



REGIONE DEL VENETO



In collaborazione con
le Associazioni Imprenditoriali e le Parti Sociali

Alternanza Scuola Lavoro e didattica per competenze: per una formazione efficace



Esperienze del Veneto
2007 - 2008



**Regione del Veneto
Giunta Regionale**

**Ufficio Scolastico
Regionale per il Veneto**

**In collaborazione con
le Associazioni Imprenditoriali
e le Parti Sociali**

***Alternanza Scuola Lavoro
e didattica per competenze:
per una formazione efficace***

**Esperienza del Veneto
2007 - 2008**



UFFICIO SCOLASTICO
REGIONALE PER IL VENETO
Direzione Generale

© 2008 MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

Direzione Generale
Riva de Biasio - S. Croce 1299 - 30135 Venezia
Tel. 041 2723111
www.istruzioneveneto.it
direzione-veneto@istruzione.it

Direttore Generale:
Carmela Palumbo

Progetto editoriale:
Antonia Moretti

Editing:
Alberto Ferrari

Comitato di redazione:
Marco Bavosi, Sandra Bertolazzi, Franca Da Re, Mariangela Icarelli, Giuseppina Manca, Orio Marzaro, Patrizia Montagni, Antonia Moretti, Dario Nicoli, Giuseppina Papa, Claudio Pardini, Annamaria Pretto, Vanna Santi, Michele Sardo, Aurora Scala, Isabella Sgarbi, Maria Renata Zanchin, Lauretta Zoccatelli

*Coordinamento scientifico: **Dario Nicoli e Maria Renata Zanchin***

*Copertina a cura di **Ismaele Chignola***

*Logo Alternanza a cura di **Pietro Ricca** - ISA di Venezia*

Finito di stampare nel mese di novembre 2008
presso Grafiche Serenissima - Santa Maria di Sala.
Stampato in Italia - Printed in Italy

Il presente volume può essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto e utilizzato parzialmente o totalmente per scopi diversi da quello sopraindicato, salvo esplicita autorizzazione dell'USR per il Veneto.

INDICE

PRESENTAZIONE	p. 8
<i>Elena Donazzan, Carmela Palumbo</i>	
INTRODUZIONE	p. 10
Parte Prima	
IL PERCORSO SVOLTO ED I SUOI FONDAMENTI	p. 13
1 Il percorso dell'Alternanza Scuola Lavoro nel Veneto <i>Antonia Moretti</i>	p. 14
2 Didattica delle competenze per una formazione efficace <i>Franca Da Re</i>	p. 30
Parte Seconda	
L'ESPERIENZA DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO NEL VENETO	p. 45
3 Il quadro delle esperienze <i>Dario Nicoli, Maria Renata Zanchin</i>	p. 46
4 Il modello comune di didattica delle competenze <i>Dario Nicoli</i>	p. 49
4.1 L'esperienza di Treviso e Belluno <i>Franca Da Re</i>	p. 81
4.2 L'esperienza di Padova, Rovigo e Venezia <i>Sandra Bertolazzi</i>	p. 91
4.3 La rilettura della Terza Area alla luce della metodologia dell'Alternanza <i>Giusy Manca, Annamaria Pretto</i>	p. 97
5 Il modello del profilo integrato per le competenze <i>Maria Renata Zanchin, Mariangela Icarelli</i>	p. 113
5.1 Il percorso formativo nell'esperienza di Verona <i>Maria Renata Zanchin, Mariangela Icarelli</i>	p. 117
6 L'Impresa Formativa Simulata <i>Patrizia Montagni, Lauretta Zoccatelli</i>	p. 143
Parte terza	
RIFLESSIONI E PROPOSTE	p. 165
7 Una risorsa per il miglioramento della qualità della scuola <i>Michele Sardo</i>	p. 166
BIBLIOGRAFIA	p. 173
I PROGETTI IN DETTAGLIO	p. 179

PRESENTAZIONE

*Elena Donazzan - Assessore all'Istruzione e alla Formazione
Regione del Veneto*

Carmela Palumbo - Direttore GeneraleUSR per il Veneto

PRESENTAZIONE

Il presente volume rappresenta la documentazione di un lavoro fatto in tema di Alternanza Scuola Lavoro dalle scuole del Veneto, un ambito di intervento nel quale possiamo vantare una significativa esperienza e che ha potuto giungere a risultati apprezzabili nella motivazione degli studenti, nel coinvolgimento di enti ed organismi esterni alle scuole, nella qualificazione dei percorsi di apprendimento.

È importante ricordare un passaggio decisivo di questa esperienza variegata e nel contempo riferita ad una meta comune: l'Alternanza non è un momento o una fase di un percorso che rimane uguale a se stesso, ma costituisce un'occasione privilegiata per il rinnovamento del modo di fare scuola.

Esso supera l'autoreferenzialità del sistema e propone al territorio un luogo comune in cui svolgere insieme percorsi utili, sensati e condivisi di formazione, nella prospettiva della cittadinanza europea.

La qualità formativa dell'Alternanza è data infatti 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.

Tale qualità è definita da una reale disposizione e possibilità dei diversi attori coinvolti ad operare in forma cooperativa, coinvolgendo culture, strutture, processi organizzativi, ma soprattutto risorse personali sollecitate in una direzione educativa e formativa.

Ciò rende quello dell'Alternanza un approccio estremamente flessibile, mutevole, adattabile alle diverse condizioni e caratteristiche degli attori e del contesto, e nel contempo una realtà in cui si sviluppano processi significativi di trasmissione del sapere, fondati soprattutto sull'esempio oltre che su procedure e requisiti formali.

La logica dell'Alternanza non deve essere vista come delega alle imprese ed agli altri attori partner delle parti "inattuali" del curriculum scolastico. Occorre al contrario pensarla come una sorta di campo di apprendimento anche per docenti e per le scuole nel loro insieme, oltre che per il personale delle aziende che in tal modo può acquisire consapevolezza circa la valenza culturale del lavoro ed il carattere pedagogico dell'azione formativa.

In questo modo, è possibile che si apra una prospettiva nuova, nella quale definire tra scuola e mondo esterno, in particolare l'impresa, una cooperazione reale, in grado di fondare un metodo di lavoro che, nel momento in cui propone agli studenti occasioni di crescita personale e culturale, oltre che tecnica, favorisce la conoscenza reciproca tra docenti della scuola e personale delle imprese, delinea esperienze non banali in grado di fornire un apporto continuo di stimoli ad entrambe le parti coinvolte. Si possono creare, così, le condizioni per dare vita ad una vera e propria comunità di apprendimento a carattere pluralistico, in grado di spostare sempre più in avanti la qualità dei processi attivati e degli apprendimenti suscitati.

La ricchezza delle esperienze qui documentate indica un vero e proprio cantiere da

cui emerge passo passo la scuola nuova, in grado di proporre agli studenti pratiche più interessanti, mirate ad apprendimenti reali ed apprezzati, sulla base di una convergenza di sforzi e di creatività tra vari attori in gioco.

Ma è anche un materiale che sollecita le scuole e le istituzioni formative a farsi conoscere ed a riconoscersi per lo sforzo che stanno ponendo in atto al fine di una formazione più efficace: costituisce conferma della bontà di questo metodo il fatto che gli studenti apprezzino sempre più percorsi formativi in cui si alternano esperienze differenti, interessanti, che li stimolano ad assumere ruoli sociali effettivi ed a mettere a frutto i propri talenti nella realtà concreta.

Si tratta certamente di materiale in progress che può essere valorizzato da tutto il sistema educativo e dai soggetti che in vario modo contribuiscono alla qualità della formazione.

Infatti, occorre dare continuità a questo movimento innovativo, ed è questo l'impegno che intendono assumere di comune intesa la Regione del Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale.

Si indicano a questo proposito alcuni punti per la qualificazione del metodo di intervento:

- consentire una formazione continua dei docenti affinché essi possano essere un tramite qualificato con l'azienda al fine di focalizzare il loro stesso insegnamento su progetti e tematiche d'interesse per il settore ridefinendo così anche la loro professionalità;
- definire una modalità formativa nuova basata sul trasferimento di esperienze aziendali mediante seminari di studio presso le scuole, con esperti dell'azienda su temi specifici integrati con brevi visite mirate nell'azienda stessa;
- formare il personale dell'impresa così che acquisisca un sapere pedagogico tale da poter orientare in modo consapevole le proprie azioni di fronte agli incarichi formativi affidati sotto forma di *tutorship*, accompagnamento, supervisione, insegnamento.

INTRODUZIONE

La documentazione presentata in questo volume è il risultato dei percorsi di formazione e delle esperienze realizzate in Veneto nell'a.s. 2007-2008 in riferimento all'Alternanza Scuola Lavoro, all'Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata e all'integrazione tra Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area.

Nella Parte Prima Antonia Moretti, Dirigente scolastico utilizzato presso la Direzione Generale dell'USR per il Veneto - Ufficio II, ricostruisce il percorso dell'Alternanza Scuola Lavoro in Veneto; Franca Da Re, Dirigente scolastico utilizzato presso l'USP di Treviso - Ufficio Interventi Educativi, delinea alcuni aspetti storici e metodologici della didattica per competenze e illustra il contesto europeo di attuale riferimento.

Nella Parte Seconda vengono illustrate le esperienze di formazione realizzate.

Dario Nicoli, Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore - sede di Brescia - e Maria Renata Zanchin, Coordinatrice del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica (RED) del Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata del Veneto delinea nel Capitolo 3 il quadro delle esperienze che vengono presentate nei capitoli successivi.

Dario Nicoli, Esperto di riferimento per i corsi di formazione sulla didattica per competenze rivolti ai docenti coinvolti in percorsi di Alternanza Scuola Lavoro - che avevano già partecipato alla formazione nei precedenti anni scolastici - delle province di Belluno, Treviso, Padova, Rovigo, Venezia e per il corso regionale sull'integrazione dell'Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area svoltosi a Vicenza, presenta, nel Capitolo 4, le linee guida della didattica per competenze e dei relativi percorsi di formazione realizzati in Veneto nell'a.s. 2007-2008.

Segue, poi, l'illustrazione delle esperienze realizzate nei corsi interprovinciali di Treviso-Belluno e di Padova-Rovigo-Venezia; la descrizione della prima esperienza è curata da Franca Da Re, che ha coordinato il corso interprovinciale di Treviso e Belluno, la seconda è affidata a Sandra Bertolazzi, docente dell'ITST "Einaudi" di Padova. La docente, che ha svolto la funzione di Tutor dei Gruppi di lavoro costituiti all'interno del corso di formazione, ha elaborato la sintesi delle osservazioni espresse anche dagli altri docenti Tutor, Ercole Mitrotta dell'ITIS "Severi" di Padova, Isabella Sgarbi dell'IIS "De Amicis" di Rovigo, Gregorio Grigolo dell'IIS "Colombo" di Adria ed Elisabetta Gonzato dell'ITST "Gritti" di Venezia-Mestre.

Infine viene presentata l'esperienza della didattica per competenze nell'integrazione dell'Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area a cura di Annamaria Pretto, che ha coordinato il corso e di Giuseppina Manca, Tutor del corso e docente presso l'IP-SCTAR "Cornaro" di Jesolo.

Maria Renata Zanchin e Mariangela Icarelli, docente presso il Liceo "Medi" di Villafranca di Verona e formatore del corso di Verona, ne illustrano le premesse metodologiche e le esperienze nel Capitolo 5.

Nel capitolo 6, conclusivo della Parte Seconda, Patrizia Montagni e Lauretta Zoccatelli, docenti entrambe dell'IIS "Anti" di Villafranca di Verona, rispettivamente Amministratore del sistema informatico e Coordinatore del Simucenter regionale, descri-

vono le esperienze relative ai progetti di Alternanza in Impresa Formativa Simulata.

Nella Parte Terza il Capitolo 7 propone riflessioni circa le esperienze svolte dal punto di vista dei Dirigenti scolastici: Michele Sardo, Dirigente scolastico dell'IPSCT "Catullo" di Belluno, raccoglie nelle pagine conclusive del testo i punti di vista degli altri Dirigenti scolastici incaricati della direzione dei corsi di formazione: Marco Bavosi - IIS "Da Collo" Conegliano, Orio Marzaro - ITST "Gritti" Venezia Mestre, Giuseppina Papa - IIS "De Amicis" Rovigo, Claudio Pardini - IIS "Anti" Villafranca di Verona, Vanna Santi - IPSS "Montagna" Vicenza, Aurora Scala - ITST "Einaudi" Padova.

Parte prima

IL PERCORSO SVOLTO ED I SUOI FONDAMENTI

1 Il percorso dell'Alternanza Scuola Lavoro nel Veneto

Antonia Moretti

2 Didattica delle competenze per una formazione efficace

Franca Da Re

1. IL PERCORSO DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO NEL VENETO

Antonia Moretti

La definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola Lavoro è contenuta nell'art.4 della legge 53/03 e nel relativo Decreto legislativo 77/05: viene introdotta per gli studenti tra i 15 e i 18 anni la possibilità di frequentare l'intera formazione in alternanza quale modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, che si realizza sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa.

I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro rientrano nell'orario complessivo annuale dei piani di studio, ma possono essere svolti anche in tempi diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni.

Tali esperienze di apprendimento sono

- articolate secondo criteri di gradualità e progressività;
- dimensionate in relazione ai diversi percorsi del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale;
- definite e programmate all'interno del POF;
- dimensionate per i soggetti disabili in modo da promuoverne l'autonomia.

Emerge un'idea di alternanza intesa come *possibilità di rendere presenti in tutti i percorsi formativi esperienze di lavoro*, anche con finalità diverse (da quelle orientative più generali, a quelle dell'acquisizione di competenze già in qualche misura specifiche) e come *modalità di apprendimento*, in cui l'esperienza diretta costituisce la base della percezione consapevole, su cui si innesta poi la capacità di interpretare le informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali (Ribolzi, 2004, 73).

Nell'art. 1 del Decreto attuativo si possono distinguere chiaramente due ordini di finalità relative ai bisogni del sistema formativo, da un lato, e ai bisogni della persona, dall'altro.

Per le prime, si mira a *realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile*.

Per le seconde, si intendono

- *promuovere modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;*
- *arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;*
- *favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali.*

Le norme sembrerebbero fornire una risposta alla tentazione ricorrente nel sistema d'istruzione italiano, quella dalla gerarchizzazione tra sapere teorico e sapere pratico, e ad un modello curricolare della scuola secondaria tradizionalmente orientato ad una concezione della conoscenza propria di sistemi scolastici "costruiti su una gerarchia dei saperi che di fatto attribuiscono assoluta prevalenza al pensiero sull'azione, alla teoria sulla prassi, all'approccio deduttivo su quello induttivo, al sapere sul saper fare, alle attività intellettuali su quelle pratiche (MPI 2008)".

La dimensione territoriale dell'Alternanza Scuola Lavoro

L'Alternanza genera spazi per la cooperazione tra le istituzioni scolastiche e formative, la comunità locale, le imprese, le camere di commercio, industria e artigianato e altri soggetti pubblici e privati secondo un modello ispirato ai principi della *sussidiarietà orizzontale*.

L'idea di una positiva interazione tra politiche economiche, sociali e del lavoro, il legame sempre più stretto e significativo tra sistema formativo, politiche del lavoro e mondo del lavoro, comporta necessariamente una cultura dell'integrazione tra sistemi e una forte collaborazione tra istituzioni.

Queste opportunità s'inseriscono oggi in un nuovo quadro costituzionale in cui, risultando fortemente potenziata la prospettiva autonomistica sia nella disciplina sia nella gestione del servizio scolastico (De Martin, 2003, 221), la dimensione territoriale diviene l'ambito di riferimento per far dialogare i sistemi formativi con la cultura del lavoro.

Se la scuola autonoma è un ente chiamato a fornire una risposta ai bisogni di una comunità di consociati e, quindi, che rinviene il proprio *humus* nel contesto territoriale in cui opera (Sandulli 2005, 15), l'Alternanza Scuola Lavoro appare tema privilegiato perché le scuole esprimano la capacità di interagire con il contesto sociale e la capacità di cogliere vocazioni e bisogni della comunità di riferimento, spazi di interazione, anche economica, con altri soggetti pubblici e privati.

L'accordo tra soggetti (scuola/mondo del lavoro) per definire obiettivi e azioni, gestire i flussi informativi, progettare il percorso, condividere criteri e strumenti di verifica richiede e implica l'analisi della domanda professionale e dei dati di contesto, l'analisi dei bisogni degli studenti, l'analisi delle risorse interne/esterne, l'individuazione di ruoli e funzioni.

Fin dalla fase d'avvio, l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro in Veneto risulta fortemente caratterizzata da un disegno di collaborazione interistituzionale.

Due sono i Protocolli stipulati dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, il primo del 31 luglio 2003 sottoscritto dall'USRV, dalla Regione del Veneto e dalle Parti Sociali, il secondo, del 28 gennaio 2004, sottoscritto dall'USRV e da Unioncamere del Veneto. Il primo protocollo non nasce per caso, ma è il risultato di un'attività durata sette mesi. Il lavoro, realizzato da un gruppo ristretto attivato fin dal gennaio 2003 su iniziativa della Regione del Veneto e costituito da rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, della Regione e delle Parti Sociali, si inserisce in un quadro di rapporti consolidati tra mondo dell'istruzione e Regione del Veneto quali il progetto di Terza area professionalizzante per gli Istituti Professionali Statali, l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, l'Anagrafe Regionale per l'Obbligo Formativo, l'Orientamento ecc. Tale accordo dà avvio alla sperimentazione in un gruppo di nove Istituti, rappresentativi di indirizzi ed aree territoriali diverse, che realizzano percorsi di Alternanza Scuola Lavoro a partire dall'inizio dell'a.s. 2003-2004. Il secondo Protocollo nasce, invece, a seguito della stipula, il 27 giugno 2003, a livello nazionale, del Protocollo tra il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e l'Unione Italiana delle Camere di Commercio per favorire, tra l'altro, iniziative sperimentali di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Questo secondo gruppo di Istituti, sempre rappresentativi di indirizzi ed aree territoriali diverse, dà avvio all'attività nel corso del medesimo anno scolastico; di fatto, l'esperienza vera e pro-

pria viene attuata nell'anno scolastico successivo.

I Protocolli e l'avvio della *governance* territoriale

Gli impegni assunti dai contraenti in entrambi i protocolli confermano il disegno di collaborazione interistituzionale già ricordato:

- l'USRV e la Regione Veneto si impegnano a realizzare un ampio progetto di innovazione del sistema di istruzione e formazione professionale e un piano strategico atto a favorire un raccordo sempre più stretto e proficuo tra scuole, università e sistema imprenditoriale della regione;
- le Associazioni Imprenditoriali si impegnano a contribuire a un più incisivo raccordo tra offerta formativa ed esigenze del tessuto economico-produttivo regionale;
- le OO. SS. riconoscono l'Alternanza Scuola Lavoro come strategia efficace per un progressivo orientamento ed accostamento alla realtà del lavoro e per completare un'istruzione dedicata alla formazione della persona;
- USRV e Unioncamere del Veneto riconoscono come fattore strategico il raccordo tra istruzione, formazione e mondo del lavoro nel Veneto, riaffermando l'importanza di un collegamento stabile tra le istituzioni formative ed il sistema delle imprese rappresentato dalle Camere nonché gli enti pubblici e privati ivi incluso il terzo settore. Unioncamere s'impegna, peraltro, a garantire il coinvolgimento del mondo del lavoro, degli operatori delle aziende, degli enti pubblici e privati (incluso il terzo settore) nelle attività di formazione delle istituzioni scolastiche e nella formazione congiunta dei *tutor*.

Tutto il percorso successivo mira a strutturare un modello di governo a livello regionale, di tipo sistemico. Dai due Protocolli distinti si perviene ad un Protocollo d'intesa unitario tra Regione del Veneto, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Unioncamere del Veneto e Parti Sociali in data 4 febbraio 2005.

Il Tavolo Regionale per l'Alternanza Scuola Lavoro si delinea gradualmente come cabina di regia, quasi un esempio di *governance territoriale*, in quanto luogo interistituzionale che ha nella dimensione regionale il contesto di riferimento, riunisce soggetti di diversa natura e autonomia (istituzioni e società civile), promuove/realizza un insieme di azioni e strategie d'intervento in un'ottica di sistema che favorisce il funzionamento coerente e convergente delle diverse componenti sia a livello regionale che a livello provinciale e sub provinciale.

In sintesi, il Tavolo Regionale

- *definisce* la cornice di riferimento comune mediante il lavoro di appositi gruppi tecnici costituiti *ad hoc* su compito;
- *agisce* a livello regionale e a livello provinciale mediante le articolazioni territoriali proprie di ciascuno dei Soggetti coinvolti (U.S.P., C.C.I.A.A. provinciali, Associazioni Imprenditoriali a livello provinciale);
- *garantisce* il massimo di flessibilità negli interventi.

In tale contesto di riferimento regionale, risultato di confronto e condivisione, si vanno distinguendo ambiti e titolarità degli interventi in modo da strutturare un sistema di azioni organizzato, funzionale ed efficace:

- il finanziamento dei progetti di ASL e di IFS è posto a carico dell'USRV;
- viene costituito e finanziato, sempre a carico dell'USRV, il Simucenter regionale,

presso l'IIS "C. Anti" di Villafranca (VR): ha il compito di Centrale di Simulazione regionale che consente alle aziende virtuali (progetti di Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata) attivate all'interno del territorio regionale di simulare tutte le azioni legate alle aree specifiche di qualsiasi attività imprenditoriale: Banca, Mercato, Fisco;

- il finanziamento delle Azioni di sistema viene posto a carico della Regione del Veneto e di Unioncamere del Veneto;
- un apposito gruppo tecnico individuato dal Tavolo regionale disegna il piano delle Azioni di sistema da rivolgere sia al mondo della scuola sia al mondo del lavoro.

I caratteri costitutivi della sperimentazione nel biennio 2003-2005.

Le Linee guida prodotte dal Gruppo di lavoro ristretto, attivato fin da gennaio 2003 per assicurare la tenuta interna del progetto di sperimentazione, delineano in modo chiaro l'impianto sperimentale condiviso dai soggetti che sottoscrivono il primo Protocollo del luglio 2003, impianto che viene comunque esteso anche alle scuole coinvolte sulla base del secondo protocollo sottoscritto nel gennaio 2004. Il progetto sperimentale intende:

- sperimentare l'Alternanza Scuola Lavoro come metodologia didattica innovativa;
- verificare l'efficacia di percorsi di alternanza nei loro punti di forza e di debolezza con attività di
- ricerca-azione da promuovere nelle scuole aderenti;
- offrire sostegno nella progettazione e nella realizzazione alle istituzioni coinvolte;
- sostenere i docenti sperimentatori, unitamente ai loro partner esterni con specifiche azioni formative;
- monitorare le esperienze al fine di costruire un possibile modello di riferimento;
- pubblicizzare l'iniziativa per la diffusione dell'innovazione.

La fase sperimentale mira, quindi, a

- individuare e definire le caratteristiche fondamentali di un percorso di Alternanza in modo da fondare un modello di riferimento per gli istituti scolastici pur nella necessaria diversificazione dovuta alla presenza di forti elementi di contestualizzazione anche connessi alla specificità degli indirizzi;
- garantire e mantenere i livelli di competenza in uscita con la valorizzazione didattica *dell'apprendere in esperienza*;
- definire l'equivalenza formativa del percorso e i crediti formativi specifici acquisiti dagli allievi in esito allo stesso;
- diffondere la pratica sperimentale mediante l'introduzione dell'innovazione in un numero crescente di istituzioni scolastiche.

Le Linee guida definiscono, inoltre, con precisione i Ruoli organizzativi che verranno esaminati più oltre in modo specifico.

Gli interventi sono rivolti alle classi terze e quarte, di norma classi intere. In alternativa, laddove sia presente un'organizzazione per moduli, destinatario può essere il modulo inteso come aggregazione di studenti.

Tutti gli interventi sono realizzati nell'ambito del monte ore curricolare di ciascuna scuola. Le ore di Alternanza non possono superare il 15% del monte ore complessivo. Vengono distinte con accuratezza le diverse fasi da realizzarsi a scuola e nel

mondo del lavoro.

Le linee di sperimentazione, in sintesi, si traducono:

- a) nella definizione di ruoli specifici deputati alla conduzione e gestione delle azioni;
- b) in un preciso disegno delle fasi di realizzazione del progetto;
- c) nella progettazione e realizzazione
 - di interventi di formazione a supporto dei soggetti impegnati nella realizzazione del progetto
 - di azioni di monitoraggio della sperimentazione;
- d) nella forte attenzione dedicata alla valutazione.

Vengono di seguito presi in esame i singoli aspetti.

I Ruoli

In ciascun progetto è prevista la presenza di un Referente d'Istituto, di Tutor interni e Tutor esterni, di un gruppo di lavoro - il Comitato Tecnico-Scientifico - in cui sono presenti i responsabili del progetto della scuola e del mondo del lavoro che collaborano nella messa a punto della progettazione e del monitoraggio dell'esperienza. Emerge un modello organizzativo che attiva responsabilità diversificate, dal piano pedagogico didattico, a quello progettuale, relazionale, amministrativo contabile, con l'intento dichiarato di coinvolgere più soggetti dentro e fuori la scuola e di fondare un vero flusso comunicativo interno/esterno finalizzato al confronto sulle finalità e sulle modalità di realizzazione del progetto, ma anche, nella sostanza, sulla *mission* dell'istituto nel territorio.

Le fasi di realizzazione del progetto

Nei progetti delle venti scuole emerge un'intenzionalità educativa attenta, in particolare, alla maturazione e all'autonomia dello studente, allo sviluppo delle sue capacità critiche e alla dimensione orientativa dell'esperienza.

La prima fase, denominata di *orientamento*, viene dedicata all'analisi ed al rinforzo di abilità di base "trasversali", nonché alla trattazione di alcune tematiche relative alla cultura d'impresa. In genere viene svolta in aula per una durata media di trenta ore e mira alla comprensione del sistema delle relazioni interpersonali che si instaurano nell'ambiente di lavoro, alla conoscenza dell'organizzazione dell'impresa, alla conoscenza della legislazione sul lavoro e delle caratteristiche della contrattualistica, alla conoscenza delle misure di prevenzione per la tutela della salute e della sicurezza sul lavoro.

La fase di "*prima professionalizzazione*" viene realizzata con modalità diversificate: in qualche istituto vengono affrontati temi legati all'inserimento nel mondo del lavoro, attraverso la proposta di moduli formativi svolti in classe, nel normale orario scolastico, con docenza interna e/o esterna; in altri, si attua un primo inserimento nel mondo del lavoro che, a sua volta, viene interpretato secondo due tendenze:

- a) inserimento individuale degli studenti, legato ad obiettivi di prima professionalizzazione che si possono raggiungere soltanto con l'inserimento in realtà lavorative;
- b) inserimento collettivo di gruppi di studenti, anche per più settimane, in Azienda/ Ente per studiare l'organizzazione aziendale, l'articolazione produttiva del settore

studiato, le figure professionali richieste, le mansioni e le competenze necessarie.

La durata della seconda fase varia da una a più settimane.

Nella fase cosiddetta di “*seconda professionalizzazione*” avviene l’inserimento individuale dello studente nel mondo del lavoro; tale fase è fortemente condizionata dalle caratteristiche del settore lavorativo di riferimento prescelto per l’inserimento e dalle caratteristiche del tessuto produttivo delle diverse aree del Veneto. Le maggiori difficoltà si riscontrano in aree in cui il settore produttivo risulta caratterizzato da microaziende, a conduzione spesso familiare, in quanto vi appaiono più problematiche le condizioni di realizzazione dell’esperienza formativa.

Il vero e proprio inserimento, strutturato sulla base del mansionario individuale aggiornato con la valutazione dei risultati dei moduli precedenti e con i nuovi obiettivi, è accompagnato dalla presenza attiva dei Tutor interni e prevede che ciascuno studente, se possibile, sia inserito ed operi a rotazione in diversi Reparti/ Uffici, ovviamente con mansioni commisurate alle abilità possedute ed alla possibilità di consolidarle. In alcuni istituti si adotta una struttura più articolata che prevede periodi di inserimento in azienda (solitamente settimanali) alternati a cicli di lezioni in classe, formativi e/o dedicati alla valutazione dell’esperienza.

Il criterio fondamentale è sollecitare e sostenere nell’Azienda/Ente la volontà di creare una situazione formativa. L’intera fase, svolta completamente presso le Aziende/ Enti che collaborano al progetto, prevede durate variabili da 1 a 4 settimane lavorative con un monte ore che si diversifica, sia come durata che come collocazione nel calendario, a seconda della tipologia d’istituto.

La valutazione del progetto/degli apprendimenti

Tutti gli attori coinvolti nell’esperienza a titolo diretto valutano la sperimentazione; la predisposizione del materiale per il monitoraggio è a cura del Comitato Tecnico e del Referente d’Istituto.

Il *Comitato Tecnico Scientifico* valuta la fattibilità del progetto e supervisiona il monitoraggio delle attività; al termine ne valuta l’efficacia.

Il *Coordinatore del progetto* e gli *Insegnanti del Consiglio di Classe* valutano i risultati dello studente sul piano formativo, le competenze acquisite e le abilità maturate, anche trasversali, mediante l’inserimento nella realtà produttiva, stabilendo anche l’equivalenza formativa dell’attività svolta nelle Aziende/Enti.

I *Tutor Esterni* valutano il raggiungimento da parte degli studenti degli obiettivi stabiliti in accordo con il patto formativo sottoscritto con l’Istituto. Valutano anche l’efficacia della sperimentazione e del livello di collaborazione attivato tra docenti e studenti.

Gli *Studenti* e le *Famiglie* sono chiamati ad esprimersi sulla sperimentazione, sulla sua efficacia, sull’efficienza e sulla qualità dei processi attivati.

Particolare attenzione viene riservata, da parte di tutti gli Istituti, all’elaborazione di idonei *strumenti di valutazione*: durante l’esperienza gli Studenti registrano osservazioni, riflessioni, considerazioni utilizzando un “*diario di bordo*” e periodicamente apposite *griglie* predisposte dagli insegnanti.

Il *Tutor esterno*, oltre a registrare le ore effettivamente svolte presso l’Ente o Azienda dallo studente, al termine dell’esperienza fornisce una valutazione che certifichi il

raggiungimento degli obiettivi individuali.

Durante l'esperienza pratica gli insegnanti del Consiglio di classe, coordinati dal docente Tutor interno, seguono gli alunni con visite agli Enti o alle Aziende.

I docenti raccolgono, infine, le schede di autovalutazione, le valutazioni dei tutor esterni, il foglio presenze, i risultati emersi dalle presentazioni e discussioni con gli alunni e analizzano le esperienze svolte formulando un *giudizio finale* sulla validità dell'esperienza che comprende considerazioni finali sulle difficoltà incontrate durante la realizzazione, valutazione individuale degli alunni, valutazione da parte dell'azienda sul risultato prodotto, valutazione della scuola, valutazione sulla bontà dei processi di apprendimento attivati.

Tutti gli Istituti dichiarano di valutare i risultati sul piano formativo, orientativo, didattico, le competenze acquisite e le abilità maturate prevedendo *l'attribuzione di crediti* da inserire nel curriculum scolastico o da ricomprendere nella *valutazione disciplinare* riconoscendo alle attività svolte in Alternanza un'equivalenza formativa con le attività scolastiche.

Gli aspetti problematici

Si tratta, indubbiamente, di un percorso connotato da una grande ricchezza di esperienze e di riflessioni, come, peraltro, documentano ampiamente le due pubblicazioni curate della Regione del Veneto e dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto nel 2004 e nel 2005 (USR per il Veneto - Giunta Regionale et al. 2004 e 2005). Se emerge da parte di tutti i soggetti coinvolti (Studenti, Genitori, Docenti, Tutor interni ed esterni, Dirigenti scolastici) un giudizio positivo sull'esperienza, addirittura entusiastico in alcuni casi, rimangono, com'è evidente, alcune questioni aperte che ben sono rappresentate nelle pubblicazioni citate¹. Da tali testi verranno riprese informazioni e considerazioni attinenti soprattutto a due temi: *l'equivalenza formativa e la valutazione e certificazione dell'attività svolta*.

Il tema dell'equivalenza formativa appare ancora lontano dalla soluzione se si permane nell'ottica di "conciliare" *ex post* il periodo di permanenza degli studenti nelle aziende/enti con il tradizionale lavoro in aula (compiti e interrogazioni) anche se si ribadiscono, da parte dei Dirigenti scolastici, la necessità di riprogettare la programmazione disciplinare tradizionale, rendendola più "coerente" con gli apprendimenti in contesto reale e la necessità di sviluppare progetti di raccordo per le classi professionali che chiudono un ciclo al terzo anno e intendono integrare l'esperienza senza collidere con il progetto formativo della "Terza Area". In realtà, molte delle criticità e delle conseguenti aree di sviluppo segnalate dai Dirigenti scolastici delle 19 scuole coinvolte nella sperimentazione² possono, da un lato, essere riferite al tema dell'equivalenza formativa e, di conseguenza, al tema della valutazione dell'esperienza in rapporto alla più generale valutazione scolastica e, dall'altro, alla ridefini-

1 Si fa riferimento, in particolare, ai paragrafi "Considerazioni finali" (USR per il Veneto - Giunta Regionale 2004, 39-40), "I Dirigenti e l'Alternanza" (USR per il Veneto - Giunta Regionale 2005, 70-76), "Incontro di coordinamento delle scuole" (USR per il Veneto - Giunta Regionale 2005, 198-203) e "La valutazione nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro" (USR per il Veneto - Giunta Regionale 2005, 230-240).

2 La Scheda di autoanalisi richiesta a ciascuna delle 19 scuole alla conclusione della sperimentazione biennale comprende una Relazione conclusiva a cura del Dirigente scolastico.

zione dei ruoli organizzativi e dei rapporti interno/esterno scuola/mondo del lavoro. Poche difficoltà sembrano emergere, invece, in relazione ai ruoli organizzativi interni e ai rapporti con gli alunni e le famiglie. Al primo ordine di problemi appaiono ascrivibili, inoltre, le difficoltà segnalate in relazione al coinvolgimento in Alternanza di più classi della stessa scuola e in relazione ai corsi liceali nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Peraltro, solo in alcuni dei profili progettuali delle prime nove scuole coinvolte nella sperimentazione (I profili progettuali delle nove scuole 2004) emerge, o comunque viene esplicitata, l'attenzione a progettare *ex ante* meccanismi di compensazione che consentano la realizzazione dell'esperienza mantenendo un equilibrio complessivo tra le discipline che più direttamente si avvantaggiano dell'esperienza dell'Alternanza e quelle che ne rimangono più ai margini.

Per quanto riguarda la *valutazione e certificazione dell'attività svolta*, viene esplicitata la difficoltà di ricondurre la valutazione dell'esperienza lavorativa a valutazione scolastica e di ancorare la valutazione alla progettazione. Da un lato, infatti, si registra in modo quasi unanime una risposta altamente positiva da parte degli studenti a proposito dei quali sono ampiamente verificati il forte coinvolgimento, il potenziamento delle competenze trasversali e dell'auto orientamento personale e professionale, dall'altro la notevole quantità di elementi di verifica raccolti dai soggetti coinvolti nell'esperienza (autovalutazioni compiute dagli studenti, osservazioni in itinere e finali dei Tutor interni ed esterni ecc.) fatica a trovare una propria organica collocazione all'interno della valutazione degli apprendimenti. Risultano assolutamente pertinenti in proposito le riflessioni di A. Pretto (USR per il Veneto - Giunta Regionale et al. 2005, 230-240): "Questa difficoltà può essere correlata al problema di definire, in modo non generico né stereotipato, gli elementi su cui si fonda la comparazione tra il percorso in ASL rispetto al percorso scolastico, con il conseguente riconoscimento di un'equivalenza da intendersi, secondo la definizione del dizionario, come "condizione o stato di ciò che ha ugual valore; qualsiasi relazione che sia riflessiva, simmetrica e transitiva". Non si può infatti pensare ad una valutazione dei risultati degli studenti separata da un corrispondente giudizio sull'efficacia – quindi sulle caratteristiche – dell'azione formativa in sé, tanto più che quest'ultima è realizzata, seppure in modo differente, non più solamente dalla scuola, ma anche dalla realtà lavorativa partner...".

Le azioni di sistema nella sperimentazione nel biennio 2003-2005.

In entrambi gli anni scolastici 2003-2004 e 2004-2005 vengono progettate e realizzate azioni di formazione specificamente rivolte sia ai Tutor interni che ai Tutor esterni e azioni di monitoraggio.

Nel primo anno vengono realizzati due Seminari e tre incontri di formazione per i Tutor *interni* ed *esterni*. I temi affrontati, sia attraverso relazioni che lavori di gruppo, attengono ai criteri ispiratori dell'Alternanza Scuola Lavoro, alle metodologie di intervento, agli strumenti operativi, alle responsabilità dell'istruzione e dell'azienda, ai ruoli del Tutor scolastico (interno) e del Tutor aziendale (esterno), alla promozione, valutazione e certificazione delle esperienze svolte in Alternanza, alle situazioni e modalità di apprendimento nell'organizzazione del lavoro, al portfolio delle compe-

tenze individuali³.

Nel secondo anno le giornate di studio svolte a Jesolo nel maggio 2005 pongono a tema, attraverso le testimonianze offerte dai relatori, il confronto con i modelli di Alternanza Scuola Lavoro realizzati in Lombardia e in Trentino⁴; nel seminario, inoltre, tre gruppi di lavoro (Istituti Tecnici, Licei e Istituti d'Arte, Istituti Professionali) discutono su modelli e strumenti di valutazione dei percorsi dell'Alternanza.

L'andamento della sperimentazione viene attentamente monitorato attraverso una serie di visite effettuate presso gli istituti coinvolti nella sperimentazione nei mesi di maggio e giugno 2004. Nel corso delle visite vengono somministrati questionari agli studenti, ai genitori ed ai docenti e vengono realizzati interviste e *focus group* che interessano tutti gli attori della sperimentazione.

Le nove scuole coinvolte sulla base del primo Protocollo, che hanno sperimentato i percorsi di Alternanza già nell'a.s. 2003-2004, compilano, alla fine dell'anno scolastico, una scheda di auto-analisi che prevede una sintetica relazione del Dirigente scolastico e richiede elementi di ordine sia quantitativo sia qualitativo. Va sottolineato come si rilevi un buon livello di coerenza fra il monitoraggio esterno effettuato ed i processi di auto osservazione attivati all'interno delle scuole, coerenza che conferma l'affidabilità della ricerca compiuta e dei dati raccolti (USR per il Veneto - Giunta Regionale et al. 2004, 75-111).

Alla fine dell'a.s. 2004-2005 le diciannove scuole che hanno sperimentato i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro compilano una scheda di auto-analisi leggermente modificata rispetto a quella proposta nell'anno scolastico precedente. Anche questa scheda prevede una sintetica relazione del Dirigente scolastico e richiede elementi di ordine sia quantitativo che qualitativo. Rispetto al primo anno, miglioramenti e adeguamenti nelle procedure e nelle modalità di attuazione del progetto vengono evidenziati in tutte le relazioni, ma anche debolezze, problematiche irrisolte e criticità. Riemergono la necessità di "conciliare" il periodo di permanenza degli Studenti nelle Aziende con il tradizionale lavoro in aula, di riprogettare la programmazione disciplinare tradizionale, rendendola più "coerente" con gli apprendimenti in contesto reale, di "ripensare" al tempo trascorso nelle Aziende o in attività legate all'Alternanza come tempo e attività equivalenti all'azione formativa della Scuola, di migliorare il "raccordo" tra Scuole e Aziende/Enti.

La fase di sviluppo.

L'esperienza maturata negli anni 2003-2004 e 2004-2005 conduce ad una sistematizzazione delle modalità di coinvolgimento delle Istituzioni scolastiche e ad un progressivo allargamento dell'esperienza anche attraverso la promozione sul territorio regionale del Progetto di Impresa Formativa Simulata mediante la creazione del Simucenter regionale.

La metodologia dell'*Impresa Formativa Simulata* (IFS) consente l'apprendimento

3 Convegno di Paderno del Grappa, 6-7 novembre 2003.

Convegno di Jesolo, 6-7 maggio 2004.

Incontro di formazione per i Tutor c/o ITC "Einaudi", Padova del 17 dicembre 2003.

Incontro di formazione per i Tutor c/o ITC "Einaudi", Padova del 23 gennaio 2004.

Incontro di formazione per i Tutor c/o IPSSAR "P. D'Abano", Abano del 5 marzo 2004.

4 Giornate di studio "Alternanze a confronto", Lido di Jesolo, 10-11 maggio 2005.

di *processi di lavoro reali* attraverso la *simulazione* della costituzione e gestione di imprese virtuali che operano in rete, assistite da aziende reali. I percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e di Terza Area che prevedono l'utilizzo dell'Impresa Formativa Simulata hanno come punto di forza l'utilizzo del laboratorio, che consente il collegamento tra l'ambiente reale e l'ambiente simulato. I Simucenter sono i centri del progetto della rete telematica delle imprese formative simulate e hanno funzioni di supporto, controllo, gestione delle attività e di monitoraggio. Per il Veneto l'Ufficio Scolastico Regionale affida all'IIS "Carlo Anti" di Villafranca di Verona le funzioni di Simucenter regionale⁵.

Se all'inizio della sperimentazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro le scuole erano state scelte in numero assai ridotto, d'intesa con i componenti del Tavolo regionale (Regione del Veneto, Associazioni datoriali e Parti sociali) per consentire, nella varietà degli indirizzi di studio coinvolti, il "controllo" di alcune variabili essenziali e l'individuazione degli elementi di criticità, nel momento in cui occorre promuovere la diffusione dell'esperienza, d'intesa con i firmatari del Protocollo regionale sull'Alternanza Scuola Lavoro, l'Ufficio Scolastico Regionale progetta e organizza una procedura a bando che garantisca la *trasparenza* delle operazioni di valutazione, il massimo *coinvolgimento* sia a livello territoriale che a livello dei soggetti istituzionali e non, un'*equilibrata rappresentanza* degli Istituti delle sette province del Veneto. Da una parte, infatti, occorre salvaguardare la regia e il raccordo a livello regionale, dall'altra, garantire il coinvolgimento a livello territoriale dei soggetti che di fatto realizzano le esperienze di Alternanza Scuola Lavoro.

Con circolare del 14 aprile 2005, a firma del Direttore Generale, vengono invitate le Istituzioni scolastiche statali e paritarie a presentare un progetto di Alternanza Scuola Lavoro e/o un progetto di Impresa Formativa Simulata in presenza di una convenzione con Imprese, Associazioni datoriali di categoria, Camere di Commercio, Enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del Terzo settore.

I punti di forza di un progetto di Alternanza Scuola Lavoro, declinati nella circolare, sono costituiti dalla *unitarietà* del modello pedagogico, dalla *co-progettazione* con i soggetti appartenenti al mondo del lavoro e dalla *integrazione* delle conoscenze e competenze acquisite a scuola con quelle da acquisire nelle Aziende/Enti. I progetti devono fare riferimento a "standard di progetto" definiti e devono essere presentati mediante la compilazione di schede/progetto; l'*equilibrata* presenza delle Istituzioni scolastiche di ciascuna provincia viene garantita attraverso l'erogazione dei fondi alle singole province in proporzione al numero degli alunni di scuola secondaria di secondo grado iscritti. Per quanto riguarda la *valutazione* dei progetti, la circolare prevede che presso ogni Ufficio Scolastico Provinciale (allora CSA) venga costituita un'apposita commissione interistituzionale, nominata dai Dirigenti degli USP medesimi composta, di norma, da rappresentanti della Regione del Veneto, Provincia, Camere di commercio, Associazioni di categoria e dagli esperti degli Uffici Interventi educativi degli USP.

In tal modo viene garantito, da un lato, il massimo *coinvolgimento* di tutti gli attori che già collaborano all'interno del Protocollo regionale, dall'altro la capacità di decidere a livello territoriale.

5 Si veda il Capitolo 6 dedicato all'Impresa Formativa Simulata.

La tenuta del quadro generale è garantita, oltre che dai medesimi strumenti (standard e schede di progetto), anche da comuni criteri di valutazione, condivisi a livello di concertazione regionale e da fasce di punteggi, utilizzati da tutt'e sette le commissioni provinciali:

1. *coerenza del progetto con i bisogni formativi* rilevati dall'Istituzione Scolastica in relazione agli studenti ed in rapporto al territorio di riferimento;
2. *coerenza tra le competenze obiettivo del percorso e le attività previste* nei moduli/fasi da realizzare a scuola e in situazione lavorativa;
3. *accuratezza nella descrizione dell'equivalenza formativa* del percorso in alternanza;
4. *accuratezza/coerenza nell'esplicitazione dei ruoli* (Tutor interno e coordinamento del progetto, Tutor esterno);
5. *accuratezza/coerenza nella descrizione delle metodologie e degli strumenti* da utilizzare per il monitoraggio e le valutazioni *in itinere* e finali;
6. *coerenza delle attività svolte nelle realtà lavorative* (enti/aziende) con l'indirizzo/i della scuola;
7. *coinvolgimento della Formazione professionale* nella progettazione e nella gestione delle esperienze;
8. *coerenza interna del progetto*.

Il progressivo allargamento dell'esperienza viene sostenuto mediante un preciso piano di intervento, definito nelle linee generali in sede di Tavolo regionale, che intende supportarne la crescita sia sul versante scuola che sul versante mondo del lavoro.

Le Azioni di sistema progettate, deliberate annualmente dalla Giunta Regionale, si articolano in *Azioni di comunicazione/promozione, Azioni di formazione/informazione, Azioni di monitoraggio*.

Le Azioni di comunicazione/promozione vedono nell'a.s. 2005/2006 la realizzazione di un *Vademecum per gli studenti*, sul versante del mondo della scuola e di un *Vademecum per le aziende*, sul versante del mondo del lavoro.

Le *Azioni di formazione/informazione* si articolano in *azioni di formazione* rivolte agli operatori e nella realizzazione di *pacchetti di autoformazione*, uno destinato ai *Dirigenti Scolastici* e ai *Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi*⁶, l'altro ai *Tutor esterni*⁷.

Le Azioni di monitoraggio nei due anni scolastici 2005-2006 e 2006-2007 sono in parte progettate e realizzate dall'USRV, in parte affidate all'IRRE del Veneto.

Allo scopo di mettere a fuoco le questioni da affrontare per un effettivo ampliamento

6 Il pacchetto di autoformazione per i Dirigenti scolastici e i Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi viene progettato e realizzato da uno specifico gruppo di lavoro, formato da Dirigenti Scolastici e Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi; si pone lo scopo di facilitare e supportare i progetti di Alternanza Scuola Lavoro ed è strutturato in 17 schede-problema che affrontano, da un lato, gli aspetti di tipo progettuale, organizzativo, operativo, pedagogico, valutativo e, dall'altro, quelli di tipo amministrativo e contabile; è consultabile all'indirizzo <http://lnx.istruzioneveneto.it/autoasl06/>

7 Il pacchetto di autoformazione per i Tutor esterni affronta temi quali il coinvolgimento delle aziende e, più in generale, dei contesti lavorativi, l'impresa formativa, il ruolo del Tutor esterno sia nell'Alternanza Scuola Lavoro che nelle altre forme di inserimento (apprendistato, tirocinio, IFTS ecc.), gli strumenti utilizzabili nei progetti di Alternanza; presenta, infine, l'Impresa Formativa Simulata; è consultabile all'indirizzo <http://www.campus-ai-tv.it/alternanza/tutor/testo.asp>

dell'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro, ma soprattutto perché tale esperienza possa essere occasione di una formazione efficace, una metodologia didattica innovativa che valorizzi l'aspetto formativo dell'esperienza pratica, si prenderanno in esame gli aspetti salienti delle Azioni di sistema che consentono di cogliere i nodi critici delle esperienze realizzate.

Il lavoro di progettazione delle azioni formative attuate nell'a.s. 2005-2006, realizzato dal Gruppo di lavoro costituito dai Referenti provinciali per l'Alternanza Scuola Lavoro, pone a tema sostanzialmente la riflessione sugli scenari culturali e normativi, la ricostruzione dei modelli organizzativi, anche impliciti, secondo cui viene realizzato il progetto di Alternanza, la costruzione di percorsi formativi personalizzati, la riflessione sulla funzione del Tutor, sulle competenze che gli sono richieste e sulle relazioni con il contesto interno ed esterno.

Progressivamente, a partire dall'anno successivo, si va delineando un'articolazione dei percorsi distinta per Tutor *neofiti*, che non hanno partecipato in precedenza alla formazione, e per Tutor *esperti* che vi hanno partecipato già in precedenza⁸; tale distinzione assume progressivamente peso anche nella formazione progettata e realizzata nei confronti delle scuole che attuano progetti IFS. In parallelo il corso di formazione regionale sull'ASL in Terza Area si sviluppa come *specifico percorso di ricerca e di formazione* ponendo a tema la questione se Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area debbano essere considerati due percorsi tra loro indipendenti o se vi siano, invece, fondate ragioni per ritenere l'Alternanza non un'opzione aggiuntiva, ma una metodologia che conduce a rivisitare la Terza Area in modo da restituirle la sua natura "innovativa", esplicitata nel DM del '94, di superamento della tradizionale dicotomia tra sapere e fare, insieme con la dichiarazione della centralità della persona anche nella realtà lavorativa⁹.

La finalità generale risiede nella volontà di inquadrare in un'ottica di sistema le diverse progettualità che, pur condividendo gli stessi obiettivi, non sempre si sottraggono al rischio di un'autoreferenzialità che pare particolarmente poco efficace nell'affrontare quelli che indubbiamente rimangono i principali nodi critici dell'esperienza (reale equivalenza formativa/integrazione dell'esperienza nel curriculum/reale progettazione dei percorsi di apprendimento per competenze).

Da una parte tale intenzionalità comporta una forte attenzione al tema dell'organizzazione e dei ruoli, non solo nelle relazioni tra scuola e mondo del lavoro, ma anche e soprattutto nelle relazioni all'interno della scuola, dall'altro emerge come centrale il tema delle competenze e del lavorare per competenze. A ben guardare i due piani di intervento implicano una reciproca necessaria integrazione.

Il lavorare per competenze, infatti, "...richiede un quadro di riferimento unitario dell'équipe/consiglio di classe circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: da qui la necessità di delineare un *Piano formativo/canovaccio*, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino) e concreti (utilità, scoperta) e di sollecitare l'identificazione con la

8 Per un'analitica esposizione dello sviluppo degli interventi di formazione si veda USR per il Veneto - Giunta Regionale et al. 2007.

9 Si veda il Capitolo 4.3.

scuola”¹⁰. L’esperienza di Alternanza Scuola Lavoro può assumere, in tal senso, un ruolo trainante: è in grado, infatti, di mobilitare risorse, energie interne ed esterne, e garantisce per sua natura la “...possibilità di privilegiare l’azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione “vitale” con l’oggetto culturale da apprendere”¹¹. Va costruita, però, una reale assunzione di ruoli da parte di tutti i soggetti coinvolti, in prima istanza da parte dei soggetti cui è affidata una funzione di coordinamento, il Referente di progetto, il Tutor e ferma restando l’importanza sostanziale del ruolo esercitato dal Dirigente scolastico. Peraltro, non è senza conseguenze che tutti i soggetti coinvolti siano consapevoli di far parte di un’organizzazione e di avere dei compiti che non possono essere svolti in solitudine e che implicano partecipazione e disponibilità al cambiamento. Se si riesaminano le riflessioni espresse dai Dirigenti scolastici nelle relazioni previste dalle Schede di autoanalisi compilate dalle scuole coinvolte nella sperimentazione al termine degli anni scolastici 2003-2004 e 2005-2006, appare evidente, da un lato, come la questione principale derivi dall’impossibilità di affrontare efficacemente l’esperienza di Alternanza come esperienza che “si aggiunge” ad un curriculum organizzato rigidamente per discipline realizzato da un gruppo professionale che tende, per tali ragioni, ad operare sostanzialmente in modo individuale.

Numerosi elementi raccolti con il monitoraggio progettato e realizzato dall’USR per il Veneto negli anni scolastici 2005-2006 e 2006-2007¹² e con i monitoraggi condotti dall’Agenzia Scuola, ex IRREV¹³, confermano, da un lato, il grande valore ricono-

10 Si veda il Cap. 4.

11 Si veda il Cap. 4.

12 Il monitoraggio si rivolge a tre tipologie di attori:

- gli *Studenti* coinvolti nell’esperienza di Alternanza Scuola Lavoro di cui si indagano sia le credenze di efficacia rispetto al lavoro, che i medesimi ritengono di possedere prima e dopo aver affrontato l’esperienza di alternanza, sia le abilità che ritengono di aver messo in atto durante l’esperienza.
- I *Tutor interni/Referenti d’istituto* a cui si richiede di compilare, alla fine del progetto, due *check-list* contenenti i compiti e/o le azioni più rilevanti che permettono di governare il percorso di Alternanza: nella prima, unica per ciascun istituto, i *tutor* devono indicare se le azioni/compiti sono stati attivati e quali ruoli sono stati implicati nella realizzazione; nella seconda si richiede di segnalare quali dei soggetti/ruoli interni al contesto scolastico dovrebbero, a giudizio del compilatore, farsi carico delle azioni/compiti presi in esame. Questo secondo strumento comporta, a differenza del primo, che sia il referente di istituto del progetto di Alternanza Scuola Lavoro sia i *tutor interni* esplicitino il proprio personale punto di vista (ci saranno, quindi, più rilevazioni per istituto).
- I *Tutor esterni* a cui si richiede di compilare un questionario (almeno uno per ente/azienda) composto da cinque sezioni che mirano a raccogliere, nell’ordine, i dati essenziali sull’Azienda/ente a cui appartiene il *Tutor esterno*, alcuni dati essenziali sul *Tutor esterno* che compila il questionario, le azioni di tipo organizzativo realizzate in collaborazione tra azienda/ente e scuola e la figura/ruolo professionale che se ne è fatta effettivamente carico, le azioni realizzate dal *tutor esterno* in collaborazione con il *Tutor interno*, le azioni, infine, realizzate dal *Tutor esterno* per favorire l’inserimento in azienda/ente dello studente e per accompagnarlo nel suo percorso di apprendimento.

13 All’Agenzia Scuola, ex IRRE del Veneto, che ne ha curato progettazione e realizzazione sulla base di appositi Protocolli d’intesa, sono stati affidati due specifici monitoraggi *in profondità*: il primo, nell’a.s. 2005-2006, rivolto a un numero ridotto di scuole, prende in esame, come indicatore di qualità, l’equivalenza formativa attraverso quattro livelli di realizzazione: organizzativo, di progettazione dell’attività, di progettazione dei contesti di apprendimento e di competenze promosse. Il secondo, realizzato nell’a.s. 2006-2007, mira ad un’azione di analisi della pratica tesa a comprendere la valenza formativa delle esperienze realizzate dagli studenti nei contesti di lavoro. Vengono analizzate le azioni messe in atto dai Tutor, *interni* ed *esterni* nonché le pratiche reali svolte dallo studente nei contesti di lavoro. Inoltre, vengono ideati e realizzati laboratori di progettazione condivisa di supporto alla programmazione dell’attività che vedono il coinvolgimento attivo di tutti gli attori coinvolti nella realizzazione dell’Alternanza: Studenti, Docenti, Dirigenti scolastici, Tutor *interni* e Tutor *esterni*, genitori.

sciuto dagli studenti e anche dalle famiglie all'esperienza, dall'altro un disagio che riaffiora in modo più o meno significativo, come risultato della difficoltà di compiere una vera integrazione tra programmazione scolastica ed esperienza in contesto lavorativo perché l'apprendimento dall'esperienza talvolta è percepito come un ostacolo alla programmazione scolastica (Focchiatti R. 2007a). Significativa è, inoltre, l'esigenza sottolineata da studenti e genitori nel corso dei *focus group* realizzati all'interno del monitoraggio condotto dall'IRREV nell'a.s. 2005-2006 (ibidem, 144) di ripensare la progettazione garantendo spazi di riflessione e di confronto sulle pratiche sperimentate in modo da accompagnare il percorso favorendo un processo di autoriflessione da parte dei soggetti implicati nell'esperienza.

È legittimo chiedersi come e quanto abbiano inciso e possano incidere, allora, le azioni di sistema, in particolare le azioni formative rivolte ai *Tutor* e ai Referenti d'Istituto e l'esperienza dei Tutor interaziendali, voluti dal Tavolo per favorire un ampliamento della funzione tutoriale, un incremento della comunicazione tra sistema economico e sistema scolastico, in particolare nelle microimprese in cui le dimensioni dell'azienda possono rendere difficoltosa l'efficace realizzazione delle pratiche di progettazione e valutazione connesse ad una corretta realizzazione dell'esperienza.

Sulla base dei dati raccolti al termine dei corsi di formazione realizzati negli ultimi tre anni scolastici, la formazione "di base", rivolta ai *Tutor neofiti* risulta efficace rispetto alle indicazioni che ha fornito in merito alla funzione tutoriale e alle competenze necessarie per esercitarla adeguatamente, alla revisione del progetto di scuola in una prospettiva di miglioramento, all'approfondimento dello scenario culturale e normativo in cui si collocano i rapporti tra scuola e lavoro.

Piuttosto articolata risulta, invece, la valutazione espressa sull'apporto che il corso ha fornito rispetto alla capacità dei Tutor di incidere sulle condizioni organizzative interne alla scuola in relazione all'attuazione di compiti che richiedono necessariamente l'attivazione di collaborazioni, sia interne che esterne, la condivisione, il coordinamento di azioni e ruoli.

I temi relativi agli aspetti progettuali e organizzativi ricevono, comunque, il maggior apprezzamento sul piano dell'*interesse* suscitato e dell'*utilità* percepita. Tra le tematiche considerate prioritarie da affrontare compaiono sistematicamente nelle prime posizioni le *competenze* (definizione, articolazione, verifica), l'*organizzazione* (collaborazione, mondo del lavoro, ruoli, tutor), la *valutazione* (processo, oggetti, strumenti).

Per quanto riguarda i risultati dei corsi rivolti ai *Tutor esperti*, che negli ultimi due anni in modo generalizzato si sono incentrati su attività di laboratorio finalizzate al "lavorare per competenze", le valutazioni espresse rispetto al supporto effettivo fornito dal corso, in termini di informazioni e indicazioni, alla realizzazione degli obiettivi operativi dell'azione formativa, tendono a diminuire se si passa da operazioni ancora di tipo teorico, o comunque di natura concettuale/classificatoria, ad azioni che richiedono una più diretta realizzazione operativa in contesto. Va notato, inoltre, che si registra una maggiore diversificazione dei pareri espressi dai partecipanti in merito agli aspetti che richiedono una realizzazione operativa.

È interessante notare come, mentre è ampiamente positivo il giudizio espresso sull'efficacia del corso nel fornire competenze tecniche per operare effettivamente in

modo da strutturare percorsi per competenze, più basso risulti il giudizio sull'efficacia del corso nel rendere i partecipanti capaci di coinvolgere i colleghi nella strutturazione operativa del percorso.

Infine, alla domanda che indaga la percezione che i partecipanti, alla fine del corso, hanno della propria effettiva capacità di realizzare a scuola un percorso di Alternanza scuola lavoro centrato realmente sull'acquisizione di competenze, più della metà dei docenti ritiene di essere in grado di realizzarlo, a condizione che un esperto assicuri in itinere consulenza/supervisione.

La questione di fondo sembra essere il tema della trasferibilità, non tanto sul piano delle competenze individuali quanto in relazione alla messa in atto di tali competenze all'interno di un contesto organizzativo di cui si colgono le difficoltà relazionali e organizzative.

La stessa esperienza dei Tutor interaziendali¹⁴, progettata come azione a supporto del mondo del lavoro, fa emergere, durante il primo anno di attività, la necessità che il Tutor interaziendale svolga la propria azione anche a sostegno delle scuole che realizzano i progetti di Alternanza e contribuisca, ad esempio, alla definizione di strumenti condivisi a livello provinciale e/o regionale; va ricordato, comunque, che il Tutor interaziendale nasce come figura di sostegno alle aziende che facilita il raccordo e la comunicazione tra scuola e azienda, ma che deve, soprattutto, mirare a realizzare strategie di sensibilizzazione e di sostegno al coinvolgimento delle imprese, in particolare piccole e piccolissime. Pur nella diversificazione delle esperienze realizzate e nella diversa efficacia e consistenza raggiunta dalla presenza dei Tutor interaziendali nelle diverse province, il lavorare per competenze emerge come garanzia della possibilità di costruire un terreno comune di comunicazione fra le due realtà della scuola e del lavoro.

L'organico collegamento tra istituzioni scolastiche, mondo del lavoro, società civile passa attraverso una ristrutturazione complessiva del modo di fare scuola:

- solo una progettazione degli apprendimenti per competenze può effettivamente realizzare quel curricolo organico in cui le esperienze non devono faticosamente fare i conti con il tempo sottratto alle discipline;
- solo in tale direzione possono trovare una soluzione teorica e operativa le questioni dell'equivalenza formativa, della valutazione e della certificazione delle competenze.

In tale prospettiva è forse possibile ripensare in senso proprio anche il ruolo "orientativo" dei percorsi ASL e IFS: quanto tempo, spazio di attività, riflessione sono dedicati nel percorso ai temi connessi alla transizione al lavoro (assunzione di un ruolo lavorativo, adattamento, prospettiva temporale, capacità di pianificazione)?

Si tratta di cambiamenti che richiedono, da un lato, quadri di riferimento chiari e, dall'altro, strategie di intervento plurime, articolate e non episodiche.

¹⁴ L'esperienza regionale dei "Tutor interaziendali", che ha avuto avvio con DGR n. 120 del 16 maggio 2006, ha alla base la funzione tutoriale applicata, per così dire, al rapporto tra mondo scolastico e mondo del lavoro, al sistema educativo in senso lato. Il concetto di "Tutor interaziendale" presuppone che il mondo del lavoro acquisisca la consapevolezza di avere tra le sue funzioni anche quella educativa. Il Tutor interaziendale contribuisce allo sviluppo di questa consapevolezza e favorisce la comunicazione tra il sistema economico ed il sistema scolastico.

I rischi ricorrenti connessi ad una permanente concezione della separazione dei saperi, della loro gerarchizzazione, della centralità del programma piuttosto che della persona e dell'apprendimento possono essere affrontati con azioni di formazione che utilizzino, a partire dalle esperienze e dal livello di consapevolezza e di condivisione maturati nelle diverse situazioni, forme diverse di intervento di tipo laboratoriale e di tipo consulenziale. D'altro canto, occorre proseguire nel percorso di crescita della consapevolezza, da parte delle imprese e degli enti, del proprio valore e della propria intenzionalità formativa.

Se l'Alternanza costituisce occasione privilegiata per ripensare l'organizzazione del curriculum, in quanto metodologia didattica innovativa che valorizza l'aspetto formativo dell'esperienza pratica, essa acquisisce una forte valenza strategica solo se strettamente collegata ad un processo educativo costantemente orientato a sviluppare la cittadinanza attiva.

La Tabella seguente illustra la progressiva estensione dell'esperienza nel Veneto dopo il biennio sperimentale 2003-2005:

	Istituti con progetti ASL	progetti ASL	Istituti con Progetti IFS	Progetti IFS
2005-2006	49	49	15	15
2006-2007	76	76 (a cui si aggiungono 6 progetti personalizzati)	24	24
2007-2008	86	105	25	25
2008-2009	94	122	26	28

2. Didattica delle competenze per una formazione efficace

Franca Da Re

Il concetto di competenza e lo scenario europeo

Il concetto di competenza, come la maggioranza dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è monosemico ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento, del contesto, delle teorie di riferimento.

E' interessante rilevare come negli ultimi decenni l'interesse per le competenze si sia sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, educazione e istruzione, fino alla politica.

Vi sono diverse ragioni per cui sempre più l'interesse degli studiosi si è focalizzato sulla competenza:

- a. nella società post-industriale il lavoro è mutato rispetto al passato, caricandosi sempre di più di contenuti di conoscenza, mentre si va contraendo l'aspetto meramente manuale ed esecutivo;
- b. aumenta e riveste sempre maggiore importanza l'aspetto "immateriale" del lavoro, non tanto legato allo svolgimento della mansione specifica, che del resto tende ad avere confini sempre più sfumati, quanto ad altri fattori, come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali;
- c. la crescente globalizzazione del lavoro e delle relazioni economiche, con la conseguente alta mobilità delle persone determina la necessità di reperire strumenti di "comunicazione" dei saperi e saper fare delle persone diversi dai soli titoli di studio o dai curriculum, che poco sono in grado di documentare ciò che realmente le persone fanno e sanno fare;
- d. la maggiore mobilità delle persone anche all'interno del mercato del lavoro interno, da azienda ad azienda, da posto a posto, determina la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera;
- e. nell'ambito della formazione e dell'istruzione, si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni non garantiscono la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda la capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e rilevanza che assumono i saperi informali e non formali che i giovani realizzano fuori di scuola, attraverso le esperienze extrascolastiche, di relazione, i mass-media.

Il concetto di competenza, l'apprendimento di competenze, l'esercizio della competenza, con i significati sempre più legati alla realizzazione personale che esso assume, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società. Da qui il grande interesse dell'impresa, della formazione, dell'economia, degli Stati per la questione.

Vediamo di seguito alcune definizioni che nel tempo gli studiosi hanno dato del concetto di competenza, in contesto strettamente lavorativo o più ampio¹:

1. La **competenza** [può essere concepita] come un insieme articolato di elementi: le capacità, le conoscenze, le esperienze finalizzate.

La capacità in termini generali può essere definita come la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa.

L'esperienza finalizzata consiste nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.

(WILLIAM LEVATI, MARIA V. SARAÒ, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, 1998)

2. La **competenza**, cioè un mix, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi.

(J. DELORS, *Learning: The treasure within*, Unesco, Paris, 1996 (trad. it. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando Editore, 1997).

3. **Competenze**: l'insieme delle conoscenze, delle abilità tecniche, cognitive e relazionali messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti lavorativi.

Per competenze tecniche si intendono quelle associate ad un repertorio di procedure operative, richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento fra situazioni predefinite, ecc.

Per competenze cognitive si intendono quelle associate al problem setting/solving, sono capacità lavorative riguardanti la diagnosi, la presa di decisione, la valutazione di conseguenze, ecc.

Per competenze relazionali si intendono quelle associate al comunicare, cooperare, motivare; sono capacità di gestione delle interazioni lavorative con gli altri soggetti del proprio role-set.

(REGIONE EMILIA ROMAGNA, *Glossario dei termini utilizzati nei documenti di lavoro elaborati per la predisposizione delle politiche formative*, 1997).

4. Le **competenze** sono dei repertori di comportamenti che alcune persone governano meglio di altre, il che le rende efficaci in una certa situazione data. Tali comportamenti sono osservabili nella realtà quotidiana del lavoro e, ugualmente, in situazione test. Esse mettono in opera, in modo integrato, attitudini, tratti di personalità e conoscenze acquisite. Le competenze rappresentano dunque un trait d'union fra le caratteristiche individuali e le qualità richieste per condurre con

1 Le definizioni riportate sono tratte da materiali ISFOL citati in "Competenza e Competenze. Quadro di riferimento" materiali di lavoro a cura di Italia Forma, 2004

successo una missione professionale precisa.

(CLAUDE LEVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.)

5. **Competenza:** *la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative skill e conoscenze tecniche e l'abilità di applicare tali skill e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale.*
(INVESTORS IN PEOPLE UK, *The Investors in People Standard*, London, 1996.)
6. **Le competenze** *sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze «oggettive», tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti.*
(OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris, OCDE, 1966)
7. *Una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione. [La competenza] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.*
SPENCER L.M., SPENCER M.S.. *Competence at work* Wiley, New York (trad.it. *Competenza nel lavoro*, Angeli, Milano, 1995)
8. Da: COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Bianco «Insegnare e apprendere - Verso la Società cognitiva»*, Bruxelles, 1994.
Qui si utilizzano i termini *attitudine* e *conoscenza* come sinonimi di competenza. Dopo aver definito la conoscenza come «*un'accumulazione di conoscenze fondamentali, di conoscenze tecniche e di attitudini sociali*» ed aver asserito che «*la combinazione equilibrata di queste conoscenze [...] offre all'individuo la conoscenza generale e trasferibile più propizia all'occupazione*», il testo prosegue:
Le conoscenze tecniche sono le competenze che permettono la più netta identificazione con un mestiere e possono essere acquisite in parte tramite il sistema educativo e la formazione professionale e in parte in seno all'impresa. Esse hanno subito notevoli cambiamenti per via delle nuove tecnologie dell'informazione e pertanto una loro identificazione con il mestiere è oggi meno netta.
Alcune di tali conoscenze, le «competenze chiave», si ritrovano alla base di numerosi mestieri e rivestono quindi un'importanza fondamentale per poter cambiare lavoro»
Le attitudini sociali riguardano le capacità relazionali, il comportamento sul lavoro e tutta una serie di competenze che corrispondono al livello di responsabilità occupato: la capacità di cooperare e di lavorare in gruppo, la creatività, la ricerca della qualità....
L'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adatta-

mento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche: egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione.

9. La **competenza** non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...]. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di «messa in opera». [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui. (G. LE BOTERF, *De la compétence*, Paris, Les éditions d'Organisation, 1994).

Ha suscitato grande interesse anche il cosiddetto “modello ISFOL delle competenze” (ISFOL, 1998) che sviluppava il concetto di competenza in una tripartizione di:

- competenze di base: competenze nella lingua madre e nella lingua straniera, informatica, competenze scientifiche e matematiche, problem solving...
- competenze professionali, più strettamente legate a contesti specifici professionali (tecnologiche, commerciali, giuridiche...)
- competenze trasversali, identificate come: diagnosticare, relazionarsi, affrontare

Da tutte queste definizioni emerge chiaramente una considerazione importante: la competenza è una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali ...).

Tuttavia vi è stata un'interessante evoluzione nel tempo del concetto, visibile nelle definizioni che abbiamo riportato:

- 1) la visione di chi concepisce la competenza come una somma di parti (conoscenze, abilità, capacità) e quindi pone ad oggetto di cura i frammenti (conoscenze, abilità, capacità) e non il tutto;
- 2) la visione di chi concepisce la competenza come *performance*, quindi è un requisito dell'organizzazione e non della persona, e tende a costruire “dizionari di competenze” di matrice neo-tayloristica (più evidente nell'approccio britannico);
- 3) la visione di chi concepisce la competenza come l'atto della mobilitazione efficace e valutata/validata della persona di fronte a problemi (OCDE, Le Boterf).

Potremmo annoverare il modello ISFOL tra il primo ed il secondo approccio, mentre la prospettiva che ispira l' EQF (si veda più avanti) sposa la terza visione, che potremmo definire antropologica e sociale, ben evidenziata da Le Boterf.

Quest'ultima visione, che è quella che ci trova maggiormente concordi, descrive il passaggio dalle competenze alla competenza e dai tre *savoir* (sapere, saper fare e saper essere) all'unico *sapere agire (e reagire)*. In quest'ottica, non esiste competenza senza la co-presenza di tutti questi fattori. La competenza viene intesa quindi come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale, un "sapere agito". Sempre più si parla di "competenza", piuttosto che di "competenze". Si veda a questo proposito la definizione n. 6 dell'OCDE: "*Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti*". Ciò significa che la competenza è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita.

Ciò che rende la competenza tanto potente e la distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l'intervento e l'integrazione con le risorse e le capacità personali. Il fatto che la persona sappia mobilitare conoscenze e abilità attraverso l'impiego di capacità personali le permette di generalizzare a contesti differenti il modello d'azione; le permette inoltre di reperire conoscenze e abilità nuove di fronte a contesti che mutano, alimentando e accrescendo la competenza stessa.

Dalla metà degli anni '90, anche l'Unione Europea si è sempre più interessata alle competenze, ritenendole centrali per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente, il lavoro, nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo. Nelle Conclusioni ai lavori di Lisbona del Parlamento Europeo del 2000, si indicano già alcune strade da percorrere, tra le altre

- a. definizione delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva;
- b. obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e di allargamento dell'educazione permanente;
- c. il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro dell'apprendimento formale.

In tutti i documenti successivi questi concetti sono stati ripresi e approfonditi. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 28 maggio 2004 si insiste ancora maggiormente sulla questione del riconoscimento degli apprendimenti informali e informali, affermando che essi contribuiscono a buon diritto, come quelli formali, a costruire la competenza; nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave per la cittadinanza europea. Recita il documento nel suo Allegato:

"Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) *comunicazione nella madrelingua;*
- 2) *comunicazione nelle lingue straniere;*
- 3) *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;*

- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave”.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 definisce il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF). Nel Documento viene raccomandato - tra le altre cose - ai Paesi membri:

1. *di usare l'EQF come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi nazionali e per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza, nonché l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, rispettando al contempo la ricca diversità dei sistemi d'istruzione nazionali;*
2. *di rapportare i loro sistemi nazionali delle qualifiche al Quadro europeo delle qualifiche entro il 2010, in particolare collegando in modo trasparente i livelli delle qualifiche nazionali ai livelli di cui all'allegato II e, ove opportuno, sviluppando quadri nazionali delle qualifiche conformemente alla legislazione e alle prassi nazionali;*
3. *di adottare misure, se del caso, affinché entro il 2012 tutti i nuovi certificati di qualifica, i diplomi e i documenti Europass rilasciati dalle autorità competenti contengano un chiaro riferimento - in base ai sistemi nazionali delle qualifiche - all'appropriato livello del Quadro europeo delle qualifiche;*
4. *di adottare un approccio basato sui risultati dell'apprendimento nel definire e descrivere le qualifiche e di promuovere la convalida dell'apprendimento non formale e informale, secondo i principi europei comuni concordati nelle conclusioni del Consiglio del 28 maggio 2004, prestando particolare attenzione ai cittadini più esposti alla disoccupazione o a forme di occupazione precarie, per i quali tale approccio potrebbe contribuire ad aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente e l'accesso al mercato del lavoro.*

Quello che particolarmente ci interessa è che nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull'EQF viene data una definizione di competenza che, data l'autorevolezza dell'Organismo che la formula, può permetterci di accantonare tutte le ambiguità

semantiche e concettuali connesse alla polisemia del termine. Ci si può comunque riferire alla definizione europea anche per la ricchezza e profondità contenute nella definizione. I risultati dell'apprendimento, nella definizione europea, sono costituiti in termini di conoscenze, abilità, competenze. Ciascuno di questi concetti viene definito:

- «**conoscenze**»: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- «**abilità**»: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- «**competenze**»: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. **Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.**

La competenza, quindi, è comprovata capacità di mobilitare conoscenze e abilità, ma anche capacità personali, sociali e metodologiche in tutte le situazioni di vita: lavoro, studio, sviluppo personale, per gestire situazioni, risolvere problemi, affrontare compiti, relazionare. Ancora una volta ci troviamo di fronte ad una definizione per la persona competente. Ciò che è più rilevante, però, è che le dimensioni che sostanziano la competenza, ciò che distingue la persona competente, sono la responsabilità e l'autonomia.

E' una definizione che assume un significato profondamente etico, se la colleghiamo a tutto il panorama di documenti europei che dall'inizio del millennio si sono occupati di capitale umano, di formazione, di educazione.

C'è un filo conduttore in tutti i documenti:

- l'Europa – nel contesto della “società e dell'economia della conoscenza” - ha bisogno di cittadini che acquisiscano lungo tutto l'arco della vita sempre maggiori conoscenze, abilità, competenze, per contribuire al proprio sviluppo personale e a quello della Comunità;
- vengono definite otto competenze chiave che sono necessarie per esercitare la cittadinanza attiva e che devono essere perseguite per tutto l'arco della vita: rileviamo che tra queste vi sono competenze metacognitive, comunicative, socio-relazionali, di costruzione dell'identità sociale e culturale;
- nel quadro comune delle qualifiche e dei titoli, si invitano i Paesi membri a perseguire nei percorsi di educazione permanente, sempre maggiori risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità, competenze. Le competenze sono definite come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, in termini di responsabilità e autonomia.

La cittadinanza attiva, dunque, si concretizza nell'esercizio dell'autonomia, che non può essere disgiunta dalla responsabilità.

I sistemi di educazione, istruzione e formazione sono chiamati ad un compito altis-

simo, in particolare quelli che si occupano dei giovani. Non esiste apprendimento significativo che non si iscriva nella prospettiva della competenza. Il fine dell'istruzione e dell'educazione è la competenza; dato che la sostanza, il motore della competenza sono le capacità personali, sociali, metodologiche, l'esercizio dell'autonomia e della responsabilità, è ovvio che non può esistere un modello di istruzione che non si assuma compiti educativi. L'assunzione di autonomia e responsabilità implica che la persona assimili e integri dentro di sé i valori condivisi, la cura e l'attenzione per l'altro e per l'ambiente, l'adesione alle norme di convivenza, il loro rispetto non per timore della sanzione, ma per comprensione del loro valore di patto sociale. Questo esige che tutti coloro che sono impegnati nell'educare e nell'istruire, qualunque sia la disciplina di insegnamento, lavorino in coerenza e collaborazione verso i comuni traguardi.

La competenza come chiave di lettura delle esperienze di innovazione della didattica

Nel campo didattico, il concetto di competenza ha una valenza molto potente per quanto riguarda l'atteggiamento docente verso l'alunno e verso le metodologie. Se la competenza presuppone l'integrazione di abilità e conoscenze tecniche con capacità personali, relazionali, metodologiche, è evidente che la didattica non può limitarsi alla trasmissione del sapere e alla sua applicazione "addestrativa", come l'atteggiamento del docente non può esaurirsi nell'istruire, senza occuparsi dell'educazione delle capacità personali. Se competenza è "sapere agito", capacità di agire per modificare la realtà, la didattica deve offrire all'allievo occasioni di risolvere problemi e assumere compiti e iniziative autonome, per apprendere attraverso l'esperienza e per rappresentarla attraverso la riflessione.

Insegnare per competenze significa esplicitare il significato dell'istruzione. Prendiamo ad esempio la prima delle competenze chiave europee: "Comunicare nella madrelingua". Essa non è stata formulata come "padroneggiare la madrelingua"; padroneggiare la madrelingua implica certamente una serie di conoscenze linguistiche e metalinguistiche, abilità di utilizzare la lingua orale, di leggere, di scrivere e organizzare il testo, di maneggiare i registri, di individuare gli scopi e le funzioni dei messaggi, di articolare il lessico. Più sono fini queste conoscenze e queste abilità, più la padronanza della madrelingua è approfondita, quindi senza dubbio esse vanno insegnate con estrema cura. Alla fine, però, a che serve padroneggiare finemente la madrelingua se non a comunicare, a relazionare, a mediare significati? Insegnare la madrelingua significa quindi perseguire la competenza del comunicare. In questa prospettiva, elementi come i registri comunicativi, gli scopi e le funzioni della lingua, le tipologie testuali assumono un significato più profondo di quello eminentemente tecnico, poiché sono elementi che servono a modulare la comunicazione rispetto agli interlocutori, agli scopi, ai contesti.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 a proposito di questa competenza conclude:

"Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli

altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile”.

Le stesse considerazioni valgono ovviamente per la competenza “Comunicare nelle lingue straniere”.

Prendiamo in esame l’ottava competenza “Consapevolezza ed espressione culturale” e come viene definita dal Documento europeo:

“... La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana. ...

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.”

Ci rendiamo conto che l’ insegnamento della storia, della geografia, delle arti e della letteratura assumono in quest’ottica una valenza importantissima: insegniamo agli alunni le conoscenze e le abilità tecniche per fruire e produrre opere artistiche e letterarie; studiamo la storia e le trasformazioni che l’uomo ha operato nelle proprie strutture di civiltà e nel proprio territorio, ma tutto ciò nella prospettiva dell’identità sociale e culturale. Il patrimonio umanistico dato dalla storia, dalle arti, dalla letteratura assume il significato di collocare l’allievo rispetto alla storia personale, della propria famiglia, del proprio Paese e di consegnargli il patrimonio culturale della propria civiltà, oltre che mettergli a disposizione gli strumenti per leggere, interpretare, accogliere i contributi di civiltà diverse. In questa prospettiva verranno scelti e trattati i contenuti perché diventino significativi e concorrano a costruire conoscenze, abilità, competenze.

Il significato dell’istruzione, *oltre* che essere chiaro per i docenti, va sempre esPLICITATO agli allievi.

Perché conoscenze e abilità diventino “sapere agito”, capacità di incidere sulla realtà, in una parola, “competenza”, è necessario che siano percepiti dagli allievi come “vivi”, che abbiano un potere di seduzione, che sappiano appassionare tanto da mobilitare quelle capacità personali che le trasformeranno in competenza. E’ necessario che la classe, il gruppo, passino da un atteggiamento riflettente (tipico del processo di insegnamento/apprendimento tradizionale trasmissivo fatto di spiegazione, esercitazione, studio individuale, ripetizione dei contenuti) ad un sapere riflessivo, tipico dell’apprendimento per problemi, che elabora ipotesi, teorie, modelli, a partire dall’esperienza.

Per fare questo è necessario:

- *reformulare il curriculum, strutturandolo per indicatori di competenze, declinate a loro volta in abilità, conoscenze, contenuti irrinunciabili;*

- *individuare livelli di padronanza per le competenze, sul modello dei diversi framework europei (framework delle lingue, PISA, EQF ...);*
- *strutturare unità di lavoro sistematiche interdisciplinari e disciplinari centrate sulla competenza che prevedano l'utilizzo di mediatori didattici differenti e prevedano per l'allievo proposte didattiche ed esperienze diverse;*
- *organizzare i tempi, gli spazi, il gruppo classe per permettere la realizzazione delle unità di lavoro programmate.*

La didattica per competenze non è una sovrastruttura (ho sempre insegnato i contenuti, le conoscenze, le abilità, adesso insegno anche le competenze): è un modo differente di organizzare tutto l'insegnamento, è il perseguire la finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Alcuni studiosi sostengono che la competenza si può apprezzare solamente in contesto lavorativo o di vita, poiché solo là vi sarebbero i problemi veri su cui mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali e dimostrare il "sapere agito". La considerazione ha un aspetto di verità, nel senso che la scuola è una sorta di laboratorio, dove anche le esperienze concrete si applicano a situazioni "in vitro", in qualche modo simulate. Tuttavia anche a scuola è possibile strutturare situazioni in cui gli allievi, in autonomia, in gruppo o individualmente, debbano assumere iniziative, realizzare compiti significativi, affrontare e gestire situazioni complesse.

La modalità organizzativa più verosimile, da questo punto di vista, è la cosiddetta "unità di apprendimento", che ha per obiettivo il conseguimento di una o più competenze attorno alle quali viene costruita la "situazione pretesto" che richiede all'alunno di portare a termine un compito ben preciso, con evidenze, produzioni, progettualità, ecc.

L'unità di apprendimento vera e propria ha carattere interdisciplinare e presuppone la progettazione e la gestione congiunte da parte di più docenti. E' vero, d'altronde, che i problemi concreti di esperienza richiedono l'apporto di saperi diversi e non provenienti da una sola disciplina.

Potremmo portare ad esempio la richiesta agli allievi di progettare (e realizzare) in autonomia un viaggio d'istruzione, dall'individuazione di una meta coerente con il lavoro scolastico, alla strutturazione dettagliata del percorso, al reperimento del mezzo di trasporto, delle guide ecc.; agli allievi di un Istituto Turistico si potrebbe chiedere di progettare e realizzare un Convegno; agli allievi di un Istituto tecnico o professionale per l'Industria di progettare e realizzare un manufatto, meglio ancora se realmente commissionato da un partner esterno, corredato di specifiche tecniche e manuali di istruzione in più lingue...

E' evidente che percorsi di lavoro di questo tipo esigono progettazione e gestione onerose dal punto di vista del tempo e delle energie e non possono essere molte durante l'anno. Da ciò si evince che l'unità di apprendimento non può essere l'unico strumento attraverso il quale si percorre, si documenta, si valuta la competenza.

E' l'impostazione del lavoro quotidiano, in tutte le discipline organizzata nella prospettiva della competenza che fa la differenza.

L'utilizzo di mediatori didattici differenti consente già di differenziare le proposte didattiche e coinvolgere alunni con diverse modalità di apprendimento:

- mediatori attivi: esercitazioni pratiche, costruzione di manufatti, esperimenti, visite ...

- mediatori iconici: utilizzo di disegni, film, diapositive, foto, schemi, tabelle ...
- mediatori analogici: role playing, simulazioni, “mettersi nei panni di ...”
- mediatori simbolici: i linguaggi formali a cui comunque dobbiamo arrivare per rappresentare l’esperienza secondo i sistemi di simboli convenzionali (lingua, matematica, linguaggi scientifici, musica, ecc.).

L’attenzione per gli apprendimenti non formali e informali già in possesso degli alunni ci obbliga, prima di iniziare un qualsiasi nuovo percorso, a realizzare una sia pur breve indagine, anche attraverso una conversazione, su ciò che gli alunni già sanno dell’argomento. E’ altra cosa entrare in classe e dire: “Oggi vi spiego gli Egizi” o invece: “Avete mai sentito parlare della civiltà degli antichi Egizi? Cosa ne sapete?” La schematizzazione degli esiti della conversazione sarà messa a confronto con uno schema, una scaletta, una mappa dell’argomento “formale”: la differenza costituirà già un fattore motivante per gli allievi che, pur consapevoli di essere in possesso di conoscenze che vengono riconosciute, si renderanno conto della possibilità di approfondirle ulteriormente. Sempre nello stesso ambito, può essere posta una richiesta all’alunno del tipo: “Studia gli usi funerari degli Egizi, la prossima settimana ti interrogo”, oppure: “Tu sei il faraone Cheope e vuoi dare disposizioni per quando sarai morto. Scrivi il suo testamento, con le istruzioni dettagliate da seguire”.

Altro compito più complesso potrebbe essere: “Esamina le cartine delle zone sismiche di una zona determinata della tua regione e, in considerazione degli insediamenti umani presenti, redigi un essenziale piano di emergenza e di prevenzione dei disastri collegati ai fenomeni”, o ancora: “Dato un territorio non antropizzato con caratteristiche fisiche determinate, progetta una serie di insediamenti abitativi, produttivi, turistici, commerciali nell’ottica dello sviluppo sostenibile”.

L’organizzazione del gruppo classe dovrebbe prevedere dei momenti in cui gli alunni, in piccoli gruppi, conducono esperimenti, progettano e realizzano esperienze, portano a termine compiti significativi.

Ciò non significa che non vi siano gli spazi della didattica usuale, fatta di spiegazioni, esercitazioni, verifiche di conoscenze e di abilità; infatti abbiamo già ampiamente detto che la competenza è fatta anche di conoscenze e abilità; tuttavia la competenza in senso stretto ha bisogno di teatri differenti dove dispiegarsi che non possono essere che i luoghi della costruzione sociale dell’apprendimento e dell’esperienza portata a rappresentazione attraverso la riflessione condotta insieme.

Alcuni insegnanti potrebbero obiettare che proposte di questo tipo vengono già fatte agli allievi. A tale obiezione si può ribattere dicendo che una cosa è proporre alcune esperienze episodiche di apprendimento in situazione, di ricerca, ecc., altra è progettare un curriculum sistematico e intenzionale orientato sulle competenze, dove tutta l’attività di insegnamento è organizzata in tal senso, dove l’insegnante progetta delle occasioni strutturate nelle quali egli si limita a fare da regista, mediatore e facilitatore di un apprendimento costruito direttamente dagli allievi.

L’Alternanza come occasione per l’innovazione della didattica

La normativa di riforma della scuola secondaria superiore (L.53/03; D.lgs 77/05) introduce l’Alternanza Scuola Lavoro come modalità di organizzazione didattica che l’allievo può scegliere per realizzare tutto o in parte il curriculum dei propri studi secondari. L’Alternanza si configura come un apprendimento in situazione, però di-

verso da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un'alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l'allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale.

In questo senso l'Alternanza realizza più di altre metodologie quell'apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza. La scuola è il luogo dove l'esperienza viene progettata, calata sulle esigenze dei singoli alunni, dove i docenti operano come registi, in sinergia con le aziende, per offrire agli allievi la possibilità di "agire" il sapere, contestualizzarlo, acquisirne di nuovo.

L'Alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento "non formale" in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell'allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell'identità.

Essa pone d'altro canto la scuola di fronte alla necessità di ridefinire le proprie pratiche e organizzazioni:

- il tempo scuola, il tempo delle discipline;
- le strategie, le pratiche, gli strumenti didattici;
- la definizione del curricolo non solo come elenco di contenuti o al più di abilità, ma di competenze vere e proprie e quindi con valenza multidisciplinare;
- la messa a punto di protocolli di "equivalenza formativa" tra percorsi condotti a scuola e fuori di scuola;
- l'assunzione di criteri condivisi per la verifica e la valutazione delle competenze siano esse state acquisite a scuola o fuori di scuola.

L'Alternanza quindi, con le sue pressanti esigenze organizzative, può divenire il volano per la ristrutturazione dell'intero curricolo e per la modificazione della didattica nel senso delle competenze sia che si prevedano le esperienze in contesto lavorativo sia che si operi solo a scuola.

Attraverso l'esperienza di alternanza si possono rimotivare gli alunni più in difficoltà, valorizzando le competenze acquisite attraverso l'esperienza. Spesso, infatti, gli alunni in difficoltà nella scuola, evidenziano problemi ad affrontare concetti, conoscenze, apprendimenti resi a livello astratto e simbolico, mentre sono in grado di apprendere in contesti spiccatamente attivi ed esperienziali. Anche gli alunni che non mostrano difficoltà scolastiche tornano comunque arricchiti dall'esperienza in azienda, poiché possono mettere alla prova i propri talenti in un contesto diverso che riveste ai loro occhi grande prestigio; tutti gli allievi, inoltre, in contesto lavorativo hanno la possibilità di sperimentare in modo diverso le capacità relazionali e sociali che anche la scuola richiede, ma che l'azienda riesce fare apparire più cogenti.

Naturalmente l'Alternanza, che presuppone che via siano ragazzi che assolvono tutto o parte del proprio diritto all'istruzione in contesto lavorativo, pone la non secondaria questione dell'equivalenza formativa. Abbiamo fin qui argomentato dif-

fusamente che l'apprendimento non avviene solo in contesto formale; che la competenza, anzi nella sua dimensione propria fatta di autonomia e responsabilità, è l'integrazione di conoscenze, abilità, esperienze, condotte a scuola, ma anche fuori di scuola. Non basta. L'indicazione che viene dal documento tecnico sull'obbligo d'istruzione, che delinea traguardi essenziali uguali per tutti i percorsi sia di istruzione che di formazione, pone il problema di riflettere sulla fondamentale distinzione tra "contenuti" forniti, "conoscenze" acquisite e competenze raggiunte.

Facciamo un esempio: non necessariamente i contenuti che un docente di lettere impartirà in un biennio di liceo saranno uguali a quelli che presenterà un docente in un biennio di altro liceo o CFP, Istituto Professionale o Istituto Tecnico. Tuttavia, alla fine del biennio agli alunni di uno qualsiasi di questi percorsi non si dovrà certificare la conoscenza di questo o quell'autore, quanto piuttosto il livello di competenza nella gestione della comunicazione nella madrelingua nei suoi aspetti della comunicazione orale, *intesa anche come utilizzo della lingua per la gestione efficace delle relazioni interpersonali*, della fruizione di testi scritti diversi, nella produzione di testi scritti adatti a diversi contesti (sapere agito). E' estremamente utile a questo proposito, come abbiamo già detto, redigere rubriche con livelli di padronanza della competenza per potere stabilire in che grado l'allievo ha conseguito la padronanza stessa.

Stessa questione si pone per gli apprendimenti condotti in contesti non formali, come l'Alternanza Scuola Lavoro, i tirocini, gli stage. Soprattutto nell'Alternanza Scuola Lavoro, la scuola – in modo intenzionale e sotto la sua diretta regia – si pone l'obiettivo di aiutare l'alunno a conseguire la piena competenza attraverso esperienze, attività, condotte in contesto lavorativo. E' ovvio che la valutazione degli esiti non potrà essere fatta tanto sull'omogeneità di contenuti o di attività condotte a scuola e fuori di scuola, quanto su conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche, competenze individuate e analizzate a priori in sede di formulazione del curriculum e di ideazione del progetto di Alternanza. Non è secondaria neppure la questione su come valutare gli esiti: che peso dare alla valutazione del Tutor aziendale? Come integrare nel giudizio globale gli esiti dell'esperienza di Alternanza e quale peso darvi? Quali evidenze assumere nel verificare e valutare gli apprendimenti realizzati in Alternanza? Sono questioni ancora dibattute, che necessiteranno di ulteriori riflessioni e scambi di esperienze tra docenti, tuttavia alcune considerazioni sono già possibili.

Non è giuridicamente sostenibile un "voto dell'Alternanza", né esso sarebbe compatibile con lo spirito della stessa, che si propone di acquisire le medesime o comunque equivalenti competenze in contesto differente da quello scolastico formale, ma sotto la regia della scuola stessa. L'Alternanza fa parte a tutti gli effetti del curriculum ordinario, quindi gli esiti dell'esperienza in contesto lavorativo vanno integrati nella valutazione complessiva.

La strutturazione di una "mappa" di conoscenze, abilità, competenze da acquisire in contesto lavorativo in modo da dare luogo ad apprendimenti equivalenti è più immediata e realizzabile per quanto riguarda le abilità e le competenze più strettamente tecnico-professionali. In numerosi progetti di scuola sono state individuate abilità ritenute necessarie per il conseguimento di determinate competenze professionali che la scuola, per ragioni diverse, non era in grado di dare, ma l'azienda sì; quindi

i docenti hanno chiaramente declinato la parte di programma che l'alunno avrebbe potuto apprendere più proficuamente in contesto lavorativo (es. una particolare lavorazione che la scuola non poteva proporre per mancanza delle necessarie attrezzature; procedure che solo in contesto reale possono realizzarsi e quindi essere sperimentate dagli allievi ecc.).

Anche per quanto riguarda le lingue straniere, sono numerosi i compiti che si possono assumere in contesto lavorativo che possono chiamare in causa la disciplina: corrispondenza orale e/o scritta con aziende o clienti di altri Paesi; redazione di cataloghi, rapporti, manuali in lingue straniere ecc.

Più delicata, ma non irrisolvibile, è la questione per le discipline più legate al curriculum comune di base: lingua italiana, storia ecc. Sulla lingua italiana è appena il caso di ricordare che essa è un metalinguaggio e che quindi le abilità linguistiche si possono esercitare e affinare in tutti i contesti. La relazione comunicativa con le persone, la redazione di corrispondenza, di relazioni, di istruzioni tecniche ecc. chiamano sempre e comunque in causa la lingua italiana con la sua modulazione di registro rispetto al contesto, agli interlocutori, allo scopo della comunicazione.

Per altre discipline non strettamente accomunabili all'esperienza di Alternanza, ricordiamo la possibilità di intervenire nella flessibilità del curriculum per anticipare, posticipare, riorganizzare i percorsi didattici a seconda della progettazione curricolare del gruppo docente.

Tutto ciò comunque presuppone che il curriculum sia formulato per competenze, abilità, conoscenze: solo così esso può essere articolato in moduli, unità di lavoro, che possono contemplare attività a valenza equivalente tra scuola e contesto lavorativo.

Non dimentichiamo inoltre che anche il tempo scuola, in questo quadro, può diventare flessibile: se durante l'esperienza in contesto lavorativo si sono privilegiate attività più strettamente collegate al conseguimento di apprendimenti in determinate discipline, nei periodi di permanenza a scuola (prima o dopo le uscite in azienda) si possono dedicare maggiori spazi alle altre.

Ultima considerazione: l'esperienza di Alternanza manifesta il suo più alto potenziale e il suo valore aggiunto nella possibilità di acquisire, accrescere, affinare, dimostrare le capacità personali, relazionali e metodologiche e nel mobilitare in situazione saperi teorici acquisiti a scuola. In un parola, in Alternanza è molto più facile esercitare la competenza in senso stretto.

Sotto questo punto di vista essa è un'occasione preziosa per gli studenti di tutte le tipologie e gli indirizzi di scuola, sia tecnico-professionali che liceali.

Per le scuole, il fatto di progettare un percorso di Alternanza può davvero diventare un'occasione per ripensare tutta l'organizzazione del curriculum per proporre, anche durante il percorso formale in aula, percorsi orientati alla competenza e quindi per offrire agli alunni occasioni didattiche sempre più qualificate e qualificanti.

Parte seconda

L'ESPERIENZA DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO NEL VENETO

3 Il quadro delle esperienze

Dario Nicoli, Maria Renata Zanchin

4 Il modello comune di didattica delle competenze

Dario Nicoli

4.1 L'esperienza di Treviso e Belluno

Franca Da Re

4.2 L'esperienza di Padova, Rovigo e Venezia

Sandra Bertolazzi

4.3 La rilettura della Terza Area alla luce della metodologia dell'Alternanza

Giusy Manca, Annamaria Pretto

5 L'esperienza di Verona

Maria Renata Zanchin, Mariangela Icarelli

6 L'Impresa Formativa Simulata

Patrizia Montagni, Laretta Zoccatelli

3. Il quadro delle esperienze

Dario Nicoli, Maria Renata Zanchin

Le esperienze di alternanza scuola lavoro realizzate nell'ambito del sistema educativo veneto, che si presentano in questo capitolo, evidenziano una notevole omogeneità circa il modo di intendere tale azione, l'impostazione metodologica ed infine le mete da perseguire nel prossimo futuro.

Modo di intendere l'Alternanza

Per Alternanza non si intende infatti un'interruzione del normale modo di procedere dell'attività didattica, per inserirvi esperienze svolte diversamente; inoltre non si concepisce come sinonimo di stage, ovvero di un'attività svolta dallo studente sotto forma di compito entro un ente esterno alla scuola. L'Alternanza è intesa come una metodologia che riguarda l'intera azione formativa e presuppone lo spostamento del baricentro educativo dall'atto dell'insegnare al processo dell'apprendere.

Ciò comporta una rappresentazione unitaria del compito educativo e formativo ed una coesione sostanziale del gruppo dei docenti e formatori, tanto da diventare una vera e propria comunità per l'apprendimento (oltre che di apprendimento, ovvero di crescita continua, tramite le esperienze e la riflessione sulle stesse).

Questa metodologia indica bene il modo in cui si può definire il compito della scuola entro la società della conoscenza, secondo un paradigma formativo in grado di superare l'autoreferenzialità e la pretesa di possedere in forma esclusiva l'insieme del sapere di una società e di una cultura, un modo fondato sul dialogo tra il livello formale e quello non formale degli apprendimenti degli allievi, di cui assume a carico il patrimonio di capacità buone e potenzialità, evitando di considerarli come meri recipienti da riempire secondo uno schema predefinito.

È un paradigma che pone l'accento sull'efficacia della formazione, e considera come valide tutte le esperienze che consentono di sostenerne positivamente gli esiti. Tale efficacia viene riferita alla possibilità da parte dei destinatari di *divenire competenti*, ciò che comporta una disposizione favorevole alla realtà per incidere su di essa mobilitando le risorse possedute (capacità, abilità, conoscenze), ma pure quelle che sono in grado di acquisire imparando ad apprendere dalle esperienze, attraverso la circolarità virtuosa esperienza-riflessione-azione-astrazione.

Per questo motivo, ne emerge un curriculum ad un tempo vitale, finalizzato, flessibile e unitario/integrato:

- vitale, nel senso che concepisce la cultura come una realtà vivente che si può incontrare, scoprire, costruire e quindi può diventare patrimonio personale;
- finalizzato, ovvero appropriato al raggiungimento dei traguardi formativi definiti per i percorsi di apprendimento;
- flessibile, in quanto piano di processi di apprendimento dell'allievo, che organizza le occasioni affinché essi si realizzino, ma non le predetermina in modo rigido;
- unitario/integrato, perché si sviluppa per campi di conoscenza e competenza interdisciplinari.

In tal modo, il curriculum si trasforma in un insieme di opportunità di formazione e

quindi di apprendimento che risultano significative, desiderabili da parte dei destinatari, condivise dalla scuola ma anche da enti ed organismi esterni ad essa, che in forza di questa implicazione diventano parte di una comunità di apprendimento più ampia, a carattere territoriale.

È allo stesso tempo un'impostazione europea, secondo le prospettive del Consiglio europeo di Lisbona del 2000. Riflette il concetto di "competenze chiave", quelle di cui ognuno ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Si chiarisce anche in questo ambito la valenza antropologica e sociale del concetto di competenza: a conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovrebbero aver sviluppato le competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e dette competenze dovrebbero essere sviluppate ulteriormente, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente.

L'enfasi del processo formativo si pone non più solo sulle capacità cognitive, ma include aspetti più ampi come la capacità di interagire con gli altri, il pensiero critico, la creatività, lo spirito di iniziativa, la disponibilità di risolvere i problemi, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni e la capacità di gestire in modo costruttivo tutto ciò che accade lungo il percorso dell'azione mirata ad uno scopo significativo e razionale, sapendo anche superare le difficoltà che via via si frappongono a tale esito.

Un aspetto peculiare della proposta di Verona è costituito dal Profilo formativo integrato, uno strumento che consente di definire la padronanza che ci si attende dai destinatari alla fine di uno specifico percorso formativo. In questo senso, l'azione formativa si riferisce ad un profilo integrato atteso, e nel contempo tende ad un profilo individuale emergente nella prospettiva della personalizzazione e della conquista del sapere.

Impostazione metodologica

La metodologia perseguita dalle diverse esperienze è definibile come formazione efficace, ovvero un orientamento che pone al centro del suo compito il "coltivare talenti" di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e propone la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo. Le condizioni essenziali per la formazione efficace sono: senso di comunità e condivisione di un progetto unitario da parte di tutti gli educatori, dialogo sulle mete formative in termini non solo cognitivi; ascolto e lettura delle peculiari caratteristiche di ciascun destinatario; ricerca di alcune occasioni formative chiave "forti" ed in grado di coinvolgere tutti gli educatori; strategia mista: destrutturata e strutturata; buon senso (non imporre cose che non si sanno fare; non limitarsi all'elenco dei problemi; "quel che piace a me piace anche ai ragazzi") unito allo spirito di pianificazione e analisi delle competenze; dare importanza al coordinatore per evitare una frammentazione delle attività; riflettere sulle esperienze e trovare gli stimoli di miglioramento.

Nell'alternanza, i diversi momenti formativi non si esauriscono nell'attività in aula o in azienda, ma sono costituiti da una varietà di occasioni capaci di sollecitare il coinvolgimento del destinatario e di sviluppare pratiche formative sensate ed utili, i cui apprendimenti sono segnalati e sostenuti da evidenze concrete, tangibili.

Aspetti peculiari delle esperienze documentate sono stati:

- l'Unità di apprendimento o Unità formativa, la struttura di base dell'azione formativa a carattere interdisciplinare, ovvero condivisa dall'intera équipe formativa; essa indica un insieme organico e progettato di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti reali ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso, di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica;
- l'elaborazione di descrizioni delle competenze attese dell'allievo, e la possibilità di graduarle/modularle in base ai livelli e ai modi (per descriverle come competenze emergenti) con la costruzione delle rubriche di competenza ovvero delle descrizioni del profilo formativo integrato.

Mete da perseguire

Lo sviluppo del percorso formativo descritto in questo volume si articola ora in quelli di affiancamento ad alcuni Consigli di classe, che implementeranno le linee di lavoro condivise - in una logica di ricerca-azione e con la consulenza dei formatori - mettendole alla prova dei fatti e personalizzandole in base alle esigenze del contesto. Questo tipo di esperienza rappresenta certamente una sfida e un'occasione per ripensare la formazione dei docenti in termini di efficacia, secondo la medesima metodologia dell'alternanza di momenti di azione e di riflessione, proposta per il curriculum degli allievi, anche se, ovviamente, con le dovute differenze.

Tale percorso di affiancamento dei Consigli di classe considera l'Alternanza un'occasione per trasformare dal di dentro le modalità di lavoro del Consiglio di classe e di innovare la didattica, con particolare riferimento ai seguenti aspetti:

- sviluppo di una didattica per competenze;
- progettazione di Unità Formative di Apprendimento interdisciplinari/integrate per Assi;
- conoscenza dell'allievo da un osservatorio diverso e nuovo, in contesto non scolastico, per poter sviluppare diagnosi più favorevoli alla promozione del suo successo formativo;
- valutazione dell'allievo: riferirsi a indicatori trasversali, integrare le valutazioni svolte per l'esperienza in Alternanza con i voti scolastici del registro.

4. Il modello comune di didattica delle competenze

Dario Nicoli

Presentazione

Il progetto che si presenta è riferito ad una metodologia organica e nel contempo universalistica, svolta nell'ambito delle realtà di Treviso-Belluno, Padova-Rovigo-Venezia ed inoltre della Terza area.

Infatti, la Linea guida elaborata a supporto del progetto ha come titolo "Per la progettazione di percorsi formativi efficaci nella forma di esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale"¹.

L'esperienza si è svolta in un primo biennio e prosegue anche nell'anno 2008-2009; essa ha potuto già passare dalla fase di impostazione a quella di elaborazione di materiali, per poi giungere alla prima applicazione.

Criteri di fondo

Il criterio generale cui si fa riferimento è quello della formazione efficace; ciò richiede di porre al centro del compito delle istituzioni scolastiche e formative il "coltivare talenti" di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e proporre la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo.

Tale criterio si articola nei seguenti:

- Natura comunitaria della scuola
- Personalizzazione
- Unità del sapere
- Insegnamento vitale
- Corresponsabilità educativa della società
- Mobilitazione del potenziale degli studenti
- Educazione etica.

Al centro vi è la competenza. Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, per metterli in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, e renderli capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità.

Ciò significa superare la "socializzazione" - ovvero l'adattamento della persona a ruoli stabiliti e rigidi, un processo che oggi funziona piuttosto "a rovescio" provocando disaffezione e rifiuto per tutto ciò che appare impersonale - per una prospettiva di "socievolezza" propria di chi, dotato di libertà e volontà, è posto in condizione di mettere a frutto i propri talenti nella costruzione di una vita sociale sempre più a misura d'uomo: «Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo» (Dewey 2004, 341).

1 Il materiale si trova sul sito dell'USP Treviso (<http://www.istruzioneetreviso.it/alternanza/index.asp>)

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

L'elemento centrale di una formazione efficace, per competenze, è costituito dalla possibilità di **privilegiare l'azione**, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere.

Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone.

Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "mediatore" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per *vivere bene*.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente *personale*.

Questo modo di fare scuola richiede un quadro di riferimento unitario dell'équipe/consiglio di classe circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: da qui la necessità di delineare un *Piano formativo/canovaccio*, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino) e concreti (utilità, scoperta) e di sollecitare l'identificazione con la scuola.

Tali esperienze (intenzionali e programmate, quindi elaborate sotto forma di unità di apprendimento - UdA) sono prevalentemente interdisciplinari e coinvolgono quindi tutti i componenti dell'équipe/consiglio in un'opera educativa comune.

Va ricordato inoltre, che **non tutte le acquisizioni ed i cambiamenti-maturazioni della persona sono competenze**, ma rappresentano un bagaglio più ampio, fatto di esperienze, incontri, maturazioni, la cui rilevanza non deve essere sottaciuta e che debbono trovare un'attenzione adeguata in ogni momento del percorso.

Ciò indica un quadro ricco e molteplice di acquisizioni da formare e quindi da accertare:

- *le competenze*, che esplicitano le padronanze delle persone - in termini di messa in atto delle risorse possedute - nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- *le conoscenze e le abilità*, che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità (durante le azioni formative);
- *le capacità personali*, quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione etc., che costituiscono le caratteristiche che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

La chiave del metodo sta nel *coinvolgimento degli studenti*. Essi sono chiamati a rendersi parte alla vita della scuola – con attenzione anche ad esperienze formative extrascolastiche nelle varie occasioni di apprendimento possibili, che richiedono differenti modi di implicazione:

- A. **Attività:** è ciò che accade normalmente nella vita del gruppo classe, con un coinvolgimento tipicamente da “studente”, ovvero le lezioni, le esercitazioni e le verifiche. Il gruppo classe è importante, ma non è esclusivo; esso è utile per una certa categoria di acquisizioni, specie quelle astratte e che sollecitano le capacità logico-cognitive ed in particolare mnemoniche.
- B. **Azioni:** sono situazioni di apprendimento attivo chiaramente riferite ad un processo di apprendimento per scoperta, sulla base di simulazioni, progetti e compiti reali che vengono gestiti in modo sistematico. Sono intenzionali e programmate e si svolgono sotto forma di unità di apprendimento gestite e valutate secondo un metodo preciso definito come “formazione autentica”.
- C. **Esperienze:** sono situazioni formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola, purché documentate e sorrette da elementi probatori. Le esperienze, a differenza delle azioni, non debbono necessariamente essere gestite e valutate secondo la metodologia delle UdA, anche se richiedono comunque una programmazione ed una valutazione che si svolge secondo un approccio *morbido ed intuitivo* (Plessi 2004, 92).

Questa prospettiva valorizza l'identità della scuola e la mette in relazione con gli attori significativi del contesto territoriale con cui condivide la responsabilità educativa e da cui ricava occasioni e stimoli per arricchire i percorsi formativi degli studenti. Ciò richiede un rinnovamento della figura dell'insegnante: la professionalità docente risulta costituita da tre componenti indispensabili:

- 1) preparazione disciplinare nella forma dell'insegnamento
- 2) preparazione disciplinare nella forma della dimostrazione, della soluzione dei problemi, dei compiti reali
- 3) capacità di gestire situazioni di apprendimento interdisciplinari in cooperazione con i colleghi di altre aree disciplinari.

Non si tratta di essere “innovativi” per forza, quanto di fare ciò che è realmente utile e conforme ad un disegno condiviso. Occorre che l'insegnante smetta di essere sempre quello che “prende la parola” e cerca in ogni caso gli obiettivi, ma puntare più sui giovani e trasmettere passione oltre che metodo, uscire dall'*isolamento professionale* del docente e vivere l'insegnamento come esperienza in comune.

Le condizioni essenziali per la formazione efficace sono:

- senso di comunità e condivisione di un progetto unitario da parte di tutti gli educatori;
- ascolto e lettura delle peculiari caratteristiche di ciascun destinatario;
- ricerca di alcune occasioni formative chiave “forti” ed in grado di coinvolgere tutti gli educatori;
- strategia mista: destrutturata e strutturata;

- buon senso (non imporre cose che non si sanno fare; non limitarsi all'elenco dei problemi; "quel che piace a me piace anche ai ragazzi");
- dare importanza al coordinatore per evitare una frammentazione delle attività;
- riflettere sulle esperienze e trovare gli stimoli di miglioramento.

L'ipotesi di partenza

L'intera iniziativa si fonda sulla seguente ipotesi: le crescenti difficoltà di apprendimento dei giovani non sono da ricondurre ad una crisi riguardante il mondo giovanile (esso semmai esprime un cambiamento culturale generale oramai in atto da diversi anni), ma segnalano l'estenuazione di un metodo di insegnamento basato sulla "epistemologia delle discipline".

La risposta alla crisi non sta nella restaurazione della scuola degli anni '60, quanto nell'assunzione di un modo di fare scuola coerente con le caratteristiche culturali del nostro tempo, che i giovani ripropongono. Essi - come tutti - cercano esperienze autentiche che consentano di affermare la loro identità, adulti che siano "compagnia" e "consiglio", apprendimenti che avvengano tramite esperienze significative veramente partecipate. Rifuggono la noia e tutte le situazioni in cui la loro soggettività è annullata dalla logica delle "prestazioni didattiche".

L'ascolto pone il destinatario al centro dell'attenzione dei docenti, gli dà la parola, crea un dialogo in cui egli porta il suo contributo e ciò accade senza l'ossessione del giudizio del docente.

I talenti sono il "tesoro" da cercare e far riconoscere (spesso i ragazzi non ne sono consapevoli, e le scuole sollecitano solo quelli dello studio teorico e della furbizia) e costituiscono il riferimento della responsabilità della persona.

Le competenze sono ciò che accade ai talenti di una persona quando vengono fatti fruttificare così da essere in grado di affrontare la realtà ed i suoi problemi.

Nel passato, il compito della scuola era riempire la testa dei ragazzi con una quantità data di informazioni e concetti.

Recentemente si è privilegiata la *formazione del cittadino europeo*, quindi l'accento è meno sull'enciclopedismo e più sulle dotazioni che consentono di agire nella società della conoscenza.

L'ipotesi di partenza sostiene quindi che la scuola è in grado di perseguire meglio i suoi obiettivi e ricevere un riconoscimento sociale positivo se si propone di sviluppare una formazione efficace; ciò comporta di porre al centro del suo compito il "*coltivare talenti*" di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e di proporre la cultura come esperienza ed conquista personale in vista di un progetto di vita significativo.

Metodologia ed esempi di azioni

La metodologia procede da un mappa che comprende le tappe del lavoro di gestione delle competenze (progettazione, formazione, valutazione, certificazione e validazione) e gli strumenti connessi.

	TAPPE	- STRUMENTI
1	Elaborazione del repertorio delle competenze	- Repertorio delle competenze
2	Percorso formativo di massima	- Canovaccio del percorso formativo
3	Elaborazione delle rubriche della competenza	- Rubrica della competenza
4	Elaborazione della unità di apprendimento	- Unità di apprendimento
5	Valutazione delle competenze	- Griglia di valutazione della competenza
6	Certificazione delle competenze	- Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte - Certificazione delle competenze
7	Validazione delle competenze	- Criteri per la validazione della rubrica della competenza

Prima tappa:

ELABORAZIONE DEL REPERTORIO DELLE COMPETENZE

Per lavorare secondo l'approccio per competenze sono necessari:

- un **repertorio delle competenze** che ne individui una serie essenziale secondo un continuum tra quelle *comuni*, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che invece risentono del *contesto professionale* di riferimento, tenendo conto degli standard fissati (es.: obbligo di istruzione);
- un **linguaggio comune** che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di "lavoro" che essi implicano;
- un **metodo condiviso** circa la gestione delle rubriche;
- una **comunità professionale** che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da generale apprendimento dalle proprie esperienze.

I **requisiti** della competenza sono specificati nel modo seguente:

Caratteristiche Della Competenza	Specificazione
Effettività	La competenza deve essere individuabile in modo specifico (è proprio quella) ed incontrovertibile (non è un'altra).
Azione	La competenza deve essere definita nella logica dell'azione (e non della mera attività), ovvero deve prevedere un campo con stimoli ed opportunità in grado di mobilitare gli apprendimenti previsti, e mirata ad un scopo dotato di valore.
Significatività	La competenza rilevata deve essere significativa ovvero non banale, essenziale, importante, cruciale in rapporto alla meta che si propone di perseguire e dello specifico percorso formativo in cui è prevista.
Riconoscibilità	La competenza nella sua forma descrittiva/narrativa deve poter essere riconosciuta in modo evidente dai diversi attori che la considerano entro il proprio linguaggio e campo di azione.
Validità	Si riferisce al processo di attribuzione di senso da parte degli attori coinvolti i quali ne riconoscono il valore entro il proprio campo di esperienza.

Tali requisiti segnalano che il primo riferimento della valutazione è dato dalla esatta individuazione della competenza, che deve indicare un'azione compiuta, dotata di senso, che prevede un certo grado di problematicità. Non può essere pertanto né definita con verbi limitati alla mera conoscenza né troppo circoscritta altrimenti risulta ridotta ad un'abilità.

Si ricorda ancora che le competenze riguardano l'intero ventaglio delle mete formative previste dall'azione e non solo di quelle assimilabili al mero saper fare: "competente" è l'aggettivo che si attribuisce ad una persona quando dimostra di saper fronteggiare compiti e problemi in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere a risultati attendibili tramite dimostrazione di efficacia e riscontro di validità espressa da un giudice terzo.

Si presenta il **repertorio delle competenze** composta di quattro ambiti:

- Competenze di base degli assi culturali
- Competenze chiave di cittadinanza
- Competenze professionali
- Altre competenze.

Repertorio delle competenze

Competenze di base degli assi culturali	Asse dei linguaggi	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi</p> <p>Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali.</p>
	Asse matematico	<p>Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.</p> <p>Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi</p> <p>Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.</p>
	Asse scientifico-tecnologico	<p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, come approccio al processo di conoscenza della realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza</p> <p>Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti e delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>
	Asse storico sociale	<p>Comprendere il presente, cogliendo 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.</p> <p>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</p> <p>Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p>

Competenze chiave di cittadinanza	Imparare ad imparare Progettare Comunicare Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione
Competenze professionali	Sono competenze che indicano padronanze specifiche riferite alla famiglia ed alla figura professionale di riferimento. Esse reggono verbi d'azione del tipo: Interpretare... Realizzare... Gestire... Preparare... Assicurare...
Altre competenze	Sono competenze degli assi culturali che non sono indicate in quelle dell'obbligo di istruzione. Ad esempio: Diagnosticare le proprie capacità e risorse Comprendere e valutare la natura e la portata di affermazioni, giudizi, opinioni Fornire interventi di primo soccorso

Seconda tappa:

ELABORAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO DI MASSIMA

Il percorso formativo di massima o “canovaccio formativo” 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 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.

In tal modo si concentra l'attenzione del percorso formativo sulle **azioni** e sulle **esperienze** che si propongono agli allievi e quindi sul loro coinvolgimento attivo e sulla mobilitazione dei loro talenti così da formare vere competenze.

Le attività comuni a tutti i docenti-formatori individuano le Unità di apprendimento interdisciplinari; queste dovranno assorbire al massimo il 50% delle ore disponibili, mentre il resto è dedicato alle attività di area formativa, che saranno anch'esse strutturate in modo attivo, così da legare e suscitare un legame con i destinatari e da coinvolgerli attivamente nelle dimensioni concrete dell'area formativa.

I contenuti da inserire nel canovaccio formativo sono i seguenti:

- Attività di accoglienza, orientamento ed accompagnamento (compresi i colloqui con gli allievi)
- Colloqui ed iniziative con le famiglie
- UDA strategiche (interdisciplinari)
- Larga interni e esterni
- Alternanza
- Altre iniziative (tornei, gite, eventi...)
- Attività collegiali per l'équipe dei docenti-formatori (incontri, formazione, ...)

CANOVAACCIO DEL PERCORSO FORMATIVO

FASE DI AVVIO					
CGE COSA	CHI	TEMPI (DA A)	OUTPUT	VERIFICA-VALUTAZIONE	

FASE CENTRALE					
CGE COSA	CHI	TEMPI (DA A)	OUTPUT	VERIFICA-VALUTAZIONE	

FASE FINALE					
CGE COSA	CHI	TEMPI (DA A)	OUTPUT	VERIFICA-VALUTAZIONE	

Terza tappa:

ELABORAZIONE DELLE RUBRICHE DELLA COMPETENZA

La rubrica della competenza è una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

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

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

CANOVACCIO DEL PERCORSO FORMATIVO

COMPETENZA:				
ESEMPI:				
FONTI DI LEGITTIMAZIONE:				
INDICATORI/EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
CONOSCENZE		ABILITÀ		

1° Esempio di rubrica compilata (competenze di base degli assi culturali)

COMPNDERE IL CAMBIAMENTO E LA DIVERSITA' 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				
ESEMPI: LABORATORIO DI RICERCA STORICA DI USI E COSTUMI				
FONTI DI LEGITTIMAZIONE: REGOLAMENTO OBBLIGO DI ISTRUZIONE - ASSE CULTURALE STORICO-SOCIALE				
LIVELLI DI PADRONANZA				
1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE	
Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche
Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società
Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza

CONOSCENZE	ABILITÀ E CAPACITÀ
<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 	<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

2° Esempio di rubrica compilata (competenze chiave di cittadinanza)

IMPARARE AD IMPARARE

ESEMPI: LABORATORIO "IL MIO METODO DI STUDIO"

SOURCE: LABORATORIO "IL MIO METODO DI STUDIO"
 FONDI DI LEGITTIMAZIONE:
 REGOLAMENTO OBBLIGO ISTRUZIONE – COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

INDICATORI/EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio
Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio
Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento

CONOSCENZE

1 I proprio punti di forza e di debolezza nell'attività di apprendimento

2 Conoscere le opportunità di apprendimento....

ABILITÀ E CAPACITÀ

Saper prendere appunti

Saper comprendere e sintetizzare un testo

Saper utilizzare strumenti informatici

Saper darsi dei tempi di elaborazione e memorizzazione delle informazioni.....

3° Esempio di rubrica compilata (competenze professionali – settore turistico)

AVERE CURA DELLE RELAZIONI DI FRONT – OFFICE CON CLIENTI, FORNITORI E ALTRI SOGGETTI DURANTE L'ATTIVITÀ PROFESSIONALE				
ESEMPI: RICHIESTE D'APPUNTAMENTI, RAPPORTI CON FORNITORI (RESI, ORDINAZIONI, RICEZIONE MERCE...), INTERFACCIA CLIENTI, RICHIESTA DI FATTURE,				
FONTI DI LEGITTIMAZIONE: LINEE GUIDA DELL'AREA PROFESSIONALE SERVIZI ALL'IMPRESA PER L'ELABORAZIONE DEI PIANI FORMATIVI ANNO FORMATIVO 2004/2005				
INDICATORI/EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Nelle relazioni di front-office ascoltare, comprendere e definire in modo attento e continuo il fabbisogno degli interlocutori	Evidenzia difficoltà nell'utilizzare un ascolto attivo, giungendo così alla comprensione dei bisogni del cliente in modo faticoso e dispendioso (si fa ripetere più volte le richieste, fa altre cose mentre ascolta il cliente, distoglie l'attenzione ...)	Ascolta e riconosce immediatamente i bisogni più semplici e routinari dei clienti (prendere appuntamenti, richieste di documenti operativi standard rispetto a procedure routinarie ...)	Ascolta in modo attento il cliente e per ottenere una piena comprensione delle sue esigenze, pone domande interlocutorie atte a sondare anche gli aspetti meno operativi e più complessi delle questioni presentate	Attua un ascolto attivo del cliente per effettuare una rilevazione consapevole delle sue esigenze, implementando azioni di ricerca di informazioni collaterali alla relazione diretta con il cliente, così da avere una visione completa dei suoi bisogni
Fornire risposte coerenti e soddisfacenti del fabbisogno dei clienti anche in situazioni inedite	Erega risposte al cliente in modo meccanico e automatico, evidenziando difficoltà in situazioni più complesse in cui questo non è possibile	Fornisce in modo immediato e soddisfacente le risposte legate a routine standardizzate e ordinarie	Dà al cliente risposte corrette anche legate ad ambiti diversi dall'ordinarietà, soddisfacendo aspetti non solo operativi del bisogno in un contesto di visione sistemica dell'azienda e della sua organizzazione	Individua in modo autonomo e consapevole le risposte, o gli interlocutori adatti a fornirle, che rientrano nella sua attività professionale, individuandone le priorità in una visione sistemica
Utilizzare uno stile comunicativo corretto e in linea con le esigenze e le caratteristiche del cliente, mantenendo un dialogo continuo e diversificato in base al cliente e al contesto	Interagisce con gli individui attivando una comunicazione frammentaria, non continua e talvolta non in linea con il contesto e il cliente	Stabilisce con gli interlocutori un dialogo efficace finalizzato al raggiungimento degli obiettivi più contingenti e operativi	Comunica in modo chiaro e trasparente con le diverse tipologie di clienti, adeguando lo stile comunicativo alla situazione e stabilendo relazioni di feedback	Attiva uno stile comunicativo assertivo in grado di mantenere un dialogo continuo, efficace e flessibile alle esigenze del contesto e degli interlocutori

CONOSCENZE	ABILITÀ E CAPACITÀ
<p>Documenti della compravendita Tecniche di archiviazione, Internet, Pacchetto Office e dedicati Ruoli, funzioni e sistema informativo aziendale Lessico specifico Elementi di psicologia applicata al gruppo e al singolo</p>	<p>Leggere ed interpretare i documenti (fatture, documenti di trasporto) Utilizzare tecniche di archiviazione, Internet, e-mail, funzioni avanzate di Excel, Access, pacchetti dedicati Rispettare i tempi e le procedure della comunicazione interna Applicare il lessico specifico nella comunicazione e nella redazione dei testi scritti Lavorare in team e gestire situazioni inedite</p>

Quarta tappa:

ELABORAZIONE DELLA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

L'Unità di apprendimento (UdA) rappresenta la struttura di base dell'azione formativa; essa indica un insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti veri e propri di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica.

Tutte le situazioni che accadono nel percorso formativo debbono essere organizzate per unità di apprendimento. Esse si distinguono però in tre categorie:

- a) le situazioni significative e rilevanti, che indicano snodi importanti del processo di sviluppo della persona, che impegnano la totalità dell'équipe dei docenti / consiglio di classe e che presentano una gestione strutturata;
- b) le situazioni connesse alla vita di classe per così dire "ordinaria" che si svolgono tramite lezioni, esercitazioni, compiti e verifiche e che richiedono una gestione ed un controllo centrati più su conoscenze ed abilità;
- c) le situazioni connesse alle esperienze formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola che richiedono un approccio più morbido e intuitivo.

In tal senso, possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa).

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 si chiede loro di mobilitare per diventare competenti.

In tal senso, **ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.**

In ognuno dei tre casi indicati, l'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di "costruzione" e alla "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti concreti ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

Nella gestione dell'UdA occorre considerare i seguenti punti:

- elaborare un documento di consegna agli studenti da cui risulti chiaro ciò che viene loro richiesto, le risorse ed i tempi, i criteri di valutazione;
- l'autovalutazione da parte dell'allievo il cui esito è a sua volta valorizzato dagli insegnanti in quanto esprime la sua capacità di riflessione costituendo in tal modo un fattore di apprendimento più elevato (apprendere dall'esperienza, imparare ad imparare) definito solitamente con il termine "meta competenza".

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

DENOMINAZIONE	
COMPITO PRODOTTO	
OBIETTIVI FORMATIVI	
COMPETENZE MIRATE	
OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	
UTENTI	
PREREQUISITI	
PERIODO DI APPLICAZIONE	
SEQUENZA IN FASI	
TEMPI	
METODI	
STRUMENTI	
RISORSE UMANE E RELATIVI COMPITI	
ESPERIENZE	
CRITERI E MODALITÀ DI VALUTAZIONE	

Esempio di unità di apprendimento (area culturale)

DENOMINAZIONE	IL PAESAGGIO RACCONTA: LA MEMORIA DELL'ACQUA
COMPITO PRODOTTO	<ul style="list-style-type: none"> • CD illustrativo • Presentazione del lavoro al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso • Organizzazione di un evento
OBIETTIVI FORMATIVI	<ul style="list-style-type: none"> • Educare gli allievi alla collaborazione per la realizzazione di un progetto comune assumendo responsabilità e ruoli • Riconoscere e valorizzare la propria identità culturale attraverso la riscoperta della tradizione e degli elementi tipici del paesaggio • Favorire il processo di maturazione attraverso l'introspezione e la conoscenza di sé • Organizzazione di un evento
COMPETENZE MIRATE	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi • Utilizzare gli strumenti fondamentali per la fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • Utilizzare e produrre testi multimediali • Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità
OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Reperire materiali, selezionarli e catalogarli in dossier • Analizzare sintetizzare, anche utilizzando testi impegnativi e complessi • Produrre autonomamente testi, utilizzando fonti e testimonianze raccolte • Produrre autonomamente testi poetici (Haiku) dotati di propria valenza espressiva, utilizzando testi di misura prestabilita e rispettando uno schema metrico • Disporre le parti di un testo seguendo l'ordine più coerente ed efficace • Riconoscere e redigere testi di tipologia diversa (relazioni, materiali, interviste, poesia, ...)
UTENTI	Allievi di una quarta classe ITT
PREREQUISITI	<ul style="list-style-type: none"> • Saper leggere con attenzione un testo, individuandone i concetti fondamentali • Saper confrontare e correlare informazioni • Saper utilizzare le strategie e gli strumenti necessari alla comprensione dei testi • Saper individuare gli elementi distintivi di un testo poetico • Saper applicare le tecniche fondamentali dell'analisi del linguaggio poetico • Saper esplorare la realtà, utilizzando i cinque sensi per cogliere percezioni e sensazioni
PERIODO DI APPLICAZIONE	Febbraio-maggio

DENOMINAZIONE	IL PAESAGGIO RACCONTA: LA MEMORIA DELL'ACQUA
SEQUENZA IN FASI	<ul style="list-style-type: none"> • 1^a fase: ✓ Recupero prerequisiti. In particolare si avviano gli studenti alla lettura del testo poetico (denotazione-connotazione, figure del significato e dell'ordine, associazioni analogiche, ecc.) • 2^a fase: ✓ Individuazione e organizzazione del percorso ✓ Definizione dei gruppi ✓ Suddivisione di compiti, ruoli e campi d'indagine specifici • 3^a fase: ✓ Raccolta materiali attraverso documenti, internet e interviste ✓ Incontri con esperti ✓ Uscita sul territorio con la guida di esperti ✓ Catalogazione del materiale raccolto • 4^a fase: ✓ Stesura relazione ✓ Produzione di Haiku, che prendono spunto dalle emozioni e sensazioni colte durante il percorso naturalistico ✓ Preparazione di un video, con immagini che ritraggono particolari del territorio di acque di risorgiva osservati durante l'uscita con commento didascalico poetico (Haiku) • 5^a fase: ✓ Presentazione del progetto al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso ✓ Organizzazione di un convegno che ha come fine la promozione della tutela dell'ambiente attraverso la valorizzazione delle risorse naturali e storico-umane del territorio coneglianese.
TEMPI	Preparazione: novembre 2006 - gennaio 2007 Applicazione: febbraio – maggio 2007
METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro individuale • Lavoro di gruppo e tra gruppi • Incontri con esperti • Collaborazione con istituzioni territoriali di riferimento per la ricerca di fonti, materiali, ecc.
STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> • Manuali • Documenti storici • Saggi • Documenti audiovisivi • Supporti informatici • Internet

DENOMINAZIONE	IL PAESAGGIO RACCONTA: LA MEMORIA DELL'ACQUA
RISORSE UMANE E RELATIVI COMPITI	<p>Esperti appartenenti a diverse associazioni culturali e istituzioni locali:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Centro didattico naturalistico "Il Pendolino" (guide per uscite sul territorio) ✓ Associazione culturale "Albero Blu" (coordinamento e logistica, fotografia, organizzazione convegno e produzione video) ✓ Gruppo ambientalistico "Amica Terra" (bibliografia e documentazione) ✓ FAI, Fondo per l'Ambiente Italiano (organizzazione di una mostra in cui sarà esposto anche questo progetto)
ESPERIENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Uscite con guida di esperti botanici e naturalisti • Interviste
CRITERI E MODALITÀ DI VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelle di osservazione e valutazione (vd. allegati) • Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, originalità, aspetto artistico, ...) attraverso un questionario somministrato a campione a gruppi diversi (studenti, docenti, collaboratori del progetto)

Esempio di unità di apprendimento (area professionale)

DENOMINAZIONE	PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UNA INSEGNA LUMINOSA PER UN LOCALE COMMERCIALE (terzo anno)	
COMPITO PRODOTTO	Simulare il lavoro di un'impresa che realizza una insegna luminosa di un esercizio commerciale nel rispetto delle richieste dei tempi e delle risorse. Il miglior prodotto (insegna) sarà premiato (da decidere come...)	
COMPETENZE MIRATE	<ul style="list-style-type: none"> • Progettare uno schema elettrico in autoCAD con previsione di spesa • Scegliere i vari componenti elettrici commerciali appropriati • Realizzare un semplice impianto elettrico di illuminazione 	
OBIETTIVI FORMATIVI	<ul style="list-style-type: none"> • Saper applicare la normativa CEI nella progettazione e realizzazione dell'insegna luminosa • Saper applicare i regolamenti territoriali previsti in materia di occupazione suolo pubblico e di pubblicità • Saper scegliere materiali e componenti in funzione del preventivo di spesa • Saper eseguire il cablaggio dei componenti l'insegna • Saper eseguire il collaudo dell'insegna 	
OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	CONOSCENZE	ABILITÀ
	Norme CEI e i regolamenti di riferimento	Interpretare le normative CEI e individuare quelle necessarie per progettare l'insegna
	Legge di Ohm, caratteristiche e tipologie degli impianti elettrici in bassa tensione	Scegliere le soluzioni circuitali e dei materiali
	Programma autoCAD e il programma di videoscrittura	Utilizzare il programma di autoCAD e il programma di videoscrittura per la progettazione dell'insegna
	Fonti (cataloghi, siti ecc.) da cui ricavare le informazioni sui costi dei materiali	Ricavare le informazioni di costo dei componenti l'insegna Scegliere i materiali in base al rapporto prezzo - qualità
	Tendenze del mercato (locale) dell'illuminazione	Scegliere la tipologia dell'illuminazione in base alle tendenze del mercato
UTENTI	Alunni del terzo anno Settore Elettrico ed elettronico	

PREREQUISITI	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le principali nozioni di illuminotecnica • Conoscere semplici schemi elettrici • Conoscere le norme antinfortunistica
FASE DI APPLICAZIONE	Aprile - Maggio
TEMPI	30 h
SEQUENZA IN FASI	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto di un circuito elettrico • Progetto grafico/design insegna • Ricerca componenti insegna • Fase di realizzazione insegna
METODOLOGIA	Lezione frontale Laboratorio informatico Laboratori impianti Ricerca individuale
RISORSE UMANE	<p>Coordinatore Docente di impianti elettrici</p> <p>Equipe interdisciplinare Docente di elettrotecnica Docente di fisica Docente di informatica Docente di matematica Docente di inglese Docente di italiano</p>
ESPERIENZE	Visite presso esercizi commerciali per ricerca componenti insegna
STRUMENTI	Aule – Laboratori – strumenti di misura (tester) – utensili per cablaggio e montaggio - PC
VALUTAZIONE	<p>Valutazione dei prodotti in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • funzionalità • rapporto qualità – prezzo • originalità • conformità alle norme di riferimento • correttezza progettuale <p>Commissione di valutazione: equipe docenti Autovalutazione (questionario) Premiazione alla consegna dei diplomi (Commissione formata da docenti e alunni)</p>

Quinta tappa:

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

La competenza rappresenta il riferimento prioritario dell'attività valutativa (e quindi formativa) poiché l'apprendimento non sta ultimamente nella ripetizione di un'espressione verbale o di un procedimento manuale o mentale, ma si coglie nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali, che propongono allo studente problemi e compiti che è chiamato ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti *attendibili*, ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25).

Si ricorda ancora che le competenze non rappresentano l'unico contenuto delle acquisizioni cui si mira tramite i percorsi formativi; infatti, l'azione formativa mira anche all'apprendimento di *conoscenze ed abilità* ed inoltre all'assunzione da parte degli allievi di *comportamenti* maturi, propri di un cittadino consapevole, autonomo e responsabile. Anche se conoscenze, abilità e comportamenti sono anch'essi mobilitati nel momento in cui lo studente manifesta una competenza circa un certo ambito di sapere *agito*.

In questo modo, esistono più punti di vista da cui guardare il processo formativo che risulta così molteplice, ma nello stesso tempo unitario secondo la rappresentazione olografica (il tutto nelle parti, le parti nel tutto). La valutazione delle competenze non esaurisce pertanto le valutazioni che risultano necessarie, che prevedono anche:

- ⇒ la valutazione delle *conoscenze ed abilità* per assi disciplinari;
- ⇒ la valutazione del *comportamento e dell'impegno*.

I criteri metodologici di una corretta valutazione della competenza sono:

- a. presenza di un *piano formativo condiviso tra l'équipe dei docenti/consiglio di classe che preveda varie situazioni di apprendimento (attività, esperienze, azioni) finalizzate in modo intenzionale e programmato a quella specifica padronanza*: non ci si può quindi mettere a valutare competenze dopo aver svolto un percorso centrato su conoscenze ed abilità fini a se stesse, cercando a posteriori dei legami ipotetici con quella competenza;
- b. riferimento esplicito e sistematico alle *situazioni di apprendimento* (attività, esperienze, azioni) che lo studente ha svolto in riferimento alla specifica competenza, ricordando che **per ogni competenza occorre almeno un prodotto reale elaborato a tale scopo dallo studente, con particolare attenzione all'alternanza formativa che include la valutazione da parte dei tutor dell'organizzazione partner**;
- c. analisi delle varie performance dell'allievo (prodotti, comportamenti, riflessioni, maturazioni) viste in rapporto ad una *griglia di valutazione* della competenza che preveda descrittori distinti per livelli espressi in modo da poter essere compresi dallo studente e dalla famiglia (*sufficiente/basilare; buono/adequato; ottimo/eccellente*);

d. espressione del *giudizio di padronanza* della competenza dello studente ricordando che questo non può che prevedere livelli positivi; nel caso in cui la padronanza risulti parziale oppure negativa occorre segnalarlo nelle "note", un campo della scheda che consente anche di specificare altri elementi utili alla comprensione della valutazione.

In tal modo, per ogni competenza mirata, si ottiene una scheda specifica che consente di passare alla fase della certificazione nel momento in cui ciò è richiesto o risulti utile e necessario.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA:

Studente _____

Corso _____ Classe _____

Oggetti della valutazione

Attività
Esperienze
Azioni

VALUTAZIONE	
NOTE	

L'équipe _____

Data _____

Esempio dei livelli di padronanza riferiti alla competenza¹:

PADRONEGGIARE GLI STRUMENTI ESPRESSIVI ED ARGOMENTATIVI INDISPENSABILI PER GESTIRE L'INTERAZIONE COMUNICATIVA E VERBALE IN VARI CONTESTI

Livelli di padronanza

Sufficiente

Comprende ed esegue consegne orali anche complesse e comprende il significato generale di un testo espresso oralmente, di tipologia colloquiale, narrativa, descrittiva. Esprime in modo comprensibile e coerente esperienze vissute e il contenuto principale di testi ascoltati. In un testo orale di contenuto esperienziale, o di tipo narrativo, riconosce i registri comunicativi più vicini all'uso quotidiano. Affronta le situazioni comunicative di più comune esperienza, scambiando informazioni ed esprimendo in modo pertinente il proprio punto di vista. Individua il punto di vista altrui in contesti formali ed informali.

Buono

Comprende ed esegue correttamente consegne complesse espresse oralmente; coglie il significato e le relazioni logiche di un testo orale di diversa tipologia. Espone in modo chiaro, logico e coerente propri vissuti ed espone con coerenza testi ascoltati di diversa tipologia. Riconosce differenti registri comunicativi in testi orali formali ed informali di comune esperienza. Nella comunicazione orale, interagisce in situazioni diverse, informali e formali, scambiando informazioni ed esprimendo in modo pertinente, organico e corretto il proprio punto di vista. Individua i diversi punti di vista in contesti formali e informali e tiene conto di essi nella propria comunicazione.

Ottimo

Comprende ed esegue consegne anche molto complesse espresse oralmente anche compiendo corrette inferenze su eventuali dati carenti o mancanti; coglie il significato esplicito e le relazioni in un testo orale ed è in grado di cogliere implicazioni ed effettuare inferenze. Espone in modo chiaro, logico, coerente, corretto e con ricchezza lessicale i propri vissuti; espone in modo chiaro e organico testi ascoltati. Riconosce ed utilizza diversi registri comunicativi in comunicazioni orali formali ed informali e adatta ad essi la propria comunicazione; interagisce con gli altri in situazioni formali ed informali, anche non note, scambiando informazioni ed esprimendo il proprio punto di vista, facendo riferimento all'esperienza e alle conoscenze acquisite. Individua e tiene conto dei punti di vista altrui in molteplici contesti comunicativi, adattando in modo funzionale la propria comunicazione ai contesti e agli interlocutori.

¹ La griglia è stata elaborata da Franca Da Re

Sesta tappa:

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La certificazione delle competenze rappresenta il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla loro registrazione entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio.

Ciò significa che non basta mettere dei giudizi a fianco dell'elenco delle competenze, ma occorre garantire il criterio della attendibilità, che a sua volta comporta un legame con delle ancore che sostengano tale giudizio dando ad esso una efficacia dimostrativa ed un riscontro probatorio.

La certificazione si svolge nei seguenti modi:

- 1) per ogni studente si compila una *scheda di registrazione* - allegata alla scheda di certificazione - che, a fianco dell'elenco delle competenze che si intendono certificare (tratte dal repertorio elaborato nelle fasi iniziali del percorso), indichi le situazioni di apprendimento più significative svolte e le aree disciplinari coinvolte, quando ricorrono. Si propongono alcuni esempi:
 - per le *attività*: esercitazioni in classe, compiti a casa, lavori di gruppo...;
 - per le *azioni*: simulazioni, progetti, compiti reali, comprese le attività in alternanza (che meritano una particolare attenzione);
 - per le *esperienze*: incontri, eventi, esperienze formative extrascolastiche (che richiedono una documentazione probatoria);
- 2) si compila successivamente la scheda di certificazione delle competenze che indica:
 - la valutazione - nel caso in cui la competenza sia posseduta ad un livello almeno accettabile - espressa nella forma comprensibile (*sufficiente/basilare; buono/adequato; ottimo/eccellente*);
 - le note che prevedono, oltre a ciò che gli insegnanti ritengono utile precisare, anche indicazioni circa le competenze non possedute in forma almeno accettabile.

Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte

Studente _____ classe _____ anno _____

COMPETENZE	ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE E DELLE AREE DISCIPLINARI COINVOLTE	
	1° QUADRIMESTRE	2° QUADRIMESTRE
INGRESSO		

Certificazione delle competenze

Studente _____	_____ classe _____	_____ anno _____
COMPETENZA	VALUTAZIONE	NOTE

Settima tappa:

VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE

La validazione delle competenze è un'operazione che mira ad attribuire valore a quanto perseguito e certificato dalla scuola in riferimento alle competenze professionali, tramite il coinvolgimento attivo dei soggetti economici e professionali.

Questi sono sollecitati sotto due profili:

- ad esprimere un giudizio di validità sugli esiti delle attività in alternanza
- ad esprimere un giudizio circa la validità delle rubriche riferite alle competenze professionali, dopo averle "misurate" nella realtà concreta.

La validazione si effettua quindi – sulla base di una scheda apposita - alla fine del percorso formativo, dopo che si è svolta un'esperienza di collaborazione tra scuola e azienda/ente partner e sollecita una riflessione comune che, a partire dall'esperienza condivisa, mira a verificare il metodo e gli strumenti ed a migliorare continuamente il lavoro formativo.

I criteri per la validazione della rubrica sono:

- **pertinenza:** gli indicatori proposti devono essere esattamente collocati nel campo della competenza cui la rubrica si riferisce;
- **completezza ed essenzialità:** gli indicatori debbono essere scelti in modo da completare le esperienze in grado di stimolare l'acquisizione della competenza, nel numero minimo necessario;
- **chiarezza e gradualità:** i livelli di padronanza devono essere descritti in modo da indicare chiaramente gli apprendimenti rilevabili e da disegnare passaggi gradualmente ed equilibrati da uno all'altro;
- **utilità:** la rubrica deve poter fornire un valore d'uso reale ai docenti nei tre scopi previsti: individuazione delle situazioni di apprendimento, verifica e valutazione delle acquisizioni, rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi.

Criteria for the validation of the competence rubric

CRITERI	SPECIFICAZIONE
PERTINENZA	
COMPLETEZZA ED ESSENZIALITÀ	
CHIAREZZA E GRADUALITÀ	
UTILITÀ	

4.1 L'esperienza di Treviso e Belluno

Franca Da Re

Nella provincia di Treviso la prima esperienza di formazione per i docenti della scuola secondaria di secondo grado sul tema delle competenze è stata organizzata nell'a.s. 2005/06 dal Coordinamento delle Reti di Orientamento della Provincia di Treviso e tenuta dallo staff di Italia Forma.

L'esperienza è servita a fondare il concetto di competenza, a confrontare vari modelli, ad analizzare alcune esemplificazioni di declinazione del curriculum per competenze.

L'anno successivo, il 2006/07, data la coincidenza di interessi da parte del Coordinamento Reti Orientamento e dell'USP di Treviso, che curava la formazione dei docenti impegnati in alternanza scuola lavoro, è stato organizzato un seminario teorico-pratico in collaborazione tra i due Organismi, con il coordinamento scientifico del prof. Dario Nicoli, che ha curato la parte teorica del seminario, la supervisione del lavoro dei laboratori e la revisione dei materiali prodotti. Il seminario ha visto la partecipazione costante di circa 70 docenti, distribuiti in parti pressoché uguali fra docenti iscritti al corso come rappresentanti delle reti di orientamento e docenti impegnati in alternanza scuola lavoro (peraltro entrambe le categorie di docenti operavano nelle stesse scuole; partecipavano inoltre anche insegnanti dei CFP, che fanno parte delle reti di Orientamento).

Alla formazione si sono uniti anche i docenti impegnati in alternanza scuola lavoro delle scuole di Belluno.

Durante il Seminario sono stati individuati repertori di rubriche per alcune discipline di studio sia dell'area comune che dell'area professionale di indirizzo e sono state redatte le relative rubriche di livello. Sono inoltre state redatte in sede di corso alcune unità di apprendimento che però, a causa del periodo tardivo dell'anno scolastico in cui sono state ultimate, hanno avuto scarsa sperimentazione sul campo.

L'anno successivo, il 2007/08, è stata organizzata la seconda edizione del Seminario coordinato sempre dal prof. Nicoli, ma con una parte preponderante di attività laboratoriale. I docenti partecipanti sono stati circa un centinaio, sempre equamente distribuiti tra docenti in alternanza di Treviso e Belluno e docenti delle reti orientamento. È interessante rilevare che gran parte dei docenti che avevano partecipato l'anno precedente hanno scelto di iscriversi; inoltre si sono inseriti nuovi docenti sia di un gruppo che dell'altro.

Approfittando del fatto che nell'agosto 2007 il Ministero dell'Istruzione aveva emanato il Documento Tecnico sull'Obbligo d'Istruzione con le rigorose indicazioni per il curriculum articolate proprio in competenze, i progettisti del corso e il prof. Nicoli hanno proposto ai corsisti di sviluppare la declinazione di competenze degli assi culturali comuni del biennio con le relative rubriche di livello e di continuare la declinazione delle competenze essenziali di alcune aree di indirizzo.

Alla fine del Seminario, erano state prodotte le rubriche per tutti gli assi culturali del biennio e per le otto competenze trasversali indicate dal Documento ministeriale; inoltre i docenti in alternanza avevano prodotto la declinazione con le relative rubriche riferite ad un terzo anno di corso per gli indirizzi: tecnico - industriale - meccanico; tecnico - industriale - elettronico; giuridico - aziendale; turistico. Sono state

prodotte e sperimentate diverse Unità di apprendimento sia di carattere culturale generale che professionali.

I materiali sono stati pubblicati sul sito dell'Ufficio Scolastico Provinciale e presentati anche in una serie di Seminari Distrettuali sull'Obbligo di Istruzione organizzati dall'USP. I Dirigenti scolastici sono stati attivamente coinvolti per la promozione della sperimentazione nelle scuole dei materiali stessi.

Nel corrente anno scolastico 2008/09, la terza edizione del Seminario si propone di affinare la declinazione del curriculum degli assi culturali comuni, tentando un'articolazione sul quinquennio e di continuare su più discipline di indirizzo la declinazione e la redazione di rubriche con riferimento ai livelli in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado, anche con una prospettiva che si avvicini alle ipotesi di riordino. Ci si propone inoltre di ristrutturare la formulazione delle rubriche su livelli diversi di padronanza validi per tutto il quinquennio e armonizzati sulla formulazione dell'EQF.

Di seguito vengono riportati alcuni esempi del lavoro svolto:

1. la declinazione della competenza di cittadinanza "Agire in modo autonomo e responsabile" e dell'asse linguaggi "Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" corredate delle relative rubriche;
2. un esempio di unità di apprendimento sui diritti dei minori;
3. la declinazione di una competenza commerciale-amministrativa con relativa rubrica;
4. un esempio di unità di apprendimento applicata all'area commerciale.

COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA				
Competenza di cittadinanza europea n. 5 Agire in modo autonomo e responsabile				
Esempi: Attività di laboratorio e/o lezione; Partecipare all'organizzazione delle modalità di raccolta differenziata dei rifiuti a scuola				
Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo di istruzione – competenze chiave di cittadinanza				
Indicatori/Evidenze				
Livelli di padronanza				
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Riconoscere di essere portatore di diritti e doveri nei limiti di un rapporto corretto con i coetanei e con gli adulti nelle relazioni quotidiane come sistema basato su valori condivisi	Sa riconoscere il significato di alcuni comportamenti rispetto a situazioni comunicative e nei rapporti con gli altri	Riconosce i propri diritti e doveri nell'agire quotidiano con gli altri	Riconosce e usa i propri diritti, nonché accetta i doveri nel rapporto con gli altri, identificandoli come sistema basato su valori condivisi	Riconosce e usa i propri diritti, nonché accetta i doveri nel rapporto con gli altri in tutto come sistema basato su valori condivisi
Riconoscere e confrontare i propri e gli altrui bisogni nei limiti di un livello di relazione corretto	Sa riconoscere il significato di alcuni bisogni personali e altrui nel rapporto con gli altri	Riconosce gli altrui e propri bisogni nel rapporto interpersonale	Riconosce e confronta i propri bisogni nel rapporto interpersonale	Coglie e soddisfa in una relazione corretta interpersonale i propri e gli altrui bisogni
Affrontare situazioni di conflitto tra bisogni di soggetti diversi nei limiti dell'accettazione delle regole e con l'assunzione di un livello di responsabilità personale	Accetta e affronta in maniera responsabile solo alcune situazioni di conflitto	Accetta e affronta in maniera responsabile situazioni di conflitto ma non sempre sa risolvere	Affronta, assumendosi responsabilità e cercando soluzioni, situazioni di conflitto	Affronta situazioni di conflitto, cogliendo i rapporti impliciti nelle relazioni interpersonali con maturità di azione e di giudizio
Riconoscere l'importanza del rispetto delle cose altrui, comuni e dell'ambiente (ecologico)	Rispetta le cose altrui, ma non sa riconoscere l'importanza di rispettare le cose comuni e dell'ambiente	Sa riconoscere, ma non sempre rispetta le cose altrui, comuni e dell'ambiente	Riconosce e rispetta le cose altrui, comuni e dell'ambiente	Riconosce e rispetta le cose altrui, comuni e dell'ambiente e se ne fa portavoce nel suo contesto

COMPETENZE ASSE CULTURALE LINGUAGGI

Competenza linguaggi n. 1

Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti

Esempi: Dialogare in maniera costruttiva negli OO.CC.; Collaborare nella stesura delle regole di convivenza civile all'interno dell'Istituto; Partecipare in maniera responsabile alle attività "fuori aula"; Prove simulate; Discussioni in classe; Interrogazioni

Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo di istruzione (Asse dei linguaggi)

Indicatori

Livelli di padronanza

	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Comprendere nel loro significato messaggi orali di vario genere in situazioni formali e non, cogliendone il contenuto esplicito e implicito e le funzioni	Presta attenzione solo ai messaggi formulati con un linguaggio semplice e reagisce solo ai significati più evidenti	Comprende messaggi non troppo articolati e coglie il significato principale e le funzioni prevalenti	Coglie i significati dei messaggi orali anche articolati, ascolta con attenzione individuando il messaggio esplicito e implicito e le funzioni	Coglie prontamente il significato di messaggi complessi, anche nelle loro molteplici sfumature, e reagisce con strategie diversificate in relazione al contesto e alle funzioni
Produrre testi orali, chiari, coerenti e sintetici in relazione al contenuto, al contesto, al destinatario e allo scopo	Comunica oralmente in modo semplice e non sempre chiaro adeguando solo parzialmente il messaggio rispetto al contenuto, al contesto, allo scopo e al destinatario	Si esprime in modo chiaro e coerente, adeguando la sua comunicazione solo alle situazioni più comuni e frequenti	Produce discorsi chiari e coerenti, è in grado anche di operare sintesi efficaci e di usare i registri linguistici opportuni	Elabora testi articolati e chiari, efficaci dal punto di vista della sintesi operando inferenze e riflessioni personali in contesti comunicativi diversi
Argomentare il proprio punto di vista considerando e comprendendo le diverse posizioni	Esprime il suo punto di vista con argomentazioni non sempre coerenti, scarsamente articolate e con scarsa comprensione delle diverse posizioni in gioco	Sostiene il suo punto di vista con argomentazioni pertinenti, ma espresse con un lessico essenziale, con scarsa rielaborazione di informazioni. Risponde alle obiezioni più elementari	Argomenta la sua tesi con riferimenti puntuali e pertinenti anche a dati, letture di studio e posizioni degli interlocutori. Quasi sempre è in grado di affrontare il contraddittorio	È in grado di elaborare tesi opportunamente argomentate con ricchezza di riferimenti culturali e mostrando di comprendere e tenere in dovuto conto le diverse posizioni in gioco; sa rispondere con efficacia alle obiezioni
Preparare un intervento sulla base di una scaletta argomentativa in un contesto dato a partire da un problema legato all'esperienza	L'articolazione delle argomentazioni è poco coerente e talvolta incompleta. L'esposizione orale è frammentaria e inefficace	Costruisce una scaletta pertinente ed espone con un linguaggio semplice ed in modo meccanico quanto preparato	Prepara una scaletta esauriente ed articolata con argomentazioni puntuali. L'esposizione orale è sicura, organica e lessicalmente appropriata	La scaletta è completa, formalmente ben strutturata e ricca di riferimenti. L'esposizione è corretta, adeguata alla situazione e sostenuta da spunti personali

COMPETENZE ASSE CULTURALE LINGUAGGI	
Competenza linguaggi n. 1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	
Conoscenze Principali strutture grammaticali della lingua italiana Elementi di base delle funzioni della lingua Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali ed informali Contesto scopo e destinatario della comunicazione Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo	Abilità/capacità Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati Riconoscere differenti registri comunicativi in un testo orale Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni e idee per esprimere anche il proprio punto di vista Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali

ASSE STORICO SOCIALE: UNITA' DI APPRENDIMENTO N. 2		
Denominazione	I diritti dei minori	
Compito/prodotto	Opuscolo: "I tuoi diritti in Italia" Opuscolo informativo/esplicativo sui diritti dei minori in lingua italiana, rivolto ai ragazzi stranieri Traduzione di un opuscolo nelle principali lingue europee Presentazione durante l'attività di scuola aperta e consegna a tutti gli istituti superiori ed enti locali Glossario	
Obiettivi formativi	Riconoscere e valorizzare la propria identità di persona attraverso la scoperta dei propri diritti Favorire la sensibilizzazione alle diverse opportunità dei minori Favorire l'acquisizione di un senso di responsabilità sociale	
Competenze mirate	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 Agire in modo autonomo e responsabile	
Risorse	Conoscenze Costituzione italiana Principali problematiche relative all'integrazione e alla tutela dei diritti umani e alla promozione delle pari opportunità Conoscenze essenziali dei servizi sociali Ruolo delle organizzazioni internazionali	Capacità/abilità' Comprendere le caratteristiche fondamentali dei principi e delle regole della Costituzione italiana Identificare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona-famiglia-società-Stato Identificare il ruolo delle istituzioni europee e dei principali organismi di cooperazione internazionale e riconoscere di essere portatore di diritti e doveri, nei limiti di un rapporto corretto con i coetanei e con gli adulti, nelle relazioni quotidiane
Utenti	Alunni classe seconda	
Prerequisiti	Caratteri essenziali della norma giuridica Fonti del diritto Conoscenza di word Utilizzo delle strutture di base della lingua straniera	
Periodo di applicazione	Prima parte mesi di febbraio e marzo Seconda parte aprile e novembre	
Sequenza in fasi	1. Stesura dell'opuscolo 2. Editing 3. Presentazione del prodotto	

ASSE STORICO SOCIALE: UNITA' DI APPRENDIMENTO N. 2	
Tempi	35 ore: produzione opuscolo tra febbraio e marzo - 30 ore presentazione dell'opuscolo in due incontri (aprile e novembre) - 5 ore
Metodi	Lezione frontale Ricerca individuale Lavoro di gruppo Laboratorio di informatica
Strumenti	Testi giuridici Saggi Supporti informatici Dizionari in lingua Internet
Risorse umane e relativi compiti	Coordinatore: docente preferibilmente di diritto Equipe interdisciplinare: docenti di lingue straniere docenti di materie giuridiche ed economiche docente di italiano docente di trattamento testi esperti/docenti di tecniche della comunicazione
Esperienze	Incontri con esperti delle organizzazioni onlus che si occupano del settore dell'immigrazione e della tutela dei diritti umani
Criteri e modalità di valutazione	Tabelle di osservazione e valutazione Valutazione del prodotto in base a criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, originalità, terminologia appropriata, completezza delle informazioni) attraverso un questionario somministrato a campione a gruppi diversi (studenti, docenti, collaboratori del progetto) Il prodotto migliore verrà tradotto nelle principali lingue europee e presentato negli incontri scuola aperta e presso enti locali ed altre scuole

COMPETENZE AREA COMMERCIALE AMMINISTRATIVA

Competenza commerciale-amministrativa n° 1

Cogliere le necessità e i gusti della clientela in termini di prodotto e proporre soluzioni tecniche e funzionali

Esempi: Presenta il prodotto al cliente

Fonti di legittimazione:

Bozza Repertorio della Regione Lombardia delle comunità e dei profili professionali per i percorsi di istruzione e formazione professionale
Linee guida dell'Area professionale Commercio e Vendite per l'elaborazione dei piani formativi anno formativo 2004/2005

Livelli di padronanza				
Indicatori	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Interagire con il cliente per comprendere e definire le sue esigenze	Coglie parzialmente i feedback del cliente	Chiede alcune precisazioni dopo aver ascoltato il cliente	Dopo aver ascoltato il cliente, pone domande per definire le sue esigenze	Individua e concorda con il cliente le caratteristiche tecniche e funzionali del prodotto
Interpretare le esigenze del cliente, consigliando e proponendo diverse soluzioni tecniche funzionali	Propone il prodotto senza verificare le aspettative e le esigenze del cliente	Consiglia la scelta di una merce proponendo una gamma di prodotti indicando solo le caratteristiche essenziali	Interpreta adeguatamente le esigenze del cliente e consiglia le alternative di vendita	Propone diverse soluzioni valorizzando gli aspetti tecnici e funzionali rispetto alle esigenze del cliente
Informare i clienti circa novità della gamma dei prodotti ed eventuali condizioni favorevoli di acquisto (sconti, campagne promozionali, ecc.)	Trasmette ai clienti informazioni parziali e superficiali circa le novità disponibili nella gamma dei prodotti	Interagisce coi clienti trasmettendo loro informazioni aggiornate circa le novità disponibili nella gamma dei prodotti e i relativi prezzi	Propone ai clienti nuovi prodotti informandoli delle eventuali condizioni favorevoli di acquisto	Informa dettagliatamente i clienti sulle caratteristiche dei prodotti e sulle condizioni promozionali per l'acquisto anche attraverso stand dimostrativi/informativi all'interno del punto vendita
Preparare un intervento sulla base di una scaletta argomentativa in un contesto dato a partire da un problema legato all'esperienza	L'articolazione delle argomentazioni è poco coerente e talvolta incompleta. L'esposizione orale è frammentaria e inefficace	Costruisce una scaletta pertinente ed espone con un linguaggio semplice ed in modo meccanico quanto preparato	Prepara una scaletta esauriente ed articolata con argomentazioni puntuali. L'esposizione orale è sicura, organica e flessibilmente appropriata	La scaletta è completa, formalmente ben strutturata e ricca di riferimenti. L'esposizione è corretta, adeguata alla situazione e sostenuta da spunti personali
Assi culturali Area linguistica ed espressiva Area economico giuridica	Conoscenze Principi della comunicazione Tipologie testuali e registri Microlingua commerciale Elementi della segmentazione del mercato e della differenziazione del prodotto	Abilità/capacità Utilizzare abilità di ascolto attivo tramite la parafrasi e la sintesi Rispettare l'alternanza di parola Porre domande funzionali ad una maggiore conoscenza di esigenze e bisogni Adattare le modalità comunicative al target di riferimento Associare uno specifico cliente al relativo segmento di mercato Proporre un prodotto adeguato alla tipologia del cliente		

AREA COMMERCIALE / AMMINISTRATIVA: UNITA' DI APPRENDIMENTO N. 1		
Denominazione	Conoscere il Sile in bicicletta (noleggio mountain bike su percorsi naturalistici lungo il Sile)	
Compito/prodotto	Avvio attività d'impresa di servizi L'attività si articola nei seguenti compiti/prodotti: pratiche amministrative per la costituzione dell'impresa presentazione in PowerPoint dell'azienda dépliant promozionale dell'attività (in lingua italiana e nelle lingue straniere)	
Obiettivi formativi	Favorire un approccio più consapevole alle problematiche ambientali Favorire l'autoimprenditorialità Favorire la maturazione e l'autonomia dello studente Favorire l'acquisizione di capacità relazionali e di lavorare in team Fornire elementi di rimotivazione allo studente Favorire un approccio diverso all'apprendimento Fornire elementi di Orientamento Professionale	
Competenze mirate	Cogliere le esigenze della clientela e proporre un servizio adeguato ed ecologicamente compatibile con il territorio e l'ambiente Promuovere e proporre il servizio anche con il marchio aziendale Adempiere agli obblighi amministrativi relativi all'avvio dell'attività d'impresa	
Risorse	Conoscenze Normativa giuridica relativa all'avvio dell'attività Normativa relativa alla tutela ambientale Conoscenze linguistiche funzioni del pacchetto Office Obblighi amministrativi relativi all'avvio (Ag. Entrate, tenuta registri contabili)	Capacità/abilità' Interpretare e applicare la normativa finalizzata all'oggetto Produrre il dépliant nelle varie lingue Applicare in maniera adeguata le funzioni di video scrittura, di PP e di un software di grafica Gestire le pratiche amministrative e contabili
Prerequisiti	Elementi di diritto commerciale Elementi di normativa fiscale Concetti di marketing e di comunicazione Registri linguistici di tipo pubblicitario Microlingua commerciale Utilizzo del pacchetto Office e di software di grafica	
Tempi	40 ore - dalle 2 alle 4 settimane, preferibilmente nel II quadrimestre	

AREA COMMERCIALE / AMMINISTRATIVA: UNITA' DI APPRENDIMENTO N. 1

Sequenza in fasi	<ol style="list-style-type: none">1. Programmazione in Cdc e individuazione dei criteri di valutazione del prodotto e dell'attività2. Presentazione dell'attività e condivisione con la classe3. Questionario sulle aspettative degli studenti4. Creazione dei gruppi di lavoro e assegnazione dei compiti5. Scambio dei lavori di gruppo, discussione, revisione e composizione organica dei prodotti della UDA6. Questionario di autovalutazione7. Presentazione del prodotto finito al Cdc8. Eventuale presentazione del prodotto a soggetti esterni9. Valutazione del Cdc10. Valutazione del singolo docente11. Eventuale valutazione di soggetti esterni
Metodologie	Lezioni frontali Brain storming Lavoro cooperativo
Valutazione	Valutazione del prodotto, da parte del Cdc Valutazione delle competenze acquisite dagli studenti, da parte del Cdc Valutazione degli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità), da parte del singolo docente Autovalutazione del Cdc rispetto al raggiungimento degli obiettivi formativi Valutazione fra ex ante ed ex post delle aspettative degli studenti
Validazione	Motivazione o rimotivazione degli studenti Auto orientamento al mondo del lavoro Livello di coinvolgimento dei docenti e integrazione disciplinare e clima collaborativo

4.2 L'esperienza di Padova, Rovigo e Venezia

Sandra Bertolazzi¹

All'interno del corso sono stati attivati laboratori organizzati per settori tecnologici/professionali finalizzati alla produzione di materiali in tema di apprendimento per competenze gestibili da parte delle singole scuole e dei consigli di classe.

Obiettivo fondamentale è stato quello di contribuire a riflettere sulla formazione per competenze, in linea con la Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 e con il nuovo obbligo di istruzione, operando all'interno delle attività di alternanza formativa. In queste attività si generano, infatti, occasioni chiave per una crescita personale dello studente che, partecipando ad un'esperienza collettiva di cui percepisce il senso, si mette in gioco e matura vere e proprie competenze.

I gruppi di lavoro hanno operato sulla base delle linee guida introdotte dal prof. Nicoli e di seguito riassunte:

PER POTER CONDURRE UN LAVORO INTENZIONALE E SISTEMATICO SULLE COMPETENZE E' NECESSARIO

- *individuare le competenze (in termini di risultati finali attesi)*
- *declinarle in indicatori generali*
- *individuare abilità (espresse in performance verificabili), conoscenze, contenuti che sostanziano le competenze*
- *definire livelli di padronanza (es. parziale, basilare, buono, eccellente ...) strutturando "rubriche" utili per la valutazione*
- *strutturare percorsi didattici (es. unità di apprendimento) disciplinari e interdisciplinari centrati sulle competenze*
- *prevedere attività che permettano all'allievo di esercitare le competenze in contesti significativi, per risolvere problemi*
- *prevedere diversi livelli di valutazione: delle conoscenze, delle abilità, delle competenze*

L'esperienza, che giunge oggi al sesto anno, ha dimostrato, al di là dei pur innegabili aspetti di criticità, la validità dell'alternanza come strumento didattico perché:

- induce a riflettere, rimodulare, ripensare l'agito scolastico,
- rende consapevoli gli studenti, che spesso paiono scettici rispetto ad alcune proposte che provengono dal mondo della scuola, di quale potente strumento sia il "sapere in azione",
- crea solidarietà rispetto al lavoro docente,
- rende attuale la necessità di rapportarsi in una nuova prospettiva al mondo del lavoro, alle sue repentine modificazioni e necessità con uno sguardo al cooperare

¹ I tutor che hanno condotto le attività dei laboratori, i cui contributi sono riassunti in questa sintesi, sono:

prof.ssa Sandra Bertolazzi, ITCST L. Einaudi, Padova

prof.ssa Elisabetta Gonzato, ITST A. Gritti, Mestre

prof. Gregorio Grigolo, IIS Colombo, Adria

prof.ssa Giuseppina Manca, IPSSARCT Cornaro, Jesolo

prof. Esole Mitrotta, ITIS Severi, Padova

prof.ssa Isabella Sgarbi, IIS De Amicis, Rovigo

nel reciproco rispetto delle differenti funzioni.

All'interno delle attività svolte dai docenti dei vari gruppi sono stati prodotti esempi di unità di apprendimento. Per citarne alcuni, il gruppo degli Istituti Tecnici Industriali ha lavorato a UDA sui temi "Progetto di un sistema di acquisizione dati" e "Progettazione e realizzazione di un bloccaggio pneumatico" mentre il gruppo degli Istituti Tecnici Commerciali ha lavorato su "Costi di distribuzione" ed "Operazioni di compravendita". Sono state sviluppate anche alcune Rubriche di Competenze: gli Istituti Professionali hanno sviluppato rubriche relative a competenze richieste ai Tecnici della ristorazione, piuttosto che rivolte ad Operatori del settore Turistico, mentre i Tecnici Industriali si sono concentrati su "Disegno tecnico", "Sicurezza elettrica", "Analisi chimiche di laboratorio" ed i Licei Socio-Psico-Pedagogici o delle Scienze Sociali hanno preso in esame aspetti quali la "Gestione della comunicazione" o "Organizzare e svolgere attività di accoglienza e di animazione in vari contesti formativi".

L'elaborazione delle rubriche è stata una laboriosa occasione di confronto con i tutor e con il responsabile del corso per lo sforzo continuamente richiesto ai partecipanti di formulare voci precise, riferibili a comportamenti osservabili nelle specifiche attività proposte agli alunni.

Per i componenti del gruppo, infine, il momento forse più creativo è stato rappresentato dall'attività laboratoriale di elaborazione delle Unità di Apprendimento.

È importante evidenziare che i lavori di gruppo sono stati in gran parte occasione per individuare interpretazioni univoche per gli elementi caratterizzanti del percorso formativo. Infatti termini cruciali come abilità, capacità, competenze, obiettivi formativi sono spesso usati con accezioni che si modificano nel tempo radicandosi in ciascuno con sfumature diverse e significati non sempre corrispondenti ai recenti riferimenti nazionali ed europei.

Quando ad esempio si parla di obiettivi formativi, si è portati a pensare agli obiettivi disciplinari; ad esempio un docente di meccanica è indotto a ritenere che il "saper realizzare mediante una macchina a controllo numerico un particolare meccanico" sia un obiettivo formativo in quanto costituisce uno dei punti di arrivo per lo studente che segue le sue lezioni. Al contrario è da classificare come un'abilità o piuttosto come una competenza se presuppone una mobilitazione di risorse che vanno dal disegno alla programmazione della macchina all'agire in sicurezza e all'interagire col gruppo di lavoro. Per "obiettivi formativi" dobbiamo invece intendere i cambiamenti attesi nella formazione personale, importanti conquiste nel processo di sviluppo della persona (acquisire padronanza, sicurezza; imparare a collaborare, a riconoscere e valorizzare la propria identità, ecc.).

Avvicinarsi ad un nuovo strumento della didattica è un'esperienza complessa e stimolante. Mettersi in gioco con l'ASL, è stato un po' questo: uscire allo scoperto ed affrontare il mondo esterno.

Ai docenti che hanno frequentato i corsi di formazione in questi anni non sono state fornite ricette ma occasioni forti di approfondimento e discussione.

L'esperienza dell'Alternanza è quella di immergere il discente in una situazione unica, esterna alla familiarità dell'aula e di farlo interagire con gli stimoli forniti dalla situazione proposta. Ogni alunno di ogni tipo di scuola trae vantaggio da questa esperienza, ma di sicuro anche i docenti che si sono confrontati nei gruppi hanno imparato a destrutturare i programmi rispetto alla pratica tradizionale ed a fornire una visione di sfondo al loro sapere.

Essi hanno saputo coniugare i diversi linguaggi disciplinari, hanno cercato i parallelismi, per trattarli unitariamente, hanno condiviso obiettivi finali e strategie, in un superamento del puro ambito della propria disciplina, perché l'azione non ha a che vedere con il mero meccanicismo, ma implica la valutazione di molteplici fattori.

Ripartire da queste esperienze di Alternanza non è facile, né comodo, ma fornisce un nuovo orgoglio, quello di aver aiutato i nostri giovani ad avvicinarsi un po' di più alla formazione consapevole dell'uomo.

Un esempio dei lavori dei gruppi²

Nel lavoro di gruppo relativo alle declinazioni delle competenze comuni e professionali, dopo un confronto produttivo tra i corsisti, sono state individuate:

Declinazione delle competenze comuni in ASL:

- Accettare la responsabilità dell'impegno assunto
- Saper cogliere il significato storico e culturale del territorio
- Utilizzare metodi e culture diverse nell'affrontare un problema
- Percezione e presentazione di sé in forma adeguata al contesto lavorativo

Declinazione delle competenze professionali in ASL

- Essere consapevoli delle proprie capacità e delle inclinazioni professionali
- Utilizzare le proprie abilità professionali per affrontare situazioni lavorative nuove e per trovare soluzioni
- Utilizzare l'esperienza di apprendimento in ASL per riconoscere le opportunità lavorative nel territorio
- Cogliere le necessità e le richieste della clientela proponendo soluzioni
- Lavorare in team e sapersi rapportare con adeguati codici linguistici
- Riconoscere le nuove tecnologie più adatte per risolvere un problema

Si riportano di seguito un esempio di UDA ed una Rubrica delle Competenze prodotte da uno dei gruppi.

² Ulteriori esempi di Unità didattiche di Apprendimento e di Rubriche di Competenze prodotte nel corso delle attività laboratoriali si possono trovare nel CD allegato alla pubblicazione

UNITÀ' DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	Progetto di un sistema di acquisizione dati e monitoraggio ambientale
Compito-prodotto	Realizzazione di un'apparecchiatura per il monitoraggio di temperatura, umidità, pressione, precipitazioni, PM10, PH della pioggia. Raccolta ed elaborazione dati
Obiettivi formativi	Imparare a lavorare in gruppo Imparare ad assumersi responsabilità Padroneggiare l'uso degli strumenti tecnici Rispettare i tempi Collegare i saperi
Competenze mirate	<ul style="list-style-type: none"> - Progettare circuiti elettronici seguendo la normativa con attenzione agli aspetti economici - Progettazione di data-base - Elaborazione statistica di dati - Utilizzare gli elementi di fisica dell'ambiente per l'interpretazione dei dati acquisiti
Abilità capacità, conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzare e collaudare circuiti elettronici gestiti da microcontrollore - Utilizzare i data-base - Saper leggere e interpretare data-sheet in Inglese - Realizzare circuiti stampati - Conoscere i principi fisico-chimici relativi al funzionamento dei trasduttori - Programmazione in SQL - Comunicare i risultati in formato cartaceo ed elettronico
Utenti	Alunni di Classe 5 [^] Indirizzo Elettronica, Informatica, Elettrotecnica ed Automazione
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenze di base di Elettronica, Informatica, Inglese - Conoscenza di un linguaggio di programmazione - Conoscenza dell'Inglese tecnico - Abilità tecnica...
Periodo di applicazione	Tutto l'anno scolastico
Sequenza in fasi	<ul style="list-style-type: none"> - Progettazione dell'attività e assegnazione dei compiti - Progettazione del sistema - Reperimento preventivi/materiali - Realizzazione e collaudo - Raccolta dati - Presentazione dei risultati (disseminazione)
Tempi	150 ore <ul style="list-style-type: none"> - Sett.-ott.: progetto (35 ore) - Nov.-apr.: realizzazione (100 ore) - Maggio: raccolta ed elaborazione dati (10 ore) - Giugno: presentazione (5 ore)
Metodi	Lezione frontale Studio individuale Esercitazioni di Laboratorio Lavoro di gruppo

Strumenti	Strumenti di misura specifici Componenti elettronici Trasduttori DBMS (Database Management System)
Risorse umane e relativi compiti	Coordinatore (docente di TDP o di Sistemi) Docenti di tutte le discipline tecniche Docente di inglese
Esperienze	Visite presso ARPAV per la visione d'insieme del sistema da progettare e realizzare Esperienze di Alternanza Scuola Lavoro in aziende specializzate nella progettazione e realizzazione di apparati elettronici
Criteri e modalità di valutazione	Qualità (funzionalità, completezza, precisione, estetica) del prodotto Impegno di ogni singolo gruppo e di ogni singolo allievo Superamento delle difficoltà Comportamento organizzativo Sicurezza Completezza, correttezza e pertinenza del linguaggio (relazione/ presentazione, portfolio) Apprendimento (glossario bilingue)

RUBRICA DI COMPETENZA

COMPETENZE AREA COMMERCIALE AMMINISTRATIVA				
Competenza: USA SOFTWARE DEDICATO PER LA RAPPRESENTAZIONE DI CIRCUITI IN CAMPO ELETTRICO/ELETRONICO				
Esempi: disegno di schemi utilizzando AutoCAD e CAD specifici per l'elettronica e l'elettrotecnica				
Fonti di legittimazione: indicazioni ministeriali specifiche per il corso di studio; NORME CEI.				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
UTILIZZARE GLI STRUMENTI INFORMATICI DI BASE PER CREARE, GESTIRE ED ELABORARE FILE	Utilizza procedure elementari per creare, gestire e stampare file senza piena consapevolezza	Utilizza le procedure elementari in modo corretto ma essenziale per creare, gestire ed elaborare file	Crea, gestisce, elabora file e utilizza la rete per il loro trasferimento	Utilizza gli strumenti in maniera efficiente ed è in grado di personalizzarne le configurazioni
RICONOSCERE E UTILIZZARE I SIMBOLI NORMALIZZATI PER LA RAPPRESENTAZIONE DEI COMPONENTI	Riconosce parzialmente la simbologia di base e si limita alla riproduzione di schemi proposti	Utilizza i simboli per realizzare semplici schemi elettrici/elettronici	Utilizza i simboli per realizzare schemi elettrici/elettronici anche complessi	Realizza schemi elettrici/elettronici anche complessi e sa personalizzare o creare i simboli adeguati al suo compito rispettando le norme ufficiali
LEGGERE E COMPRENDERE MANUALI D'USO DEL SOFTWARE IN LINGUA INGLESE	Nella lettura dei testi non sempre riesce a coglierne pienamente il senso per l'uso nell'attività	Legge e comprende il senso essenziale dei testi riuscendo ad utilizzare nell'attività le informazioni fondamentali	Legge e comprende i testi in modo completo e sa usare le informazioni desunte per utilizzare il software in maniera corretta	Legge e comprende i testi in modo particolareggiato ed è in grado di valutare le informazioni in maniera critica per rendere sempre più efficace e produttivo il proprio lavoro
Area disciplinare	Conoscenze	Abilità		
Elettronica/Elettrotecnica TDP Inglese Economica e di diritto aziendale	Simboli normalizzati Inglese tecnico Gestione di file e directory	Saper utilizzare strumenti informatici di base Saper tradurre e comprendere i termini tecnici in lingua inglese		

4.3 La rilettura della Terza Area alla luce della metodologia dell'Alternanza

Giusy Manca, Annamaria Pretto¹

Le esperienze di Alternanza scuola - lavoro hanno comportato, per gli insegnanti che le hanno vissute, una riflessione sulla professionalità e sull'efficacia delle metodologie, grazie anche allo stimolo delle azioni formative che li hanno accompagnati, dalla fase di realizzazione a quella di valutazione dei progetti. L'Alternanza si è posta come catalizzatore di innovazione: seppure con alcune difficoltà e in modo non lineare, è riuscita a provocare nelle stesse istituzioni scolastiche una riflessione sul modo di promuovere apprendimento.

L'azione formativa che nel 2007 e nel 2008 si è attuata² a livello regionale coinvolgendo una quarantina di docenti di Istituti Professionali del Veneto si è posta l'obiettivo di rivisitare il percorso di Terza Area, raccogliendo in qualche modo, in un contesto più favorevole anche dal punto di vista normativo, la sfida innovativa riproposta dall'ASL: operazione il cui esito non era scontato, date alcune comprensibili resistenze iniziali. Mentre infatti per favorire la diffusione e l'integrazione dell'Alternanza da un quinquennio si procede alla costruzione di strade e di strumenti adatti ad un progetto di innovazione, la rilettura di una ormai consolidata Terza Area rimette in discussione un percorso che negli anni, in diverse realtà, appare invece avere progressivamente perso, almeno in parte, la sua spinta al cambiamento, ritagliandosi uno spazio il più delle volte percepito come autonomo e parallelo rispetto all'offerta curricolare, che rimane fondata sulle discipline. La sua organizzazione modulare, più rispondente al bisogno di trovare connessioni tra i contenuti, avrebbe invece dovuto superare la rigida divisione disciplinare, a favore di un aumento di senso dell'offerta formativa.

Alternanza scuola - lavoro vs Terza Area: una diversità solo apparente.

Che l'Alternanza Scuola-lavoro³ [ASL] presenti tratti comuni alla Terza Area - caratterizzante il biennio postqualifica dei professionali - era già ben presente al gruppo di lavoro regionale sin dalla prima fase di sperimentazione dell'ASL, nel 2004 quando, nella sua riflessione sulle valenze professionalizzanti di questa metodologia, vi associava *"l'esperienza veneta connessa al sistema delle qualifiche attivato nei corsi di Terza Area professionalizzante degli IPS"* (USR per il Veneto - Giunta Regionale (cur) 2004, 13).

La convergenza specifica tra ASL e Terza Area pareva tuttavia limitarsi allo specifico obiettivo della professionalizzazione, rimandando ad un percorso ormai percepito come prestigioso ma "tradizionale", di mediazione tra scuola e mondo del lavoro, con il tratto, specifico ed eccezionale nel panorama italiano, del riconoscimento della Regione.

1 Giusy Manca, che ha svolto il ruolo di tutor di uno dei due gruppi di corsisti, ha curato la parte dedicata agli strumenti; Annamaria Pretto ha curato la presentazione dell'esperienza.

2 progettata dal Gruppo Regionale dell'Alternanza all'interno dell'Ufficio 2, e realizzata presso l'IPSS "B. Montagna" di Vicenza, con la direzione del Dirigente Scolastico Vanna Santi.

3 l'espressione *"alternanza scuola - lavoro"* compare nella parte iniziale della premessa al D.M. del 15 aprile 1994, con cui si istituisce il biennio postqualifica degli IPS.

Quest'area, le cui caratteristiche avrebbero potuto scardinare alcuni fondamenti della didattica tradizionale, se da un lato non riusciva a contaminare positivamente il modo di fare scuola nelle ore di lezione della prima e della seconda area - subiva invece, essa stessa, l'influenza dell'impostazione scolastica tradizionale, tanto che si trovano organizzati per "aree disciplinari" i moduli illustrati nei documenti delle qualifiche.

La descrizione di ciascuno di tali "moduli", per ogni comparto e per ogni qualifica, è unica: l'elaborazione è stata effettuata da un gruppo regionale nel 2003, in occasione di una revisione generale delle qualifiche. Il percorso così delineato è riconosciuto dalla Regione Veneto e per questo rappresenta la condizione per il conseguimento di un'ulteriore qualifica, oltre alla triennale, a conclusione del biennio degli IPS⁴.

I moduli, articolati nel quarto e quinto anno, sono disposti in una sequenza che porta alla costruzione dei diversi profili in uscita, corrispondenti a quelli, a suo tempo definiti in ambito europeo, "di terzo livello": riguardanti cioè *"prevalentemente un lavoro tecnico che può essere svolto in modo autonomo e/o comporta altre responsabilità come quelle di programmazione e coordinamento"* (Decisione 85/368/CE). Oggi, verosimilmente, secondo il recente Quadro Europeo delle Qualifiche⁵, questo dovrebbe corrispondere al quarto livello.

In uscita sono previste competenze distinte in tre categorie: oltre a quelle "tecnico professionali", cui corrispondono specifici moduli, diversi a seconda dei comparti e delle figure, sono indicate quelle "di base" e infine le "trasversali". Le competenze di base e trasversali, seppure nella loro necessaria varietà, contengono elementi comuni, come si evince dagli esempi seguenti, tratti dai documenti riguardanti due qualifiche diverse. Il primo esempio si riferisce ad una qualifica del comparto "Servizi", il secondo riguarda una qualifica del comparto "Grafico - pubblicitario"⁶

4 I risultati del lavoro, con la descrizione dell'intero percorso per ciascuna qualifica, sono stati pubblicati e sono accessibili nel web all'indirizzo http://www.giorgivr.it/web/revisione_fp/fp_index.htm. Ne esiste anche una pubblicazione, in cartaceo.

5 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_it.pdf.

6 "Operatore dei servizi incoming" (R) Cod. Reg. 9, del Comparto "Servizi"; "Esperto della comunicazione visiva" Cod. Reg. 87 del Comparto "Grafico - pubblicitario".

COMPETENZE DI BASE	
comparto "Servizi" -	comparto "Grafico - pubblicitario"
<p><i>Lo studente sarà in grado di</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Utilizzare in modo consapevole un elaboratore ed i relativi programmi applicativi</i> 2. <i>Comunicare con strumenti informatici nel proprio ambiente di lavoro e con l'esterno.</i> 3. <i>Analizzare, elaborare e rappresentare informazioni.</i> 4. <i>Identificare i principali vincoli normativi che regolano la vita dell'impresa.</i> 5. <i>Applicare i principi fondamentali di prevenzione</i> 6. <i>Collaborare al mantenimento delle condizioni di sicurezza nel luogo di lavoro</i> 7. <i>Saper affrontare le principali situazioni di emergenza.</i> 8. <i>Orientarsi nel mercato del lavoro</i> 9. <i>Descrivere i principali elementi che contribuiscono al funzionamento dell'impresa.</i> 10. <i>Individuare i principali fattori che concorrono a produrre i risultati dell'impresa</i> 11. <i>Utilizzare gli elementi di base di una lingua straniera.</i> 	<p><i>Lo studente sarà in grado di</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Utilizzare in modo consapevole un elaboratore ed i relativi programmi applicativi</i> 2. <i>Comunicare con strumenti informatici nel proprio ambiente di lavoro e con l'esterno.</i> 3. <i>Analizzare, elaborare e rappresentare informazioni.</i> 4. <i>Identificare i principali vincoli normativi che regolano la vita dell'impresa.</i> 5. <i>Applicare i principi fondamentali di prevenzione</i> 6. <i>Collaborare al mantenimento delle condizioni di sicurezza nel luogo di lavoro</i> 7. <i>Saper affrontare le principali situazioni di emergenza.</i> 8. <i>Orientarsi nel mercato del lavoro</i> 9. <i>Descrivere i principali elementi che contribuiscono al funzionamento dell'impresa.</i> 10. <i>Individuare i principali fattori che concorrono a produrre i risultati dell'impresa</i> 11. <i>Utilizzare gli elementi di base di una lingua straniera.</i>

A tali competenze comuni fanno riscontro moduli comuni, denominati anch'essi "di base": tra questi, Informatica, Organizzazione aziendale, Sicurezza, Qualità e Stage.

È prevista inoltre l'acquisizione di "competenze trasversali". Al di là delle varianti che anche in questo caso si riscontrano, per comparto e/o per qualifica, i moduli sono accomunati da alcuni tratti. Il primo esempio è ricavato ancora dal comparto "Servizi", mentre il secondo elenco caratterizza la qualifica, citata precedentemente, del comparto "Grafico - pubblicitario"

COMPETENZE DI BASE	
comparto "Servizi" -	comparto "Grafico - pubblicitario"
<p><i>Lo studente sarà in grado di:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agire per il conseguimento di uno scopo. 2. Affrontare e risolvere eventuali imprevisti. 3. Organizzare il proprio lavoro in modo autonomo. 4. Lavorare in équipe, ove sia opportuno per migliorare i risultati. 5. Correlare il proprio lavoro considerato parte di un processo) a quello degli altri soggetti siano essi colleghi, fornitori, partner.. 6. Intrecciare relazioni interpersonali con soggetti di diverse culture. 7. Interagire con gruppi di persone. 8. Leggere diversi linguaggi della comunicazione. 9. Riconoscere il proprio ruolo professionale all'interno del mercato del lavoro. 10. Recepire le innovazioni tecnologiche 11. Gestire le variabili all'interno di un'organizzazione 	<p><i>Lo studente sarà in grado di:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evidenziare le proprie motivazioni in relazione al personale progetto professionale di sviluppo. 2. Riconoscere e valutare situazioni e problemi di diversa natura. 3. Saper comunicare in un contesto organizzativo. 4. Saper lavorare in gruppo. 5. Saper negoziare o concertare con altri soluzioni e risorse. 6. Possedere capacità promozionali nei rapporti con gli altri. 7. Potenziare l'autoapprendimento. 8. Saper affrontare e risolvere problemi. 9. Saper gestire le variabili all'interno di una organizzazione. 10. Saper recepire le innovazioni tecnologiche.

Si osserva come nella sostanza, al di là del modo in cui sono formulate, buona parte dei risultati attesi corrisponda alle otto "Competenze di cittadinanza"⁷.

Il riferimento a questi esiti, elencati nella parte iniziale dei documenti riguardanti ciascuna qualifica, non si ritrova tuttavia mancare nelle descrizioni dei moduli⁸: questi sono invece caratterizzati da una serie di obiettivi, nella cui formulazione, da un lato, si coglie l'esigenza di indicare ciò che lo studente "è in grado di" fare ma, dall'altro, non si vede l'esplicitazione del metodo grazie al quale si intende promuovere lo sviluppo di tali competenze.

La descrizione di ciascun modulo elaborato nel 2003 segue una traccia comune: per ciascuno si distinguono, oltre agli obiettivi, i prerequisiti, i contenuti, le metodologie didattiche - lezione frontale, problem solving, discussione e confronto, ricerca/

⁷ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf

⁸ almeno dei moduli qui analizzati

indagine, esercitazione pratica, visita documentativa, esercitazione di laboratorio, analisi dei casi, altro - e infine le modalità di verifica - prove scritte, questionari/test, prova grafica, prova di laboratorio, esercitazione pratica, colloquio, e un "altro", che segue la prova interdisciplinare. A questo proposito si rileva che non sono previsti, nella scheda, né riferimenti ad attività "interdisciplinari", né l'indicazione delle discipline coinvolte in questa tipologia di prova: tale assenza potrebbe già di per sé essere considerata segnale di una difficoltà di immaginare forme di integrazione tra le diverse componenti dell'offerta formativa di Terza Area, seppure esse siano state significativamente denominate "moduli", né tra queste e alcune attività/contenuti delle discipline caratterizzanti le altre due aree, la prima, culturale, e l'altra, di indirizzo.

Questo relativo isolamento non appare coerente con i principi e le indicazioni contenuti nel Decreto Ministeriale del 15 aprile del 1994 dove, nella sua ampia premessa, si afferma che dal punto di vista dell'ordinamento curricolare la Terza Area concorre a costituire tempo-scuola e che a tutti gli effetti deve contribuire ad una globale coerenza dell' "itinerario" formativo, anche nella fase della valutazione. La perdita delle connessioni con tale itinerario potrebbe in parte essere spiegato con l'esigenza di distinguere tale percorso dal resto dell'offerta formativa per motivi di rendicontazione, per evitare cioè rischi di mancato riconoscimento di attività diversamente finanziate, a causa della loro sovrapposizione con altre. Non si può tuttavia tacere su un altro aspetto, cioè la problematicità, non ancora superata da parte dei consigli di classe, di operare come gruppo consapevole della necessità di rafforzare i legami tra le differenti discipline per rendere "sensata" l'esperienza dell'apprendere.

Si osserva, ancora, che sono elencati gli strumenti delle verifiche, ma non gli elementi necessari per la valutazione. Questa scarsa attenzione - almeno sul piano dell'esplicitazione formale - alla dimensione della valutazione e della certificazione traspare, ad esempio, nella descrizione del modulo "Prove d'esame finali", in cui la procedura della certificazione descritta non entra nel merito delle competenze da accertare, nonostante queste siano state previste e articolate nelle tre categorie, come si è visto precedentemente.

Prerequisiti

Prerequisito fondamentale per poter sostenere la prova finale è il raggiungimento del monte ore previsto dalla Regione (70% delle presenze). Gli allievi dovranno aver raggiunto le competenze necessarie ad affrontare e superare la prova in modo autonomo. La prova, che riguarderà quanto svolto durante il corso, sarà corredata da notizie introduttive utili ad impostare il lavoro e a precisare le consegne, da materiali e risorse necessarie per lo svolgimento.

Obiettivi

Finalità della prova sono essenzialmente la certificazione delle competenze acquisite e delle potenzialità possedute dai singoli allievi, con lo scopo di accertarne l'idoneità.

La valutazione dei risultati delle prove finali sarà indicata con distinta formulazione per:

a) prove pratiche

b) colloquio nelle discipline teorico-pratiche

Le votazioni di cui alle lettere a) e b) saranno espresse con termini di: - insufficiente D - sufficiente C - buono B - ottimo A.

Contenuti

La prova si articola in due fasi:

**prova pratica scritta per verificare le conoscenze tecniche, tecnologiche, nonché le capacità di ragionamento maturate dall'allievo*

**prova orale, finalizzata a valutare le capacità relazionali dell'allievo e a verificarne il grado di consapevolezza, relativo alla formazione tecnico/teorica ricevuta durante il ciclo formativo.*

La prova è strutturata in modo che l'allievo possa esprimere concretamente la sua preparazione professionale ed è definita in modo da tener conto degli argomenti svolti durante il corso in relazione al programma formativo. Si partirà dalla discussione di un argomento, precedentemente predisposto, basato soprattutto sulle esperienze di tirocinio aziendale, mettendo in luce l'autovalutazione e il grado di consapevolezza e di preparazione raggiunto, in rapporto al contesto produttivo.

Non sono previsti strumenti per la certificazione creati *ad hoc*; nonostante il modulo di base "Informatica" sia presente nelle diverse qualifiche, non sempre si prevede il conseguimento della certificazione ECDL.

La prima edizione del corso ha soprattutto stimolato i partecipanti a rilevare le criticità della "Terza Area" praticata con le tradizionali metodologie e ad identificarle come possibili fattori di demotivazione negli studenti. In particolare si sono evidenziati come elementi problematici

- l'approccio prevalentemente frontale in aula
- la difficile integrazione dei moduli
- l'eccessiva standardizzazione, a sfavore della personalizzazione
- la scarsa integrazione della Terza Area con le specifiche discipline delle Aree Comune e d'Indirizzo
- le competenze personali, trasversali e di base, percepite come alternative rispetto a quelle professionali
- la mancanza di riconoscimento dei moduli, d'altra parte, come crediti da parte del mondo del lavoro
- l'insufficiente spazio dedicato alla progettazione formativa
- la scarsa dimestichezza dei docenti a progettare moduli per competenze
- la disattenzione per l'integrazione con l'attività progettuale del consiglio di classe
- le carenze nel rapporto di collaborazione tra tutor, interni ed esterni, in ogni fase del percorso

- l'assenza di monitoraggio e di valutazione sia degli esiti degli studenti, sia dell'attività svolta nel suo complesso
- l'insufficiente considerazione dell'importanza della formazione dei docenti e dei tutor.

Alternanza scuola - lavoro *in* Terza Area: la proposta di integrazione.

Nella seconda edizione del corso, attuata nei primi mesi del 2008, si è promossa la ricerca di nuove vie per affrontare le criticità evidenziate dagli stessi partecipanti e, con la guida di Dario Nicoli, si è presentata agli insegnanti la proposta fondata sul criterio della formazione efficace, le cui linee guida sono presentate in questa pubblicazione. Grazie all'accompagnamento delle due tutor, Giusy Manca e Giuliana De Cet, i corsisti, attraverso la comunicazione e la cooperazione anche attraverso lo scambio in uno spazio virtuale appositamente allestito nella piattaforma "Piazza ASL", sono pervenuti a nuove conoscenze e competenze elaborando nuovi strumenti. Nel riflettere sulla propria esperienza di insegnamento nei percorsi di Terza Area e di Alternanza, hanno esplicitato l'esigenza di nuove risorse, di sinergie e di soluzioni diverse a problemi non ancora risolti.

Il confronto tra i documenti elaborati nel 2003 e quelli prodotti durante l'attività formativa sul rapporto tra Terza Area e ASL, rivela la qualità del cammino del gruppo dei docenti e la grande differenza dei risultati.

RUBRICA DI TERZA AREA MODULO ASSE DI INDIRIZZO PER 4° ANNO

Competenza: Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto in cui vengono applicate				
Esempi: Tecnologie nella realizzazione di un prodotto da forno				
Fonti di legittimazione: Modulo 2 figura professionale "Tecnico di laboratorio pasticceria e gelateria artigianale" Qualifica Professionale III° livello europeo				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Identificare gli strumenti e le tecnologie idonee per la realizzazione di un prodotto da forno	Individua, in modo parziale, l'utilizzo di possibili tecnologie in dotazione se opportunamente guidato	Individua e utilizza gli strumenti tecnologici per effettuare i vari prodotti	Sceglie in modo corretto le tecnologie adatte per effettuare i vari prodotti	Individua, anche i situazioni complesse, la potenzialità degli strumenti tecnologici in dotazione.
Individuare un problema pratico ed estrapolare le possibili soluzioni ed alternative	Coglie solo gli aspetti evidenti del problema e indica alcune semplici operazioni	Individua possibili soluzioni per risolvere il compito assegnato	Individua le possibili alternative in risposta a diverse richieste del cliente	Individua in modo autonomo tutte le possibili alternative ed è in grado di applicarle
Trovare la soluzione appropriata per realizzare un nuovo prodotto da forno utilizzando nuove tecnologie non sperimentate in precedenza	Effettua semplici operazioni ed arriva alla risoluzione del problema con difficoltà	Gestisce ed arriva alla risoluzione del problema, in maniera corretta	Gestisce ed arriva alla risoluzione del problema in maniera corretta ed autonoma	Gestisce ed arriva alla risoluzione del problema, in maniera corretta ed autonoma con soluzioni personali
ABILITÀ/CAPACITÀ		CONOSCENZE		
<ul style="list-style-type: none"> • Organizzare il lavoro in funzione del prodotto da effettuare, del tempo a disposizione e delle tecnologie applicate • Identificare le tecnologie necessarie per realizzare un prodotto da forno. • Lavorare in team e gestire situazioni inedite 		<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le norme igienico sanitarie • Conoscere le principali tecnologie utilizzate nell'area dolciaria • Conoscere i principali sistemi di lavorazione di un prodotto da forno 		

RUBRICA DI TERZA AREA MODULO ASSE DI INDIRIZZO PER 4° ANNO

Competenza: Assumersi responsabilità non solo per se stessi ma anche per la guida di un gruppo di lavoro affidato con obiettivi chiari da perseguire

Esempi: lavoro di gruppo per risoluzione di un problema o per progettare un evento

Fonti di legittimazione: Modulo 2 figura professionale “Tecnico dell’assistenza locale all’ospite” Qualifica Professionale III° livello europeo

Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			4 ECCELLENTE
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	
Individuare le fondamentali dinamiche del lavoro di gruppo e adottare tecniche di comunicazione interpersonale	Individua solo alcune delle dinamiche del lavoro di gruppo e applica in modo approssimativo le diverse tecniche di comunicazione interpersonale	Riconosce a grandi linee le dinamiche del lavoro di gruppo e applica in modo essenziale le diverse tecniche di comunicazione interpersonali	Riconosce con sicurezza le dinamiche del lavoro di gruppo e applica in autonomia le diverse tecniche di comunicazione interpersonale	Individua con proprietà e sicurezza le dinamiche del lavoro di gruppo e applica in modo autonomo e creativo le diverse tecniche di comunicazione interpersonale
Riconoscere, all'interno di un gruppo, diversi ruoli e mansioni per trovare la soluzione idonea di un problema	Individua con difficoltà ruoli e mansioni all'interno di un gruppo e interagisce parzialmente con le diverse figure professionali per la soluzione di un problema	Riconosce in modo elementare ruoli e mansioni all'interno di un gruppo, interagendo con le diverse figure professionali per la soluzione di un problema	Individua in autonomia e con proprietà i ruoli e le mansioni all'interno del gruppo, proponendo alle figure professionali varie soluzioni ad un problema	Riconosce in modo autonomo e creativo i ruoli e le mansioni all'interno del gruppo, proponendo alle diverse figure professionali varie e innovative soluzioni ad un problema
Individuare problemi all'interno di un gruppo di lavoro, proporre soluzioni e coinvolgere il gruppo alla cooperazione	Individua con difficoltà problemi all'interno di un gruppo di lavoro	Recepisce i problemi all'interno di un gruppo di lavoro e li gestisce in modo elementare	Recepisce i problemi all'interno del gruppo di lavoro e propone soluzioni pertinenti ed efficaci	Individua i problemi all'interno del gruppo di lavoro e si attiva, per gestirli e risolverli in modo creativo ed efficace

ABILITÀ/CAPACITÀ

- Riconoscere il valore della collaborazione tra le diverse figure professionali
- Saper individuare bisogni
- Adeguare il codice comunicativo a diversi contesti
- Gestire i contrasti all'interno di un gruppo

CONOSCENZE

- Conoscere i vari stili comunicativi.
- Conoscere le modalità della comunicazione verbale e non verbale
- Conoscere i ruoli all'interno di un organigramma aziendale

Il modulo “stage”, unità di apprendimento.

Nei documenti elaborati nel 2003, dove si riportano gli esiti della revisione delle qualifiche di Terza Area, il modulo comune denominato “Stage” rivela in modo evidente la distanza che intercorre tra gli approcci metodologici. Manca infatti una progettazione in cui si descrivano le condizioni favorevoli all’acquisizione delle competenze: l’esperienza formativa, nonostante la sua considerevole durata, pari a 240 ore, sembra essere percepita come *esterna* all’attività svolta negli altri moduli e, diversamente da questi, sembra portare a risultati di cui la scuola pare dovere semplicemente prendere atto: la dimensione dell’intenzionalità formativa appare quasi inesistente. Si riportano due esempi di descrizioni del modulo *stage*, relativi rispettivamente alla qualifica di “Operatore dei servizi *incoming*” e a quella di “Esperto della *comunicazione visiva*”: in entrambi i casi la presentazione è priva di indicazioni metodologiche, ma è caratterizzata da un elenco molto generico degli obiettivi da raggiungere, come evidenziano i due esempi sotto riportati.

COMPETENZE DI BASE	
Operatore dei servizi <i>incoming</i>	Esperto della comunicazione visiva
<p>Obiettivi</p> <p><i>Lo stage rappresenta una delle fasi più significative del percorso formativo delineato, quella che più delle altre avvicina gli allievi alla realtà lavorativa con la quale dovranno confrontarsi al momento dell’inserimento lavorativo.</i></p> <p><i>Il contesto di inserimento dello stagista sarà costituito da aziende operanti nel settore turistico, dove possono essere sperimentate alcune delle competenze apprese durante le lezioni ed esercitazioni in aula.</i></p> <p><i>Il contenuto formativo dello stage, sarà concordato con l’azienda al fine di potenziare nello stagista alcune delle competenze proprie dell’Operatore dei servizi <i>incoming</i>.</i></p> <p><i>Principalmente lo stage si prefigge di raggiungere i seguenti obiettivi:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. aumentare le conoscenze e migliorare la consapevolezza sulle competenze acquisite</i> <i>2. orientare le scelte per il futuro inserimento lavorativo</i> <i>3. motivare il conseguimento di competenze adeguate</i> <i>4. interagire e confrontarsi con gli operatori delle aziende turistiche ospitanti</i> 	<p>Obiettivi</p> <p><i>Lo stage è una esperienza mirata alla preparazione professionale, tesa a consentire all’allievo di calibrare la sua preparazione teorica su un progetto ben definito e fruibile reale.</i></p> <p><i>Favorire la crescita comunicazionale.</i></p> <p><i>Confrontare e valutare le aspettative alla realtà lavorativa.</i></p> <p><i>Adeguare i propri interventi alle richieste del mondo del lavoro.</i></p> <p><i>Favorire la concreta conoscenza delle tecnologie esistenti in ambito professionale.</i></p> <p><i>Orientare verso concrete prospettive professionali</i></p>
<p>Modalità di valutazione</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. scheda di valutazione sul comportamento dello stagista</i> <i>2. relazione del tutor aziendale e consiglio orientativo</i> <i>3. relazione autovalutativa dello stagista</i> 	<p>Modalità di valutazione</p> <p><i>scheda di valutazione sul comportamento dello stagista</i></p> <p><i>relazione del tutor aziendale</i></p> <p><i>relazione autovalutativa dello stagista - diario di stage</i></p>

Anche qui il paragone con le Unità di Apprendimento riguardanti lo “*Stage*” elaborate dai docenti partecipanti al corso di Vicenza, relative a figure degli stessi comparti, “Servizi” e “Grafico - pubblicitario”, mette in luce la diversità di approccio a questa esperienza formativa cui lo studente viene esposto per sperimentarsi nella vita reale.

UNITA' DI APPRENDIMENTO TERZA AREA

ASL in TERZA AREA: UNITÀ DI APPRENDIMENTO “STAGE”			
Denominazione	Preparazione allo stage per la classe IV Tecnico Grafico – Profilo professionale di Esperto Tecnico Grafico		
Compito- Prodotto	Simulazione di attività professionale in aula (esperienza di laboratorio multidisciplinare) per sviluppare un tema comune e produrre un elaborato multimediale		
Glossario:	Ampliare e applicare il linguaggio di settore in italiano e inglese		
Presentazione:	Relazione tecnico-pratica del prodotto-progetto		
Obiettivi formativi (finalità educative)	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere il grado di responsabilità dell'allievo nella condivisione educata di relazioni interpersonali, nell'uso corretto degli strumenti e dei materiali, nel rispetto dell'ambiente secondo le norme di sicurezza • Stimolare lo studente ad attenersi ai tempi di consegna, sviluppandone l'autonomia 		
Competenze mirate	L'allievo applica regole, principi e tecniche ai processi produttivi, rispettando se stesso e gli altri		
Risorse	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Conoscenze <ul style="list-style-type: none"> • Conosce il linguaggio di settore e gli strumenti informatici • Conosce l'organizzazione di un'agenzia, uno studio, un'impresa • Conosce le norme di comportamento idonee ad un ambiente di lavoro </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Abilità/capacità <ul style="list-style-type: none"> • Ricerca, acquisisce, seleziona informazioni secondo gli obiettivi formativi precostituiti • Utilizza i principali software • Utilizza il linguaggio di settore e della comunicazione in modo corretto </td> </tr> </table>	Conoscenze <ul style="list-style-type: none"> • Conosce il linguaggio di settore e gli strumenti informatici • Conosce l'organizzazione di un'agenzia, uno studio, un'impresa • Conosce le norme di comportamento idonee ad un ambiente di lavoro 	Abilità/capacità <ul style="list-style-type: none"> • Ricerca, acquisisce, seleziona informazioni secondo gli obiettivi formativi precostituiti • Utilizza i principali software • Utilizza il linguaggio di settore e della comunicazione in modo corretto
Conoscenze <ul style="list-style-type: none"> • Conosce il linguaggio di settore e gli strumenti informatici • Conosce l'organizzazione di un'agenzia, uno studio, un'impresa • Conosce le norme di comportamento idonee ad un ambiente di lavoro 	Abilità/capacità <ul style="list-style-type: none"> • Ricerca, acquisisce, seleziona informazioni secondo gli obiettivi formativi precostituiti • Utilizza i principali software • Utilizza il linguaggio di settore e della comunicazione in modo corretto 		
Utenti	Gli allievi della classe IV Tecnico Grafico – Profilo professionale di Esperto Tecnico Grafico		
Prerequisiti	Lo studente: <ul style="list-style-type: none"> • Conosce e sa applicare i principi della comunicazione visiva e verbale in modo semplice, ma pertinente • Conosce e sa utilizzare le regole dell'impaginazione grafica, con programmi base • Dimostra la consapevolezza e la volontà di “mettersi in gioco” 		
Periodo di applicazione	Marzo, aprile e maggio		

	F1.	Comunicazione del progetto ad allievi e genitori, dopo aver individuato le aziende di riferimento e concordato un tema comune fra i colleghi del Consiglio di Classe, il Dirigente Scolastico, i tutor esterni e i tutor interni: novembre
	F2.	Confronto del CdC. per determinare le modalità d'intervento in classe, nonché i tempi da dedicare a ciascuna disciplina contemplata nel progetto a tema comune. Interazione fra i tutor: dicembre
	F3.	Applicazione del progetto durante l'ASL: gennaio/maggio
	F4.	Verifica del progetto in itinere per disciplina o interdisciplinare: marzo
	F5.	Presentazione del prodotto da parte degli allievi in un'occasione/evento: maggio
	F6.	Verifica e valutazione in itinere conclusiva dell'ASL: maggio
	F7.	Stage TA: giugno/luglio
	F8.	Verifica e valutazione finali conclusiva-iniziale di ASL in TA al principio dell'a.s.: settembre
		Una media di 10 ore per disciplina
Tempi		
Metodi		<ul style="list-style-type: none"> • Lezioni interattive in aula-laboratorio • Verifiche in itinere e sommativa
Strumenti		<ul style="list-style-type: none"> • Aula-laboratorio • Computer e programmi adeguati • Materiali idonei allo sviluppo del tema (testi visivi, verbali, penne, matite, cartoncini, etc.) • Audiovisivi • Agilità nei tempi di lavoro
Risorse umane e relativi compiti		<ul style="list-style-type: none"> • Allievi → svolgono il progetto, realizzando il prodotto • Consiglio di Classe → svolge il progetto secondo la disciplina, tenendo presenti finalità e tema comune • Tutor interno → comunica fra colleghi, classe, genitori, tutor esterno • Tutor esterno → tiene relazione con il tutor interno, promuove il contatto con le aziende • Esperto esterno → attiva un laboratorio pertinente al prodotto-tema precedentemente individuato dal CdC in concertazione con tutor e Dirigente
Esperienze		<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio interdisciplinare a tema comune • Incontri con gli esperti esterni che operino nelle aziende di settore
Criteri e modalità valutazione		<ul style="list-style-type: none"> • Autovalutazione degli studenti • Utilizzazioni di griglie comuni fa colleghi CdC, ASL e TA

UNITA' DI APPRENDIMENTO TERZA AREA

ASL in TERZA AREA: UNITÀ DI APPRENDIMENTO “STAGE”	
Denominazione	Preparazione al modulo “ Stage aziendale” per la classe IV Tecnico dei servizi della ristorazione
Compito- Prodotto	<p>Prodotto: Preparazione degli studenti allo svolgimento dello stage per il settore ristorativo alberghiero</p> <p>Glossario: Conoscenze dei termini tecnici ristorativo-turistici es: rango, brigata, partita, slow food, food and beverage manager, planetaria, impastatrice, forno statico)</p> <p>Presentazione: Redazione di una scheda che riporti e metta in evidenza le aspettative dello studente rispetto allo stage</p>
Obiettivi formativi (finalità educative)	<ul style="list-style-type: none"> • Educare gli studenti a: • Presentarsi in azienda in modo corretto a livello etico-professionale • Sapersi rapportare in modo corretto con il tutor aziendale, con i colleghi e con l'utenza • Saper richiedere l'intervento del tutor
Competenze mirate	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere la realtà aziendale nel suo insieme e nella peculiarità del reparto in cui opera lo studente • Comprendere e conoscere le mansioni che il profilo professionale richiede • Comprendere l'importanza della comunicazione all'interno dell'azienda
Docenti	<ul style="list-style-type: none"> • Esperto esterno di Terza Area del modulo di “ Tecniche delle comunicazioni” • Esperto esterno di Terza Area del modulo “ Sviluppo delle doti imprenditoriali”
Risorse	<p>Conoscenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguaggio tecnico professionale anche in diverse lingue • Il reparto: locale-logistica e attrezzatura tecnica specifica • Il ruolo e le mansioni del personale presente in reparto <p>Abilità/capacità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere il linguaggio tecnico professionale • Saper comunicare all'interno del gruppo di lavoro e con il cliente anche usando termini tecnici • Comprendere le caratteristiche organizzative essenziali dell'azienda • Saper utilizzare le tecnologie presenti in azienda • Essere in grado di operare in team rispettando ruoli e competenze

Utenti	Studenti classi quarte Corso Regionale di Terza Area figura professionale “ Chef enogastronomo”
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Stage effettuato in terzo anno • Modulo di ” Tecniche di comunicazione” • Svolgimento dell’attività pratica laboratoriale specifica del settore • Modulo di Simulazione aziendale
Periodo di applicazione	Marzo, aprile e maggio
Sequenza in fasi	F1. Comunicazione del progetto di stage agli allievi ed ai genitori: ore 4 a marzo
	F2. Incontro con professionisti del settore ristorativo-alberghiero:ore 4 a marzo
	F3. Abbinamento alunno/azienda: ore 4 ad aprile
	F4. Spiegazione per compilazione della documentazione: ore 4 ad aprile
	F5. Incontro del tutor scolastico con le aziende: ore 4 a maggio
Tempi	20 ore
Metodi	<ul style="list-style-type: none"> • Lezioni frontali del tutor del corso • Incontro con i professionisti del settore • Visita in azienda
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzo del software power point per rappresentare il percorso • Normativa specifica del settore
Risorse umane e relativi compiti	<p>Tutor scolastico → comunica fra colleghi, classe, genitori, tutor esterno</p> <p>Coordinatore della Terza Area → svolge il progetto secondo la disciplina, tenendo presenti finalità e tema comune</p> <p>Tutor esterno → tiene relazione con il tutor interno, promuove il contatto con le aziende</p> <p>Esperto esterno → attiva un laboratorio pertinente al prodotto-tema precedentemente individuato dal progetto</p>
Esperienze	Visite in azienda con i tutor aziendali e incontri con professionisti del settore
Criteri e modalità valutazione	Compilazione delle schede di valutazione di fine stage da parte del tutor aziendale e dello studente. Relazione di stage da parte degli allievi da consegnare agli esami di Terza Area

Prospettive 2008-09.

Questi esempi, elaborati nell'ambito del lavoro dei partecipanti durante il corso di formazione attuato nei primi mesi del 2008, sono qui riportati prima che siano stati messi alla prova da parte dei docenti e validati.

La traduzione nella pratica delle unità di apprendimento sviluppate e la sperimentazione degli strumenti è tuttavia già nella fase di avvio in trentasette istituti professionali veneti, che hanno accolto la proposta regionale di elaborare la loro azione di rinnovamento della Terza Area, nell'a.s. 2008-09, proprio a partire dai documenti del corso, frutto di reale confronto e di condivisione.

I corsi così caratterizzati, attivati a seguito di una valutazione e sostenuti con apposito finanziamento regionale, sono complessivamente 58, diversamente distribuiti tra le sette province, come indicato nella tabella sottostante.

Tabella 1. Corsi ASL in Terza Area attivati nelle sette province venete nell'a.s. 2008-2009 e loro distribuzione per istituto.

	Corsi per provincia	IPS che realizzano corsi, per provincia	IPS con 1 corso	IPS con 2 corsi	IPS con 3 corsi
Belluno	9	5	0	4	0
Padova	3	2	3	0	0
Rovigo	9	5	2	2	1
Treviso	9	6	3	3	0
Venezia	14	10	6	4	0
Vicenza	10	5	4	0	2
Verona	4	4	2	1	0
Totale	58	37	20	14	3

Per il fatto di riguardare il 43% del numero complessivo degli IPS veneti, lo stesso dato quantitativo indica significativamente la misura della convinzione e della volontà di accogliere la sfida metodologica dell'Alternanza in Terza Area, riconoscendola diffusamente come risorsa capace di valorizzare la specificità e l'efficacia dei percorsi del biennio postqualifica.

Il confronto e la riflessione sulle nuove pratiche dovrà quindi rappresentare il focus del prossimo intervento formativo. La fase di sperimentazione in atto, che sarà ancora accompagnata dall'intervento formativo rivolto agli operatori, darà pertanto modo di verificare sul campo l'efficacia delle metodologie adottate e degli strumenti predisposti, prevedendo ed elaborando i possibili aggiustamenti.

5. Il modello del profilo integrato per le competenze

Maria Renata Zanchin, Mariangela Icarelli

Presentazione

Il progetto svoltosi nell'anno 2007-2008 in provincia di Verona fa riferimento ad un'idea ampia di *alternanza*, come modo di apprendere significativo nella penetrazione diffusa tra momenti di conoscenza e di esperienza, con pari grado di dignità e rilevanza formativa.

Il perno del percorso sta nel *Profilo Formativo* come chiave di integrazione consapevole di *competenze* personalizzate e spendibili nel proprio progetto di vita, secondo la prospettiva che qui di seguito delineiamo.

Essa si collega al *Curricolo per padronanze* (Margiotta U., 1997 e Laboratorio RED, www.univirtual.it/red/) e all'idea di competenza - che vediamo variamente sviluppata nelle ricerche internazionali degli ultimi trent'anni - come trama di conoscenze, abilità-capacità personalizzate dall'allievo nel variare dei contesti e connotate da consapevolezza, responsabilità e autonomia.

Criteri di fondo

Parlare di Alternanza tra scuola e lavoro significa riflettere sullo spostamento del baricentro educativo dall'atto dell'insegnare al processo dell'apprendere, come hanno ben evidenziato i contributi che ci hanno preceduto. Nella *società della conoscenza* l'Alternanza è correlata a una più ampia trasformazione del paradigma formativo, i cui punti salienti sono:

- l'apertura della scuola - in tutti i suoi ordini e gradi - all'extrascuola,
- l'efficacia del dialogo tra curricolo esplicito-formale (scolastico) e curricolo implicito-informale (famiglia, società, mass-media...)
- la consapevolezza di un destino di "long-life-learning" per i nostri allievi, che si caratterizza per l'alternanza ricorsiva di fasi di lavoro e di studio per tutta la vita
- lo sviluppo di curricoli per competenze, secondo le prospettive del Consiglio europeo di Lisbona del 2000
- la concezione di competenza come disposizione consapevole a rapportarsi con la realtà per incidere su di essa nel variare dei contesti, investendo su più dimensioni dell'apprendere e dell'agire (non solo cognitiva, ma anche metacognitiva, affettivo-relazionale-motivazionale)

In tal senso l'ASL è probabilmente sia motore di innovazione che frutto della trasformazione del paradigma di cui abbiamo appena parlato e rappresenta un nodo vivo del sistema di cambiamenti in atto.

Se il curricolo è, come crediamo, non un elenco di contenuti che si dispiegano ma un "... ampio e diversificato scenario di opportunità desiderabili di formazione e di apprendimento... dentro e fuori la scuola" (Margiotta U. 2007, 97), l'alternanza è una tra le più significative di queste opportunità, collocata verso la fine del percorso della scuola secondaria e feconda quanto più il ragazzo e il bambino abbiano potuto fruire di un ambiente educativo con barriere leggere, aperto allo scambio con l'esterno, all'esperienza e alla circolarità virtuosa tra esperienza e riflessione:

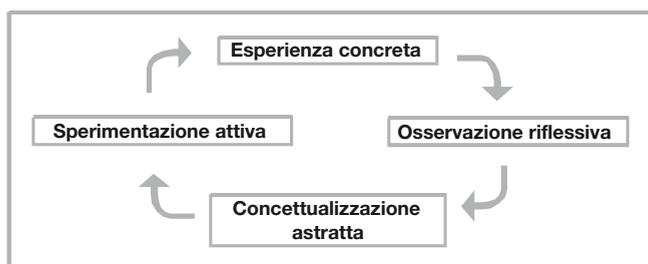


Figura 1 (fonte: Gibbs 1988, in OECD-OCDE, 1994, 280)

Questa circolarità sta alla base anche del concetto di competenza, come vedremo meglio più avanti.

Il profilo formativo e professionale come snodo del curricolo e del dialogo tra scuola e azienda

Un aspetto cruciale dell'Alternanza Scuola Lavoro e più in generale del processo curricolare è immaginare ciò che è opportuno l'allievo sappia - sappia fare - sappia essere al termine di un certo percorso formativo, senza frammentare questi aspetti o farne prevalere uno a scapito dell'altro. Fondamentale è il dialogo tra gli insegnanti e i tutor aziendali ed è indispensabile il coinvolgimento dell'allievo rispetto alle mete formative.

Nel dibattito su questa tematica emerge già da tempo la necessità di promuovere - per l'ingresso nel mondo del lavoro oltre che nella vita, come per la prosecuzione negli studi - competenze di tipo trasversale: curiosità e disponibilità ad apprendere, capacità di comunicare, modo di porsi nei confronti degli altri, saper lavorare insieme, tenacia nel perseguire i risultati,... Esse non sono soggette alla rapida obsolescenza cui sono votate nella società odierna la maggioranza di quelle tecnico - strumentali, ma sono capaci invece di movimentare nuove conoscenze e abilità tra loro integrate, senza le quali non esiste cultura ne professionalità.

Per rispondere a questa importante questione, abbiamo fatto riferimento al concetto di *Profilo formativo integrato*, in quanto ragionare per profili aiuta a pensare e a rendere consapevole il soggetto del "come" senza trascurare il "cosa" (intendendo con ciò i processi e gli stili con cui una persona apprende e agisce, non soltanto cosa e quanto sa e sa fare) anche per poter governare meglio il proprio percorso di acquisizione delle competenze.

L'idea è stata proposta con riferimento al Curricolo *per padronanza* citato in premessa, nella sua polarità di *profilo integrato atteso* e *profilo individuale emergente*. Esso rappresenta una sorta di cornice che consente di immaginare l'allievo ideale sapendo che sarà diverso non solo e tanto in senso negativo (campo di competenza meno ampio) ma anche perché, grazie alle opportunità del curricolo - non inteso come un percorso uguale per tutti - ma come trama di opportunità per una trama di competenze - potrà esprimere i suoi modi personali e far emergere i suoi punti forti (campo di competenza non coincidente con quello atteso). Una cornice entro la quale circoscrivere i diversi percorsi di apprendimento che compongono in forma

modulare il curricolo e all'interno dei quali, non come esperienze estranee alla scuola, ma come parte integrante, si iscrivono anche quelle di Alternanza.

Nel percorso formativo di Verona, le attività laboratoriali hanno dato uno spazio di rilievo, come vedremo in seguito, all'elaborazione dei profili attesi dell'allievo al termine dell'esperienza di Alternanza, in collaborazione con i tutor aziendali, e alla costruzione di strumenti comuni per osservarne il progressivo definirsi e per certificarne gli esiti.

Pensare per profili significa anche *valorizzare l'attività riflessiva* di cui poco fa abbiamo parlato: l'allievo deve poter ricostruire le sue esperienze e collegarle alle informazioni ricevute, integrandole, ripensare ai problemi che ha avuto, se e come ha tentato di risolverli, come le nuove informazioni possono aiutarlo a migliorare. Il ricorrere a diari di bordo e schede di auto-valutazione sostiene questa riflessività, ma soprattutto il dialogo e la discussione con i pari, con i docenti, con i tutor aziendali.

Nella definizione del profilo, nella progettazione del percorso e degli aspetti valutativi e certificativi è importante la cooperazione tra le diverse componenti della scuola e dell'azienda e non va dimenticato il ruolo delle discipline non direttamente professionalizzanti, ma capaci di contribuire alla promozione delle competenze attese. Si tratta di promuovere e sostenere il dialogo dei docenti intorno a quel campo integrato di conoscenze ed esperienze che è l'ASL.

E si tratta, come vediamo ora, di coltivare un'idea e una pratica di progettualità.

Gli aspetti e le fasi della progettualità

Se un *profilo* è un intreccio di *competenze* personalizzate, promuoverlo comporta un'azione progettuale, articolata in una varietà di momenti, che non si esauriscono certo nell'attività in aula o in azienda e che qui presentiamo, per necessità di esposizione, in un ordine lineare:

- valutazione come processo *ex ante* e in itinere non solo *ex post*, che accompagna e orienta l'azione didattica e in forma trasparente sostiene la consapevolezza dell'allievo, articolandosi in processi di autovalutazione e covalutazione (Tessaro 1997 e Giambelluca et al. 2008);
- individuazione di ampie *competenze chiave* e *competenze trasversali* che, disegnando il *profilo integrato atteso*, costituiscono i grandi perni del curricolo;
- scelta degli *indicatori trasversali di processo* - condivisi con l'allievo - per osservare la crescita delle competenze e dei saperi, regolare l'ambiente di apprendimento, porre le basi per valutare e certificare. Essi hanno radice nella molteplicità delle dimensioni dell'apprendere: cognitiva, metacognitiva e affettivo-relazionale, nei processi e negli atteggiamenti che queste dimensioni attivano;
- analisi formativa della disciplina: selezione delle conoscenze dell'asse disciplinare e/o del campo professionale che sono più adeguate a promuovere quelle competenze (Rigo 2005, p.294 e sgg);
- individuazione dei grappoli di *competenze, abilità/capacità* e *conoscenze* tra loro interrelate che rappresentano tappe di percorsi e di Unità Formative disciplinari o integrate, rispondenti ai bisogni dell'allievo, della società, della cultura;
- progettazione delle Unità Formative e delle fasi di lavoro didattico, con attenzione alla scelta dei mediatori, per promuovere quei processi di apprendimento che

- sollecitano e orientano la crescita delle conoscenze in termini di competenze e con predilezione nei confronti di quelle esperienze e attività che vengono definite autentiche (Wiggins, 1998) in quanto capaci di porre l'allievo in contesti verosimili, che richiedano soluzione di problemi e / o elaborazione di prodotti;
- formulazione dei descrittori di competenza, coniugando gli indicatori sovradisciplinari con le conoscenze e cercando di esplicitare non solo il livello, ma il modo in cui la competenza si esprime;
 - certificazione come descrizione quali-quantitativa del profilo dell'allievo, basata su livelli, punteggi e descrittori collegati tra loro e con i percorsi formativi realmente svolti resi comunicabili tra i diversi soggetti (scuola-allievo e famiglia; formatore e formando; enti e agenzie di formazione tra loro) diventando garanzia della mobilità tra le esperienze e sul territorio, nella dimensione europea e oltre.

Un'idea forte di competenza

Quanto l'aspetto metacognitivo e quello motivazionale siano fondamentali nella logica delle competenze, emerge dalle definizioni di numerosi autori, oltre che da ricerche e progetti internazionali, che brevemente richiamiamo. Nel DeSeCo (Definition and Selection of Competences), (OCSE 1997), leggiamo: "In prospettiva olistica, la competenza viene considerata "la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita ben realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni." (Bottani N, in Ryken D.S. e Salganik L.H. 2007, 11). Il progetto OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment), la più importante ed estesa fra le indagini internazionali sulle competenze (Fini R. 2005), relativa alla fascia d'età dei quindicenni, ci offre un modello di costruzione e analisi di prove di verifica autentiche, capaci di mettere alla prova gli allievi su problemi simili a quelli della vita e di richiamare l'attenzione dello studente non soltanto sulla produzione del risultato ma anche sulla riflessione rispetto al proprio percorso.

Tessaro (2005, 74) descrive la competenza come un " sapere personalizzato che si manifesta in un contesto". E specifica poi: " La competenza è un sapere ... dotato di *sensu* nella reciprocità tra azione e riflessione, nella circolarità tra senso comune e senso scientifico. È un sapere condiviso da una comunità... a livello sociale, culturale, professionale, accademico e scientifico .. *personalizzato* quando il soggetto lo elabora e lo riveste di significati propri. È un sapere che si *manifesta*".

È chiaro quanto la concezione che ne emerge sia coerente con l'Alternanza, esperienza nella quale una competenza cresce, cominciando a mettersi a disposizione della comunità.

A proposito di questo aspetto fortemente sociale, l'etimologia del termine competenza ha parecchio da dirci (Cazzador N. 2005, 144-145). La sua appartenenza alla medesima famiglia semantica di "competitività" e "competizione" ci aiuta a leggere ancora una volta affinità tra la logica delle competenze e quella dell'Alter-

nanza scuola lavoro: nel latino CUM-PETERE, possiamo far emergere il significato *muoversi verso qualcosa che mi spetta* in due forme: quella individuale e magari, come estrema conseguenza, individualistica, ma anche quella del muoversi verso qualcosa insieme agli altri, cooperativamente, per una competitività tra gruppi che perseguono un progetto comune e che mettono in gioco le diverse risorse-competenze dei singoli, non tra individui. La questione è fondamentale e delicata insieme: non è possibile negare la competitività individuale, perché è un bisogno dell'essere umano, ma la forza sta nel come orientarla anche in relazione ad altri bisogni, altrettanto insiti nell'uomo, lo stare insieme e il cooperare,. Va affrontata sia nella scuola che nella professione per un modo di apprendere e di lavorare più attento al benessere della persona, al suo equilibrio con gli altri e con l'ambiente naturale.

Da Dersu Uzala, nell'omonimo film di Akira Kurosawa (Incerti, Santoro, Varchetta 2000, 57), e dal modo di vivere ed esprimere le competenze di questo cacciatore mongolo, capace di interpretare finemente tutti i segnali che provengono dall'ambiente e di integrarsi con il territorio agendo in armonia, ricaviamo un messaggio che riguarda la forza della cooperazione a scuola, nel lavoro e nell' Alternanza, che tra essi fa da ponte: "Insieme si va, insieme si lavora".

5.1 Il percorso formativo nell'esperienza di Verona

Maria Renata Zanchini, Mariangela Icarelli

1^ tappa - Riflessione sul concetto di competenza

La prima fase della formazione rivolta ai tutor esperti di Verona ha esplorato il concetto di competenza, sia a livello teorico, sia mediante attività laboratoriali.

Idee-guida

Dopo una ricognizione sulla natura polisemica del concetto di competenza si è deciso di assumere, come quadro semantico di riferimento, il *Documento Tecnico* che accompagna il Decreto 22 agosto 2007 ("Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"), che distingue tra conoscenze, abilità/capacità e competenze.

Muovendo dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo del dicembre 2006*, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, il Documento tecnico intende la competenza come "*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; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*".

L'attività di formazione ha messo a fuoco alcuni aspetti della questione:

- la complessità del concetto di competenza, che richiama almeno tre dimensioni forti dell'apprendimento: quella cognitiva (sapere, saper fare), quella meta-cognitiva (sapere come fare in contesti diversi e nuovi - transfer, sapere ciò che si sa e c'è ancora da sapere) e quella relazionale/motivazionale/affettiva (sapere con quale coinvolgimento personale, sapere con chi, sapere perché, sapere per chi). L'azione didattica centrata sulle competenze si dispiega in tutte le dimensioni del processo cognitivo:

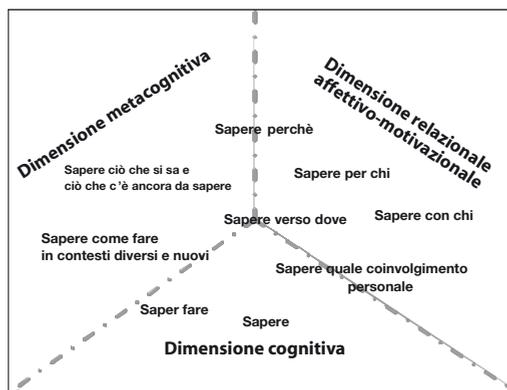


Figura 2 (Laboratorio RED, da Margiotta U. 1997)

- il principio che le competenze attese nell'allievo non vanno pensate in termini sommativi, come un elenco di atteggiamenti e di comportamenti desiderabili. Un percorso didattico centrato sull'acquisizione di competenze si fonda sulla consapevolezza che le competenze (competenze chiave di cittadinanza, competenze trasversali, competenze disciplinari e competenze professionali) formano piuttosto un intreccio e che si "in-tramano" con i saperi e le abilità, come ricorda lo stesso Documento tecnico del 22 agosto 2007;
- la consapevolezza che esiste un rapporto stretto tra le dimensioni della competenza, i processi di insegnamento che vengono posti in essere dal docente e i processi di apprendimento sollecitati nell'allievo.

L'analisi delle dimensioni della competenza e i materiali di supporto per lo svolgimento delle attività (scheda per l'analisi dei bisogni, grafo a radar, tabella per la descrizione del profilo integrato atteso) sono tratti dalla ricerca del Laboratorio RED (www.univirtual.it/red/).

Metodologie formative utilizzate

Attività di *brain storming* sulla definizione di competenza (Attività: "Il paniere delle competenze"); i risultati prodotti sono riportati nella sezione "Materiali".

Relazioni frontali (Relazione 1: "*Il nuovo obbligo di istruzione: che cosa cambia nella scuola?*"; Relazione 2 "*Promuovere competenze nei percorsi di alternanza scuola-lavoro nel panorama europeo. Dalla progettazione alla valutazione*").

Laboratorio di studio di caso (Esercitazione "Quella testarda di Marina").

Laboratorio di costruzione di caso.

Nel *Laboratorio di studio di caso* i docenti, divisi in gruppi sulla base dell'indirizzo della scuola di appartenenza e con il coordinamento del tutor d'aula, hanno utilizzato la metodologia dello studio di caso per mettere a fuoco il concetto di competenza e approfondire la differenza tra conoscenze, abilità e competenze (il testo dell'esercitazione e i risultati prodotti sono riportati nella sezione "Materiali").

Nel *Laboratorio di costruzione di caso* i gruppi di lavoro si sono misurati con la produzione di un caso concreto di uno studente impegnato nell'attività di alternanza scuola lavoro. Il caso descritto doveva evidenziare almeno una competenza chiave, alcune competenze disciplinari dell'asse culturale di riferimento del gruppo (asse

dei linguaggi, asse scientifico-tecnologico, asse giuridico-economico) e alcune abilità e conoscenze disciplinari relative alle competenze considerate (il testo dell'esercitazione e i risultati prodotti sono riportati nella sezione "Materiali").

2^ tappa - Progettazione formativa: costruzione di profili formativi integrati attesi centrati sulle competenze

La seconda fase della formazione si è concentrata sulla costruzione di profili formativi attesi centrati sulle competenze.

Idee-guida

La costruzione del profilo formativo atteso dell'allievo è la naturale premessa di ogni autentica progettazione didattica. Solo dopo aver scelto le competenze su cui centrare il percorso è possibile "in-tramare" i contenuti di conoscenza, le abilità applicative, le esperienze significative, le attività riflessive, la valutazione degli apprendimenti. La vera difficoltà che i docenti incontrano nel tracciare un profilo atteso è proprio quella di operare scelte condivise, consapevoli, non casuali e omnicomprendenti (gli elenchi di competenze, belli ma inutili...), ma rispondenti alle priorità formative e ai bisogni espressi dal ragazzo e dal contesto.

Le attività proposte ai docenti hanno messo a fuoco le fasi più significative della progettazione formativa:

- *fase diagnostica*. Analisi dei bisogni formativi dell'allievo e del territorio (un esempio di scheda di rilevazione dei bisogni è riportato nella sezione "Materiali");
- *fase riflessiva*. Condivisione del concetto di competenza, riflessione sulla natura pluri-dimensionale della competenza e sui processi di insegnamento e di apprendimento sottesi all'acquisizione di vere competenze;
- *fase della progettazione formativa*. Costruzione di profili formativi attesi integrati cioè capaci di mostrare la trama di competenze attese, conoscenze e abilità disciplinari, processi cognitivi di apprendimento sollecitati nell'allievo.

I docenti impegnati nella progettazione formativa hanno condiviso l'assunto che il ciclo di apprendimento si basa sull'*esperienza concreta e la sperimentazione attiva*, integrate con la *riflessione* e con la *concettualizzazione astratta* e che non è possibile promuovere vere competenze se l'allievo non è portato a riflettere (metacognizione) su quanto sa (concettualizzazione) e su quanto e come sa fare (dall'esperienza alla sperimentazione intenzionale). Nei percorsi didattici tradizionali spesso l'attenzione a questo processo riflessivo è assai scarsa e mancano le strategie per promuoverlo. Il *grafo a radar*, di seguito riportato, mostra come ogni competenza si espliciti attraverso l'attivazione di macro e micro processi di apprendimento:

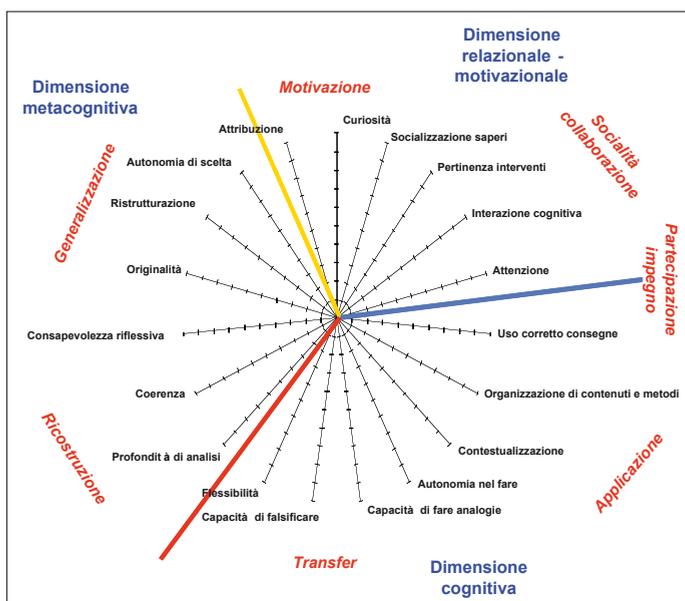


Figura 3

- a livello metacognitivo (riflessione su quel che so e so fare; capacità di scomporlo, ricomporlo e riprodurlo) la competenza presuppone la capacità di generalizzare (che implica capacità di ristrutturazione dei processi e autonomia nella scelta), la capacità di ricostruire (che implica profondità di analisi e coerenza), la capacità di trasferire (che implica flessibilità, riconoscimento delle differenze, riconoscimento delle analogie);
- a livello cognitivo (quel che si sa e si sa fare) la competenza presuppone la capacità di apprendere, la capacità di trasferire, la capacità di applicare (che implica autonomia nel fare e organizzazione);
- a livello affettivo, motivazionale, relazionale la competenza presuppone la capacità di impegnarsi e partecipare (che implica attenzione e interazione cognitiva), la capacità di socializzare e di relazionarsi (che implica interazione), la capacità motivazionale, che ha tra le sue componenti l'attribuzione di cause al proprio successo/insuccesso nell'apprendere.

Nel profilo integrato atteso la competenza viene descritta nei termini di atteggiamenti e comportamenti dell'allievo osservabili e rilevabili, come mostra l'esempio di seguito riportato:

Competenze di asse	Tratti disciplinari	Processo di apprendimento	Indicatori	Descrittori di atteggiamenti e comportamenti dell'allievo
Osservare, descrivere e analizzare fenomeni; riconoscere i concetti di sistema e di complessità	Essere consapevoli del ruolo che i processi tecnologici giocano nella modifica dell'ambiente/ sistema (circolarità causa effetto) Analizzare in maniera sistemica un determinato ambiente Avere la consapevolezza dei possibili impatti sull'ambiente naturale dei modi di produzione Usare schemi e modelli per presentare correlazioni tra le variabili di un fenomeno (modello ASIR) Impatto ambientale, limiti di tolleranza	MOTIVAZIONE	Curiosità	Di fronte a un problema è motivato all'esplorazione, alla ricerca di collegamenti con quanto imparato precedentemente e di nuove idee
		TRANSFER	Riconoscimento analogie	Sa analizzarlo tenendo presente e trasferendo il modello Attività- Cambiamenti- Impatto- Risposta (ASIR);padroneggia il concetto di impatto ambientale.
		RICOSTRUZIONE	Profondità di analisi 1 correlazione tra variabili di un fenomeno	Approfondisce efficacemente ogni variabile nei suoi aspetti caratterizzanti e nelle relazioni con gli altri elementi
			Profondità di analisi 2	Nel sostenere una tesi su un problema ambientale offre una varietà ricca e completa di prove tra loro collegate e le supporta con basi serie e fondate
		GENERALIZZAZIONE	Autonomia di scelta	Sa immaginare e pianificare interventi possibili, per ridurre l'impatto ambientale, in autonomia, con chiarezza, in modo organico e con la consapevolezza che le variabili di un sistema sono correlate
Padroneggiare strumenti per l'interazione comunicativa/ argomentare	Punti di vista Codici fondamentali Organizzazione del discorso	SOCIALITÀ COLLABORAZIONE	Interazione cognitiva	Esprime e confronta i suoi saperi nel gruppo, apportando idee e contributi personali significativi
		TRANSFER/ RICOSTRUZIONE	Flessibilità	Tiene conto dei punti di vista in gioco rispetto al problema ambientale, li confronta, ne coglie peculiarità e limiti, esprime con ricchezza di motivazioni un parere sulla loro validità

(Profilo formativo integrato atteso dell'Unità Formativa "Equilibrio uomo-ambiente"
Carasso F., Tollot M.G., Zanchin M.R., www.univirtual.it/red/scientifica)

Metodologie formative utilizzate

Relazione frontale (“Linee possibili per integrare competenze trasversali, disciplinari, professionali nell’alternanza scuola-lavoro”).

Laboratorio di analisi di profili formativi attesi centrati sulle competenze.

Laboratorio di costruzione di profili formativi attesi centrati sulle competenze.

Nel *Laboratorio di analisi di profili* i docenti, divisi in gruppi e coordinati dal tutor d’aula, hanno esaminato alcuni profili formativi di studenti impegnati in percorsi di ASL, effettivamente in uso negli Istituti di Verona. L’analisi è stata condotta sulla base di una griglia di lavoro:

	Griglia di analisi dei profili formativi attesi
1	Nei PFA attesi di alternanza scuola lavoro la distinzione tra competenze chiave (o trasversali), disciplinari e professionali è sufficientemente chiara?
2	Quante competenze sono citate? E’ sempre possibile ricondurle alla classificazione: “competenze chiave (o trasversali), disciplinari e professionali”?
3	I PFA attesi di alternanza scuola lavoro stabiliscono una gerarchia tra competenze chiave, disciplinari e professionali (le competenze sono tutte sullo stesso piano o esiste un ordine di importanza)?
4	I PFA attesi di alternanza scuola lavoro presentano competenze attese integrate (chiave, disciplinari e professionali)?
5	L’analisi dei bisogni formativi dell’allievo e della società è sufficientemente articolata?
6	C’è coerenza tra l’analisi dei bisogni e le competenze attese individuate?

Nel *Laboratorio di costruzione di profili formativi attesi* ogni gruppo, sulla base di una consegna specifica ha prodotto una prima bozza di profilo atteso in uscita centrato sulle competenze. Per fare un esempio, la consegna del gruppo dei docenti delle scuole dell’indirizzo liceale era la seguente: “si costruisca una prima bozza di profilo atteso in uscita centrato sulle competenze di uno studente che sta frequentando il quarto anno di un Liceo Socio-psico-pedagogico e che sta svolgendo un’esperienza ASL presso un Centro Diurno per ragazzi disabili”.

I gruppi sono stati invitati a sperimentare un percorso di lavoro già tracciato e a relazionare non solo sui risultati prodotti, ma anche sulla difficoltà incontrate, sull’ utilità degli strumenti e dei materiali forniti e sulle opportunità offerte dall’esercitazione.

	Percorso tracciato per la costruzione del profilo
1^ step	analisi dei bisogni formativi del territorio e dello studente.
2^ step	riflessione sul concetto di competenza e sul processo di insegnamento e apprendimento sottesi alla progettazione formativa centrata sulle competenze;
3^ step	scelta delle competenze su cui centrare il profilo, del tema su cui verte il percorso/unità formativa di alternanza scuola lavoro, delle relative abilità e conoscenze imprescindibili;
4^ step	costruzione di un Profilo Formativo Atteso. Il profilo dovrebbe contenere la descrizione delle competenze attese nella forma di comportamenti e atteggiamenti attesi dell’alunno (cosa sa fare e come, con quale consapevolezza, autonomia e responsabilità).

Infine, ai docenti sono stati forniti i seguenti materiali di supporto:

- schema per la descrizione dei bisogni formativi (lo schema poteva essere implementato e migliorato dal gruppo),
- grafo a radar sulle dimensioni della competenza e sugli indicatori sovradisciplinari di atteggiamento e processo,
- l'esempio di profilo formativo integrato atteso, relativo all'unità formativa "*Equilibrio uomo e ambiente*".

(Alcuni profili formativi attesi prodotti dai docenti in aula e su piattaforma on line secondo il modello sperimentato nel laboratorio sono disponibili nella sezione "Materiali").

3^a tappa - Progettazione didattica: costruzione dell' unità formativa centrata sulle competenze

Idee guida

La progettazione didattica dell'Unità Formativa centrata sulla competenze ha costituito l'approdo più impegnativo per i docenti coinvolti nella formazione. L'alternanza scuola lavoro, anche dal punto di vista normativo, si configura come una "modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese e con le rispettive associazioni di rappresentanza...". Tale progettazione didattica, dunque, risulta monca o comunque lacunosa se ad essa non partecipa il tutor aziendale, che assume un ruolo formativo importantissimo, non solo per l'azione di *coaching* svolta nei confronti dell'allievo, ma anche per il ruolo assunto nella fase riflessiva e metacognitiva del percorso.

In questa fase i docenti si sono misurati con l'esempio di unità formativa centrata sulle competenze, riguardante il tema del rapporto uomo-ambiente già citata. Tale Unità formativa è costruita a partire dall'orizzonte concettuale e semantico del curriculum per padronanze, che incontra quello del *Documento Tecnico* sull'obbligo di istruzione (conoscenze, capacità/abilità e competenze) ed è stata proposta ai docenti come traccia per:

- mettere a fuoco *l'intreccio* tra competenze chiave, trasversali e competenze dell'asse disciplinare (o di più assi, tra essi interagenti);
- imparare a coniugare la *trama* di competenze, capacità/abilità con i contenuti di conoscenza fondamentali;
- riflettere sulla *scelta* accurata e consapevole delle esperienze pratiche e lavorative, delle uscite didattiche, delle esercitazioni in classe o in laboratorio che servono a promuovere abilità e competenze in situazioni plurime; elaborare *strumenti e metodologie di valutazione* basate su prove in situazione o autentiche (Wiggins G., 1998), in grado di valutare le competenze e non solo le conoscenze e le abilità applicative.

L'Unità formativa Equilibrio Uomo-ambiente è centrata su due competenze chiave:

- individuare collegamenti e relazioni;
- agire in modo autonomo e responsabile.

Sviluppa il tema dell' Equilibrio uomo-ambiente intorno all'asse disciplinare scientifico-tecnologico e all'asse dei linguaggi, coinvolgendo discipline dei due assi. L'unità formativa si fonda sul profilo formativo atteso già presentato e si basa sulla scelta attenta, condivisa e consapevole dei contenuti imprescindibili, sia nelle discipline di indirizzo, sia in quelle non di indirizzo; in questo caso:

- lo sviluppo sostenibile;
- l'impatto ambientale e i limiti di tolleranza;
- i codici linguistici fondamentali, l' organizzazione del discorso per comunicare e argomentare su questi temi.

L'Unità formativa si sostanzia nella scelta di esercitazioni in classe, uscite didattiche, esperienze significative anche in ambiente non scolastico e prevede tempi e strumenti di valutazione delle competenze raggiunte e di autovalutazione da parte degli studenti.

L'esempio dell'unità formativa "Equilibrio uomo-ambiente" suggerisce ai docenti uno schema di unità formativa integrata:

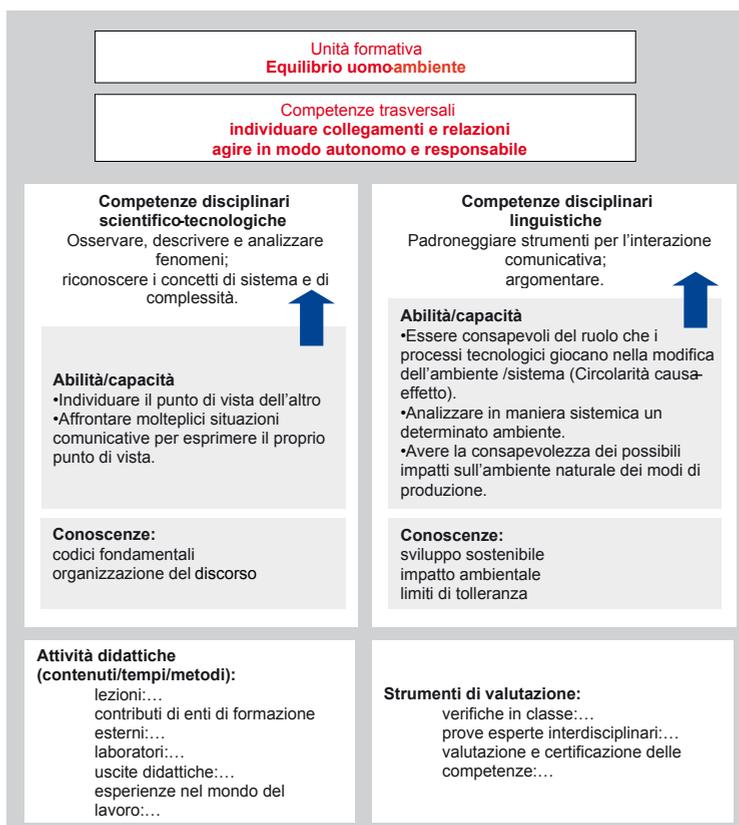


Figura 4

I docenti si sono misurati anche con un esempio di prova esperta, sempre relativa all'unità formativa "Equilibrio uomo-ambiente". La prova autentica o prova esperta intende valutare gli apprendimenti non solo in termini di conoscenze e abilità applicativi, ma anche di competenze disciplinari e trasversali. Essa pone l'allievo "in situazione" e lo porta a misurarsi con un compito che gli richiede di mobilitare risorse plurime e di operare produttivamente in sinergia con altri.

La riflessione sull'esempio di unità formativa proposto ha guidato le esercitazioni laboratoriali.

Metodologie formative utilizzate

Relazione frontale (*"Documentare, valutare, certificare competenze. Tra indicatori sovradisciplinari e descrittori disciplinari"*).

Tecnica del Gioco dei ruoli (Gioco di ruolo: "Marino è un creativo")

Il gioco dei ruoli ha coinvolto i docenti nella simulazione/osservazione di un consiglio di classe alle prese con la progettazione di una Percorso formativo di alternanza scuola lavoro (la struttura del gioco dei ruoli proposto è disponibile nella sezione "Materiali").

4^ tappa - Descrizione delle competenze e dei livelli di competenza

La costruzione di un profilo formativo atteso e la progettazione dell'unità formativa centrata sulle competenze hanno aperto la strada al tema della descrizione e valutazione dei livelli di competenza raggiunti dall'allievo.

Idee-guida

L'idea fondamentale che ha guidato i laboratori di descrizione di competenze è che i descrittori di competenza si possono tracciare solo qualora esista una certa chiarezza sui processi cognitivi attivati dall'allievo e sollecitati in lui dalle attività didattiche, dall'ambiente di apprendimento, dalle metodologie poste in essere, dalle esperienze che accompagnano la trasmissione dei saperi.

Utilizzando il grafo a radar, che evidenzia il rapporto tra indicatori di processo e descrittori di competenza, i docenti hanno costruito profili formativi attesi centrati sulle competenze e hanno cercato di descrivere i livelli di competenza nella forma di atteggiamenti e comportamenti attesi. In questa direzione è stato fondamentale il contributo dato dai tutor interaziendali di Verona che, alla luce dell'indagine conoscitiva condotta presso alcune aziende ed enti di formazione veronesi coinvolti nei percorsi di alternanza, hanno evidenziato alcune difficoltà che il mondo del lavoro incontra quando collabora con le scuole nella valutazione delle competenze raggiunte dall'allievo (Icarelli 2008, 21). Il lessico del mondo del lavoro spesso non coincide con il lessico della scuola e questa asimmetria genera difficoltà e imbarazzi.

Metodologie formative utilizzate

Relazione frontale (Relazione 1: *“Documentare, valutare, certificare competenze. Tra indicatori sovra-disciplinari e descrittori disciplinari”*; Relazione 2: *“Report dei tutor interaziendali: le interviste semi-strutturate alle aziende”*).

Laboratorio di descrizione dei livelli di competenza.

Laboratorio di valutazione delle competenze.

Nel *Laboratorio di descrizione dei livelli di competenza* i docenti, divisi in gruppi sulla base dell'indirizzo dell'istituto di appartenenza, hanno descritto le competenze acquisite da un allievo-tipo, impegnato in un percorso formativo ASL dato. La griglia di lavoro indicava ai docenti quali competenze erano in gioco e gli indicatori di processo. La consegna chiedeva di descrivere gli atteggiamenti e i comportamenti attesi, secondo livelli di padronanza. Ad esempio ai docenti degli istituti dell'indirizzo liceale è stata proposta la seguente esercitazione:

“Contesto: Siamo in un liceo socio-psico-pedagogico. Gli studenti del quarto anno realizzano un'esperienza di alternanza scuola lavoro. Uno degli ambienti lavorativi in cui alcuni ragazzi svolgono l'esperienza ASL è un centro diurno per ragazzi disabili (un CEOD con una decina di ospiti). L'esperienza ASL si svolge in affiancamento all'operatore di turno nella attività ludiche, terapeutiche (es. psicomotricità), lavorative (piccolo laboratorio di manufatti) e di gestione quotidiana del centro. Il consiglio di classe ha scelto di lavorare sulle competenze trasversali *collaborare e partecipare* e su alcune competenze professionali/disciplinari, tra cui *padroneg-*

giare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale e non verbale in vari contesti.

Consegna: A partire dal contesto e dall'indicatore di processo riportato nella griglia di lavoro, si descriva la competenza professionale/disciplinare nei termini di atteggiamenti e comportamenti attesi, secondo livelli di padronanza. Vengono forniti materiali di lavoro e una scheda da completare”.

Scheda per la descrizione della competenza:

Competenze disciplinari e professionali	Tratti disciplinari (abilità /capacità – conoscenze)	Processi di apprendimento	Indicatori di processo	Descrittori di atteggiamenti e comportamenti dell'allievo
padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale e non verbale in vari contesti	codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale; contesto, scopo e destinatario della comunicazione;	Applicazione	Autonomia nel fare	Eccellente
				Buono
				Essenziale
				Non sufficiente
	conoscenze disciplinari specifiche nell'ambito psico-pedagogico. Altro indicato dal gruppo...	Transfer	Flessibilità	Eccellente
				Buono
				Essenziale
				Non sufficiente

Nel *Laboratorio di descrizione e valutazione delle competenze* in riferimento a una prova esperta i docenti sono stati invitati:

- a esaminare una prova di verifica autentica, progettata per valutare competenze;
- a descrivere livelli di competenza su un modello semi - lavorato;
- a valutare i livelli di competenza raggiunti da un ipotetico studente “Marino”, costruendo il suo profilo formativo individuale emergente;
- a rappresentare graficamente il profilo individuale utilizzando il grafo a radar su supporto cartaceo.

Esempio di profilo tracciato su grafo a radar, dal quale emergono il profilo formativo atteso al massimo livello e il profilo individuale emergente dell'ipotetico allievo "Marino".

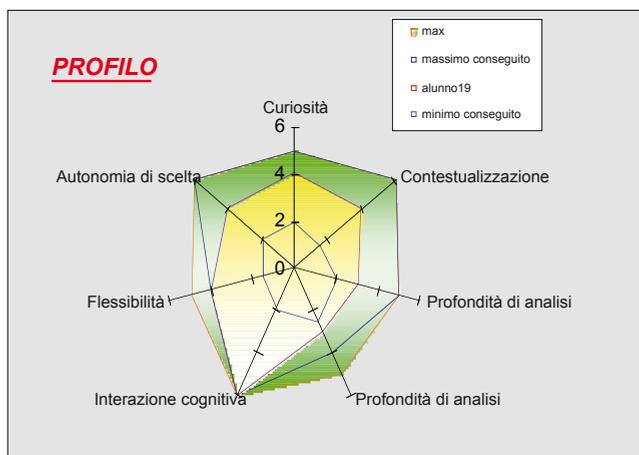


Figura 5

5^a tappa - Documentazione e certificazione del percorso

L'ultima fase della formazione è stata dedicata al tema della certificazione del percorso e delle competenze.

Idee-guida

Dopo una ricognizione sui principali modelli di certificazione delle competenze, con particolare attenzione al modello EQF (European Qualification Framework), viene proposto ai docenti un modello di certificazione che, a partire dall'assunto dell'intreccio tra indicatori di processo e descrittori delle competenze, si articola in quattro parti:

1. Dati generali.
2. Sezione A: descrizione del percorso svolto dall'allievo, con particolare riguardo per le competenze attese, gli indicatori del processo, le conoscenze e le esperienze disciplinari e professionali coinvolte.
3. Sezione B: valutazione del percorso in termini di competenze raggiunte, utilizzando lo strumento del grafo a radar.
4. Sezione C: certificazione delle competenze.

Metodologie formative utilizzate

Relazione frontale (*"Framework europei e certificazione delle competenze"*)

Laboratorio di analisi: *"Certificare le competenze"*.

Nel *Laboratorio di analisi* i docenti, divisi in gruppi e coordinati dal tutor d'aula, hanno esaminato il modello di certificazione delle competenze sopra descritto. Il laboratorio chiedeva di confrontare il modello proposto con il modello di certificazione EQF (European Qualifications Framework), fornito tra i materiali in consultazione.

Modello di documentazione e di certificazione del percorso formativo proposto ai docenti di Verona (tratto e adattato da Giambelluca G. et al. 2008).

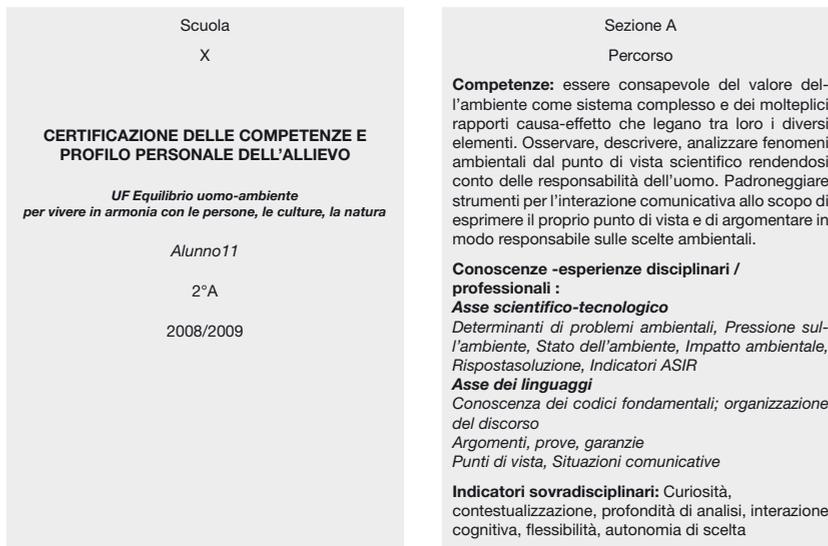


Figura 6

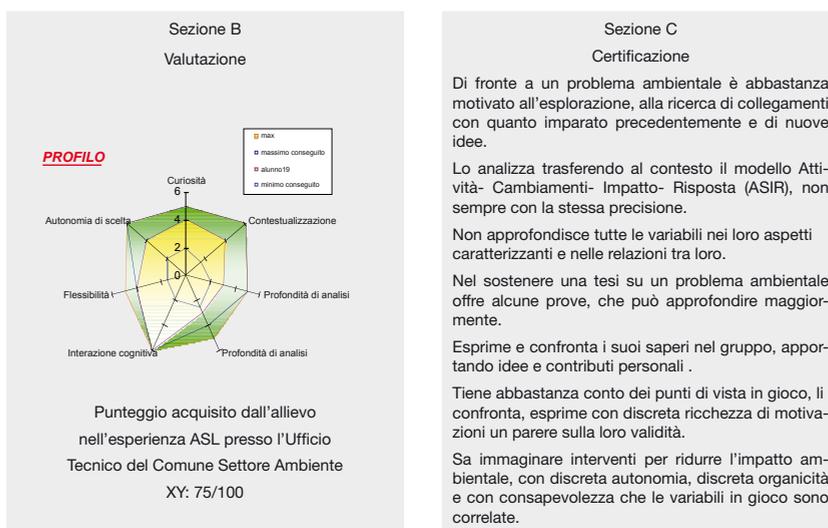


Figura 7

Le attività formative qui descritte sono state accompagnate da esercitazioni on line, coordinate dagli stessi tutor d'aula del corso in presenza.

6° tappa: Attività on line (a cura di A. Gasperi e N. Mirandola)

Idee-guida

Piazza ASL, sulla quale si è svolta una parte della formazione di Verona, può essere definita come un sistema per implementare, strutturare e gestire le attività formative con l'ausilio delle tecnologie della rete: essa è quindi un sistema per stimolare lo sviluppo di una *learning community*. Naturalmente, poiché le azioni di formazione ASL vengono svolte anche, se non soprattutto, in presenza, si deve parlare più precisamente di *blended learning*: il sistema prevede quindi il "miscelamento" fra incontri in presenza e attività *on-line*, nello specifico principalmente un *forum on-line*.

In ogni caso, aspetti rilevanti di una *learning community* sono **l'interattività e l'auto-orientamento**, ed è in base a questi aspetti che è stata progettata e realizzata l'esperienza di Piazza ASL del corso per tutor esperti di Verona, sviluppatasi nel periodo fra dicembre 2007 e maggio 2008.

La realizzazione del patto formativo

Il patto formativo del *forum on-line* di Piazza ASL, elaborato per l'anno 2007-08 in sede di Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, prevedeva tre argomenti di discussione, uno per ogni giornata di formazione in presenza, ai quali si doveva rispondere con tre diverse modalità di intervento.

La *prima consegna* – di interazione con il tutor per commentare la prima tappa della formazione in presenza – chiedeva di *interrogarsi sul cambiamento della scuola italiana rispetto alla progettazione didattica per competenze* anche in relazione alle innovazioni introdotte dal Decreto 22-8-2007 e alle prospettive di sviluppo in tal senso per l'ASL.

Tale consegna, rilanciata in Piazza ASL tramite l'apertura di un apposito argomento di discussione, ha suscitato alcuni interventi che si sono posti su un registro comunicativo di volta in volta stimolante, riflessivo, anche in senso profondo, oppure sintetico. Per favorire l'ulteriore partecipazione alla discussione, i *tutor on-line* hanno invitato i corsisti a rileggere i documenti sull'innalzamento dell'obbligo forniti nell'incontro in presenza e disponibili sul sito del MPI, onde facilitare un intervento sui temi della prima consegna. Sono seguiti altri interventi di taglio analitico oppure più sul versante della sperimentazione di modelli di competenze apparentemente alternativi fra loro. L'ultimo intervento ha dato l'opportunità per il *tutor on-line* di proporre un confronto per differenze e analogie sui modelli precedentemente delineati, suggerendo anche una riflessione sugli aspetti organizzativi richiesti da ciascuno di essi. Infine due interventi hanno chiuso la discussione con un'ulteriore riflessione e con qualche rilievo critico.

La *seconda consegna* – di produzione di materiale secondo un tema che nel nostro corso è coinciso con l'oggetto della seconda e terza tappa – concerneva la *produzione di un mini-profilo formativo atteso per uno studente in ASL*. I *tutor on-line* hanno aperto una discussione in Piazza ASL dedicata a questa consegna. Sono stati proposti dai corsisti - alcuni singolarmente, altri riuniti in gruppo - numerosi Profili Formativi Attesi, dei quali i *tutor on-line* hanno sottolineato gli elementi più significativi nell'ottica del modello di didattica per competenze sviluppato negli incontri in presenza. A suggello dell'impegnativo lavoro richiesto dalla seconda consegna,

Maria Renata Zanchin, direttore scientifico del corso in presenza, è intervenuta in Piazza ASL, pubblicando il “carrello” dei Profili Formativi Attesi di entrambi i gruppi. Ciò è servito come spunto di riflessione per l’ultimo incontro in presenza, focalizzando l’attenzione sull’aspetto della certificazione delle competenze a partire da questi profili attesi.

La *terza consegna - di descrizione di un’esperienza* che nel nostro corso riguardava la progettazione del percorso ASL con il proprio consiglio di classe (progettazione didattica, descrizione delle competenze attese, strumenti di valutazione delle competenze) - è stata rilanciata in Piazza ASL, dopo il terzo incontro in presenza. Gli interventi dei corsisti sono stati intercalati dalle osservazioni del *tutor on-line* che hanno provveduto a sottolinearne gli aspetti salienti, sia come esempi di *best practices* sia come stimolo alla sperimentazione di nuovi percorsi di ASL.

Considerazioni sull’esperienza di Piazza ASL

Secondo il patto formativo i corsisti dovevano “partecipare alla discussione del *forum* a partire da uno stimolo proposto dall’animatore del gruppo”. Sul totale dei corsisti iscritti ai due gruppi di Verona, circa la metà è intervenuta nelle discussioni di volta in volta aperte dai *tutor on-line*.

È opportuno non limitare l’analisi al singolo caso di piazza ASL, ma alla situazione più ampia delle *learning community* e del *blended learning* e al fatto che queste modalità formative non sono riuscite per ora a diventare attitudine diffusa, almeno nel nostro Paese, perché ancora relativamente poco conosciute. Per una revisione costruttiva dell’esperienza può essere utile per il futuro ricavare uno spazio specifico per l’introduzione, anche sul piano strumentale, all’uso della piattaforma e dei forum. Lo sfasamento fra inizio degli incontri in presenza e inizio dell’attività in Piazza ASL ed il conseguente accavallarsi delle scadenze delle consegne *on-line* rispetto alle date degli incontri ha probabilmente aggiunto un elemento di difficoltà, che in una nuova esperienza potrà ovviamente essere superato .

Considerata ciò, la partecipazione cui abbiamo fatto riferimento prima è da considerarsi positiva e inoltre è da apprezzare la qualità degli interventi, in particolare rispetto alla seconda attività, che richiedeva l’elaborazione di profili formativi integrati attesi.

Sul piano dell’interattività, l’efficacia del clima della *learning community* si è riscontrato per l’incremento di interesse dei diversi attori alimentato dall’intervento di qualcuno di essi che ha suscitato, in un circolo virtuoso, la riflessione degli altri.

Dal punto di vista dell’auto-orientamento - seconda caratteristica delle *learning communities* - occorre sviluppare una sensibilizzazione all’esplorazione di tutte le risorse della piattaforma e all’uso degli altri strumenti in essa disponibili, come ad esempio il *blog*.

Concludendo, Piazza ASL si è rivelata un buon strumento per supportare una finora insostituibile formazione in presenza. Con le opportune revisioni ricavate dalle valutazioni incrociate svolte dai diversi attori del sistema, potrà maggiormente esplicitare tutte le sue potenzialità e costituirsi come un ambiente di apprendimento a distanza suscettibile di ulteriori interessanti sviluppi.

Materiali proposti e prodotti nei laboratori

Brain storming “Il paniere delle competenze” (a cura di M.R. Zanchin)

Report:

- la competenza deve vedere l'individuo protagonista ed artefice;
- la competenza richiede un'analisi della situazione in cui ci si trova ad operare, per progettare prestazioni efficaci;
- la competenza è un insieme di abilità comunicative e strategie d'azione; pertanto implica la capacità di portare a termine, risolvere situazioni sia cognitivamente, sia praticamente;
- la competenza è una comprovata capacità di studio e di lavoro;
- la competenza è un comportamento appreso, caratterizzato anche da originalità e creatività;
- la competenza è un insieme di sapere, saper fare, autonomia;
- la competenza deve essere verificabile;
- la competenza richiede una metacognizione e la consapevolezza del senso e della direzione del proprio operato;
- la competenza richiede un potenziamento della motivazione.

Si affaccia, nell'attività di *brain storming*, la triplice dimensione della competenza:

- dimensione cognitiva;
- dimensione affettivo-motivazionale-relazionale;
- dimensione metacognitiva.

Laboratorio di studio di caso (a cura di A. Gasperi)

Studio di caso: *Quella testarda di Marina*. Adattato da P. ROSSI 2006, 23-28

Contesto generale:

L'impresa e il suo ambiente. Si tratta di uno stabilimento alimentare di medie dimensioni, sito nella zona industriale di un comune appartenente al distretto industriale dolciario veronese. Lo stabilimento fa parte di un'azienda che commercializza da anni i suoi prodotti dolciari con un marchio di una certa notorietà.

Il reparto di lavorazione. È un reparto con 6 addetti ed un caporeparto: deputato alla produzione di una linea di biscotti, è dotato di macchinari vari che rendono la lavorazione molto automatizzata.

Attori

Marina, la protagonista. Marina ha 29 anni ed è un'operaia addetta ad una linea di produzione di biscotti. Ha alle spalle 7 anni di lavoro nell'azienda e, grazie ad una certa versatilità, è passata attraverso vari reparti eseguendo di volta in volta mansioni diverse. Non è il suo primo impiego.

Il capoturno. Dipendente dell'azienda da 30 anni, si è sempre distinto per il comportamento responsabile e la disponibilità nei confronti del personale affidatogli.

Il laboratorio tecnico. Formato da 3 tecnici di laboratorio: il responsabile vi lavora da

diversi anni, mentre gli altri sono giovani neoassunti.

Il titolare dell'azienda. Self made man, ha fondato l'azienda alla fine degli anni '60, dedicando molto impegno al suo sviluppo: ora è piuttosto anziano ed assillato dal problema della trasmissione della direzione ai familiari.

I fatti

Marina lavora ad una linea di produzione di biscotti: si tratta di una sorta di grande e lunga rotativa, come quelle che stampano i giornali. Qui però, invece della carta, all'inizio entra un impasto e alla fine, al posto di un giornale, esce una confezione di biscotti in un sacchetto. La nostra Marina sta scaricando l'impasto dall'impastatrice e si accinge a caricarlo nell'impianto di lavorazione, quando nota con stupore che nell'impasto galleggia un cordoncino. Lo toglie e capisce subito di che si tratta: è il cordoncino dell'apertura a strappo dei sacchi di sale. Probabilmente – pensa – chi ha preparato l'impasto l'ha fatto cadere inavvertitamente nell'impastatrice. Avverte quindi il capoturno che prende il cordoncino e va in laboratorio per farlo analizzare. La risposta del laboratorio è che il cordoncino è intatto ed è di materiale per alimenti. Pertanto il capoturno torna da Marina dandole l'ok a mettere in produzione quell'impasto. Ciò detto se ne va di tutta fretta perché tutto preso da un grosso inconveniente successo in un'altra linea di produzione. Marina, a questo punto, potrebbe caricare l'impasto nell'impianto e starsene tranquillamente a sorvegliare il funzionamento, magari scambiando quattro chiacchiere con il collega addetto alla linea accanto. Marina invece è una di quelle “toste”: quelli del laboratorio e il capoturno i sacchi del sale non li hanno mai aperti. Lei invece sì, e sa per esperienza che spesso al cordoncino a strappo rimangono attaccati anche i lembi di chiusura del sacco. L'impastatrice lavorando l'impasto potrebbe averli fatti staccare assieme al cordoncino di strappo: siccome i lembi sono di plastica trasparente, se fossero finiti anch'essi nell'impasto sarebbe difficile vederli. È chiaro che l'impasto non può essere contaminato dalla plastica; se poi un suo frammento finisse dentro un biscotto e da lì sotto i denti di un consumatore, sarebbe un disastro per l'azienda. È molto difficile che ciò accada, perché è impossibile che tutti gli eventuali pezzi di plastica caduti nell'impasto superino il filtro del “rotostampo”, il meccanismo che dà la forma al biscotto. Infatti quasi tutti i pezzetti rimarrebbero impigliati nel rotostampo. Però ci si accorgerebbe della cosa solo a fine turno, quando terminata la produzione si andrà a pulire il rotostampo, con un'operazione laboriosa che può essere eseguita solo a produzione ferma. Ma se così succedesse si dovrebbe scartare l'intera produzione di quel turno. Marina pensa innanzitutto a limitare i danni: prima di caricare l'impasto “sospetto” aspetta che si svuoti il “polmone” che separa la linea di produzione da quella di confezionamento del prodotto. Poi si annota l'ora esatta in cui ha messo in produzione quell'impasto per poter individuare esattamente da dove iniziare a scartare il prodotto eventualmente “inquinato” dalla plastica. Però da lì a fine turno c'è del tempo e verranno lavorati almeno altri due carichi di impasto: se a fine turno, pulendo il rotostampo, si scoprissero pezzi di plastica impigliati, si dovrebbe buttar via un sacco di prodotto lavorato e confezionato inutilmente; un grosso spreco che a Marina non va giù. Pensa allora che forse c'è un modo per controllare se della plastica è caduta nell'impasto prima ancora che rimanga impigliata nel rotostampo: si tratta del nastro di salita che porta al rotostampo,

dove l'impasto viene frantumato e dove quindi è più facile accorgersi dell'eventuale presenza di un corpo estraneo anche se trasparente come la plastica dei sacchi del sale. Anche se le probabilità di scoprire questi pezzi di plastica non sono molte, vale la pena di tentare: l'azione comporta un certo sforzo, perché il nastro di salita al rotostampo scorre molto in alto ed è necessario quindi procurarsi una scala a libretto, che Marina reperisce in officina e trasporta fino all'impianto. Quindi appollaiata come un avvoltoio si mette a scrutare attentamente l'impasto che sta arrivando al rotostampo: i suoi timori erano fondati, ecco una prima strisciotta di plastica e poco dopo l'altro lembo del sacco del sale. Marina si precipita ad avvisare il capoturno che fa fermare immediatamente l'impianto ed eliminare il prodotto in lavorazione. Morale della favola: si buttano via 400 kg di impasto e 51 cartoni di prodotto già confezionato. Ma almeno si risparmia "qualcosa": quasi 4000 Euro! Tanto sarebbe costato scartare anche tutta la produzione successiva fino alla fine del turno. Se poi Marina si fosse limitata – come prescrive il suo mansionario – a caricare l'impasto e a sorvegliare il funzionamento dell'impianto, a fine turno si sarebbe scoperta la plastica impigliata nel rotostampo: a questo punto scartare la produzione di tutto il turno, compresa quella precedente alla lavorazione dell'impasto "sospetto", sarebbe costato all'azienda ben 10.000 Euro.

Consegna per i gruppi di lavoro:

1. Analizzare la situazione presentata e i comportamenti dei soggetti coinvolti, per approfondire il senso delle informazioni attraverso il confronto dei dati disponibili.
2. Individuare atteggiamenti, comportamenti e competenze messi in campo dalla protagonista e dagli altri attori.

Domande guida:

1. Quali sono i fatti che ritenete fondamentali nello sviluppo del caso? Per quali motivi?
2. Quali competenze (chiave, trasversali, disciplinari, professionali), abilità e conoscenze vengono messe in gioco in questa situazione?
3. In che modo può essere valorizzato il lavoro di Marina?

Gruppo N° 1. Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula Mariangela Icarrelli)

Dopo la lettura del caso, ho avviato un *brain storming* per l'analisi del caso e dei comportamenti dei soggetti coinvolti.

Si è subito rilevato che l'atteggiamento di Marina è stato attivo, attento; Marina si è sentita responsabile e partecipa alla missione dell'azienda (appartenenza/collaborazione).

Quanto agli altri attori, alcuni imputano al capoturno e ai tecnici di laboratori una certa fretteolosità nell'assolvere comunque le mansioni loro deputate.

Si passa poi alla denotazione dei fatti analizzati rispetto alle consegne (conoscenze, capacità, competenze):

Conoscenze:

Marina conosce l'intero ciclo produttivo, oggetti, metodi e materiali anche non

inerenti il suo lavoro specifico (ha fatto nella stessa azienda esperienze diverse);
conosce i macchinari;
conosce gli spazi dell'azienda.

Capacità/abilità:

capacità di analisi della situazione specifica in cui si trova;
capacità di progettare un intervento di emergenza;
capacità di muoversi nell'ambiente di lavoro;
capacità di valutare la situazione.

Competenze:

competenza di transfer (trasferisce in altri ambiti competenze acquisite);
competenza nell'agire in modo autonomo e responsabile, assumendone i rischi;
competenza nell'avere il senso e la consapevolezza di quanto sta facendo;
competenze etiche e valoriali verso il lavoro;
competenze comunicative.

Infine, in tema di valorizzazione del lavoro. la discussione del gruppo si allarga al problema di come favorire negli studenti atteggiamenti come quello di Marina.

Emergono le seguenti osservazioni:

- si deve mettere l'allievo di fronte a realizzazioni pratiche, unire la fatica dell'apprendimento teorico con l'agire pratico, in situazione (la scuola non mette il ragazzo in situazioni di difficoltà e complessità);
- occorre utilizzare valutazioni autentiche e significative;
- si deve scegliere un insegnamento che non sia mero addestramento, ma renda possibile un apprendimento consapevole di quel che si sta facendo;
- serve una didattica collaborativa.

Naturalmente si conclude che Marina va promossa e, possibilmente, maritata col figlio del titolare, erede della fabbrica...

GRUPPO N° 2. Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula Nicola Mirandola)

Dopo la lettura individuale, ho avviato un *brain storming* per l'analisi del caso e dei comportamenti dei soggetti coinvolti: subito è emerso che Marina è stata molto perspicace e ha messo in atto abilità e competenze che andavano al là di quelle che il suo ruolo richiedeva. È stato esaminato approfonditamente il caso e si è cercato di valutare il comportamento dei vari attori, in base al ruolo. Il capoturno si mostra rispettoso delle procedure ma nel contempo sembra dimostrare scarsa competenza tecnica e superficialità, perché non cerca di approfondire il problema. Il gruppo rileva che molto probabilmente doveva essere lui a suggerire le procedure da seguire nel caso. I lavoratori del laboratorio tecnico hanno messo in pratica le loro abilità, le loro conoscenze e hanno svolto ordinatamente il proprio ruolo. Viene però evidenziato che non vanno oltre il loro lavoro di analisi, forse perché non competenti su tutta la fase produttiva della fabbrica.

Il titolare non viene chiamato in causa più di tanto, anche perché ormai al termine del proprio ruolo e impegnato nella ricerca di un valido sostituto. Marina si dimostra "testarda" nel voler perseguire la ricerca di eventuali ulteriori problematiche che potrebbero influire sul prodotto finale. La protagonista, nel portare avanti la sua teoria, dimostra:

- una conoscenza completa della linea produttiva della fabbrica;
- competenza nel valutare i rischi alimentari ed economici a cui l'azienda potrebbe andare incontro;
- abilità legate alle tecnologie usate;
- autonomia di pensiero;
- conoscenza dei tempi di produzione;
- capacità di transfer di competenze acquisite in altre situazioni.

Si apre infine una discussione sulla questione se Marina abbia intenzionalmente o no “dimenticato” di avvisare il capoturno su tutte le eventualità che potevano emergere dal caso. Forse voleva dimostrare maggiori capacità e quindi ambiva ad una promozione. Inoltre si suggerisce una promozione di Marina perché, viste le capacità dimostrate, forse è il caso di non farsela “sfuggire”.

Gruppo N° 3- Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula Antonio Gasperi)

Dopo la lettura individuale del caso, ho avviato un *brain storming* per l'analisi del caso e dei comportamenti dei soggetti coinvolti: è stato subito chiaro che Marina è andata oltre il mansionario previsto dal suo profilo professionale, dimostrando spirito di iniziativa e capacità di valutare fra opzioni alternative. D'altronde ciò può comportare problemi dal punto di vista delle relazioni sindacali e della normativa sulla sicurezza. Anche la qualificazione di “tosta” è stata oggetto di analisi semantica, in quanto tale termine che sembra avere una connotazione positiva nel testo, può denotare anche aspetti negativi dal punto di vista caratteriale o del mancato coinvolgimento dei soggetti responsabili della produzione (il caporeparto, al limite il titolare). Quanto agli altri attori, alcuni imputano al capoturno e ai tecnici di laboratorio una certa negligenza mentre per altri essi si sono semplicemente limitati alle loro mansioni. Si ipotizza che fra i dipendenti possa regnare una certa inquietudine e/o disorganizzazione dovuta al fatto che l'anziano titolare è preoccupato della successione aziendale.

Si passa poi alla denotazione dei fatti analizzati rispetto alle consegne:

- conoscenza dell'intero processo produttivo (tempi, risorse, fasi, eventuali elementi di controllo di gestione), dell'aspetto igienico-sanitario dei prodotti e di elementi di marketing
- abilità: saper gestire l'emergenza, formulare ipotesi diverse (di carattere tecnico ed organizzativo), agire con senso critico, nonché abilità psicomotorie!
- Atteggiamenti di intraprendenza e curiosità
- Competenze-chiave: imparare ad imparare
- Competenze disciplinari: individuare le possibili soluzioni e fra queste saper scegliere quella ottimale (che minimizza il costo) razionalizzando tempi e risorse
- Limiti: Mancato coinvolgimento dei responsabili e mancata applicazione della 626 in tema di sicurezza negli ambienti di lavoro.

Infine in tema di valorizzazione del lavoro, si discute intorno alla necessità di responsabilizzare i lavoratori attraverso opportuni incentivi e vantaggi personali: nel caso di Marina si apre la prospettiva di capo-reparto.

Laboratorio di costruzione di caso (a cura di M. Icarelli, M.R. Zanchin, A. Gasperi, N. Mirandola)

Gruppo N° 1 - asse culturale di riferimento: linguaggi. Tutor d'aula: Mariangela Icarelli

Consegna: In analogia con il “*Caso di Marina*” esaminato nel Laboratorio – studio di caso, si costruisca il caso di uno studente che sta frequentando il quarto anno di un liceo socio-psico-pedagogico, che sta svolgendo un'esperienza asl presso un centro diurno per ragazzi disabili.

Il caso deve presentare una situazione concreta, dalla quale emergano:

- almeno una *competenza chiave*;
alcune *competenze disciplinari* dell'asse culturale di riferimento del gruppo di lavoro (linguaggi);
- *alcune abilità* relative alla competenza chiave e alle competenze disciplinari considerate;
- *alcune conoscenze* relative alla competenza chiave e alle competenze disciplinari considerate.

Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula)

Scenario/attori. Il caso si verifica in un CEOD per ragazzi disabili (una decina sono gli ospiti). Massimo, studente del Liceo socio-psico-pedagogico, svolge qui la sua esperienza di alternanza scuola lavoro. E' affidato ad un' operatrice del centro, Anna, che gli fa da tutor esterno. E' presente anche uno psicomotricista, che svolge settimanalmente un' attività di collaborazione.

I fatti. Massimo si presenta al CEOD per svolgere la sua attività di ASL. Oggi al CEOD c'è una sola operatrice, Anna, perché il suo collega è assente per malattia.

L'attività prevista per la mattinata è la lezione di psicomotricità, che produce sempre negli ospiti un certo fermento e agitazione. A un certo punto Anna è costretta ad assentarsi, per un'emergenza capitata al figlio. Affida i ragazzi allo psicomotricista. L'attività di psicomotricità è temporaneamente sospesa e questo crea disagio e malcontento tra i ragazzi. Uno di loro, Alessandro, insulta un compagno, parte uno spintone, volano parole grosse. I due iniziano a litigare furiosamente e gli altri ragazzi sono molto turbati dalla situazione. Si produce una situazione di caos. Lo psicomotricista, tentando di calmare i due litiganti, abbandona il gruppo alle cure di Massimo. Il gruppo però è allo sbando e le reazioni dei ragazzi fuori controllo.

Massimo si trova in una situazione nuova, imprevista, “non protetta”. Che fare? Sa che alzare la voce, in una situazione del genere, è controproducente... bisogna mantenere la calma!

Sa che in certi casi si deve chiedere la collaborazione dei ragazzi...già!...Ma con quali parole? E poi la comunicazione non verbale è importantissima! Questo gli hanno insegnato a scuola!

In un lampo tutti questi pensieri affiorano alla sua mente. Così decide di invitare i ragazzi a riordinare la stanza, come se fosse un gioco di psicomotricità; chiede il loro aiuto, mostrando come si fa e sdrammatizzando la situazione con voce pacata e gestualità lenta e controllata. I ragazzi si calmano. Nel frattempo torna Anna.

Analisi

Competenze-chiave: collaborare e partecipare

Competenze dell'asse disciplinare (linguaggi): padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.

Capacità/abilità relative alla competenza d'asse:

- riconoscere differenti registri comunicativi;
- affrontare molteplici situazioni comunicative;
- individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali.

Conoscenze:

- codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale;
- contesto, scopo e destinatario della comunicazione;
- conoscenze disciplinari specifiche nell'ambito psico-pedagogico.

Gruppo N° 2 asse culturale di riferimento: scientifico-tecnico. Tutor d'aula: Nicola Mirandola

Consegna: In analogia con il "Caso di Marina" esaminato nel Laboratorio – studio di caso, si costruisca il caso di uno studente che sta frequentando il quarto anno di un istituto tecnico industriale – indirizzo meccanica, che sta svolgendo un'esperienza ASL presso un'azienda metalmeccanica con 150 dipendenti, fortemente innovativa nel proprio settore (il resto come sopra).

Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula)

Si è discusso inizialmente sulle competenze che si voleva far acquisire allo studente in ASL. La scelta fra le otto competenze chiave delle Raccomandazioni del Parlamento Europeo è caduta, vista la consegna, sulla competenza legata al senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Individuata la competenza chiave sono state delineate le capacità/abilità legata a quest'ultima che dovevano essere messe in campo dall'attore:

- saper produrre un elaborato con uso di lessico specifico;
- consapevolezza delle proprie capacità;
- capacità di saper utilizzare linguaggi specifici;
- capacità di analisi e di sintesi;
- metodo di lavoro;
- capacità di raccogliere dati e rielaborarli;
- conoscenza del programma CAD;
- conoscenza delle normative specifiche;
- saper relazionare sulle esperienze.

Discusso quanto sopra, non si è potuto costruire un caso specifico, perché il tempo a disposizione era terminato.

Gruppo N° 3 asse culturale di riferimento: storico-sociale (economico-giuridico). Tutor d'aula: Antonio Gasperi

Consegna: In analogia con il "Caso di Marina" esaminato nel Laboratorio – studio di caso, si costruisca il caso di uno studente che sta frequentando il quarto anno di un istituto tecnico commerciale – indirizzo Igea, che sta svolgendo un'esperienza ASL presso la filiale di un istituto di credito situato nella Provincia di Verona, con 30 dipendenti, tra impiegati e personale direttivo (il resto come sopra).

Report sul lavoro del gruppo (a cura del tutor d'aula)

Scenario. Si è discusso a lungo se fosse più plausibile l'ipotesi che i trenta dipendenti fossero da intendere come il personale di una piccola banca (es. banca di credito cooperativo) oppure di un'importante filiale di una grossa banca. Nel primo caso la filiale sarebbe stata composta dal direttore, dal responsabile dell'ufficio titoli, dall'addetto alla consulenza e due cassieri. Nel secondo caso, quello poi adottato, lo scenario è rimasto indefinito, a parte l'individuazione di due addetti al marketing.

Attori. Marino ha 17 anni, il padre è bancario, la madre svolge un'attività imprenditoriale: le conoscenze economico aziendali di carattere informale del protagonista sono quindi buone. L'Ufficio marketing in cui è inserito per l'attività di ASL è composto da due dipendenti, non più giovani.

I fatti. L'ASL presso la banca consiste nell'elaborazione di un piano di marketing assieme ai due dipendenti dell'ufficio, con l'obiettivo di sviluppare un prodotto innovativo destinato ad un pubblico giovanile. Dopo aver discusso le caratteristiche del prodotto (c/corrente a tasso agevolato), Marino propone ai due addetti un'uscita in discoteca, per intervistare il pubblico giovanile, allo scopo di capirne i gusti ed avvicinarli alla banca, luogo privo di interesse ai loro occhi.

Successivamente, in ufficio, si analizzano i dati dell'indagine (che ha rilevato un campione piuttosto eterogeneo), cercando di connotare il prodotto in modo adeguato, e Marino ne suggerisce il nome e il logo (che ricordano i generi musicali: pop, rock, reggae, grunge ecc. e gli strumenti con cui si suonano), proponendo inoltre di regalare ai giovani che apriranno il conto presso la banca un album del genere preferito.

Analisi

Competenze-chiave: spirito d'iniziativa, collaborare e partecipare, acquisire ed interpretare l'informazione, comunicare.

Competenze disciplinari: riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del territorio.

Abilità: analizzare il segmento di mercato giovanile, produrre testi coerenti con il contesto analizzato in linguaggi comunicativi non formali (musica, immagine).

Conoscenze: elementi di marketing e di tecnica bancaria, lessico di base su argomenti di vita quotidiana, forme di espressione artistica.

Tecnica del gioco dei ruoli (a cura di A. Gasperi)

Premessa: mentre lo studio di caso ha lo scopo di analizzare dall'esterno una situazione reale con l'obiettivo di individuare, analizzare ed affrontare determinati problemi nella loro complessità, il gioco di ruolo è basato sulla capacità di immedesimarsi in un determinato ruolo da parte di attori reali, che verranno osservati dall'esterno dagli altri membri del gruppo.

Profilo e ruolo degli attori

Un consiglio di classe di una IV indirizzo IGEA si riunisce allo scopo di costruire un mini profilo formativo atteso per il progetto di ASL "Operatore di marketing bancario" e le attività didattiche fondamentali della relativa Unità Formativa per una classe IV, indirizzo IGEA.

La coordinatrice: è la docente che coordina il Consiglio di Classe; insegna lettere ed ha un notevole bagaglio di esperienza didattica, ha doti umane riconosciute da tutti ed è molto amata dagli studenti. Ha il compito principale di guidare la costruzione del mini profilo ASL.

Il docente di economia aziendale: giovane docente, è stato trasferito l'anno precedente nell'Istituto; sta seguendo un corso di perfezionamento presso la SSIS del Veneto, è molto scrupoloso nel suo lavoro ed ha un rapporto leggermente conflittuale con gli studenti. È il tutor di ASL per la scuola. Ha il compito principale di fornire gli elementi disciplinari necessari alla costruzione del profilo e di mettere a fuoco le principali attività didattiche in aula e fuori aula che costituiscono l'Unità Formativa (Cosa fare in classe? Cosa fare in azienda?).

La docente di matematica: è la coordinatrice del Dipartimento di matematica e, pur relativamente giovane, insegna nell'Istituto da diversi anni. Si interessa da tempo della problematica della valutazione delle competenze e tiene i contatti con l'Istituto nazionale di valutazione in occasione della somministrazione dei test di valutazione delle competenze nelle discipline umanistiche, scientifiche e matematiche (OCSE-PISA ed ex-Invalsi). Ha un buon rapporto con gli allievi. Ha il compito principale di suggerire le strategie valutative del profilo.

Il docente di diritto ed economia: è un docente abbastanza anziano, e da molti anni è RSU d'istituto; molto preparato nella sua materia, tende a riprodurre in classe una didattica di tipo tradizionale, basata sulla lezione frontale e l'apprendimento mnemonico delle nozioni. L'interazione con gli allievi è limitata all'aspetto didattico. Ha il cosiddetto ruolo dello scettico, consistente nel mettere in dubbio l'intero progetto o alcune parti di esso.

Il tutor aziendale: è il responsabile del progetto di ASL per conto dell'azienda bancaria; si tratta di un anziano funzionario che ha iniziato la sua carriera in un'altra regione ed è entrato nell'organigramma della filiale cittadina a seguito di una recente ristrutturazione dell'azienda. Ha una lunga esperienza nel settore, avendo seguito fin dai primi sviluppi l'evoluzione delle politiche di vendita del settore bancario. Ha il compito di fornire gli elementi professionali alla costruzione del profilo.

Osservatori

Si dividono in cinque gruppi, ciascuno col compito di osservare i comportamenti di un attore sulla base di una griglia di osservazione. È possibile prevedere alcuni collaboratori per favorire la rappresentazione: lo *specchio* che riflette gli interventi di un attore, il *doppio* che ne esagera alcuni atteggiamenti.

Documentazione a disposizione

Unità formativa "Equilibrio uomo-ambiente" e relativo profilo formativo atteso; profili di ASL; profili costruiti nei laboratori precedenti, scheda di descrizione dell'istituto bancario.

Laboratorio di costruzione di profili formativi attesi (a cura di M. Icarelli, M.R. Zanchin, A. Gasperi, N. Mirandola)

Nel laboratorio di costruzione di profili i docenti hanno sperimentato il modello proposto, costruendo mini-profilo formativi attesi integrati.

**Profilo formativo in uscita Unità formativa: “Realizzazione di manufatti protesici”
a cura della prof.ssa Laura Parenti, IPSIA E. Fermi (Vr).**

Competenza chiave / trasversali	Competenze disciplinari e professionali	Tratti disciplinari	Processi di apprendimento	Indicatori	Descrittori di competenza
Progettare - Realizzare	Comprendere ed analizzare il progetto di un manufatto protesico	Saper individuare le parti di un manufatto protesico e analizzarne la specifica funzionalità Conoscenza dell'architettura strutturale di un manufatto protesico	MOTIVAZIONE	Curiosità	Di fronte al progetto di un manufatto protesico è motivato alla ricerca di collegamenti con quanto imparato precedentemente e all'apprendimento di nuove tecniche operative
	Comprendere le modalità di utilizzo dei diversi materiali e saper realizzare fusioni e saldature	Conoscenza degli obiettivi di funzionalità del manufatto protesico Utilizzare in maniera corretta la strumentazione per realizzare fusioni e saldature Conoscenza della chimica dei materiali per la fusione e della relativa risposta al calore Conoscenza delle tecniche di fusione e saldatura dei materiali	APPLICAZIONE	Autonomia nel fare	E' in grado di realizzare una fusione in maniera autonoma, utilizzando correttamente le strumentazioni, secondo le indicazioni ricevute
Agire in modo autonomo e responsabile		Comprendere i ruoli all'interno del laboratorio e saperne individuare la reciproca relazione Saper comunicare correttamente per esprimere opinioni, necessità o difficoltà Conoscenza del lessico specifico Conoscenza dell'organizzazione di un discorso e dei diversi registri da utilizzare nel colloquio Conoscenza dei canali di comunicazione di uso più frequente (mail, fax, telefono) Comprendere l'importanza della precisione nell'esecuzione del manufatto ai fini della funzionalità e del futuro utilizzo dello stesso Conoscenza dell'utilizzo del manufatto Conoscenza dei problemi che possono insorgere nell'esecuzione del manufatto Conoscenza dell'uso corretto delle tecniche e della strumentazione	TRANSFER	Riconoscimento analogie e differenze	Sa comparare diverse tipi di materiali, tecniche di fusione e saldatura in vari contesti di utilizzo
		Padroneggiare gli strumenti di comunicazione per interagire nei vari contesti	SOCIALITÀ COLLABORAZIONE	Interazione cognitiva	Ascolta con attenzione le indicazioni del titolare e dei colleghi esperti; esprime e confronta i suoi saperi nel gruppo di lavoro, apportando contributi personali; pone quesiti di approfondimento e/o per la ricerca di soluzioni ai problemi incontrati nell'attività E' in grado di interagire anche con soggetti esterni al laboratorio mediante strumenti di comunicazione (mail, fax, telefono)
			PARTECIPAZIONE IMPEGNO	Attenzione	Svolge l'attività con precisione e cura, dimostrando di aver assimilato la metodologia operativa e di aver compreso il grado di responsabilità nel produrre un manufatto funzionale ed efficace

Profilo formativo in uscita Unità formativa: “Percorso ASL presso i laboratori di analisi chimiche sulle acque potabili” a cura della prof.ssa Michela Scattolin, Istituto Lavinia Mondin.

Competenze disciplinari e professionali	Tratti disciplinari (abilità/capacità – conoscenze)	Processo di apprendimento	Indicatori	Descrittori di competenza
Osservare, descrivere e analizzare fenomeni e riconoscere i concetti di sistema e di complessità	Raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali (fisici, chimici e biologici) Organizzare l'attività di ricerca in base ai criteri di riproducibilità e oggettività previsti dal metodo scientifico Presentare i risultati delle analisi	APPLICAZIONE	Autonomia nel fare	Lo studente, di fronte ad un protocollo sperimentale, è in grado di comprendere correttamente le consegne, di organizzare autonomamente le fasi di lavoro e di eseguirle correttamente
	Strumenti e tecniche di misurazione per l'analisi chimica Sequenza delle operazioni da effettuare	TRANSFER	Flessibilità	È in grado di confrontare diverse procedure sperimentali e riconoscere quale metodo utilizzare appropriatamente in un contesto nuovo
Analizzare dati con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico		RICOSTRUZIONE	Profondità di analisi	Riflette sui passi fondamentali che ha eseguito nello svolgimento del compito e analizza le difficoltà incontrate riportando i risultati del proprio lavoro
		MOTIVAZIONE	Curiosità	Di fronte ad un problema legato a una risorsa naturale, lo studente è stimolato alla ricerca di soluzioni e di collegamenti con quanto imparato in precedenza
	Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati Interpretare i dati sviluppando deduzioni e ragionamenti Utilizzo di principali programmi software Significato di analisi e organizzazione di dati numerici	APPLICAZIONE	Contestualizzazione	Esprime e confronta le sue conoscenze nel gruppo di lavoro, apportando idee e contributi significativi alla mappa dei saperi
		SOCIALITÀ COLLABORAZIONE	Interazione cognitiva	
		PARTECIPAZIONE IMPEGNO	Attenzione	È attento agli aspetti importanti dell'attività, è capace di concentrazione prolungata, esegue il lavoro senza bisogno di supporti esterni

6. L'Impresa Formativa Simulata

Patrizia Montagni, Laretta Zoccatelli

Premessa

Per fronteggiare la sfida della globalizzazione è forte il bisogno di risorse umane competenti che sappiano tradurre le idee in azione e quindi pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi specifici, sfruttando creatività e innovazione.

Entro il 2010 l'UE mira a diventare l'economia basata sulla conoscenza più concorrenziale e dinamica del mondo: un ambiente favorevole all'avviamento e allo sviluppo delle imprese è essenziale per raggiungere questi obiettivi.

Nella Carta Europea delle Piccole Imprese, adottata dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000, si raccomanda alle piccole imprese di trarre pienamente profitto dall'economia basata sulle conoscenze. Nelle linee guida il primo punto riguarda l'educazione e formazione all'imprenditorialità: "A livello europeo occorre coltivare spirito imprenditoriale e nuove competenze sin dalla giovane età. Le conoscenze generali in campo aziendale ed imprenditoriale devono essere insegnate a tutti i livelli scolastici. Specifici moduli imprenditoriali dovrebbero costituire una componente fondamentale dei programmi educativi a livello d'istruzione universitaria. Intendiamo incoraggiare e promuovere gli sforzi imprenditoriali dei giovani e sviluppare opportuni programmi di formazione per i manager delle piccole imprese".

Il Libro Verde dell'imprenditoria in Europa (2003), in relazione alla promozione di capacità e competenze indica che l'istruzione e la formazione professionale dovrebbero contribuire a incoraggiare lo spirito imprenditoriale, promuovendo la mentalità più adatta, la consapevolezza delle occasioni offerte dalla carriera imprenditoriale e le capacità professionali.

Con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'UE ha invitato gli stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare, fra le altre, lo sviluppo di competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità.

In Grecia il sistema educativo ha raccolto la raccomandazione europea contribuendo a promuovere lo spirito d'impresa attraverso la gestione di un'impresa virtuale a scuola. Nella scuola tecnica "Sivitanidios" di Atene le imprese virtuali sono utilizzate come strumenti formativi. Gli studenti dividono il loro tempo tra lezioni teoriche e gestione di un'impresa virtuale ed inoltre uno specifico corso sull'imprenditoria affronta aspetti teorici e pratici sull'elaborazione di piani aziendali. Uffici di collegamento garantiscono poi agli studenti consulenza e sostegno nella scelta della carriera imprenditoriale (Libro Verde 2003).

In Irlanda esistono gli incubatori di impresa ossia, ai laureati che desiderano avviare un'impresa si offre un programma di incubazione di un anno che fornisce un servizio di sostegno pratico e di assistenza nella gestione e, nell'ambito del programma "Campus Company", gli universitari possono ottenere un aiuto finanziario per commercializzare i risultati delle loro ricerche (Libro Verde 2003).

Nel 2007 il gruppo interministeriale di esperti provenienti dal Ministero dell'Economia e delle Finanze, dal ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero dello Sviluppo Economico-Dipartimento Politiche di Sviluppo ha realizzato il Quaderno

bianco sulla scuola. Dalla ricerca emerge: “Le evidenze empiriche internazionali mostrano che quantità e qualità dell’istruzione sono fondamentali per godere pienamente dei diritti di cittadinanza, per concorrere alla produttività nazionale e migliorare il proprio reddito, per favorire la mobilità sociale. Una forte correlazione positiva si osserva con diversi indicatori che danno la misura del funzionamento democratico della società, con il grado di partecipazione ad attività politiche ed associative, con il livello di legalità. Significativa è l’influenza dell’istruzione sull’esercizio del diritto al lavoro, sulla probabilità di essere occupati. Forte è anche la correlazione positiva con la posizione sociale che si raggiunge nel lavoro e con la probabilità di partecipare in età adulta all’apprendimento permanente” (MPI-MEF 2007).

Come nasce l’IFS

In Italia, partendo dal progetto europeo Petra, già dal 1994 si sperimenta una nuova metodologia didattica che personalizza i percorsi e promuove l’apprendimento in contesti operativi.

L’impresa formativa simulata è un progetto che nasce dall’esigenza di migliorare la qualità dell’offerta formativa attraverso l’accrescimento delle competenze e una connessione sempre più significativa con il contesto sociale e produttivo.

E’ con la legge 53 del 2003 che si introduce la possibilità di realizzare i percorsi formativi del secondo ciclo in Alternanza Scuola Lavoro: l’Impresa Simulata rappresenta un’opportunità per realizzare l’Alternanza Scuola Lavoro anche in quelle scuole il cui territorio presenta soltanto piccole e medie imprese che hanno difficoltà a ospitare studenti per lunghi periodi.

Il progetto si avvale di una metodologia didattica “alternativa” e innovativa, che utilizza in modo naturale il problem solving, il learning by doing, il cooperative learning e il role playing e si dimostra un valido strumento per l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. L’obiettivo principale di questa metodologia didattica è quello di applicare immediatamente, anche se in ambiente simulato, le conoscenze e competenze apprese nel corso degli studi.

Attraverso il confronto e la collaborazione lo studente riflette sulle azioni che svolge (learning by thinking), discute in modo critico d’impresa con gli altri, porta il suo contributo (cooperative learning), diventa protagonista e si appassiona (learning by loving).

Lo studente si sente guidato nel suo percorso formativo, verifica la validità della preparazione scolastica rispetto alle esigenze del mondo del lavoro, misura le proprie capacità relazionali, individua le competenze che deve acquisire e si orienta per le scelte future.

Nell’azienda simulata gli studenti seguono il ciclo di vita completo di una azienda, con ruoli simulati basati sulle attitudini e potenzialità personali.

“L’attività didattica *student oriented* consente ai giovani di apprendere mentre lavorano (learning by doing), li rende protagonisti di un processo di apprendimento, che consente di migliorare la qualità della loro formazione, operando in uno spazio lavorativo/didattico in cui teoria e pratica si fondono, trasformando il lavoro in apprendimento e l’apprendimento in lavoro” (Borrello 1998).



Sul territorio viene individuata un'azienda "madrina" e della stessa si riproducono i processi rientranti nella simulazione, beneficiando dell'assistenza di esperti dell'azienda stessa.

All'interno della scuola si crea un'azienda laboratorio in cui è possibile rappresentare e vivere le funzioni proprie di un'impresa reale. Ogni *azienda virtuale* è animata da un gruppo di studenti tutorati da un docente interno e supportati in tutto e per tutto dall'azienda madrina: il tutor formativo e il tutor aziendale guidano gli studenti in questo percorso didattico che insegna loro nel modo più semplice e diretto ad imparare facendo.

Gli studenti scelgono la forma giuridica dell'impresa, redigono e compilano la documentazione necessaria per la costituzione (Atto Costitutivo, Statuto, richiesta della Partita Iva, Iscrizione Registro Imprese, ecc.) effettuano le principali operazioni di gestione (transazioni commerciali, apertura e gestione di conti bancari, adempimenti fiscali) e predispongono il bilancio d'esercizio.

In questo progetto il Docente Tutor "dirige" l'impresa simulata, coordina le attività e tiene informato costantemente il consiglio di classe con il quale programma il percorso e definisce le modalità di valutazione. Egli è inoltre il trait d'union con l'azienda madrina, si mantiene in contatto con il tutor aziendale con il quale concorda le azioni principali da svolgere per la realizzazione del progetto.

La Struttura della rete nazionale

In Italia, il Ministero della Pubblica Istruzione ha avviato fin dall'anno scolastico '94-'95 la Rete IFS-Italia che è rapidamente cresciuta, raggiungendo nel 2006 il numero di oltre 750 Imprese Formative Simulate, distribuite su circa 600 istituti di istruzione superiore su tutto il territorio nazionale e con il coinvolgimento di circa 12.000 studenti e 3000 docenti.

Le IFS virtuali presenti sul territorio nazionale operano fra di loro ed effettuano le transazioni commerciali tramite Internet e insieme costituiscono la Rete Telematica delle IFS. La rete si avvale dei Simucenter nazionali e regionali per espletare tutte le azioni legate alle attività aziendali. Ogni azienda virtuale può accedere alla rete attraverso un portale.

Fino al 2004 tutte le attività delle IFS sono state supportate da due Centrali di Simulazione:

- la centrale presso l'IPSSCTSP "Datini" di Prato con funzioni di stato, camera di commercio e banca;

- la centrale presso l'IPSSCTSP di Vibo Valentia con la duplice funzione di supportare le attività di scambio commerciale tra le IFS (anche attraverso le cosiddette imprese ombra: imprese fittizie che vendono e acquistano beni e servizi che non sono commercializzati dalle imprese gestite dagli studenti) e di amministrare il sistema telematico che consente tutte le attività on line.

Nel 2005 si affianca

- la centrale presso L'Istituto Professionale "De Pace" di Lecce che fornisce i servizi dell'Agenzia delle Entrate.

Con l'introduzione del modello IFS nell'ASL, il numero delle imprese simulate è notevolmente aumentato e pertanto il MIUR ha promosso il decentramento della gestione delle Imprese Formative mediante le centrali regionali, costituite presso Istituti scolastici della regione di competenza.

Nel **2004** vengono attivate le prime **centrali regionali** per Veneto, Puglia, Piemonte e Lombardia, allo scopo di fornire un supporto più aderente alle esigenze locali.

Nel **2006** si attivano altre centrali regionali: Abruzzo, Basilicata, Campania, Marche, Molise, Sardegna, Sicilia e Umbria.

Il Simucenter assicura, a livello regionale, le funzioni delle centrali nazionali, con le quali si interfaccia in modo trasparente agli utenti IFS. Considerata la crescita della rete, attraverso l'istituzione dei Simucenter regionali, il progetto potrà essere calibrato sulla base delle esigenze locali e del livello di esperienza maturato nell'ambito dell'imprenditorialità.

Per ogni regione è stato individuato un Istituto, o un gruppo di Istituti (**centrali di simulazione**) in grado di offrire servizi a supporto delle scuole che aderiscono alla rete IFS.

La centrale di simulazione di riferimento per il Veneto ha sede presso l'IIS "C. Anti" di Villafranca di Verona.

Le funzioni del simucenter regionale sono distinte in 4 aree:

- a) area informazione
- b) area formazione
- c) area promozione
- d) area organizzazione e gestione

Area informazione

Il Simucenter gestisce un portale telematico per fornire informazioni alle IFS locali. In particolare garantisce informazioni su eventi, novità e comunicazioni a carattere regionale e produce tutta la documentazione utile e la descrizione delle procedure fondamentali.

All'interno del portale si trova:

uno spazio web per la vetrina virtuale delle IFS, la pubblicazione di news relative a iniziative di formazione, un forum di discussione (all'interno di Piazza Asl).

Area Formazione

Il Simucenter regionale organizza il "learning center" quale luogo stabile per la documentazione, la formazione e l'autoformazione dei docenti. Inoltre realizza interventi metodologici-operativi, supporta il monitoraggio dei progetti di simulazione/alternanza e promuove la disseminazione dei risultati.

Area promozione

Le attività significative realizzate in questa area riguardano la promozione del dialogo con il territorio e la connessione tra le istituzioni scolastiche, gli enti, le strutture pubbliche e private operanti nel territorio.

Per stimolare le attività delle IFS con riferimento alle transazioni nazionali e internazionali sono promosse fiere nazionali ed internazionali e gemellaggi.

Area Organizzazione e Gestione

In questa fase si sviluppa la parte operativa del progetto che consente alle IFS di realizzare le transazioni commerciali attraverso il commercio elettronico.

Il Simucenter regionale svolge le funzioni che fino ad ora sono state svolte dai due Simucenter nazionali, ricoprendo il ruolo di Banca, Mercato, CCIAA, Uffici del Lavoro, Dopo aver acquisito la documentazione preliminare, il simucenter previo controllo, rilascia la partita IVA, la visura camerale. Successivamente procede all'apertura del c/c permettendo così alle IFS di effettuare bonifici e versamenti on line.

Per la realizzazione delle attività previste nelle quattro aree il Simucenter regionale attuerà una costante e sistematica azione di coordinamento con l'USR per le attività di formazione, promozione e monitoraggio e con l'Agenzia Scuola (ex-Indire) per la gestione operativa delle IFS.

La rete nazionale e internazionale – le aziende virtuali “si parlano”

Gli studenti delle IFS aderenti alla rete italiana comunicano fra di loro ed effettuano transazioni attraverso il sistema IFS Network. Qualora desiderino allargare le attività ad un mercato più ampio ed entrare in collaborazione con le imprese formative dei paesi europei quali ad esempio Austria, Germania, Croazia e Ungheria, devono procedere off-line, ossia utilizzare internet e la posta elettronica. In questo modo si possono raggiungere alcuni obiettivi specifici della metodologia IFS che riguardano la possibilità di scambi commerciali ed interculturali con studenti di altre realtà, la possibilità di effettuare transazioni nella forma dell'e-commerce, condividere esperienze e risorse con altri Network e lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza (comunicare, collaborare, partecipare) e utilizzare tecnologie didattiche attive strettamente connesse alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

Di grande valenza formativa sono gli incontri fieristici in ambito nazionale e internazionale attraverso i quali gli studenti possono allacciare proficui rapporti e stendere protocolli d'intesa e di collaborazione con le imprese simulate straniere e realizzare transazioni commerciali di import ed export.

Durante tali manifestazioni gli studenti possono confrontarsi, condividere esperienze e mettere in pratica anche le loro competenze linguistiche.

Alcuni istituti che hanno intrattenuto degli scambi commerciali con le IFS straniere, non avendo la possibilità di inserire l'esperienza nelle rete nazionale, hanno creato un'Impresa Fittizia al fine di poter realizzare transazioni commerciali con la stessa utilizzando il simulatore.

Lavorare in rete con le IFS straniere può favorire modelli di apprendimento in cui l'imparare si concretizza in una pluralità di attività, integrate tra loro, orientate ad una comune finalità educativa: lavoro di gruppo, attività di ricerca documentale, richiesta di informazioni, condivisione di esperienze, confronto culturale ecc. In tal

caso il modello entra nel vivo del processo di apprendimento, prevede una metodologia didattica attiva e non si limita a fornire un contenitore di attività didattiche di qualsiasi tipo.

L'IFS come modello naturale di Alternanza Scuola Lavoro, luogo ideale di apprendimento e di sviluppo di competenze e capacità comunicative (progetto ComunicAzione)

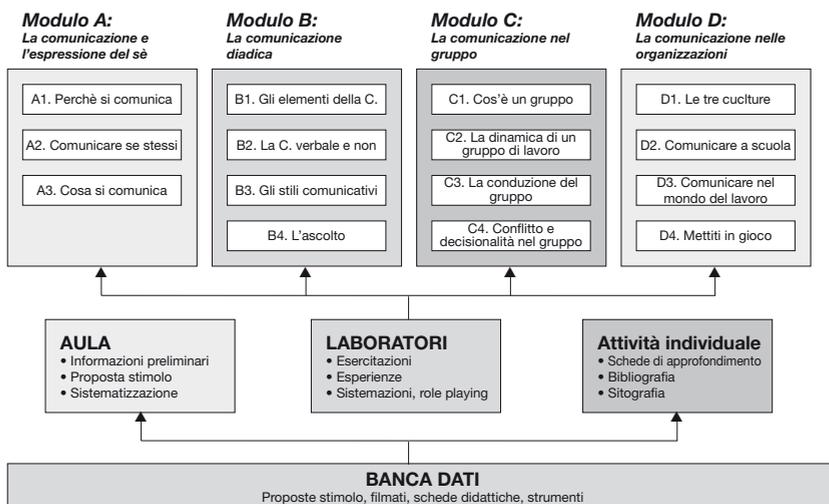
L'Alternanza Scuola Lavoro in IFS produce competenze trasferibili all'interno di professionalità affini inerenti al settore e consente l'apprendimento di un metodo di lavoro utilizzabile in diverse situazioni e in diversi contesti.

All'interno dell'Impresa Formativa lo studente assume responsabilmente un ruolo, sviluppa competenze di cittadinanza attiva, impara a lavorare in gruppo, affronta situazioni problematiche, ricerca soluzioni e ne valuta i rischi.

Per valorizzare nel modo migliore il proprio ruolo, lo studente deve essere in grado di comunicare efficacemente con i diversi soggetti con i quali interagisce sia all'interno dell'IFS che all'esterno.

Per rafforzare negli studenti le competenze comunicative e potenziare la loro capacità di ascolto e di partecipazione e di comprensione, è stato promosso dal MIUR il progetto ComunicAzione.

Il progetto ha l'obiettivo di fornire ai docenti e agli studenti l'opportunità di fruire di una esperienza di insegnamento/apprendimento, di approccio ai contenuti della comunicazione e di metodologia didattica.



Il percorso affronta attraverso quattro moduli la comunicazione e l'espressione del sé, la comunicazione interpersonale, la comunicazione nel gruppo e la comunicazione nelle organizzazioni. L'impianto progettuale mira a potenziare l'autostima per migliorare l'autonomia dello studente e ad arricchire le strategie d'intervento dell'allievo nella propria esperienza quotidiana. L'obiettivo è di far riconoscere ai soggetti coinvolti le caratteristiche sistemiche della comunicazione e le transazioni

che avvengono all'interno dei contesti in cui vivono, per far comprendere che la comunicazione è un'attività caratterizzata da intenzionalità e può essere progettata.

Il percorso – dalla fase di sensibilizzazione e orientamento (analisi del territorio) alla costituzione e gestione dell'azienda.

Il percorso si sviluppa preferibilmente in un arco temporale che ricopre mediamente tre anni e prevede tre fasi distinte.

Sensibilizzazione e orientamento

Il primo step riguarda l'analisi del territorio per comprendere il contesto sociale e produttivo in cui la nuova impresa dovrà operare. La realizzazione dell'indagine avviene attraverso l'analisi dei dati forniti dalle associazioni di categoria, dalla camera di commercio e da altri enti operanti sul territorio. Gli studenti possono intervenire attivamente sul territorio intervistando i residenti e gli operatori dei diversi settori economici.



Tutto ciò serve ad individuare quali sono le richieste del mercato locale al fine di delineare la missione aziendale e la business idea che si intende realizzare.

Sul territorio viene individuata l'azienda madrina e di essa si studia la nascita e l'evoluzione della sua idea imprenditoriale e con l'aiuto degli esperti dell'azienda stessa gli studenti cominciano a redigere il business plan. Nel documento si descrive il servizio offerto evidenziando gli aspetti più caratteristici e descrivendo i processi tecnologici. Si predispongono la struttura organizzativa tenendo conto delle risorse disponibili: uomini, soci, finanziatori, mezzi tecnici. Particolare importanza sarà riservata alla responsabilità sociale dell'impresa in termini di qualità e di impatto ambientale. Una volta definita l'attività imprenditoriale, si sceglie la forma giuridica dell'azienda stessa, elemento molto importante perché evidenzia la misura della responsabilità dell'impresa nei confronti dei terzi.

Successivamente si completa la documentazione richiesta per l'attivazione dell'azienda con la redazione dell'Atto Costitutivo e dello Statuto, documenti che testimoniano l'avvenuta costituzione della società con la definizione della partecipazione dei soci in termini finanziari e amministrativi.

Attivazione

Tutta la documentazione preliminare viene valutata dal Simucenter (nella sua funzione di Stato) che procederà alla validazione dei documenti. Dopo che la documentazione risulta completa e approvata, la IFS può collegarsi con l'Agenzia delle Entrate

per compilare la Dichiarazione di inizio attività.

Gli studenti procedono alla richiesta di assegnazione della Partita Iva, quindi compilano i documenti relativi alla funzione Stato, se la forma giuridica dell'impresa lo prevede, si redige la richiesta del versamento del 25% del Capitale e si compilano i moduli S1M, SS, Intercalare P, Intercalare S.

Gestione

La IFS è ora operativa e quindi può effettuare le transazioni commerciali con le altre IFS che si presenteranno come clienti e come fornitori. Attraverso le funzioni relative alla Banca, la IFS può procedere all'apertura di C/C ed effettuare bonifici ed altre operazioni di sportello.

Ogni studente avrà un'area all'interno della quale potrà operare, proprio come avviene nella realtà aziendale, e quindi lavorerà nell'area commerciale, amministrativa o logistica.

Il rapporto con l'azienda tutor (o madrina)

L'ASL in IFS accentua per gli studenti la visione complessiva della realtà del mondo aziendale e del mondo del lavoro ed inoltre permette una scelta mirata sia per quanto riguarda i percorsi universitari sia per quanto riguarda l'inserimento nel sistema aziendale.

Il percorso costituisce un importante ponte fra il mondo scolastico e il mondo reale, il territorio, la realtà del mondo del lavoro, nonché una opportunità di collaborazione in rete con le altre realtà formative ed aziendali.

L'idea di base della simulazione d'impresa è che le competenze operative non possono essere acquisite attraverso lezioni teoriche se non sono integrate da attività pratiche. Tuttavia non sempre è possibile svolgere attività pratiche in un'impresa reale, sia per la poca disponibilità delle imprese a svolgere attività didattica, sia per le medio-piccole dimensioni delle nostre aziende. E' possibile invece svolgere queste attività attivando un laboratorio a scuola e gli esperti con la loro testimonianza possono trasferire competenze e insegnare ai ragazzi a fare impresa.

Questo percorso permette di acquisire competenze professionali relative alla gestione d'impresa e all'utilizzo di infrastrutture tecnologiche d'ufficio; competenze sociali che riguardano la comunicazione (eventualmente in più lingue e in più modalità), l'interazione nel gruppo di lavoro e nella rete di imprese, il senso di responsabilità e le capacità decisionali; competenze metodologiche trasversali che riguardano le strategie del *problem solving*, la consapevolezza dei processi operativi e l'uso delle tecnologie informatiche.

Contestualmente gli allievi, guidati da docenti ed esperti del settore, analizzano in termini quantitativi e qualitativi i dati del tessuto socio-economico del territorio locale.

L'impresa simulata e l'azienda reale mantengono una collaborazione per tutto il percorso formativo. Spesso il rapporto con l'azienda madrina nasce da altre attività che la scuola ha intrapreso nell'intento di collegarsi al mondo del lavoro. La collaborazione può essersi instaurata per l'accoglienza offerta dalle aziende per esperienze di stage, tirocini, ricerche, visite guidate che gli studenti hanno effettuato in precedenza. In alcuni casi esperti aziendali hanno portato le loro esperienze nelle attività

di orientamento o hanno partecipato a conferenze organizzate dalla scuola.

La collaborazione e il tutoraggio dell'azienda madrina fa entrare nel processo di apprendimento/insegnamento un esperto che non ha mai svolto il ruolo di docente e quindi si avvale di metodologie spesso molto diverse che attraggono e incuriosiscono gli studenti perché sperimentano concretamente diversi aspetti delle materie di studio.

Inoltre gli studenti si sentono guidati nel loro percorso e questo li conforta e li motiva.

Nel laboratorio simulato gli studenti lavorano in alcuni momenti in autonomia e in altri in gruppo con altri studenti, e hanno la possibilità di assumere decisioni rispondendo per le mansioni ricoperte.

Al termine dell'esperienza formativa lo studente avrà appreso e sviluppato buona parte delle competenze professionali richieste nella gestione di una impresa e imparato a gestire un ruolo, assumendosi impegni e responsabilità verso di sé e gli altri. Senso di responsabilità, collaborazione, lavoro di gruppo, capacità propositive, autonomia, sono senza dubbio le peculiarità della metodologia, grazie alle quali è possibile dare luogo ad un aumento della base motivazionale di ogni studente, rendere più attivo e coinvolgente il processo di apprendimento, rendere operativa la sequenza conoscenze-capacità-competenze che costituisce la base delle *learning organization*.

E' presumibile, infine, che l'azienda stessa possa trarre beneficio da queste attività.

Il valore aggiunto offerto dall'esperienza di simulazione potrà infatti essere apprezzato dalle imprese in termini di una maggiore facilità e rapidità di inserimento degli studenti diplomati nell'ambiente lavorativo.

Che cosa servirebbe

La simulazione aziendale è tanto più efficace quanto più ci si cala nell'ambiente lavorativo. Il role play funziona bene se lo studente riesce ad immedesimarsi nel ruolo che sta interpretando. Ecco allora che anche la possibilità di utilizzare aule attrezzate ad ufficio o che abbiano comunque l'aspetto di un luogo di lavoro, permette agli studenti di sentirsi davvero attori protagonisti dell'esperienza che stanno realizzando.

Esistono indicazioni nazionali in merito alla predisposizione dei luoghi nei quali si fa simulazione. È un aspetto molto importante perché lo studente deve percepire che il tipo di attività che si sta facendo non ha nulla a che vedere con la didattica tradizionale, è il punto focale perché questo tipo di percorso funzioni.

Purtroppo non sono molte le scuole che possono vantare una struttura con le caratteristiche di cui sopra, molto spesso infatti l'attività di simulazione si riduce ad attività svolte in laboratori dotati di pc con i quali si può accedere al sistema di simulazione. Per la fase iniziale di sensibilizzazione ed orientamento non si pone lo stesso problema, anche se può essere comunque utile disporre (o predisporre) di spazi che non abbiano la tipica disposizione d'aula, ma per fare questo spesso è sufficiente modificare la disposizione dei banchi per simulare un ambiente diverso. Un'altra indicazione per il successo del progetto è di far realizzare agli studenti qualcosa di reale, come i prodotti commercializzati dall'azienda, da utilizzare come ve-

trina e per realizzare transazioni, oppure fornire realmente i servizi pubblicizzati, in occasione di fiere o manifestazioni nazionali ed internazionali.

Il simulatore

È un'applicazione web (utilizzabile quindi attraverso un browser e da qualsiasi pc che abbia una connessione internet) realizzata dall'Agenzia Scuola (ex Indire) nel 2006 (con il nome di Sviluppare IFS), per sostituire il "vecchio" sistema di simulazione.

Nel primo anno di vita, in realtà, è solo un sistema di gestione della documentazione che affianca il precedente simulatore.



L'attuale sistema di simulazione vede la luce nel 2007, cambiando il suo nome in IFS Network (accessibile dall'URL www.IFSnetwork.it/portale_IFS), consente la gestione dei percorsi di ASL in IFS per due aspetti:

1. raccolta della documentazione prodotta nelle varie fasi di sviluppo dell'azienda;
2. conduzione e gestione dell'azienda.

Anche se alcune funzionalità devono ancora essere implementate, come i rapporti con gli enti previdenziali, (INPS, INAIL ecc.), e altre devono essere perfezionate, l'uso del sistema è ormai a regime e ogni istituto che vuole realizzare un progetto di ASL in IFS deve utilizzare questo strumento.

L'accesso (attraverso uno username e una password) al sistema di simulazione è differenziato per tipologia di utenza:

- **Studenti.** Accedono in fase di gestione vera e propria. Ad ogni studente viene assegnato un ruolo e un ambito aziendale di competenza, così ci saranno studenti assegnati all'area acquisti, piuttosto che all'area commerciale o logistica o amministrativa. Altre aree possono essere simulate "off line", come ad esempio la realizzazione dei prodotti.
- **Docente referente.** Accede in qualità di:
 - ▷ coordinatore del progetto per l'inserimento dei documenti relativi al processo di costituzione dell'azienda, per la programmazione delle attività didattiche, per l'assegnazione degli studenti alle rispettive aree aziendali.

- ▷ “supervisore aziendale” per verificare la corretta gestione dell’azienda ed intervenire in caso di necessità
- **Istituto.** Nella persona del Dirigente Scolastico o suo delegato, accede per:
 - ▷ registrare l’istituto nel sistema
 - ▷ inserire i progetti di ASL in IFS (dati della classe o delle classi che realizzano il progetto di ASL in IFS)
 - ▷ monitorare lo stato dei progetti
- **Simucenter.** Nell’ambito del ciclo di vita di una IFS assume ruoli e svolge funzioni diverse. Nella fase di costituzione di un’impresa rappresenta gli enti preposti (funzione stato) alla raccolta e validazione dei documenti necessari, esaminando e accettando (o rifiutando se la documentazione non è completa o conforme) le richieste (atto costitutivo, dichiarazione di inizio attività ecc.). Nella fase di gestione interviene per fornire assistenza di tipo tecnico-operativo (uso del software di simulazione) e di tipo economico-aziendale (istruzione per la compilazione di moduli, adempimenti fiscali ecc.). Verifica inoltre l’attività delle IFS e, se necessario, interviene per correggere e/o consigliare. In generale è il punto di riferimento per la corretta operatività.
- **Usr.** Accede per effettuare monitoraggi a livello provinciale e regionale.
- **Miur.** Accede per effettuare monitoraggi a livello nazionale.

Per le IFS il simulatore è una sorta di sportello informatico degli uffici della CCIAA e dell’Agenzia delle Entrate, per quanto riguarda rispettivamente gli adempimenti legati al processo di costituzione dell’azienda e gli adempimenti fiscali durante le attività di gestione.

Nella fase di gestione dell’azienda, il sistema di simulazione IFS Network:

- rappresenta il mercato permettendo alle IFS di commerciare (acquistare e vendere) con altre IFS presenti sul territorio nazionale: è possibile ricercare un’azienda in base agli articoli commercializzati
 - simula la gestione delle utenze
 - permette la gestione del magazzino
 - permette la gestione del negozio elettronico e del catalogo dei prodotti dell’azienda.
- Il sistema di simulazione è predisposto per la gestione di aziende di tipo commerciale, ma la costituzione di aziende di servizi (agenzie viaggi, studi commerciali, lavori su commesse, ecc.) è possibile con un uso flessibile e con una diversa interpretazione di alcune funzionalità dell’ambiente di simulazione: ad esempio i servizi devono essere catalogati come prodotti (...). Per progetti realizzati nell’ambito di percorsi didattici di tipo economico-aziendale questo “libero adattamento” talvolta risulta una vera e propria forzatura.

Modelli di percorso in IFS

Se per i progetti di ASL è “facile” trovare i contesti aziendali nei quali gli studenti possono acquisire competenze professionali e personali per ogni tipo di istituto (è “sufficiente” rivolgersi ad aziende compatibili con l’indirizzo di studi), per i progetti in IFS spesso ci sono difficoltà nello sfruttare appieno il percorso, almeno per alcune tipologie di istituto, in particolare per quegli istituti i cui indirizzi non prevedono la presenza di discipline di carattere economico-aziendale. Infatti il processo di costi-

tuzione e gestione di un'impresa richiede conoscenze e competenze specifiche del settore economico-aziendale che vengono naturalmente e ordinariamente acquisite nel corso di studi di Istituti Tecnici e Professionali commerciali.

Il sistema IFS Network prevede la possibilità di scegliere uno fra tre diversi modelli:

- Base (per istituti tecnici e professionali commerciali)
- Istituti Tecnici
- Licei

Il modello Base è quello che meglio si adatta al percorso formativo realizzato negli istituti Tecnici e Professionali di indirizzo economico.

La scelta del modello per gli Istituti Tecnici comporta una semplificazione del percorso in termini di alleggerimento burocratico nella presentazione/compilazione di modulistica per la costituzione dell'azienda e per gli adempimenti fiscali inerenti la gestione aziendale, mentre la scelta del modello per i Licei dà la possibilità di realizzare il percorso solo fino alla costituzione dell'azienda.

Il nome dato ai tre modelli sembra suggerire che le istituzioni scolastiche debbano adottare il modello corrispondente alla propria tipologia. In realtà nulla vieta che un Liceo adotti il modello Base o che faccia la stessa cosa un Istituto Tecnico Industriale, ma anche che un Istituto Tecnico Industriale adotti il modello dei Licei...

La scelta del modello è strettamente vincolata agli obiettivi specifici, in termini di competenze, indicati in fase di progetto.

A seconda del modello scelto, si avranno percorsi gestionali dell'azienda simulata di differente complessità. L'intenzione è di permettere alle istituzioni di ogni indirizzo di studi di avviare percorsi in IFS senza avere necessariamente conoscenze di carattere economico aziendale.

Le IFS tipo del Veneto

La rete delle aziende virtuali venete riproduce il panorama imprenditoriale del territorio, sia per settore, sia per tipologia. L'analisi del territorio viene fatta durante la fase di sensibilizzazione, al termine della quale gli studenti formulano un'ipotesi di fattibilità. È interessante notare come in realtà siano gli Istituti Tecnici e Professionali ad indirizzo economico a realizzare le idee imprenditoriali più diversificate, nel senso che non si attengono a settori specifici del mercato, ma ricercano, il più delle volte, un legame con altre attività/temi sociali in atto sul territorio. Questi istituti hanno più libertà di scelta proprio perchè i loro obiettivi formativi professionali corrispondono perfettamente con i contenuti dei percorsi in IFS, mentre per quanto riguarda, ad esempio, gli Istituti Tecnici Industriali, se si vogliono sviluppare competenze professionali, la scelta non può che ricadere su un modello imprenditoriale attinente all'indirizzo di studi (esperienza IIS "C. Anti", indirizzo professionale grafico: IFS Vegas Design srl).

I licei, invece, sembra che trovino sbocco naturale nel settore sociale o dei servizi. Per ogni tipologia di istituto comunque la scelta della forma giuridica è strettamente legata alla forma giuridica dell'azienda tutor, che nel caso specifico si concretizza nelle società (o cooperative) a responsabilità limitata e rispecchia fedelmente il modello imprenditoriale veneto che presenta la maggioranza di questo tipo di aziende (ricordiamo che si tratta di aziende medio-piccole).

In entrambi i casi l'idea imprenditoriale è risultata quasi sempre in sintonia o con

la vocazione e l'indirizzo dell'istituzione scolastica o con il modello imprenditoriale del territorio.

E' da sottolineare, altresì, una ulteriore differenza che si può sicuramente far risalire alla tipologia della scuola: i tecnici ed i professionali propendono, infatti, per un modello di alternanza formativa tendente all'acquisizione di competenze professionalizzanti, mentre il sistema dei Licei è orientato su un'alternanza fortemente orientativa che, pur restando agganciata al curriculum, incide in maniera preponderante sulle competenze trasversali.

Considerazioni

Dall'osservazione delle attività nel simulatore, dai dati raccolti attraverso schede di monitoraggio e dalle presentazioni dei progetti realizzati, nascono alcune considerazioni e alcune "dichiarazioni di intenti" relative al modello in IFS e allo strumento informatico a supporto della simulazione.

Il percorso in IFS è ancora troppo legato alla struttura e organizzazione originali, infatti, anziché adattarsi alla presenza di nuove tipologie di istituti che utilizzano questo tipo di strumento per la realizzazione di progetti di ASL, costringe gli istituti ad una applicazione di protocolli e procedure che spesso riguardano uno specifico modello istituzionale, facendo apparire come un progetto isolato quella che in realtà è una metodologia didattica per l'apprendimento di competenze disciplinari e non solo di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. Si renderebbe quindi necessario intervenire, nell'ambito di progetti di ASL in IFS, fornendo alle istituzioni scolastiche indicazioni più forti per chiarire il rapporto che esiste tra IFS ed Alternanza: l'IFS è uno strumento per l'Alternanza. In altri termini occorre superare l'idea della distinzione e quindi della separazione, causata probabilmente dal fatto che l'IFS esiste come modello metodologico ancor prima dell'emanazione dell'art. 4 della L. 53/2003. Anche la valutazione e la certificazione sono aspetti critici dei percorsi in IFS. Molto spesso la valutazione si "riduce" ad un'osservazione di comportamenti legati all'acquisizione di competenze trasversali relative alla sfera personale o della cittadinanza attiva, mentre, salvo alcuni casi, per lo più emersi tra gli istituti ad indirizzo economico aziendale, la valutazione delle competenze professionali disciplinari risulta difficoltosa. Per alcuni progetti il problema della valutazione è stato risolto predisponendo delle griglie comuni di osservazione e di valutazione, verifiche interdisciplinari, realizzando colloqui, e facendo realizzare relazioni, raccogliendo le indicazioni dei Tutor esterni e degli esperti.

In generale si è cercato di valutare e verificare il rispetto delle regole e dei tempi.

In ogni caso sono state adottate le metodologie del lavoro di gruppo in situazione e di simulazione d'impresa, attraverso un role play, che favoriscono la risoluzione di problemi, l'analisi e la discussione.

Il sistema di simulazione, che è strumento integrante dei percorsi in IFS, è adatto per istituti di tipo economico aziendale ed è orientato ad attività di tipo commerciale.

Per gli istituti che non hanno discipline specifiche del settore economico un percorso in IFS può risultare talvolta complicato: mancano le competenze in campo imprenditoriale. Per questo motivo è necessario ricorrere, oltre agli operatori del Simucenter, all'aiuto e al supporto di esperti, reperibili all'esterno dell'istituzione

scolastica, come ad esempio notai e commercialisti (per la fase di costituzione dell'azienda), e del personale dell'azienda tutor. Per gli adempimenti fiscali, ancora, oltre al Simucenter, si può ricorrere al supporto di esperti esterni (commercialisti), oppure di altre IFS la cui attività riguarda proprio la consulenza fiscale delle aziende.

Nella realtà, tutte le aziende si avvalgono di professionisti per tutti gli adempimenti legati al processo di costituzione e per gli adempimenti contabili e fiscali. Nella simulazione, invece, ogni azienda deve far fronte a questi obblighi in maniera autonoma.

Gli istituti che vogliono realizzare imprese di natura diversa da quella commerciale, si trovano in difficoltà ad adattare lo strumento informatico ad una gestione aziendale basata, ad esempio, sui servizi.

Alcune esperienze

Di seguito sono riportate alcune esperienze di progetti di ASL in IFS. Per ogni progetto sono riportati i dati di:

1. istituto - l'indirizzo di studi, l'elenco delle discipline dei docenti coinvolti;
2. IFS realizzata - il nome, la forma giuridica, la mission aziendale, il modello del percorso scelto per la simulazione;
3. azienda tutor - il nome, la forma giuridica, il settore di competenza.

Vengono inoltre riportate le competenze disciplinari professionali e trasversali individuate per ogni progetto e in quali contesti/situazioni c'è stato l'intervento della azienda tutor e in quale ruolo.

Le esperienze proposte riguardano tipologie di istituti, indirizzi di studi e province diverse, e mettono in evidenza il diverso approccio nell'utilizzo del modello IFS. Per mettere in risalto queste differenze tra tipologie di istituti e queste similitudini tra istituti dello stesso tipo, vengono presentate, dove possibile, almeno due esperienze. Istituti ad indirizzo economico-aziendale, ma anche commerciale - turistico, realizzano progetti adottando il modello Base (IFS Catullo Eliwell - IPC Catullo; IFS La Tortuga - ITC Calvi; IFS La Stella - ITCT Einaudi), e diluendo il percorso in 3 annualità; i licei scelgono obiettivi formativi diversi e attuano il progetto realizzando il percorso in uno o al più due anni, e limitando l'uso del simulatore, preferendo una realizzazione concreta delle attività aziendali (IFS Coop. sociale Sorriso Libero - Liceo Medi; IFS Coop sociale Il mondo dei sogni - Liceo Levi).

Anche un indirizzo professionale grafico (IFS Vegas Design - IIS Anti) ha optato per un approccio che ha visto il concretizzarsi del percorso nella realizzazione di un prodotto (marchio aziendale per il web). Tali attività, comunque ricche di contenuti metodologici didattici e formativi, non sono state registrate nel sistema di gestione dei progetti e, purtroppo, sono rimaste patrimonio dei singoli Istituti. Attuare progetti di ASL in IFS implica l'utilizzazione del sistema IFS Network perchè ne è parte integrante.

In un caso si è costruito un progetto sul progetto (IFS Coop. sociale Il mondo dei sogni --> progetto Ludobus).

Le aziende simulate ricalcano il modello imprenditoriale legato alla realtà territoriale, in alcuni casi in maniera evidente con IFS che operano in settori tipici del luogo di provenienza (IFS NovArte Vetro - ITC Alberti).

Per tutte le esperienze l'approccio motivazionale, il lavoro di gruppo, e la responsabilizzazione sono stati elementi caratterizzanti e complici del successo del percorso. Ancora, altri elementi comuni rilevati dalle esperienze presentate sono la difficoltà di coinvolgimento del consiglio di classe, la difficoltà di predisporre strumenti di valutazione, di adattare lo strumento informatico di simulazione alle particolari esigenze del proprio progetto.

I docenti impegnati nel progetto sono per la maggior parte docenti di discipline di indirizzo, o comunque di discipline con un carattere più tecnico rispetto ad altre, confermando così l'idea che il progetto riguardi solo aspetti pratici/professionali dell'ambito didattico.

Istituto	IPSSCTSG "T. Catullo" di Belluno
Classe	III (percorso iniziato con la classe II nell'a.s. precedente)
Indirizzo studi	Operatore della Gestione Aziendale
Docenti di	Economia aziendale (referente) Trattamento testi
Nome IFS	Catullo Eliwell srl
Oggetto sociale	Progettazione e sviluppo, produzione e vendita di schede, dispositivi e sistemi di monitoraggio e controllo elettronico per la refrigerazione commerciale, il condizionamento e altre applicazioni industriali.
Forma giuridica	Srl
Sito web	www.IFSveneto.net/CatulloEliwell
Azienda tutor	Eliwell Invensys Srl
Modello del percorso	Base

Rapporto con l'azienda tutor

Quattro interventi nella fase di sensibilizzazione, visita guidata allo stabilimento, acquisizione di informazioni relative all'azienda e materiale illustrativo.

Nella fase di gestione intervento con un esperto dell'azienda e acquisizione di informazioni.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • Creazione offerte di vendita: presentarsi sul mercato italiano ed internazionale delle imprese simulate cercando di valorizzare il proprio prodotto 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione del sito web dell'azienda
<ul style="list-style-type: none"> • Emissione fatture di vendita, regolamento, contabilizzazione IVA 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tenuta della contabilità aziendale a Partita Doppia 	
<ul style="list-style-type: none"> • Costruzione delle pagine del sito web dell'azienda simulata 	

Istituto	IIS "C. Anti" di Villafranca - Verona
Classe	IV (percorso iniziato con la classe III nel'a.s. precedente)
Indirizzo studi	Professionale - Grafico Pubblicitario
Docenti di	Storia dell'arte (referente) Inglese Progettazione grafica Pianificazione pubblicitaria
Nome IFS	Vegas Design srl
Oggetto sociale	Fornitura di servizi di comunicazione integrata e creazione di siti web
Forma giuridica	Srl
Azienda tutor	Fine Tuning srl
Modello del percorso	Licei

Rapporto con l'azienda tutor

L'azienda ha fornito il supporto nella fase di costituzione intervenendo in merito alla propria organizzazione e alle proprie finalità. Altre visite in azienda hanno permesso di far conoscere agli studenti il modello aziendale di riferimento e le attività svolte dall'azienda tutor.

Il rapporto è poi sfociato in una collaborazione che ha portato allo sviluppo, da parte degli studenti, di un prodotto, affiancando l'azienda tutor in una commessa per un cliente esterno.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • Stabilire un timing di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere alcuni aspetti di economia aziendale e di diritto aziendale
<ul style="list-style-type: none"> • Usare un linguaggio specifico appropriato ed efficace 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare in team riconoscendo una leadership e delle membership
<ul style="list-style-type: none"> • Maturare una consapevolezza maggiore dei limiti e dei necessari potenziamenti di preparazione 	

Istituto	ITCS “P. F. Calvi” di Padova
Classe	IV (percorso iniziato con la classe III nel’a.s. precedente)
Indirizzo studi	Mercurio
Docenti di	Economia aziendale (referente) Laboratorio di informatica Religione Informatica
Nome IFS	La Tortuga Coop a r.l.
Oggetto sociale	Svolgere l’attività di commercio equo e solidale in tutte le forme consentite di prodotti alimentari ed artigianali provenienti prevalentemente dai Paesi in via di sviluppo, nonché di libri ed articoli di cartoleria. Svolgere attività di somministrazione al pubblico di bevande e alimenti a mezzo di gestione di bar e di servizio di ristorazione. Promuovere lo studio e la ricerca nel campo della cooperazione e dell’autogestione, della finanza etica e del microcredito, impegnandosi per la pubblicizzazione e diffusione del materiale prodotto. Promuovere, organizzare e gestire corsi, incontri pubblici, seminari e conferenze al fine di rafforzare e divulgare i valori e gli obiettivi della cooperativa. Dare adesione e partecipazione ad enti e organismi economici, consortili e fidejussori diretti a consolidare e sviluppare il Movimento Cooperativo ed agevolare gli scambi, gli approvvigionamenti ed il credito.
Forma giuridica	Coop. a r.l.
Sito web	www.IFSveneto.net/LaTortuga
Azienda tutor	La Tortuga e Fair Trade Italia di Padova
Modello del percorso	Base

Rapporto con l’azienda tutor

Nella fase di sensibilizzazione l’azienda tutor ha guidato la classe nell’analisi delle ragioni economico e sociali che spingono ad operare in un mercato equo e solidale, e ha portato all’assunzione del significato di *mission* aziendale. È intervenuta per supportare gli studenti nella predisposizione dei documenti utili per la costituzione dell’azienda: business plan e atto costitutivo. Ha contribuito all’analisi dei prodotti per la definizione del listino dei prezzi.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • Redazione di documenti di varia natura (commerciale, fiscale etc.) • Tenuta delle scritture tipiche aziendali • Interpretazione clausole contrattuali • Utilizzo strumenti informatici (mail, fogli elettronici, programma di contabilità) • Creazione del sito web utilizzando l’html 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità comunicativa all’interno del gruppo e all’esterno dell’aula • Puntualità negli impegni e nello svolgimento delle mansioni • Ricerca di soluzioni per problemi

Istituto ITCS “L.B. Alberti” San Donà di Piave - Venezia
Classe IV
Indirizzo studi

Docenti di Economia aziendale (referente)
Laboratorio di informatica
T.I.T.

Nome IFS NovArte Vetro srl
Oggetto sociale Commercializzazione, all’ingrosso e al dettaglio, di oggettistica e materiale per l’illuminazione in vetro artistico di Murano.

Forma giuridica Srl
Sito web www.IFSveneto.net/NovArteVetro
Azienda tutor Vetrarti Ilves Group
Modello del percorso Base

Rapporto con l’azienda tutor

L’azienda si è presentata con la sua storia e ha fornito indicazioni sulle caratteristiche del percorso produttivo. Per la fase iniziale di attivazione ha fornito supporto e indicazioni per la stesura del business plan, anche attraverso un’uscita didattica per effettuare la visita all’azienda.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none">• saper trasferire, in ambiente di simulazione, le conoscenze/competenze acquisite nelle diverse discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none">• di relazione• lavoro in team
<ul style="list-style-type: none">• acquisizione di autonomia nelle diverse mansioni	<ul style="list-style-type: none">• problem solving
<ul style="list-style-type: none">• acquisizione di una <i>forma mentis</i> flessibile	<ul style="list-style-type: none">• learning by doing
<ul style="list-style-type: none">• saper utilizzare le competenze acquisite in diversi ambiti lavorativi	<ul style="list-style-type: none">• autonomia e assunzione di responsabilità
<ul style="list-style-type: none">• mostrare spirito di iniziativa e capacità di adattare le proprie competenze alle diverse esigenze del mercato del lavoro	<ul style="list-style-type: none">• spirito di iniziativa

Istituto	Liceo delle Scienze Sociali “Primo Levi” di San Pietro in Cariano - Verona
Classe	III
Docenti di	Matematica (referente) Diritto Scienze sociali
Nome IFS	Coop. Il mondo dei sogni
Oggetto sociale	La cooperativa ha la finalità di integrazione e promozione della comunità. Essa mira ad offrire spazi di gioco, di incontro e di scambio, di formazione e culturali, attività socio-educative per minori e giovani. Crede importante promuovere spazi, attività, opportunità dove i giovani possano essere e sentirsi protagonisti. Vuole offrire occasioni di: - dialogo - confronto - espressione di sé - stimoli sociali - offrire alternative al consumo, di qualsiasi cosa - integrazione.
Forma giuridica	Coop. sociale onlus
Azienda tutor	Cooperativa Sociale Hermete onlus
Modello del percorso	Licei

Rapporto con l'azienda tutor

Ci si è avvalsi di personale dell'azienda tutor in qualità di esperto per l'elaborazione del progetto, per il supporto nelle mediazioni con i finanziatori simulati e nel processo di conoscenza dei servizi. L'azienda ha fornito supporto per la sperimentazione del progetto Ludobus in merito ai rapporti con gli enti locali e alla preparazione di attività con i giochi del ludobus.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> Saper definire mission, vision di un'impresa sociale, saperne costruire uno statuto e l'atto costitutivo 	<ul style="list-style-type: none"> Saper ricercare, archiviare ed elaborare informazioni reperite in Internet
<ul style="list-style-type: none"> Saper compilare la modulistica amministrativa e gestionale necessaria ad una cooperativa sociale 	<ul style="list-style-type: none"> Realizzare documenti testuali secondo un registro prestabilito
<ul style="list-style-type: none"> Saper analizzare il territorio, identificandone i soggetti e i bisogni 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere le tappe del problem solving
<ul style="list-style-type: none"> Saper costruire un progetto di attività sociale compresi gli aspetti di budget 	
<ul style="list-style-type: none"> Saper organizzare un'attività rivolta a bambini e preadolescenti 	
<ul style="list-style-type: none"> Conoscere i servizi del territorio e comprenderne la funzione 	

Istituto	Liceo Scientifico "E. MEDI" di Villafranca (VR)
Classe	IV
Indirizzo studi	Socio-psico-pedagogico
Docenti di	Italiano-latino (referente) Matematica Psicologia-pedagogia
Nome IFS	Coop. sociale Sorriso Libero.
Oggetto sociale	La Cooperativa sociale Sorriso Libero offre progetti e attività di animazione e intrattenimento a scuole, comuni, enti e privati, con particolare attenzione a bambini della scuola materna e della scuola di base. Obiettivo dei progetti è l'integrazione di bambini e bambine diversamente abili con i loro coetanei. La Cooperativa organizza laboratori, doposcuola, giochi e feste di compleanno e a tema. Tutti i progetti hanno come elemento qualificante la promozione dei diritti dell'infanzia, a partire dalla convenzione ONU
Forma giuridica	Coop. a r.l.
Azienda tutor	Associazione Culturale Aribandus di Verona
Modello del percorso	Licei

Rapporto con l'azienda tutor

L'azienda tutor ha contribuito alla formazione/informazione sulla tipologia aziendale e alla formazione sulle competenze

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> Sviluppare competenze specifiche di animazione Incrementare realtà di raccordo tra le strutture che si occupano di servizi alla persona e la realtà scolastica 	<ul style="list-style-type: none"> Realizzare una progettualità che si fondi sul principio ricerca-azione Fornire un'occasione di orientamento in vista del futuro percorso post-diploma Sviluppare competenze relazionali

Istituto	ITSCT “L. Einaudi” di Padova
Classe	IV (percorso iniziato con la classe III nell’a.s. precedente)
Indirizzo studi	ITER - Turistico
Docenti di	Discipline turistiche (referente) Pratica d’agenzia Inglese Diritto
Nome IFS	La Stella srl
Oggetto sociale	Integrazione sociale dei cittadini e promozione umana attraverso la gestione dei servizi sociali e turistici orientati in via prioritaria, ma non esclusiva, alla risposta dei bisogni di persone con disabilità motorie, sensoriali, intellettive e psichiche.
Forma giuridica	Srl
Azienda tutor	Cooperativa sociale La Rosa blu A.r.l.
Modello del percorso	Base

Rapporto con l’azienda tutor

Nella fase iniziale del progetto l’azienda ha presentato i dati a consuntivo della stagione turistica estiva per i prodotti di turismo sociale e indicazioni per la costruzione dei prodotti, mentre nella fase gestionale ha fornito indicazioni e supporto in merito alla commercializzazione dei servizi, alla ricerca del target e alle tecniche di vendita. Per la prossima attività, di natura gestionale-contabile, fornirà supporto e indicazioni in merito alla contabilità del tour organizer e le relative implicanze fiscali.

Competenze professionali/disciplinari	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> saper svolgere attività di analisi per scegliere e gestire in piena autonomia situazioni complesse o problematiche al fine di promuovere soluzioni per l’autoimprenditorialità 	<ul style="list-style-type: none"> saper applicare conoscenze informatiche al contesto operativo per utilizzare correttamente gli strumenti software e hardware di gestione
<ul style="list-style-type: none"> saper leggere i bisogni della società ed effettuare una analisi di mercato, ricorrendo alle tecniche e metodologie utilizzate abitualmente dalla funzione marketing, per poi saper generare una offerta commerciale e comportamenti operativi coerenti con i valori aziendali etico-sociali 	<ul style="list-style-type: none"> saper svolgere attività relazionale e comunicativa applicata al contesto operativo per svolgere responsabilmente i compiti d’ufficio e di promozione ed erogazione dei servizi fornendo soluzioni adeguate a fronte di richiesta di soddisfacimento da parte di Clienti provenienti da aree culturali e linguistiche diverse
<ul style="list-style-type: none"> saper definire i caratteri organizzativi più appropriati per l’impresa dedicata al sociale e operare scelte di gestione adeguate al contesto operativo simulato 	

Parte terza

RIFLESSIONI E PROPOSTE

7 Una risorsa per il miglioramento della qualità della scuola

Michele Sardo

7. RIFLESSIONI E PROPOSTE

Michele Sardo¹

Una risorsa per il miglioramento della qualità della scuola

L'Alternanza è definita nella legge 53/2003 come: *“modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, e con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro”*.

La sfida, in accordo con il **Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77**, si concretizza nel fare dell'Alternanza una modalità formativa che risponde ai bisogni individuali di formazione e che tiene conto dei diversi stili cognitivi. Non è, quindi, un percorso di recupero limitato a taluni indirizzi, bensì una metodologia didattica che valorizza l'aspetto formativo della pratica e che assume valore strategico nel processo di apprendimento.

Il ricco patrimonio di documentazione e di sperimentazioni dell'Alternanza Scuola Lavoro, dell'Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata e dell'Alternanza in Terza Area in Veneto, realizzate nel corso degli anni a partire dal 2003-2004, unito alle considerazioni dei vari soggetti coinvolti, offre alcune indicazioni utili per riflettere sulle possibili strategie da adottare al fine di garantire l'efficacia formativa dei percorsi in Alternanza.

Tali riflessioni verranno presentate prendendo in esame i diversi punti di vista dei Soggetti coinvolti nell'esperienza.

Il Dirigente scolastico

L'art. 25 del D.L.vo n°165 del 30/03/2001 assegna ai Dirigenti scolastici il compito di promuovere e sviluppare l'autonomia gestionale e didattica, promuovendo il “diritto all'apprendimento degli alunni, la libertà di insegnamento dei docenti, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie”.

Svolgere la professione di Dirigente nelle Istituzioni scolastiche autonome significa porsi il problema di creare condizioni di miglioramento dell'offerta formativa, di studiare forme organizzative funzionali allo sviluppo della qualità del servizio scolastico e contribuire ad accompagnare l'innovazione.

L'Alternanza Scuola Lavoro nella scuola superiore presenta un potenziale innovativo per qualsiasi tipologia di Istituto, perché interagisce con l'impianto curricolare disciplinare, con la struttura organizzativa della lezione in aula; spinge a rivisitare l'efficacia delle conoscenze di base e pone all'attenzione la necessità di formare

¹ I Dirigenti scolastici, Direttori dei corsi di formazione relativi all'Alternanza Scuola Lavoro, all'Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata e all'Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area, il cui contributo è riassunto in questa sintesi sono:

Marco Bavosi - IIS “Da Collo” Conegliano
Enrico Delle Femmine - IPSC “A. Da Schio” Vicenza
Orio Marzaro - ITST “Gritti” Venezia- Mestre
Giuseppina Papa - IIS “De Amicis” Rovigo
Claudio Pardini - IIS “Anti” Villafranca di Verona
Vanna Santi - IPSS “Montagna” Vicenza
Aurora Scala - ITST “Einaudi” Padova.

competenze di tipo trasversale.

Il Dirigente scolastico, quindi, assume un ruolo di regia e di coordinamento nella rete di rapporti che si stabiliscono dentro e fuori la scuola; pertanto, a lui competono le seguenti attività:

- l'attivazione di forme di collaborazione con Regione, Enti territoriali, di formazione ecc.;
- la sensibilizzazione e il coinvolgimento dell'Istituto (docenti, organi collegiali ecc.) nel progetto di Alternanza Scuola Lavoro;
- la comunicazione del progetto di Alternanza alle famiglie;
- la stesura degli accordi tra Istituto e Aziende/Enti.

È indubbio che il coinvolgimento diretto del Dirigente, che in prima persona instaura rapporti con le Imprese e promuove all'interno della scuola l'iniziativa, è uno degli elementi determinanti per la buona riuscita delle attività di Alternanza.

Gli studenti

Gli studenti hanno valutato favorevolmente lo svolgimento dell'attività di Alternanza, peraltro totalmente nuova e innovativa rispetto alla normale prassi scolastica, anche se sono state rilevate delle criticità. L'esperienza è stata considerata positiva ed arricchente dalla quasi totalità degli allievi, anche da coloro che hanno rilevato dei limiti nell'organizzazione o nella scelta dell'ambiente lavorativo in cui sono stati collocati. Alcune osservazioni che emergono dalla riflessione con gli studenti devono essere tenute nella dovuta considerazione per un'efficace progettazione dell'esperienza di Alternanza.

Si rileva, innanzitutto, come l'esperienza che ogni allievo realizza nell'Alternanza si differenzi in positivo o in negativo, in funzione delle condizioni offerte dall'azienda o dall'ente e della capacità del contesto lavorativo di accogliere lo studente.

Gli studenti hanno sottolineato questa disparità e hanno rilevato la necessità di una programmazione più efficace e puntuale degli obiettivi di inserimento in modo che le esperienze risultino qualitativamente più uniformi e significative.

Altro elemento importante per la buona riuscita dell'esperienza risulta essere la scelta del Tutor esterno, da individuare in una persona che, oltre ad essere un punto di riferimento, sia effettivamente a contatto con lo studente nel percorso in contesto lavorativo.

Questo aspetto è stato sottolineato con forza dagli studenti, i quali, in virtù del fatto che il Tutor esprime una valutazione sul loro operato, chiedono di essere valutati da chi effettivamente li ha seguiti e può esprimere un giudizio motivato.

Altri aspetti dibattuti sono la collocazione temporale e la durata dell' Alternanza; tali questioni hanno fatto emergere una serie di proposte di ripensamento dei tempi.

L'insieme delle considerazioni esplicitate dagli studenti induce a pensare che il nodo cruciale di questa esperienza innovativa stia proprio nella capacità di comunicazione tra scuola ed azienda/ente e nella capacità di progettazione comune di percorsi coerenti di modo che i due mondi, quello della scuola e quello del lavoro, non restino estranei l'uno all'altro, ma riescano ad integrarsi e a fungere l'uno da volano per l'altro. Tale integrazione rinvia, peraltro, alla necessità che il consiglio di classe abbia un quadro di riferimento unitario circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno.

Le famiglie

I genitori esprimono una soddisfazione generalizzata rispetto all'esperienza e la netta percezione del ruolo promotore di apprendimento che assume il contesto lavorativo.

E' chiara la consapevolezza che non sempre l' Alternanza sviluppa le competenze di carattere tecnico-professionale richieste dallo specifico indirizzo di studio, ma i genitori ne rilevano l'importanza per lo sviluppo di competenze trasversali che diventano patrimonio personale, di cui possono beneficiare tutte le discipline.

Due sono essenzialmente le criticità rilevate dai genitori, entrambe di carattere strutturale, forse sintomo di preoccupazioni più profonde:

1. la difficoltà per le aziende di adempiere al loro compito di accompagnamento proprio per la mancanza di tempo da dedicare agli studenti e di personale preparato ad accoglierli. Al riguardo, i genitori auspicano un maggiore coinvolgimento e l'effettiva presa in carico dell'esperienza anche da parte delle strutture esterne alla scuola;
2. la collocazione temporale delle esperienze di Alternanza considerata poco opportuna in molti casi.

Un ulteriore suggerimento che i genitori esprimono è la necessità di ripensare la progettazione inserendo come elemento imprescindibile uno spazio di riflessione sulle pratiche sperimentate e di confronto tra pari e con i docenti che non si riduca esclusivamente ad un'occasionale richiesta di gradimento, ma accompagni passo passo, in itinere e alla fine dell'esperienza, gli studenti in un processo di autoriflessione e di riflessione condivisa.

I docenti

Non si possono negare le difficoltà di tipo culturale che rendono faticoso l'incontro tra scuola e mondo del lavoro. Nonostante si registri, complessivamente, una maggiore disponibilità a superare certe rigidità, il processo avviato richiede tempo.

Questa difficoltà di coniugare e fondere sapere disciplinare e procedurale in un'esperienza di apprendimento, a volte porta a dare uno spazio non adeguato alla preparazione e alla rielaborazione dell'esperienza svolta in azienda dagli studenti.

La maggioranza dei docenti è convinta che le aziende/enti sappiano offrire buone condizioni di apprendimento a patto che ci sia un approfondimento di cosa significa fare formazione in contesto lavorativo. Quando la cultura aziendale riesce a garantire uno spazio interno dedicato alla ricerca e alla innovazione, molte perplessità sull'Alternanza come modello di apprendimento vengono automaticamente a cadere.

E' diffusa tra i docenti la convinzione che le competenze esercitate nei contesti di lavoro siano sostanzialmente di tipo trasversale, comunque rilevanti sia per chi vuole continuare a studiare, sia per chi vuole entrare al più presto nel mondo del lavoro. Accanto alle competenze trasversali, i docenti si attendono anche una maggior valorizzazione delle competenze di indirizzo che non sempre l'azienda/ente riesce a far emergere durante il periodo di Alternanza, dato anche il fatto che la breve durata dell'esperienza in contesto non sempre assicura uno spazio adeguato alla promozione delle competenze di tipo professionale.

Importanza strategica è riconosciuta alla figura del Tutor aziendale (esterno), figura che necessita di attenzione e di ulteriore potenziamento: la sua azione si esplica sia

nella collaborazione con il Tutor scolastico (interno) sia nel rapporto con gli studenti che egli è chiamato a supportare e ad accompagnare nel contesto lavorativo. Il momento del monitoraggio e della valutazione è curato e attentamente preparato dai docenti che si impegnano a trovare tempi e strumenti per una valutazione puntuale. Tuttavia questo sforzo sembra non raggiungere ancora l'obiettivo di un effettivo miglioramento della progettazione dei percorsi e, soprattutto, quello di una reale integrazione dell'esperienza nel curriculum.

Predisporre percorsi di integrazione con il mondo del lavoro può essere, per la scuola, un'importante opportunità. Entrare in contatto con la cultura della progettazione, tipica del contesto aziendale e non frequentemente praticata in quello scolastico, può consentire agli insegnanti lo sviluppo di competenze organizzativo-manageriali atte a ridefinire le proprie pratiche di insegnamento in modo da consentire agli studenti la "possibilità" di agire il sapere e di contestualizzarlo. L'esperienza di Alternanza diventa in tal modo una delle più rilevanti per consentire agli studenti l'acquisizione di competenze.

Le aziende – gli Imprenditori

L'integrazione tra scuola e mondo del lavoro rappresenta per le aziende un'opportunità per contribuire ad avvicinare i percorsi formativi alla realtà del mercato del lavoro, permettendo agli studenti di comprendere i processi implicati nel funzionamento delle imprese. Simili percorsi servono ai ragazzi per conoscere le competenze richieste dal mondo del lavoro e scoprire le proprie aree vocazionali. Tuttavia le esperienze fanno emergere ancora una certa reticenza del mondo aziendale ad ospitare studenti, nonostante una buona parte delle imprese sia interessata all'integrazione con la scuola e motivata ad avviare percorsi in Alternanza. La perplessità a collaborare con gli Istituti scolastici va letta forse anche alla luce di quella artificiosa distinzione tra sapere e saper fare che permane ancora nella cultura diffusa, anche in quella imprenditoriale.

Inoltre, le motivazioni per una mancata collaborazione potrebbero essere anche altre. Le aziende che vogliono costruire con la scuola percorsi formativi in Alternanza devono mettere in conto costi aggiuntivi sia in termini economici che di tempo. Ospitare studenti implica, infatti, un impegno elevato sia dal punto di vista organizzativo che di programmazione di cui non sempre si riesce a prevedere anticipatamente la consistenza effettiva. Se l'azienda è disponibile a sostenere questi costi è necessario affiancarla (e questo è compito delle Associazioni) e illustrarle i vantaggi che hanno i progetti di Alternanza Scuola Lavoro, non in senso immediato né per la singola impresa, bensì nel medio-lungo periodo per tutto il sistema lavoro.

Una prospettiva per il miglioramento e le condizioni necessarie

Dall'analisi di vari documenti e testimonianze è possibile individuare alcune indicazioni di massima che appaiono prioritarie per garantire l'efficacia dell'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro. Innanzitutto, dovrebbe essere presente un accordo tra tutti i soggetti che in misura differente, con ruoli e competenze specifiche, si impegnano a sostenere il giovane nel suo percorso di apprendimento. L'accordo può essere definito a diversi livelli: oltre a stabilire obiettivi e azioni comuni, è opportuno

determinare tanto gli aspetti organizzativi che progettuali e operativi, nonché tutti i sistemi utili per verificare gli apprendimenti e certificare le competenze acquisite. Per quanto concerne la progettazione, tutto il percorso formativo dovrebbe essere condiviso: tanto le attività svolte in aula quanto quelle realizzate in azienda dovrebbero essere validate da ciascuno dei soggetti che, a diverso titolo, collaborano alla formazione dello studente.

Le esperienze documentate di Alternanza segnalano che la continuità delle collaborazioni, caratterizzate da riferimenti operativi costanti nel tempo, risulta fattore determinante per il successo dell'iniziativa. Questa rete di relazioni deve essere sostenuta da uno scambio assiduo: ciascun soggetto, oltre ad attuare quanto più strettamente di sua competenza, deve promuovere il collegamento con le operazioni realizzate dagli altri. Propedeutica, in tal senso, è la partecipazione dei Tutor scolastici (interni) e Aziendali (esterni) a percorsi formativi congiunti che potrebbero, oltre tutto, favorire la costruzione condivisa di criteri e parametri da adottare per valutare l'Alternanza.

Il superamento delle criticità evidenziate costituisce, da un lato, condizione necessaria per l'efficacia e l'ulteriore sviluppo delle esperienze di Alternanza Scuola Lavoro, dall'altro, appare inevitabilmente connesso ad una modifica sostanziale della didattica per discipline, e cioè, ad un'innovazione metodologica, didattica, progettuale e valutativa che incida sulla struttura stessa della scuola. L'insegnamento per competenze sembra rispondere a questa esigenza.

Solo una progettazione degli apprendimenti per competenze può effettivamente realizzare quel curricolo organico in cui le esperienze non devono faticosamente fare i conti con il tempo sottratto alle discipline e solo in tale direzione possono trovare una soluzione teorica e operativa le questioni dell'equivalenza formativa, della valutazione e della certificazione delle competenze.

Su questi temi l'impegno congiunto dell'USR e della Regione Veneto per la formazione dei docenti, dei Tutor e dei consigli di classe costituisce una grande risorsa per la ricerca e l'innovazione delle metodologie e delle pratiche didattiche.

Solo in tali termini può porsi il problema di una corretta individuazione delle realtà lavorative da coinvolgere, in coerenza con il piano di studi e, successivamente, la definizione delle modalità collaborative tra i diversi enti coinvolti.

È necessario, infine, che organizzazioni diverse sappiano lavorare insieme, creando un linguaggio e uno schema di valutazione comuni anche per facilitare l'efficace svolgimento delle tre fasi in cui si articola l'esperienza di Alternanza (progettazione, realizzazione, valutazione).

L'Alternanza Scuola Lavoro può, dunque, risultare esperienza efficace di apprendimento per gli studenti, ma può indurre benefici effetti anche sull'intero sistema scolastico, perché lo impegna a collegare il proprio impianto formativo con la realtà esterna.

Un rapporto organico di collaborazione con il sistema delle imprese può essere in grado di introdurre nel sistema d'istruzione opportunità di confronto e di innovazione.

Una chance per la scuola, ma anche una chance per l'impresa, che può trarre benefici da questa esperienza non solo perché viene messa nella condizione di contami-

nare virtuosamente il mondo della scuola con il proprio patrimonio di conoscenza e di esperienza, ma anche per il possibile ritorno positivo di immagine che da questa innovazione può derivare.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia e sitografia

- AJELLO A.M. (cur.) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (cur.) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, Editions EAP-INETOP, PARIS.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BECCIU M., COLASANTI A. (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Cnos-fap, Roma.
- BORRELLO L. (1998), *Simulare per apprendere*, Iter n. 3 settembre-dicembre, Roma.
- BOTTANI N., TUIJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- BOTTANI N., *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*, in SIMONE RYKEN D., HERSH SALGANIK L. (cur) (2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano.
- BOTTANI N., BENADUSI L. (cur) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUZZI, C., CAVALLI A., DE LILLO A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- CACCO A. (2004), *Alternanza scuola-lavoro in Veneto: l'esperienza delle scuole*, in *Rassegna dell'Istruzione* 4, marzo-aprile, Firenze, Le Monnier, 29-35.
- CASTAGNA M. (1993), *Progettare la formazione*, Angeli, Milano.
- CASTELLI C. (cur.) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano.
- CAVALLI A., ARGENTIN G. (2007), *Giovani a scuola*, Bologna, il Mulino.
- CAZZADOR N., *Competenze: cum-petere, andare verso, andare insieme*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 1/2005, *Formare l'intelligenza. Percorsi*, PensaMultimedia, Lecce.
- CEPOLLARO G. (cur.) (2001), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- CERINI G., CRISTANINI D. (cur) (1999), *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 13-18.
- CIOFS-FP; CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma, 2004.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000), *Carta Europea per le piccole imprese*, in http://europa.eu.int/com/enterprise/index_eu.htm.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2001), *Libro Verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle Imprese*, in http://europa.eu.int/com/enterprise/index_eu.htm.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2002), *Libro Verde. Benchmarking of Business Incubators (Parametri di riferimento per gli incubatori*

- d'impresa). in http://europa.eu.int/com/enterprise/index_eu.htm.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2003), Libro Verde. *L'Imprenditorialità in Europa*. in http://europa.eu.int/com/enterprise/index_eu.htm.
 - COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.
 - CRESSON E. (1995), *Insegnare ad apprendere. Verso una società conoscitiva, libro bianco di istruzione e formazione*, Lussemburgo, Commissione Europea.
 - DAMIANO E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando.
 - DELORS J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all' UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo*, Armando, Roma.
 - DE Martin G.C.(2004), *Autonomia dell'istruzione e riforme istituzionali: note introduttive*, Relazione al Convegno "Autonomia dell'istruzione ed autonomia regionale dopo la riforma del Titolo V della Costituzione", Università degli studi di Trento, 14 novembre 2003, in *Le Istituzioni del Federalismo 2/3.2004*, bimestrale *on line* di studi giuridici e politici della Regione Emilia-Romagna, 217-227.
 - DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
 - DI FRANCESCO G. (cur), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998, riduzione e adattamento in <http://orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm>.
 - D'INCERTI D., SANTORO M., VARCHETTA G. (2000), *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*, Guerini e Associati, Milano, Capitolo 2- *I grandi temi, Competenza*.
 - DRAGO R., Il significato di "competenza" in <http://ospitiweb.indire.it/adi/EsaStat/competen.htm> tratto da Drago R. (1999), *La nuova maturità, Erikson*.
 - DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, PUF, Paris.
 - FACCHINI C. E VILLA P. (2005) *La lenta transizione alla vita adulta in Italia*, in C. FACCHINI (a cura di), *Diventare adulti. Vincoli economici e strategie familiari*, Guerini e Associati, Milano.
 - FINI R. (2005), *Le competenze scolastiche in Italia: alcune evidenze provenienti dai dati*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 1/2005, *Formare l'intelligenza. Percorsi*, 95-112.
 - FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola, Il Mulino, Bologna*.
 - FOCCHIATTI R. (cur.) (2007a), *Percorsi di alternanza scuola lavoro: per una didattica dell'andata e del ritorno*, Mirano, Grafiche Serenissima.
 - FOCCHIATTI R. (cur.) (2007b), *Traiettorie in Alternanza - Dentro e fuori i confini delle comunità di pratiche*, Mirano (VE), Grafiche Serenissima.
 - FRACCAROLI F., VERGANI A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
 - GAGLIARDI P., QUARATINO L. (2000), *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e Associati, Milano.
 - GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.

- GASPERI A., *La simulazione d'impresa. Aspetti metodologici e proposte didattiche*, Nuova Secondaria, 15 settembre 2006, n. 1, Anno XXIV.
- GIAMBELLUCA G., RIGO R., TOLLOT M.G., ZANCHIN M.R., *Promuovere competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, PensaMultimedia; con CD allegato (in stampa).
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- GUASTI L. (2000), *Valutazione degli apprendimenti e didattica. Tre modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano.
- IANES D., ANDRICH S. (2000), *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento.
- *I profili progettuali delle nove scuole* (2004) in www.istruzioneveneto.it/ufficiosecondo/menu_alt_progetti.shtml.
- ICARELLI M., *I tutor interaziendali nei progetti di alternanza: l'esperienza di Verona*, «RAS», giugno 2008, n. 6, 21-24.
- ISFOL, *Le competenze di base e trasversali negli IFTS, Guida all'applicazione delle UC. Standard di base e trasversali nella progettazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore*.
- ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Angeli, Milano.
- ISFOL (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Angeli, Milano.
- KNASEL E., MEED J., ROSSETTI A. (2002), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- MAGGIOLINI A., PIETROPOLLI CHARMET G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.
- Malavasi P. (2003), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano.
- MARGIOTTA U. (cur) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma.
- MARGIOTTA U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, PensaMultimedia, Lecce.
- MARIANI L., *Documentare e personalizzare il curricolo: verso un portfolio di processi e di competenze* in <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzeprocessi.htm>.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2005), *Comunic/Azione. Unità formative per lo sviluppo delle competenze comunicative*. Gruppo CLAS. in <http://www.itctosi.va.it>
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Commissione Ministeriale per la Riorganizzazione degli Istituti Tecnici e Professionali (2008), *Persona, Tecnologie e Professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione, Documento finale*, Roma, in www.istruzione.it.
- MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE et al. (2007), *Quaderno bianco sulla scuola, Parte II*, in www.istruzione.it

- MONTEDORO C. (cur.), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MOSTARDA M.P. (2002), *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, I.S.U. Università Cattolica, Milano.
- NICOLI D. (cur.) (2003), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- OCSE (1998), *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- OECD-OCDE (1994), *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando, Roma.
- PALUMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano.
- PELLERREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- PICCARDO C., BENOZZO A. (2002), *Tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- PRETTO A. (2007), *Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area. Ipotesi di lavoro inUSR per il Veneto-Giunta Regionale et al., Alternanza scuola lavoro - Azioni di sistema 2005-2007*, Grafiche Serenissima, Mirano.
- QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE (European Qualification Framework – EQF) in http://www.ospitiweb.indire.it/adi/quadroeuq/qeq_frame.htm.
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.
- RIBOLZI L. (2004), *Il significato dell'Alternanza nei percorsi formativi*, in *l'Alternanza scuola-lavoro, Annali dell'Istruzione 5-6, 2003 - 1, 2004, 71-75*.
- RIGO R. (1998), *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Armando, Roma.
- ROMEI P. (1990), *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano.
- ROSSI P. (2006), *Valutare per dare valore. Come recuperare competitività ridando orgoglio ed entusiasmo a operai e impiegati*, Franco Angeli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- SANDULLI A. (2005), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, in BOMBARDELLI M., COSULICH M. (cur.), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, Verona.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano.
- SEN A. (2002), *Etica ed economia*, Laterza, Bari.
- SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T.J., STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma.
- TACCONI G. (2007), *Valutare nella formazione professionale*, Paper, Roma.
- TESSARO F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.
- UNIONE EUROPEA (2000), Consiglio Europeo Lisbona 23-24 marzo 2000. Con-

- clusioni della Presidenza, in http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.
- UNIONE EUROPEA (2004), *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale* (doc. 9600/04), Bruxelles.
 - UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), Bruxelles.
 - UNIONE EUROPEA (2006), *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, COM (2006) 479, Bruxelles.
 - UNIONE EUROPEA (2007), *Documento di lavoro dei Servizi della Commissione. Le scuole per il 21° Secolo*, Bruxelles, 11.07.07 SEC (2007) 1009.
 - UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, (2008/C 111/01) Bruxelles.
 - USR PER IL VENETO - GIUNTA REGIONALE et al. (2004), *Alternanza scuola-lavoro, esperienze venete*, Mirano, Grafiche Serenissima.
 - USR PER IL VENETO - GIUNTA REGIONALE et al. (2005). *Alternanza scuola-lavoro, 2005, esperienze venete*, Mirano, Grafiche Serenissima. Anche in <http://www.regione.veneto.it/Channels>.
 - USR PER IL VENETO - GIUNTA REGIONALE et al. (2007), *Alternanza scuola-lavoro: azioni di sistema 2005-2007*, Mirano, Grafiche Serenissima.
 - VARISCO B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.
 - VERGANI A. (2004), *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna.
 - VYGOTSKIJ L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
 - WIGGINS G. (1998), *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass.
 - ZANCHIN M.R. (cur) (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma.
 - ZANCHIN M.R. (cur) (2002), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Armando, Roma.
 - ZUCCHERMAGLIO C. (2004), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.

I PROGETTI IN DETTAGLIO

L'esperienza di Treviso e Belluno

L'esperienza di Padova, Rovigo e Venezia

L'esperienza di Vicenza: Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area

L'esperienza di Verona

L'Impresa Formativa Simulata

I progetti in dettaglio [1] ***L'esperienza di Treviso e Belluno***

Direttore del corso: Marco Bavosi

Direttore Scientifico: Dario Nicoli

Coordinatori del corso: Franca Da Re – Alberto Ferrari

GRUPPO 1 Tutor d'aula: Barbara Grassi – Asse culturale dei linguaggi

Istituto	Tutor esperti
Cfp Ficiap Castelfranco	Battistel Paola Zanella Andrea
Ipsia Scarpa Montebelluna	Fontebasso Livio
Isiss Beltrame Vittorio V.	Dal Cin Cinzia Zanette Nicoletta
Isiss Fanno Conegliano	Panizzolo Paola
Isiss Levi Montebelluna	Barazzuol Giuliana
Isiss Nightingale Castelfranco	Tomasi Susanna
Isiss Verdi Valdobbiadene	Brunoro Bruno
Itc Calvi Belluno	Vedana Teresa
Itcg Martini Castelfranco	Aleandri Claudia
Itis Barsanti Castelfranco	Bellinato Maria
Itis Fermi Treviso	Raffaelli M.Grazia
Itt Mazzotti Treviso	Bordin Valentina Grassi Alessandra Lupato Rosangela Parcianello Sara Pianca Anna Alari Marinella
Itt Da Collo Conegliano	Bassan Annalisa Hendrich Brigitte De Luca Dilva Fornasier Carla Valentini Anna
Liceo Ling. Galilei Treviso	Cazzaro Daniele
Liceo Marconi Conegliano	Bortoluzzi Alberta Carraro Angela Martini Patrizia

GRUPPO 2 Tutor d'aula: Mariarita Ventura – Asse culturale matematico

Istituto	Tutor esperti
Ipsia Galilei Castelfranco	Bertolini Vittoria
Isiss Casagrande Pieve Di Soligo	Roccaro Giovanni
Itcg Martini Castelfranco	Sartor Donata
Itt Mazzotti Treviso	Pagano Maria Teresa Persico Mario
Liceo Marconi Conegliano	Vedana Alda

GRUPPO 3 Tutor d'aula:

Cavallini Letizia – Asse culturale scientifico-tecnologico

Istituto

Ficiap Castelfranco

Isiss Besta Treviso

Isiss Cerletti Conegliano

Ist. Mag. Duca D. Abruzzi Treviso

Itis Fermi Treviso

Itis Galilei Conegliano

Tutor esperti

Munaretto Michele

Giassi Alessandra

Stiz Gianpaolo

Benedet Antonella

Quaggio Zilla

Di Cara Nicola

GRUPPO 4 Tutor d'aula:

Marzia Litleton – Asse culturale storico-sociale-giuridico

Istituto

Ipsia Galilei Castelfranco

Ipsia Pittoni Conegliano

Isiss Casagrande Pieve di Soligo

Itcg Martini Castelfranco

Itcs Riccati Luzzatti Treviso

Itt Mazzotti Treviso

Tutor esperti

Iovane Emiddio

Maguolo Raffaella

De Stefani Luisa

Cescon Maria Grazia

Milani Vittorina

Frezza Cristiana

Traversi Teodolinda

Zonta Manuela

Fabrici Santa

Pallaver Marco

Mattana Luisa

GRUPPO 5 Tutor d'aula:

Maria G. Bernardi – Area professionale commerciale-amministrativa

Istituto

Isiss Besta Treviso

Ist. Brandolini Rota Oderzo

Itc Calvi Belluno

Itcg Martini Castelfranco

Itcg Sansovino Oderzo

Tutor esperti

Caldato Loretta

Paronetto Stefano

Piovesan Corrado

Padovani Giovanna

V. Baccega Paolo

Marafioti Gianfrancesco

Bidona Augusta

Bressaglia Maurizio

Cappellotto Emanuela

Marostica Michela

Zigoni Loretta

GRUPPO 6 Tutor d'aula:

Massimo D'Ambroso – Area professionale meccanica

Istituto

Ipsia Galilei Castelfranco

Ipsia Pittoni Conegliano

Tutor esperti

Gemin Filippo

Scarpone Franco

Berlingieri Domenico

Isiss Verdi Valdobbiadene	Maso Loris
	Forin Paolo
	Leone Carmelo
Iti Canova Possagno	Beltrame Luca
	Favero Massimo
Itis Galilei Conegliano	Comazzetto Sandro
	Sala Dario

GRUPPO 7 Tutor d'aula: Paolo Rigo – Area professionale elettrica-elettronica

Istituto Tutor esperti

Ipsia Galilei Castelfranco	Sardo Giuseppe
Ipsia Pittoni Conegliano	Bernardini Walter
	Caia Luciano
Isiss Sartor Castelfranco	Pigozzo Amabile
Itis Barsanti Castelfranco	De Faveri Roberto
	De Grandis Elio
	Stocco Davide

GRUPPO 8 Tutor d'aula: Giuliana De Cet – Area professionale turistica

Istituto

Tutor esperti

Ipssar Dolomieu Longarone	De Bin Flavio
Itt Da Collo Conegliano	De Faveri Lucia
	Rizzo Carmela
Itt Mazzotti Treviso	Ascione Maddalena
	Cappi Chiara
	Gaetani Maria Rita
	Piciocchi Bruno
	Solimani Antonella

I progetti in dettaglio [2]

L'esperienza di Padova, Rovigo e Venezia

Direttore del corso: dott.ssa A. Scala

Direttore Scientifico: dott.ssa A. Scala

Coordinatore del corso: prof. O. Scremin

Formatori:

prof.ssa Sandra Bertolazzi, ITCST L. Einaudi, Padova

prof.ssa Elisabetta Gonzato, ITST A. Gritti, Mestre

prof. Gregorio Grigolo, IIS Colombo, Adria

prof.ssa Giuseppina Manca, IPSSARCT Cornaro, Jesolo

prof. Ecolle Mitrotta, ITIS Severi, Padova

prof.ssa Isabella Sgarbi, IIS De Amicis, Rovigo

prof.ssa Franca Da Re, USP Treviso

Relatore : prof. D. Nicoli

Gruppo 1 tutor d'aula : Giuseppina Manca

Istituto

IPSSAR

IPSIA Rovigo

IPSSCT M. Polo Rovigo

IIS Ruzza Padova

Ist. Agrario Duca degli Abruzzi
Padova

Docenti esperti

Adria Novo Lia - Laboratorio di ricevimento

Miotto Annalisa - Lettere

Ferraioli Mirko - Elettrotecnica

Borghi Daniela - Geografia

Bau Chiara - Tecniche del settore

Tebaldi Maria - Tecniche del settore

Volini Vincenzo - Zootecnia

Gruppo 2 tutor d'aula : Sgarbi Isabella, Bertolazzi Sandra

Istituto

ITCTS L. Einaudi Padova

IIS De Amicis Rovigo

IIS De Nicola Piove di Sacco

IIS Rolando Da Piazzola

Piazzola sul Brenta

ISIS Luzzatto Portogruaro

Docenti esperti

Grillo Rossella – Economia Aziendale

Zoppi Adelaide – Diritto ed Economia

Barichello Michela – Economia Aziendale

Ciscato Mara – Economia Aziendale

Scapolo Emanuela – Economia Aziendale

Malengo Paola - Inglese

Baccan Paolo - Matematica

Voltan Marilena – Economia Aziendale

Grimiti Sermes - Matematica

Fano Margherita – Economia aziendale

Marcella Massimo – economia Aziendale

Antonello Franca – Economia Aziendale

Cos Giuseppina

Lanzarini Liliana – Discipline Econ. Aziendali

Lanzarini Alfreda – Discipline Econ. Aziendali

Gruppo 3 tutor d'aula : Gonzato Elisabetta

Istituto	Docenti esperti
Ist. m. liceo socio-ped. Duca d'Aosta Padova Itas P. Scalterle Padova	Stucchi Paola - Filosofia Franceschini Donatella - Filosofia Failla Giovanna - Inglese
Ist. mag. Roccati Rovigo	Bianco Maura – Scienze Sociali Carravieri Lino – Ed. Fisica Melchiorri Rosanna - Chimica Romagnoli Agostino - Lettere Dall'Aglio Giuseppina - Religione
Iis Einaudi Badia Polesine	Galvan Gabriella - Inglese Pigozzo Maria Angela – Italiano e storia Merlo Carlo Alberto – Economia Aziendale Marcadella Innocenzo – Igiene, Anatomia

Gruppo 4 tutor d'aula : Mitrotta Ercole

Istituto	Docenti esperti
ITIS Meucci Cittadella	Pretto Paolo – Lab. Sistemi Rizzante Giuseppe - Lab. Meccanica Longo Francesco – Lab. Meccanica Cecchin Graziano - Elettronica
ITIS Severi Padova	Biesuz Carla - Sistemi elettronici Pittaro Cadore Biancastella – Inglese Mazzucato Cristina - Economia
IIS Mattei Conselve	Bozza Ferdinando – Discipline mecc. e tecn. Varotto Michele - Discipline mecc. e tecn.
ITIS Marconi Padova	Rossi Fernando – Sistemi ed automazione Sangati Sergio - Sistemi ed automazione Nicolazzi Giulio – Discipline mecc. e tecn. Nonato Mauro – Elettr. applicata
ITIS Viola Rovigo	Bertaglia Massimo – Lab. Chimica Toso Sandra – Chimica org., laboratorio Trainello Gradassi Silvia – Analisi chimica, lab.
ITIS Zuccante Mestre	Favaro Bruno – Elettronica D'Alpaos Nicoletta – Informatica Cazzolato Alessandro – Informatica indusi.
ITIS V. Volterra S. Dona'	Fregonese Caterina - Matematica Dariol Gianluigi-Elettrotecnica ed applicazioni Naletto Luca - Elettrotecnica ed applicazioni
IIS Cini Venezia	Antonelli Antonella – Tecnologie e dis. tecnico Perdon Flavio – Discipline mecc. e tecnol. Vianello Gianluigi – I.T.P.

Gruppo 5 tutor d'aula : Grigolo Gregorio

Istituto

Iit Gritti Venezia Mestre

Docenti esperti

Moretti Sandra - Tedesco

Cestaro Diego - Geografia

Rossi Maria Chiara - Storia dell'Arte

Voltolina Patrizia - Discipline giurid. ed econ.

Iitc Lazzari Dolo

Alzetta Antonella

Discipline econ. ed aziendali

Zanon Aurora - Discipline econ. ed aziendali

Ist. Musatti Dolo

Valter Lorenza – Geografia

Zamengo Flavio - Discipline econ. ed aziendali

Ist. Stat. d'Arte Venezia

Lazzari Daniela – Discipl. Geom. Archit.

Gagliano Rita – Lettere

Fraioli Nadia – Filosofia Psicol. Sc. dell'Educ.

I progetti in dettaglio [3]

L'esperienza di Vicenza: Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area

Corso regionale effettuato presso I.P.S.S. " B. Montagna" di Vicenza

Gennaio – aprile 2007

Gennaio – aprile 2008

Direzione del corso:

Ipss B. Montagna - Vicenza

Vanna Santi

Coordinamento e tutor:

Usr per il Veneto

Alberto Cacco

Antonia Moretti

Annamaria Pretto

Ipssarct E. Cornaro Jesolo Lido

Giuseppina Manca

Ipssar Maffioli Castelfranco Veneto

Giuliana De Cet

Corsisti

Istituto

Docente

Ipsct A. Da Schio Vicenza

Cardi Annamaria

Giordano Caterina

Masson Fiorenza

Iis J. Da Montagnana Padova

Principalle Giovanna

Modena Livia

Di Vincenzo Giovanna

Ips Valle Padova

Camporese Luisa

Nalon Gianni

Iis Carlo Anti Verona

De Giorgi Piero

Negri Luca

Danelli Irene

Iis Lonigo

Caldeo Antonio

Guzzo Carlo

Ipsia G.B. Garbin Schio

Bizzotto Roberto

Guida Martino

Ipsia Luzzatti Valdagno

Lorenzi Giorgio

Acerbi Cristina

Ips Giorgi Verona

Di Marco Fedede

Ipssar Beltrame Vittorio Veneto

Picchi Susanna

Ipssar Artusi Recoaro

De Antoni Clara

Masella Cinzia

Ips Remondini - Bassano Del Grappa

Tessaro Maria Grazia

Vegliante Carmine

Ips L. Da Vinci Padova

Bottaro Anna (Ds)

Ips Brustolon Belluno

Trame Osvaldo

Isiss Sartor Castelfranco Veneto

Dallan Renzo

Ipsaa Della Lucia Feltre Belluno

De Col Umberto

Ipsia Pittoni Conegliano

Berlingieri Domenico

Caia Luciano

Ips B. Montagna Vicenza

Ips Stefani Verona

Ipsar Berti Verona

Ips L. Da Vinci Noventa

Ipsar Dolomieu Belluno

Ipsia Marconi Cavarzere

Dell'Antonia Francesco

De Stefani Luisa

Scaiella Vincenzo

Carossa Gabriella

Zovi Maria Lorena

Amaglio Patrizia

Carletti Carla

Marletta Concetto

Totola Manuela

Zanuso Adriana

Cason Fabrizio

Spinelli Enrico

Bertin Marisa

Marchesin Eleno

I progetti in dettaglio [4]

L'esperienza di Verona

Direttore del corso: C. Pardini
Direttore Scientifico: M.R. Zanchin
Coordinatore del corso: M. Icarelli
Formatori: M.R. Zanchin; M. Icarelli

GRUPPO 1 Tutor d'aula: Mariangela Icarelli

Istituto

Liceo E. Medi, Villafranca Veronese,
Verona

Liceo Statale G. Cotta, Legnago,
Verona

Istituto Paritario L. Mondin, Verona

Istituto d'arte Nani, Verona

Tutor esperti

Tessari Marina, pedagogia
Zuccher Daniela, lettere
Stefanini Maria Rosa , matematica
Marchiori Antonio, storia dell'arte
Egidati Barbara, lettere
Scattolin Michela, chimica
Artuso Dorina, lettere
Di Cesare Federica, anatomia
Silvana De Paoli, lettere

GRUPPO 2 Tutor d'aula: Nicola Mirandola

Istituto Tutor esperti

Ist. T. per Geometri Cangrande
della Scala, Verona

ITI G. Marconi, Verona

ISS C. Anti, Villafranca Veronese,
Verona

ISS L. Dal Cero, San Bonifacio,
Verona

Istituto E. Fermi, Verona

Bussolin Maria, tecnol. delle costruzioni
Parrinello Cristina, lettere
Mariotti Monica, estimo
Magalini Francesco, lab. Cad meccanica
Martini Marco, lab. sistemi elettronici
Zardini Giuseppe, sistemi elettronici
Tecchio Riccardo, elettronica
Tambalo Daniele, telecomunicazioni
Priori Antonio, meccanica
Caoli Antonio, meccanica
Mazzasette Vittoria, matematica
Parenti Laura, chimica

GRUPPO 3 Tutor d'aula: Antonio Gasperi

Istituto Tutor esperti

ITPACLE L. Einaudi, Verona

ITS Marco Polo, Verona

ITC E. Bolisani, Isola della Scala,
Verona

Mazzanti Susanna, diritto,
economia az.le
Capelli Erica, spagnolo
Rizza Ada, economia aziendale
Sbardelaro Enzo, lettere
Pellegrini Beatrice, economia aziendale
Da Como Giancarlo, economia
aziendale
Cavessi Donatella, tedesco

ISISS L. Da Vinci, Cerea, Verona	Mazzonetto Gianna, diritto Fortunati Maddalena, disegno Leati Nello, diritto Moretti Marzia, economia aziendale
ITC Calabrese, San Pietro in Cariano Distretto agroalimentare Istituto Carnacina	Olivo Rita, economia aziendale Ferrari Prassede, trattamento testi Menegatti Diego, tecnico di cucina

I progetti in dettaglio [5]

L'Impresa Formativa Simulata

Simucenter Veneto

Direttore: Claudio Pardini

Coordinatore: Lairetta Zoccatelli

Web master: Patrizia Montagni

Supporto economia aziendale: Elisabetta Antonini, Anna Chiara Mazzi

Supporto tecnico: Teresa Chianese, Enrica Bovolon

Supporto per l'estero: Adolfine Gamper

Supporto logistico/organizzativo: Antonio Casula

IPCS "T. Catullo" di Belluno

Kuehl Michael

Zorzoli Lorenza

IIS "C. Anti" di Villafranca - VR

Carletti Cristina

Martini Antonella

Felicia De Biase

Ismaele Chignola

ITCS "P.F. Calvi" di Padova

Piccolo Attilio

Piovan Paola

Tiso Nereo

ITCS "L. B. Alberti" di S. Donà di Piave - VE

Zottis Anna Maria

Sonia Soncin

Fabio Cecchinato

Raffaele Lauriola

Liceo Sc. Sociali "P. Levi" S. Pietro in Cariano

Polzot Simona

Drezza Alessia

Cangialosi Pierangelo

Liceo Scient. "E. MEDI" di Villafranca - VR

Bernardinelli Stefania

Mondini Elena

Coatti Cristina

ITSCT "L. Einaudi" di Padova

Margherita Lavezzo

Guarnaschelli Angela

Frison Lorenza

Donola Gabriele

