attesi al termine del triennio di istruzione e formazione professionale coincidono con gli *standard di competenze* – declinati in *abilità minime e conoscenze essenziali* – definiti nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'allegato 2 dell'Accordo del 27.7.2011 e nell'allegato 3 (competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi) all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010, integrato e ampliato dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19.1.2012.

Figura 2 – Schema generale

<b>Codice identificativo (progressivo)</b>	
<b>Titolo</b>	<i>Riportare possibilmente un titolo metaforico ed evocativo della sostanza delle competenze/prodotti elaborati nell'unità di apprendimento</i>
<b>FIGURA DI RIFERIMENTO RELATIVA ALLA QUALIFICA/DIPLOMA PROFESSIONALE DI CUI AL REPERTORIO NAZIONALE DELL'OFFERTA IeFP</b>	<i>Es. operatore alla riparazione dei veicoli a motore: indirizzo riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore</i>
<b>Destinatari (per annualità di riferimento)</b>	<i>Es. Allievi classe III</i>
<b>Ambito degli esiti di apprendimento/ traguardi di competenza di riferimento</b>	<p><b>Standard minimi o delle competenze (culturali o tecnico professionali)*:</b> <i>es. Effettuare l'accoglienza e l'assistenza adottando adeguate modalità di approccio e orientamento al cliente.</i></p> <p><b>Competenza chiave di cittadinanza:</b> <i>es. saper comunicare nella lingua madre</i></p> <p><b>Asse culturale:</b> <i>es. linguaggi</i></p> <p><b>Descrizione della competenza target (da selezionare e graduare in funzione dell'annualità di riferimento)</b> <i>Es. saper redigere e saper esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi tecnici (es: relazioni, tabelle, schede, presentazioni, report ...) relativi a situazioni professionali</i></p>
<i>Abilità (o abilità minime)</i>	<i>Conoscenze (o conoscenze essenziali)</i>
<i>Riportare gli elementi di competenza specifici per l'UDA, ricordando che molte abilità possono concorrere alla realizzazione di un compito anche se le attività dell'Uda non sono necessariamente sufficienti al raggiungimento completo dell'abilità stessa</i>	<i>Riportare gli elementi di competenza specifici per l'UDA ricordando che molte conoscenze possono concorrere alla realizzazione di un compito anche se le attività dell'Uda non sono necessariamente sufficienti al raggiungimento completo delle conoscenze stesse</i>

Un esempio compilato è riportato nello schema seguente:

**Figura 3 – Esempio di progettazione per il curriculum verticale nel settore della riparazione dei veicoli a motore**

Figure professionali di riferimento (di cui al repertorio nazionale dell'offerta IeFP)		<b>QUALIFICA: Operatore alla riparazione dei veicoli a motore: indirizzo riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore</b>		
<b>Diploma: Tecnico riparatore di veicoli a motore</b>		<b>Diploma: Tecnico riparatore di veicoli a motore</b>		
<b>Asse culturale di riferimento</b>		<b>Linguaggi</b>		
<b>DESTINATARI</b>	<b>ALLIEVI 1° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 2° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 3° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 4° ANNO</b>
<b>Monte ore didattico</b>	14	15	15	16
<b>Docenti coinvolti</b>	Italiano e informatica	Italiano e informatica	Ital., meccanica e informatica	Ital., meccanica e informatica
<b>Standard minimi o delle competenze (culturali o tecnico professionali) di riferimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>• Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>• Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>	<p>Comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita (Standard minimi formativi III e IV anno - Accordo Stato-Regioni 2011)</p>	<p>Gestire la comunicazione in lingua italiana, scegliendo forme e codici adeguati ai diversi contesti personali, professionali e di vita (Standard minimi formativi III e IV anno - Accordo Stato-Regioni 2011)</p>
<b>ELEMENTI DI COMPETENZA TARGET</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper scrivere semplici testi su temi familiari e di interesse personale, ad esempio descrizione di attività extrascolastiche ed esperienze significative.</li> <li>• Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper scrivere e presentare, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi semplici e coerenti su argomenti relativi a vari interessi e in relazione al proprio settore di indirizzo professionale. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper scrivere ed esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi chiari (report e relazioni) con un registro linguistico appropriato al settore a cui ci si rivolge.</li> <li>• Saper accogliere il cliente in riferimento ad una problematica semplice o complessa di un autoveicolo, sapendone comprendere le aspettative umane e tecniche, raccogliendo le informazioni necessarie (B2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper redigere e saper esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi tecnici (es: relazioni, tabelle, schede, presentazioni, report ...) relativi a situazioni professionali con interlocutori del settore fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione.</li> <li>• Saper applicare correttamente, controllare e adeguare le tecniche di interazione in base al cliente e al caso specifico (B2/C1)</li> </ul>
<b>SINTESI CONSEGNA compito all'allievo</b>	Narrazione al gruppo classe di un'esperienza personale di visita in officina	Presentazione (ai compagni del primo anno) delle modalità più efficaci di accoglienza del cliente in officina	Redazione e illustrazione di una relazione tecnica da presentare al cliente	Stesura di una relazione tecnica in tema di manutenzione/riparazione di un veicolo, da presentare ai colleghi

A queste schede si collegano le griglie di valutazione che vanno compilate per ciascun studente coinvolto nello svolgimento dell'Unità di Apprendimento alla fine di tutte le attività previste. La griglia pertanto riassume tutte le dimensioni, oggetto di valutazione, che sono state sollecitate nel corso delle diverse fasi dell'Unità di Apprendimento. Essa è organizzata in modo tale da ricomprendere per ognuna delle competenze target definite nell'UdA, i criteri di valutazione e i successivi livelli. Il team di docenti/formatori, nel corso della progettazione dell'Unità di Apprendimento avrà cura di definire gli indicatori/criteri coerenti con i compiti e i prodotti progettati.

La griglia la valutazione viene espressa in termini di livelli di padronanza raggiunti; ogni livello è descritto con chiarezza pertanto allo studente, alla fine dell'UdA, dovrebbero essere chiare le competenze raggiunte e gli ambiti di possibile miglioramento. I livelli raggiunti concorrono alla formulazione della valutazione del percorso scolastico annuale; pertanto il consiglio di classe assumerà le indicazioni che emergono dalla valutazione della singola UdA come integrazione nella formulazione dei voti nelle discipline/assi culturali e aree professionali, coinvolte nell'UdA e del voto in condotta o nella descrizione del profilo dello studente.

## Riferimenti bibliografici

- BALDACCI M., *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2006.
- CEDEFOP, *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*, Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 26., Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 29, 2012.
- CEDEFOP, *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*, Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 26, 2015.
- GUASTI L., "Curriculum e standard" in: CERINI G. e SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2003, pp. 109-117.
- MCTIGHE J., WIGGINS G., *The Understanding by Design Handbook*, Alexandria, ASCD, 1999.
- NICOLI D., *Valutazione delle unità di apprendimento e delle prove esperte nel sistema di istruzione e formazione professionale*, 2014.
- PELLERREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, Rassegna CNOS 2/2013, pp. 65-80.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro*, Roma, Las, 2015.