



# **La progettazione didattica nella transizione agli assi culturali per l'istruzione e formazione professionale salesiana**

---

ALESSIO MORO

---

Anno 2023

---

© 2022 By Sede Nazionale del CNOS-FAP  
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)  
Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma  
Tel.: 06 5107751 - Fax 06 5137028  
E-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) –Sito: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

# SOMMARIO

---

INTRODUZIONE .....	5
--------------------	---

## Capitolo I

### L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IEFP) SALESIANA

1. Uno sguardo su don Bosco .....	9
2. Dai laboratori di avviamento al lavoro alla Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) .....	10
3. Il CNOS-FAP ed il CNOS-FAP Regione LAZIO .....	13
4. Il successo formativo della IeFP salesiana in Italia .....	15
5. Un mondo da conoscere e rilanciare .....	20

## Capitolo II

### LA PROGETTAZIONE DIDATTICA: PREMESSE TEORICHE

1. Premesse .....	25
2. Traguardi: le competenze .....	28
3. Contenuti: gli assi culturali .....	47
4. Processi: i Cicli di Apprendimento Esperienziale .....	59
5. Valutazione: le rubriche di valutazione .....	68

## Capitolo III

### TRANSIZIONE AGLI ASSI CULTURALI: IL CURRICOLO FONDATIVO

1. La scelta di un curriculum .....	83
2. I principi del curriculum fondativo: la risonanza, la Laudato si' e l'educazione della ragione .....	85
3. Una didattica integrata ed inclusiva .....	88
4. I canovacci del progetto .....	90
5. Vantaggi dimostrati e attesi .....	95

CONCLUSIONE .....	99
-------------------	----

BIBLIOGRAFIA .....	101
--------------------	-----

RIFERIMENTI NORMATIVI .....	105
-----------------------------	-----

SITOGRAFIA .....	107
------------------	-----

INDICE .....	109
--------------	-----



# INTRODUZIONE

---

Il lavoro, che mi accingo a presentare, rappresenta il frutto del percorso di studi universitari e della mia esperienza professionale che svolgo nel Centro di Formazione Professionale (CFP) salesiano di Roma, il Pio XI. In qualità di coordinatore e formatore di questo ambiente formativo e grazie agli studi condotti, ho scelto di approfondire i temi della progettazione e valutazione didattica. La società, in cui ci troviamo, richiede a noi educatori uno sforzo di auto-riflessione e ri-progettazione in cui includere le varie realtà che concorrono alla costruzione della rete educativa, compresa l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Approfondirla, valorizzarla e promuoverla sono gli elementi che hanno guidato la stesura di questo lavoro, che cerca di fare incontrare i mondi del mio quotidiano, della letteratura scientifica e un progetto di rinnovamento che la stessa formazione professionale salesiana coordina ed anima nella sua fase iniziale.

L'obiettivo della tesi è quello di evidenziare, con specifico riguardo al mondo della IeFP, il bisogno di un rinnovamento nell'approccio didattico. Per raggiungere tale proposito, il lavoro di tesi centra l'attenzione su alcuni passaggi chiave: l'individuazione degli elementi fondamentali per la valutazione e ri-progettazione; l'approfondimento e l'analisi della letteratura di riferimento, prendendo in considerazione significative sperimentazioni; il superamento dell'approccio tradizionale. Si delineerà, così, una nuova progettazione didattica negli assi culturali, che centri il focus dell'insegnamento sull'allievo in formazione e costruisca un ambiente formativo flessibile, adattivo, coinvolgente, inclusivo e performante.

Nel primo capitolo del presente lavoro sono presentati il contesto e la proposta formativa della IeFP salesiana, sia attraverso il suo sviluppo storico, sia mostrando i risultati raggiunti e alcune sfide emergenti. Il secondo capitolo ha come *focus* la progettazione didattica, dove si propone una lettura armonica basata sulla riflessione attuale riguardante i suoi *traguardi* da raggiungere: competenze; *contenuti* da proporre (gli assi culturali); *processi* da strutturare (i Cicli di Apprendimento Esperienziale); tipo di *valutazione* da attuare (le rubriche di valutazione). Il terzo capitolo, infine, approfondisce il progetto promosso dagli enti formativi coinvolti, ossia *Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, mettendo in evidenza: le fasi della sperimentazione, del lavoro svolto e delle prospettive future, nonché i suoi principi ispiratori, la valenza inclusiva ed i materiali condivisi.

Tra le righe di questo lavoro ci sono le storie dei ragazzi, spesso in forte disagio sociale o con profonde ferite e sofferenze legate al proprio vissuto scolastico. La didattica, scevra da puri tecnicismi, può davvero rispondere a quel bisogno di senso, di autoefficacia e di speranza nelle vite dei nostri allievi; lo dice la storia di ognuno di noi ed il ricordo di quel "bravo" insegnante che ci ha appassionato alla sua materia ed ha creduto in noi.



CAPITOLO I

**L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE  
PROFESSIONALE (IEFP) SALESIANA**



## 1. Uno sguardo su don Bosco

Prima di approfondire la questione della didattica e degli assi culturali, oggetto del secondo e del terzo capitolo della nostra trattazione, cercheremo in questo primo capitolo di illustrare la genesi della formazione professionale salesiana, dalle sue origini ai giorni nostri, individuandone fatiche e risorse, passate ed attuali, auspicando un nuovo slancio nel panorama educativo e formativo.

Torino a metà del diciannovesimo secolo è una città in fervente crescita demografica, espansione urbanistica ed in piena rivoluzione industriale. Il bisogno di manodopera richiama dalle campagne limitrofe giovanissimi lavoratori, spesso poveri ed analfabeti, che sradicati dalle loro terre e dalle loro tradizioni rurali vengono sfruttati, in condizioni di lavoro estremamente pericolose e senza alcun tipo di tutela. Queste condizioni di vita portarono presto a riempire le strade e le carceri di Torino di minori soli, senza alcuna prospettiva, diventando un vero e proprio problema sociale. In questo contesto inizia la sua missione Giovanni Bosco (1815 - 1888), un giovane prete originario dell'astigiano, che attraverso la sua guida spirituale, don Luigi Cafasso (1811 - 1860), individua nella "gioventù povera, abbandonata e pericolante" i destinatari privilegiati della sua missione educativa e pastorale. È proprio attraverso un'analisi di contesto delle carceri minorili di Torino, come diremmo ai giorni nostri, che Don Bosco comprende la portata di un'azione educativa e preventiva. Riportiamo qui di seguito le parole del santo dal suo testo autobiografico:

«Quei giovani infelici erano una macchia per la nostra patria, un disonore per le famiglie. Erano umiliati fino alla perdita della propria dignità. Quello che più mi impressionava era che molti, quando riacquistavano la libertà, erano decisi a vivere in maniera diversa, migliore. Ma dopo poco tempo finivano di nuovo dietro le sbarre. Cercai di capire la causa, e conclusi che molti erano di nuovo arrestati perché si trovavano abbandonati a se stessi. Pensavo "Questi ragazzi dovrebbero trovare fuori un amico che si prende cura di loro, li assiste, li istruisce, li conduce in chiesa nei giorni di festa. Allora forse non tornerebbero a rovinarsi, o almeno sarebbero ben pochi a tornare in prigione"»<sup>1</sup>

Avendo trovato nel 1846 una sede stabile, dopo diverse peregrinazioni, nel primo oratorio di Valdocco, sceglie di intitolare la sua prima opera e, successivamente, la sua congregazione a San Francesco di Sales, il santo della dolcezza, dando così ad ogni suo passo il nome di *salesiano*. Lo spazio dell'incontro e del gioco, il convitto per dare ai suoi giovani una casa, diventa presto un luogo di apprendimento, sarà infatti lui stesso ad insegnare ai suoi primi allievi alcuni mestieri imparati in gioventù per pagarsi gli studi del seminario. Sorse così nel 1853 il primo laboratorio a Valdocco per calzolai, a cui fece subito seguito quello di sartoria, legatoria, falegnameria, tipografia e quello per fabbri.

---

<sup>1</sup> Bosco G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Roma, LAS, 2011, p. 127.

L'intuizione del genio educativo di Don Bosco lo portò ad includere nella sua cura formativa e tutela dei minori anche l'attenzione alla fase dell'inserimento lavorativo. Educatore e sindacalista *ante litteram* mediò personalmente nel rapporto tra datore di lavoro e giovane apprendista, creando, a conti fatti, il nostro attuale concetto di contratto di apprendistato:

«Don Bosco, in presenza di una situazione socio-politica che di fatto non tutelava i suoi giovani apprendisti, reagì ancora una volta in modo molto concreto. Avvicinò alcuni titolari di botteghe e di officine che conosceva, e propose loro di firmare dei contratti di apprendistato a favore di quanti partecipavano alla vita del suo Oratorio. Si conserva un contratto di apprendistato in carta semplice, datato novembre 1851; un secondo analogo contratto, ma in carta bollata da centesimi 40, in data 8 febbraio 1852 ed altri datati intorno al 1855, già ben strutturati e quasi standardizzati in numeri e paragrafi.»<sup>2</sup>

La passione educativa della missione salesiana guidò il suo fondatore alla realizzazione di diverse altre imprese: oltre all'istituzione di due ordini religiosi, i salesiani e le Figlie di Maria Ausiliatrice, queste ultime nate per assolvere all'educazione delle ragazze, scrisse moltissimi libri: per l'istruzione, ricordiamo ad esempio *Il sistema metrico decimale ridotto a semplicità*, ma anche molti altri per l'edificazione morale e religiosa, per il passatempo e l'attività educativa in genere. Fondò inoltre diversi collegi, scuole in tutt'Italia e partì per nuove terre di missione, prima di tutto l'Argentina, che confermò la validità e la trasversalità del suo modello educativo. Quest'ultimo, basato sui tre pilastri di Ragione, Religione ed Amorevolezza<sup>3</sup> fu il cuore pulsante di tutta la sua prassi pedagogica ed eredità vitale che spinge ancora oggi salesiani in tutto il mondo, da più di 150 anni, ad educare ed evangelizzare i giovani, ai quali Don Bosco donò tutto se stesso, spegnendosi il 31 gennaio 1888.

## **2. Dai laboratori di avviamento al lavoro alla Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)**

La scelta personale del fondatore di istituire laboratori, dove “imparare un mestiere”, nacque dall'esigenza di accompagnare e di prevenire situazioni di disagio per la sua particolare utenza. Le scuole tecniche allora presenti a Torino non rispondevano a questa missione, risultavano destinate infatti «per la piccola borghesia degli affari, degli impieghi e dei commerci»<sup>4</sup>. Il fermento educativo di quegli anni aveva generato in ambito sia religioso che privato, italiano e straniero, in particolare francese, una nuova mentalità educativa che aveva spinto diversi pedagogisti e religiosi

<sup>2</sup> FEDERAZIONE NAZIONALE CNOS-FAP, *Con i tempi e con Don Bosco*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2018, p. 18.

<sup>3</sup> BOSCO G., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO, P., *Don Bosco Educatore, scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997.

<sup>4</sup> TONELLI A., *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*, Milano, Giuffrè, 1964, p. 13.

all'istituzione privata di queste scuole particolari. Don Bosco si inserisce in questa spinta rinnovatrice con particolare zelo, rispondendo a diverse difficoltà sia logistiche, la costruzione dei laboratori e l'inserimento nelle logiche di mercato, che educative, confrontandosi spesso con allievi usciti dai circuiti penali o in completo stato di abbandono<sup>5</sup>. Già intorno al 1880 i salesiani iniziarono a ritenere la pratica del laboratorio, con la ripetizione di procedure standard insegnate da capi d'arte, non più sufficienti alla formazione degli allievi, cercando di includere una formazione elementare linguistica, italiano e francese, di disegno e commerciale. Tuttavia, questa soluzione innovativa si scontrava con i turni di lavoro, che relegavano le ore di istruzione alla sera, rendendo molto inefficace l'azione didattica. Nonostante questa prima difficoltà di evoluzione, nel panorama italiano e francese si iniziava a parlare di "scuole d'arte e mestieri" ed i salesiani continuavano ad interrogarsi su che forma dovessero prendere i loro laboratori. «Non basta che l'alunno artigiano conosca bene la sua professione, ma perché la possa esercitare con profitto bisogna che abbia fatta l'abitudine ai diversi lavori e li compia con prestezza»<sup>6</sup>, questa massima condivisa da Don Bosco ancora in vita ad i suoi più vicini collaboratori, evidenzia l'alto profilo didattico ed educativo della riflessione, sottolineando nel termine "prestezza", quella logica di padronanza della competenza, tanto cara alla letteratura didattica successiva.

Tra la fine dell'ottocento e gli inizi del secolo successivo, i salesiani orfani del proprio fondatore, non si diedero per vinti e continuarono il loro percorso di implementazione e coordinamento delle loro attività professionalizzanti, unificando: programmi, orari e libri di testo per le diverse tipologie ed annualità dei corsi, arrivando nel 1903 all'agognato *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana*, rivisto ed aggiornato nel 1910<sup>7</sup>. L'attenzione rivolta ai laboratori dell'origine e la spinta ad un percorso formativo sempre più complesso e performante, portarono il primo successore di Don Bosco, Don Rua a ribattezzare queste preziose attività con il nome di Scuole Professionali<sup>8</sup>. Nonostante questa importante indicazione del capo della congregazione il percorso richiese diversi anni per arrivare alla costruzione di vere e proprie scuole. I seguaci di Don Bosco individuarono in questi anni alcuni elementi fondamentali per la costruzione dei percorsi professionali, quali «alternanza di insegnamento e lavoro, armonica integrazione di teoria e pratica, raggiungimento di uno scopo precipuo: formare operai intelligenti,

<sup>5</sup> PRELLEZZO J.M., *Dai laboratori fondati da Don Bosco a Valdocco alle scuole di arti e mestieri salesiane (1853 - 1888)*, in *Rassegna CNOS* anno 25, n.1, 2009, pp. 21-36.

<sup>6</sup> PRELLEZZO J.M., *Dai laboratori fondati da Don Bosco a Valdocco alle scuole di arti e mestieri salesiane (1853 - 1888)*, in *Rassegna CNOS* anno 25, n.1, 2009, p. 32.

<sup>7</sup> Per approfondimenti vedi: CUROTTI A.G., *Il ruolo della formazione professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, 2013, (<https://biblioteca.cnos-fap.it/publicazione/il-ruolo-della-formazione-professionale-salesiana-da-don-bosco-alle-sfide-attuali/>).

<sup>8</sup> RUA M., *Lettere circolari di Don Michele Rua ai Salesiani*, Torino, Tip. S.A.I.D., "in Buona Stampa", 1910, p. 126.

abili e laboriosi»<sup>9</sup>, in particolare don Giuseppe Bertello, primo consigliere professionale generale, incaricato dalla congregazione alla cura dell'area professionale, conìò la massima *Con Don Bosco e con i tempi*, ancora molto in auge nella congregazione. Tra il 1910 ed il 1970 la congregazione salesiana conobbe un periodo di grande ascesa, nonostante il passaggio nei due conflitti mondiali. Non sarà possibile ripercorrere tutte le questioni sociali e storiche, che richiederebbero una trattazione a sé, ci basti dire in questa sede che con la riforma Gentile (1922) il regime introdusse le scuole di avviamento al lavoro, separando nettamente i percorsi comuni di istruzione da quelli di professionalizzazione. Questa distinzione netta, legata ad un formale plauso da parte del regime al lavoro dei salesiani, permise il percorso di sviluppo delle realtà di Don Bosco. Alla fine degli anni settanta i salesiani nel mondo erano circa 22.000, con presenze in tutti i continenti. Tale crescita, malgrado la spinta accentratrice della congregazione verso Torino, renderà sempre più complessa la riflessione mondiale sulle scuole professionali. Alcuni eventi di quegli anni, come il Concilio Vaticano II ed il movimento del '68 spinsero la Chiesa e, naturalmente, anche i salesiani a continui ripensamenti. A tutte queste evoluzioni va aggiunta inoltre un'impennata tecnologica del ventesimo secolo, con una conseguente trasformazione, transizione o estinzioni di alcuni settori commerciali e, a cascata, di alcuni settori formativi. Mestieri e attività insegnate ed apprese per secoli sparirono dagli anni '40 in poi, è l'esempio dei legatori, calzolai e dei sarti; comparvero invece nella formazione professionale alcune nuove presenze come elettricisti, elettromeccanici, tornitori, chimici. Le grandi novità della seconda metà del Novecento, lo sviluppo sempre più veloce ed incalzante, la spinta ad una nuova visione laicale ed associativa all'interno della chiesa, portò i salesiani negli anni '70 a dare vita ad una propria interfaccia istituzionale: il Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP). Tale risposta alle esigenze sopra indicate, risultò inoltre fondamentale alla struttura a carattere regionale della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). La delega ed autonomia che le Regioni hanno in materia di questo sottosistema formativo, diversamente da quanto avviene per il sistema nazionale scolastico, ha reso necessario un frazionamento della gestione, che ha avuto nella sua storia pregi e difetti. La decentralizzazione statale del mondo IeFP, come approfondiremo più avanti, ha reso da una parte più capillare e libera la creazione di realtà e processi formativi di natura educativa, culturale, sociale, economica e professionale, rispondenti ai bisogni del territorio; dall'altra, ha però incrementato una spaccatura del paese, come si vedrà nel paragrafo sul successo formativo, escludendo da alcune Regioni questa possibilità o generando percorsi insignificanti o frammentati per alcuni territori, specie nel meridione.

---

<sup>9</sup> PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane, Momenti della loro storia (1853 - 1953)*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2013, p. 37.

### 3. Il CNOS-FAP ed il CNOS-FAP Regione LAZIO

La veste laica che la congregazione salesiana si è conferita per quanto riguarda la IeFP è dunque il CNOS-FAP. Preferiamo, a scanso di equivoci, riportare la loro stessa definizione, alla quale aggiungeremo alcune sottolineature:

«La Federazione nazionale CNOS-FAP – Centro Nazionale Opere Salesiane / Formazione Aggiornamento Professionale – è un’Associazione non riconosciuta, costituita il 9 dicembre 1977, che coordina i Salesiani d’Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo dell’Orientamento, della Formazione e dell’Aggiornamento professionale con lo stile educativo di Don Bosco. La Federazione CNOS-FAP non ha scopo di lucro. Sono soci della Federazione le Istituzioni salesiane e le Associazioni/Federazioni locali e regionali CNOS-FAP che promuovono iniziative e azioni di orientamento e di Formazione Professionale, soprattutto attraverso i Centri di Formazione Professionale (CFP) polifunzionali.»<sup>10</sup>

Nato nella logica di complessità sociale, politica, economica e culturale, il CNOS-FAP, da qui in poi denominato l’Ente, ha dovuto includere nella riflessione sulla IeFP i diversi *stakeholder* in un sistema formativo allargato:

«una pluralità di soggetti che intervengono nel settore della formazione (lo Stato, le Regioni, gli Enti locali, altri enti e privati) tra i quali realizzare ipotesi di coordinamento, integrazione o almeno interdipendenza»<sup>11</sup>. Questo panorama ampio di riflessione ha generato una nuova cultura educativo - professionale, superando la mera logica dell’addestramento al lavoro, *in primis* con la legge quadro n. 845/78, poi con alcuni principi di sviluppo più interni alla vita associativa dell’Ente, come: la creazione di commissioni e settori; il dialogo con le istituzioni; la creazione della rivista *Rassegna CNOS*, nata con l’intento di offrire ai membri dell’associazione studi e ricerche in ambito educativo, didattico e professionale. La spinta iniziale fu duramente colpita, generando alcune battute di arresto, negli anni ‘80 e ‘90 per tutta la formazione professionale italiana, per diverse cause, come: la fase di stallo dell’economia nazionale; il sempre maggiore sfaldamento morale e civile delle agenzie educative, come la famiglia; un calo delle occupazioni e dei mestieri tradizionali, con un’importante transizione dal settore secondario, tipico dei profili professionali della IeFP salesiana, a quello terziario. Proprio in questa fase mancò, una messa a sistema della IeFP a livello nazionale, come paritario sottosistema di istruzione e formazione a fianco della scuola. Nonostante questa mancanza, per fronteggiare la fluidità e frammentarietà sopra descritta, l’Ente riuscì a rispondere a queste sfide con la creazione del Centro di Formazione Professionale (CFP) polifunzionale:

<sup>10</sup> Federazione CNOS-FAP, (<https://www.cnos-fap.it/page/federazione-cnos-fap>).

<sup>11</sup> Federazione CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e Attualità*, p. 30 ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA\\_ASSOCIATIVA\\_e\\_CNOSFAP.PDF](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA_ASSOCIATIVA_e_CNOSFAP.PDF)).

«In sostanza si tratta del modello del CFP polifunzionale che, mentre da una parte cerca con la pluralità delle sue offerte di adeguarsi alla complessità della società odierna, dall'altra non rinuncia, anzi mira a rafforzare il suo ruolo formativo al servizio di una gamma molto ampia di destinatari»<sup>12</sup>.

Questo nuovo modello organizzativo si è da subito sposato con una logica di educazione e formazione integrale della persona, all'interno di un ambiente educativo e pastorale, unendo ai bisogni formativi della persona, lo spirito salesiano delle origini. Nonostante questi sforzi di riflessione e creazione, la normativa italiana non riusciva ancora ad integrare e nobilitare la formazione professionale, consolidando nella cultura comune, la IeFP come una scelta di serie B, alternativa ai normali percorsi di scolarizzazione; né è un esempio la legge Berlinguer n. 30/00, una legge in ambito formativo decisamente *scuolacentrica*. Sarà solo nel 2003 con la riforma Moratti prima e con l'azione del Ministro Gelmini poi (2008), che la IeFP troverà una sua legittimazione, ancora poco applicata, nei percorsi di assolvimento dell'obbligo scolastico, con un conseguente aumento di iscrizioni e scelte da parte di famiglie e ragazzi, in uscita dalle scuole medie.

«Mentre la riforma Berlinguer aveva adottato una impostazione unitaria (tutti Licei) e quella Moratti una formula binaria (i sottosistemi dei licei e dell'Istruzione e Formazione Professionale), il Ministro Gelmini in continuità con il suo predecessore, l'on. Fioroni, sembra aver optato per un modello a tre poli: i licei; gli istituti tecnici e gli istituti professionali; l'Istruzione e la Formazione Professionale»<sup>13</sup>.

Malgrado le buone intuizioni politiche sopra citate, il cammino di emancipazione di questa nostra preziosa realtà formativa, che vanta una vitalità europea decisamente diversa dalla nostra, stenta ancora a prendere il dovuto spazio ed attenzione, rimanendo sempre sullo sfondo ed in appendice a quanto si dica o si pensi per la scuola. Tutto il percorso normativo e politico fin qui esposto potrebbe essere oggetto di discussione e confronto, esulando però dalla trattazione centrale del nostro lavoro, per cui concluderemo dicendo che la IeFP a livello nazionale e l'Ente salesiano sono stati protagonisti di un ampio dialogo e trasformazione dalla sua fondazione ai giorni nostri. La vita associativa di questa realtà salesiana ad oggi è presente in 15 Regioni e dispone di 54 sedi.

Il presente lavoro di tesi fa riferimento al CNOS-FAP Regione Lazio, da qui in poi l'Ente regionale, in quanto luogo di sperimentazione della transizione agli assi culturali e attuale mia sede di lavoro. L'Ente regionale, specularmente all'Ente nazionale, lavora nel settore della Formazione e delle Politiche del lavoro attraver-

---

<sup>12</sup> Federazione CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e Attualità*, p.39, ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA\\_ASSOCIATIVA\\_e\\_CNOSFAP.PDF](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA_ASSOCIATIVA_e_CNOSFAP.PDF)).

<sup>13</sup> Federazione CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e Attualità*, p. 52, ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA\\_ASSOCIATIVA\\_e\\_CNOSFAP.PDF](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA_ASSOCIATIVA_e_CNOSFAP.PDF)).

so un'azione di «orientamento, prequalificazione, qualificazione e riqualificazione, specializzazione, perfezionamento, aggiornamento e ricoverzione delle competenze, realizzate con sistemi che utilizzano metodologia di formazione in presenza e/o a distanza»<sup>14</sup>. Nata nel 1977 oggi accoglie circa 1.000 allievi nel territorio di Roma, nei suoi tre centri: Borgo Ragazzi Don Bosco (settori professionali elettrico, meccanico e ristorazione); Teresa Gerini (settori professionali benessere-acconciatura, elettrico, informatica, meccanico, riparazione veicoli a motore); Pio XI (settori professionali benessere-estetica e grafico).

#### 4. Il successo formativo della IeFP salesiana in Italia

Per analizzare il successo formativo della proposta di IeFP salesiana sul territorio nazionale, presenteremo l'ultimo lavoro di monitoraggio della Federazione nazionale CNOS<sup>15</sup> relativa alla popolazione dei diplomati e qualificati nell'anno formativo 2019-2020. In questa sede riteniamo opportuno rammentare, in maniera sintetica, cosa si intende con queste qualifiche. Il minore che in Italia termina la scuola secondaria di primo grado può assolvere al suo diritto-dovere di istruzione e formazione presso un Centro di Formazione Professionale riconosciuto dalla propria regione, che lo condurrà, attraverso un percorso triennale, al conseguimento di una qualifica professionale, di valore nazionale e corrispondente almeno al terzo livello europeo dell'*European Qualifications Framework (EQF)*<sup>16</sup>. La qualifica rilasciata permette il proseguimento in uno o due anni di approfondimento tecnico o di specializzazione, che rilascia, in base alla normativa regionale e al percorso di formazione un diploma da tecnico di quarto o quinto livello dell'EQF. Per alcune qualifiche professionali questi sono gli unici processi di formazione esistenti e garantiscono, con l'istruzione superiore del quarto anno, l'abilitazione alla professione e all'apertura di un proprio esercizio come libero professionista, come ad esempio il settore del benessere. Spiegato brevemente cosa si intende per qualifica e diploma professionale torniamo allo studio che ha visto protagonisti 3.862 allievi sui 4.074 qualificati e diplomati nell'anno formativo 2019-2020, raggiunti da un'intervista telefonica strutturata; questo campione non del tutto rappresentativo, perché mancante del 6% (per risposte, numeri inesistenti) è comunque significativo e da questo è possibile interpretare

<sup>14</sup> CNOS-FAP Regione Lazio, (<https://www.cnosfap Lazio.org/chi-siamo-2/>).

<sup>15</sup> MALIZIA G., GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*. In *Rassegna CNOS*, n. 1/2022, Roma, Tipografia Giammarioli, 2022.

<sup>16</sup> L'EQF, tradotto in italiano con Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ), è frutto di un lavoro comunitario per abbattere il disaccoppiamento tra formazione e certificazione dell'UE, rendendo le qualifiche più leggibili e consentendo una più facile mobilità dei lavoratori tra gli Stati membri. Il quadro, definito dalle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 prima e del 22 maggio 2017 poi, adottate e riferenziate dalla Conferenza permanente per i rapporti tra Stato e Regioni del 20 dicembre 2012, individua 8 livelli e le rispettive qualifiche per risultati di apprendimento, secondo le categorie di conoscenza, abilità e competenza, indipendentemente dalla durata cronologica del percorso di studi.

alcuni fenomeni. Il campione, oggetto di studio dei due autori, è suddiviso in 2.813 qualificati (pari al 73,5%) e 1.013 diplomati della IeFP, e viene ulteriormente analizzato in base ad alcune variabili ritrovabili nella tavola n. 1.

Tav. 1: Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2021; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sesso	84,2	15,8									
Età	19,4	41,1	24,6	11,5	2,6	0,5	0,2				
Nazionalità	83,2	16,8									
Regione	0,9	4,5	3,0	9,4	3,9	20,5	33,4	0,2	0,8	0,1	23,3
Circoscrizione	57,9	30,8	11,1	0,2							
Titolo finale	73,5	26,5									

*Legenda:*

Sesso: 1 = *maschio*, 2 = *femmina*

Età: 1 = 17 anni; 2 = 18 anni; 3 = 19 anni; 4 = 20 anni; 5 = 21 anni; 6 = 22 anni; 7 = *altro*; 8 = *non risponde*

Nazionalità: 1 = *italiana*; 2 = *migratoria*

Regione: 1 = *Abruzzo*; 2 = *Emilia-Romagna*; 3 = *Friuli-Venezia Giulia*; 4 = *Lazio*; 5 = *Liguria*; 6 = *Lombardia*; 7 = *Piemonte*; 8 = *Puglia*; 9 = *Umbria*; 10 = *Valle d'Aosta*; 11 = *Veneto*

Circoscrizione: 1 = *Nord Ovest* (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta); 2 = *Nord Est* (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Veneto); 3 = *Centro* (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = *Sud* (Puglia)

Titolo finale: 1 = *Qualifica Professionale*; 2 = *Diploma Professionale*

N.B. In questa, come in tutte le altre tavole, per problemi di arrotondamento il totale può oscillare tra il 99,9% e il 100,1%

Fonte: G. Malizia, F. Gentile, *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*. In *Rassegna CNOS*, n. 1/2022, Tipografia Giammarioli, Roma, 2022, p. 120.

La popolazione intervistata è presente su 11 regioni del territorio nazionale in cui la congregazione salesiana è riuscita, in accordo con la normativa regionale locale, a mettere in piedi un ente formativo accreditato CNOS-FAP regionale. La regione con maggiori presenze è il Piemonte, per motivi di identità e storia carismatica, a seguire il Veneto, la Lombardia ed il Lazio. Le altre presenze, meno significative a livello numerico, si collocano nel restante 5% della popolazione. Risulta particolarmente evidente l'assenza del Sud, esclusa la Puglia, e delle Isole, che hanno avuto una storia salesiana di formazione professionale piuttosto ragguardevole, come la Sici-

lia, ma che per diversi motivi (politici, economici, gestionali a vari livelli...) ad oggi non hanno presenze di IeFP significative. Nella descrizione del campione, inoltre, lo studio sottolinea la prevalente utenza maschile, tipica della tradizionale formazione professionale salesiana, pari all'84,2%. Con riferimento alla variabile "età", il 60,5% ha ottenuto il titolo tra i 17 e i 18 anni, un dato che evidenzia la linearità del percorso nella maggioranza del campione, interrompendo un trend negativo nel tempo. La variabile "nazionalità" descrive un'utenza per la maggior parte italiana, pari all'83,2%, con il restante 16,8% composto da migranti o italiani di seconda generazione. La ricerca sottolinea come questo dato sia andato in leggero calo rispetto agli studi precedenti. Questa evidenziazione aprirebbe interessanti riflessioni sul sistema di accoglienza e formazione in Italia per minori non italiani, incrociando questioni di carattere politico e sociale, che interrogano i sistemi formativi, i quali potrebbero assolvere un ruolo di accoglienza e di promozione umana e civile. Messe così in evidenza alcune caratteristiche del campione, lo studio cerca di indagare, attraverso domande specifiche, alcuni elementi del percorso formativo, quali: il percorso formativo precedente all'ingresso nella IeFP, la tipologia di percorso di IeFP intrapreso ed in quale settore di qualifica, l'esperienza dello stage nella propria esperienza formativa. Per quanto riguarda gli studi precedenti all'esperienza nella formazione professionale, il 77% risulta provenire da un regolare percorso di secondaria di primo grado, il restante, poco più del quinto, viene da uno o due anni nella scuola secondaria di secondo grado, confermando una nuova identità della IeFP, quella di una scelta paritaria rispetto all'orientamento formativo in uscita dall'ex scuola media. Cresce la popolazione inserita nei percorsi triennali (72%) e in quelli quadriennali (26,5%), diminuiscono altre formule come i biennali o corsi annuali, che secondo gli autori andranno sempre più a sparire. Per quanto riguarda lo stage, vissuto da tutti gli intervistati nelle modalità previste dalle diverse normative regionali, viene ritenuto coerente con la qualifica professionale e giudicato molto utile in misura dell'apprendimento dall'88,5% degli intervistati, abbastanza utile dal 10,7% e inutile dallo 0,9%, confermando in un'autovalutazione da parte dell'allievo un'esperienza positiva e ormai consolidata nel tempo. Gli autori concludono questa sezione dell'indagine con una griglia di orientamento in entrata (Tav. 2).

Tav. 2: I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2021; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine					Titolo		
		M	F	17	18	19 e <	Ita.	Mig.	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	16,1	19,0	0,5	18,1	16,1	15,0	15,8	17,4	17,3	10,4	25,8	0,0	16,2	15,6
Benessere	6,4	1,2	34,0	7,7	7,4	4,8	6,4	6,2	10,1	0,0	4,7	0,0	7,4	3,6
Elettrico elettronico	20,1	23,8	0,5	18,1	20,2	21,1	20,6	18,0	18,6	21,2	23,4	100,0	20,9	18,2
Energia*	4,6	5,5	0,0	3,2	4,3	5,6	4,3	5,9	5,9	3,3	1,4	0,0	5,0	3,5
Grafico	11,7	9,4	23,8	13,4	11,8	10,7	12,1	9,8	6,1	20,3	17,0	0,0	11,5	12,2
Meccanica Industriale	23,8	28,3	0,3	21,9	23,4	25,2	22,8	29,0	21,4	32,2	13,7	0,0	23,0	26,3
Turistico Alberghiero	11,9	8,5	30,0	14,4	12,7	9,8	12,9	6,7	14,7	5,9	13,9	0,0	11,1	14,0
Altri**	5,4	4,3	10,9	3,1	4,0	7,9	5,0	7,0	5,7	6,7	0,0	0,0	5,0	6,5
Tot %***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	3826	3220	606	744	1571	1511	3182	644	2217	1177	423	9	2813	1013
% riga	100,0	884,2	15,8	19,4	41,1	39,5	83,2	16,8	57,9	30,8	11,1	0,2	73,5	26,5

Legenda:

\* = *Energie alternative/rinnovabili - Edilizia*

\*\* = *Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita*

\*\*\*= *Per problemi di arrotondamento le percentuali possono oscillare tra il 99,9% e il 101%*

VA = *Valori Assoluti*

Fonte: G. MALIZIA, F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*, in *Rassegna CNOS*, n. 1/2022, Tipografia Giammarioli, Roma, 2022, p. 126.

La scelta della qualifica professionale, incrociando alcuni dati del campione, vede ancora il primato dei settori di meccanica industriale, elettrico e *automotive*, a seguire turistico-alberghiero, grafico, con un gruppo finale di altri settori, al di sotto del 10%. Questo dato, a nostro avviso, è condizionato dalla storia della IeFP salesiana, dalle scelte delle presenze dei salesiani e dalla conformazione dei processi formativi su base regionale.

Lo studio continua a presentare, ad un anno dalla qualifica, la situazione dei suoi ex-allievi, raggruppando le risposte tra chi ha proseguito gli studi più del 50%, oltre un terzo, cioè il 35,3% ha trovato un'occupazione, mentre il 7,9% è entrato nella categoria di coloro che non studiano, non seguono percorsi di formazione e non lavorano (NEET). Nella Tavola n. 3 lo studio presenta le diverse scelte incrociando i dati del campione, descrivendo gli allievi del nord-ovest più predisposti, dopo la qualifica, a scegliere di proseguire nella IeFP, quelli del nord-est continuare con gli studi scolastici, quelli del centro con un maggiore indice di prosecuzione degli studi, ma con un minore tasso di occupazione.

Tav. 3: Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2021; in VA e %)

Posizione	Tot	M	F	Circoscrizioni				Settori							
				Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Automotive	Benessere	Elettrico elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica industriale	Turistico alberghiero	Altro**
Scuola	24,9	25,2	23,3	20,3	34,0	23,9	0,0	20,4	11,0	27,5	18,1	42,5	27,5	20,0	10,7
IeFP	29,4	28,9	31,8	34,0	19,1	34,7	0,	30,8	34,2	34,1	15,3	32,0	23,7	31,6	28,3
Lavora	35,3	36,9	26,8	34,9	37,9	28,4	100,0	38,7	33,8	32,7	51,3	14,8	41,2	35,2	41,0
Neet***	7,9	6,6	14,5	7,9	7,2	9,7	0,0	7,1	16,3	4,0	10,2	7,8	5,6	10,5	17,1
Servizio Civile	0,2	0,2	0,7	0,4	0,1	0,0	0,0	0,3	0,8	0,1	5,1	0,2	0,1	0,2	0,5
Altro	2,3	2,2	3,1	2,5	1,7	3,3	0,0	2,4	3,7	1,6	0,0	2,7	1,9	2,4	2,4
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	3286	3.220	606	2217	1177	423	9	615	245	771	176	447	912	455	205
% riga	100,0	84,2	15,8	57,9	30,8	11,1	0,2	16,1	6,4	20,1	4,6	11,7	23,8	11,9	5,4

Legenda:

\* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

\*\* = Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

\*\*\*= Né lavora né studia VA = Valori Assoluti

Fonte: G. MALIZIA, F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*, in Rassegna CNOS, n. 1/2022, Tipografia Giammarioli, Roma, 2022, p. 128.

Per quanto riguarda gli allievi che hanno trovato un'occupazione, i settori più disponibili ad accogliere forza-lavoro sono la meccanica industriale con il 22,3%, intorno al 15% si situano quello elettrico-elettronico e turistico-alberghiero, appena superiori di automotive ed energetico, intorno al 10%, e a seguire gli altri settori, con percentuali più basse.

Come indicato nel Rapporto in oggetto, «[...] se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma in paragone con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti, emerge che la meccanica industriale, il benessere, la grafica, la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le percentuali dei comparti occupazionali e quelle della qualifica/diploma, che il turistico-alberghiero, l'energia, il punto vendita e l'agricoltura presentano una capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma) e che l'elettrico-elettronico e l'automotive, si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale e il turistico-alberghiero sono i comparti che possono assicurare una maggiore occupabilità»<sup>17</sup>.

Ci rendiamo naturalmente conto che i dati descritti dagli autori richiederebbero da parte nostra un'analisi più approfondita con i dati degli anni precedenti, ma questa non è evidentemente la sede opportuna. Per questa ragione ci soffermiamo su alcune sottolineature emerse dalla stessa analisi che gli ex-allievi fanno con le loro scelte,

<sup>17</sup> MALIZIA G., GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*. In Rassegna CNOS, n. 1/2022, Tipografia Giammarioli, Roma, 2022, p. 131.

vivendo nella IeFP salesiana un periodo positivo di formazione, che porta ad ulteriori forme di formazione o di impegno lavorativo, rimotivando, questo lo diciamo in forza della nostra esperienza, percorsi scolastici precedenti spesso segnati da profonde difficoltà e fallimenti. Crediamo proprio per questo motivo che valga ancora la pena investire su questo tipo di formazione, individuando risorse e criticità, in un cammino di sempre maggiore implementazione; riflessioni che saranno oggetto del prossimo paragrafo.

## 5. Un mondo da conoscere e rilanciare

Il problema appena accennato nei paragrafi precedenti, cioè quello del pluralismo regionale della IeFP sul territorio nazionale, affonda le sue radici nella gestione delle competenze regionali tra loro decisamente differenti. Questa frammentarietà non è risolta dal principio cardine della Costituzione italiana che garantisce autonomia politica alle Regioni, facendosi comunque garante di unità ed invisibilità nella promozione di diritti e doveri su tutto il territorio. La ‘geopardizzazione’ della IeFP può generare naturalmente situazioni di: opposizione ideologica, una scarsa lungimiranza nelle scelte politico-legislative, cattiva amministrazione, corruzione, dando vita al paradosso di inesistenza e inefficacia<sup>18</sup> di percorsi di IeFP dove più servirebbe. Per questo la certezza del diritto unitario e della messa a sistema dei percorsi garantirebbero una maggiore stabilità e promozione di un diritto allo studio che ad oggi viene precluso ad alcuni giovani studenti.

Come evidenziato da G. M. Salerno: «[...] in questi ultimi casi, peraltro in spregio a una competenza costituzionalmente riconosciuta e in violazione di un diritto di cittadinanza – quello dell’istruzione e formazione – costituzionalmente garantito, si dovrebbe parlare di un “modello zero” o quasi zero di IeFP! Ad esempio, se si prendono in considerazione i dati relativi all’anno formativo 2018-2019, in Campania sono stati erogati solo 9 percorsi di IeFP presso istituzioni accreditate, mentre in Basilicata nessun percorso formativo di IeFP è stato erogato da istituzioni accreditate».<sup>19</sup>

Ci viene naturale risentire l’eco appassionata di don Bosco e del suo sistema preventivo, immaginando cosa potrebbe essere la prevenzione promossa dalla formazione professionale nelle zone centrali, meridionali e insulari in cui sono alti i tassi di: dispersione scolastica, disoccupazione, inserimento nella malavita organizzata, analfabetismo, rispetto alle medie nazionali. Questa disparità di trattamento richiede una reale adesione agli accordi nella Conferenza unificata tra Stato e Regioni, evitando che sia solo una negoziazione formale e troppo spesso disattesa. Garantire la pro-

<sup>18</sup> Facciamo riferimento ad esempio a quelle regioni in cui il mancato allineamento temporale a quello degli altri canali scolastici nell’inizio dei percorsi, contribuisce indirettamente al mancato orientamento in ingresso per gli allievi ai percorsi di IeFP.

<sup>19</sup> SALERNO G. M., *Istruzione e Formazione Professionale di fronte al decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2021, p. 12.

mozione di percorsi di IeFP sull'intero territorio nazionale come reale ulteriore percorso di istruzione riuscirebbe, inoltre, a realizzare una fruttuosa verticalizzazione della filiera formativa. Se i percorsi triennali di formazione professionale risultano essere poco noti nella cultura comune, i percorsi duali e l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS, la prima esperienza italiana di offerta formativa terziaria professionalizzante secondo un sistema consolidato da alcuni anni anche in altri paesi europei)<sup>20</sup> possono essere definiti dei perfetti sconosciuti nel comune sistema di orientamento vigente. Inesistenti in diverse Regioni di Italia, l'assenza di questi percorsi di inserimento lavorativo, formazione e ulteriore specializzazione tecnica, generano la mancanza nel tessuto aziendale di figure specializzate. L'evidente conseguenza di questa lacuna formativa ed orientativa è il ritardo di collocazione di giovani o neo-diplomati nel mondo del lavoro, che continuano a peregrinare tra offerte scolastiche e formative varie, incapaci di unire domanda-offerta<sup>21</sup>. Per queste ragioni la 'verticalizzazione' della IeFP fino alla ITS, immaginando un percorso 4+2, piuttosto che l'attuale 5+2 (presente comunque in poche Regioni del Nord, in cui nei 5 anni è assente la IeFP), risulta ancora oggi la soluzione più convincente per un completo percorso di formazione professionale in linea con gli standard europei<sup>22</sup>. La realizzazione di questa filiera formativa, oltre che il sostegno delle istituzioni, richiede una seria riflessione e valutazione sulle competenze ed i profili di uscita dei percorsi triennali e quadriennali della IeFP. Questa linea di indagine cavalca l'onda di alcune spinte riformatrici endogene, come *la via italiana al sistema duale*<sup>23</sup> del 2015 ed il decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 61 in materia di revisione dei percorsi di istruzione professionale in raccordo con i percorsi di IeFP. Proprio l'ultimo decreto citato spinge le realtà del MIUR e quelle dei CFP alla costruzione di una rete, capace di integrare queste realtà appartenenti a sottosistemi differenti. La rete dei CFP, salesiani e non, nonostante queste spinte esogene, aveva già individuato, nel periodo precedente al Covid-19, alcune linee di azione per raggiungere degli obiettivi ritenuti di una certa urgenza: promuovere e consolidare la qualità dell'offerta formativa, allineandosi ai livelli 3 e 4 dell'EQF e sostenere un ripensamento profondo della prospettiva culturale a partire dagli *assi culturali*. La proposta di lavoro, che ha iniziato la sua sperimentazione dal basso, si è posta e continua a porsi come meta quella della creazione di un *curriculum* più organico, unitario e verticale dei saperi, con lo sfondo unificante dell'antropologia cristiana, dando vita ad un *canone formativo*, cuore dell'ultimo capitolo di

<sup>20</sup> INDIRE, ([https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/05/Monitoraggio-nazionale-2022.-Rapporto\\_originale.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/05/Monitoraggio-nazionale-2022.-Rapporto_originale.pdf)), p. 12.

<sup>21</sup> Prendiamo come esempio le grosse polemiche sull'alternanza scuola-lavoro. L'offerta, poco strutturata, non è stata capace di generare reali e utili luoghi di incontro tra studenti e mondo del lavoro, operazione che invece è cardine e tradizione della IeFP. Ciò a riprova dell'incomunicabilità dei due sistemi, che potrebbero invece imparare molto l'uno dall'altro.

<sup>22</sup> ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*, Roma, Tipografia Giammarioli, 2022.

<sup>23</sup> SISTEMA DUALE, ([http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum\\_Sistema\\_Duale.pdf](http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf)).

questo lavoro. È sufficiente qui accennare che tale sperimentazione non è nata da una richiesta formale o tecnicista di metodo formativo, ma da una agognata rigenerazione dell'essenza stessa della IeFP, una revisione sostanziale, educativa ed integrale della sua proposta<sup>24</sup>: partendo proprio dall'anima, contro ogni forma di tecnicismo e di tono amministrativo; per superare la separazione tra cultura e lavoro, tra mondo antropico e mondo creato, rispondendo alla chiamata dell'Enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco; per togliere la Formazione Professionale da una posizione di anonimato e inferiorità rispetto alle proposte scolastiche; per porre le condizioni culturali per una maggiore solidità, riconoscibilità e prestigio della FP. Questo cambio di paradigma, non poco ambizioso, risponde così sia ad una richiesta esterna, normativa, italiana ed europea, sia ad una richiesta e ricerca di senso da parte dei nostri allievi, che vivono spesso gli anni della loro formazione in pratiche vetuste, non promuoventi il loro protagonismo, incapaci di mettere a sistema saperi inerti e parcellizzati, in ambienti troppo spesso poco inclusivi. Un tempo liminale come quello che stiamo vivendo (la crisi economica, la pandemia, conflitti internazionali) richiede scelte audaci e divergenti, fatte con passione ed autenticità, non possiamo stare con le mani in mano, ora più che mai non è più possibile farlo.

---

<sup>24</sup> NICOLI D., *La FP del futuro prossimo. Un'occasione straordinaria per pensare in grande*, ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/07\\_nicoli\\_-\\_fp\\_del\\_futuro\\_prossimo.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/07_nicoli_-_fp_del_futuro_prossimo.pdf)).

CAPITOLO II

**LA PROGETTAZIONE DIDATTICA:  
PREMESSE TEORICHE**



## 1. Premesse

Dopo aver inquadrato nel primo capitolo i percorsi di IeFP dal punto di vista normativo, storico e salesiano, abbiamo concluso la trattazione con alcune linee di sviluppo: la prima di tipo istituzionale e politica, la seconda più legata ad un rinnovamento didattico. Proprio questo secondo tema, quello didattico, sarà il centro di questo capitolo e cuore dell'intero lavoro.

La didattica è l'ambito di conoscenza finalizzata a migliorare la prassi dell'insegnamento, è un corpus di conoscenze e metodologie che permette di attivare processi di apprendimento efficaci. Dal dopoguerra ai giorni nostri ha cercato di emanciparsi dallo stato di puro metodo, fatto di contenuti e prassi standard, verso la creazione e stabilizzazione di un proprio statuto epistemologico. Questa nuova identità ha permesso e permette a questa scienza dell'educazione di porsi quesiti sempre nuovi, di rispondere alla formazione integrale della persona e di proporre progettazioni sempre più in dialogo con l'esperienza mutevole e complessa in cui opera.

Per poter comprendere al meglio tale passaggio sarebbe interessante intraprendere un *excursus* storico approfondito della riflessione didattica, che aiuterebbe a comprendere quanto di buono c'è stato e cosa di migliore ci aspetta. Esulando dai nostri intenti, proponiamo invece una breve, anche se non esaustiva, panoramica di alcuni momenti e figure significative ed, infine, una nostra personale scelta di campo, che guiderà il resto del lavoro.

La nascita della riflessione pedagogica e di conseguenza anche quella didattica è da rintracciare nell'era classica. La stessa etimologia della parola "didattica" viene dal verbo greco *didàskein*, traducibile sia con insegnare che mostrare. Nella *paidèia*, prima sintesi filosofico-culturale sul fanciullo e sul suo sviluppo, gli antichi greci mostrarono un ideale di uomo e di società da formare attraverso un metodo, parola che nella sua radice etimologica richiama una via da perseguire per raggiungere una meta. È tuttavia nel Medioevo che avviene una prima sistematizzazione della didattica, la spinta teologico-cristiana infatti delinea maggiormente valori, contenuti e programmi di insegnamento, ancora per pochi e con un approccio piuttosto dogmatico. La vera nuova riflessione sui metodi di insegnamento arrivò solo a partire dal XVII secolo con la svolta moderna dell'osservazione del mondo naturale e delle sue leggi. La curiosità di pensatori e filosofi nei confronti del metodo di indagine scientifico, portò la ricerca, anche in questa disciplina, ad una sostanziale emancipazione da saperi e prassi ritenuti intoccabili per secoli. In Europa i secoli moderni furono animati da una vivace e originale riflessione didattica da autori come Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), che unirono riflessioni strategiche, sociali, antropologiche ed educative sul tema dell'apprendimento. L'attenzione rivolta alla scienza e alla società tipica di quegli anni, gettò le basi per nuovi approcci e sensibilità nella comunità scientifica europea dell'800. Con un sapore tipicamente romantico sarà l'uomo in genere ed il fanciullo nel nostro specifico a situarsi nel centro dell'azione pedagogica e didattica. Autori che spinsero questa

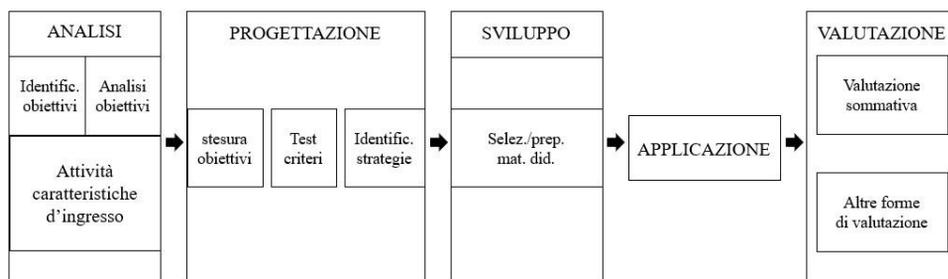
nuova cultura furono Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) ed Herbart (1776-1841) iniziando ad implementare alla tradizionale riflessione pedagogica e filosofica in ambito didattico l'avvento di nuove scienze quali, ad esempio, la psicologia. Il secolo XX vedrà il moltiplicarsi esponenziale di figure, approcci e istanze rinnovatrici, che non potranno essere citate esaustivamente nell'economia del presente lavoro, ma che diverranno dei veri e propri punti di riferimento ancora molto cari alla letteratura odierna, come ad esempio Dewey (1859-1952) negli Stati Uniti, le scuole di Freinet (1896-1966) in Francia o Montessori (1870-1952) in Italia. Questi ed altri autori, in diversi contesti sociali ed istituzionali, proposero una rinnovata cultura, più comunemente conosciuta come *attivismo*, caratterizzata da tratti comuni nei loro differenti approcci: una più profonda attenzione ai bisogni del fanciullo, una logica pragmatista e *puerocentrica*, rispettosa delle motivazioni e delle energie tipiche della fase di sviluppo, all'interno di una sensibilità democratica, socializzante ed anti-autoritaria<sup>1</sup>. Non potendoci soffermare su ulteriori sviluppi e autorevoli contributi offerti su questo tema da movimenti e autori come Tyler, Bloom (che riprenderemo comunque più avanti), Skinner ed il comportamentismo, Bruner, il cognitivismo, la Gestalt, Rogers e Maslow, la scuola di Francoforte, Gardner, il costruttivismo e tanti altri; è sufficiente dire che nel dopoguerra in un clima di ripartenza, dialogo internazionale e fiducia nell'apporto scientifico a tutto il mondo culturale, compreso quello pedagogico, si assiste ad una sostanziale applicazione di quello che sarà meglio conosciuto come "progettazione curricolare", una concezione lineare e gerarchica delle conoscenze e degli apprendimenti. Tale approccio, che ha segnato la didattica dagli anni '70 in poi, punta la sua efficacia nella struttura della progettazione, analitica e rigorosa, dalla fase dell'individuazione degli obiettivi di apprendimento a quella della valutazione; modello notoriamente conosciuto come ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*; Fig. 1).

Come evidenziato: «[...] nella sua accezione completa un progetto include una fase preliminare di valutazione (*analysis*), basata su un confronto tra le condizioni e i vincoli di partenza (utente, contesto, risorse) e gli obiettivi da conseguire, una fase di progettazione in senso stretto, cioè di formulazione di ciò che si intende fare, conseguire e valutare, che si conclude in un documento di progetto (*design*), una fase di allestimento, cioè di preparazione di ciò che serve per l'attuazione (*development*), una fase di esecuzione effettiva (*implementation*) e una fase conclusiva di valutazione dei risultati conseguiti (*evaluation*)»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022.

<sup>2</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 45.

Fig. 1 Il modello ADDIE: le componenti fondamentali di un progetto



Fonte: BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 46.

Questa modalità progettuale, che ha gestito non solo tutta la didattica, ma anche tutto il mondo sociale e del terzo settore, si è scontrata con una realtà umana e sociale molto “meno” lineare, che ne ha evidenziato alcune lacune e smascherato alcune semplificazioni. La complessità scientifica, sociologica ed educativa del nuovo millennio (basti pensare allo stravolgimento epocale della globalizzazione con il web) ha richiesto e continua a richiedere una progettazione didattica differente. Partendo da una concezione più circolare della conoscenza, ricorsiva e più flessibile, con un approccio che favorisca la costruzione del sapere da parte del soggetto e del contesto, la didattica dovrà sollecitare apprendimenti multidimensionali e sollecitanti le diverse intelligenze della persona, generando vere e proprie comunità di apprendimento. Con rispetto e giusto confronto con il modello ADDIE ed altri simili, *non buttando il bambino con l'acqua sporca*, siamo d'accordo con quanto detto da Castoldi:

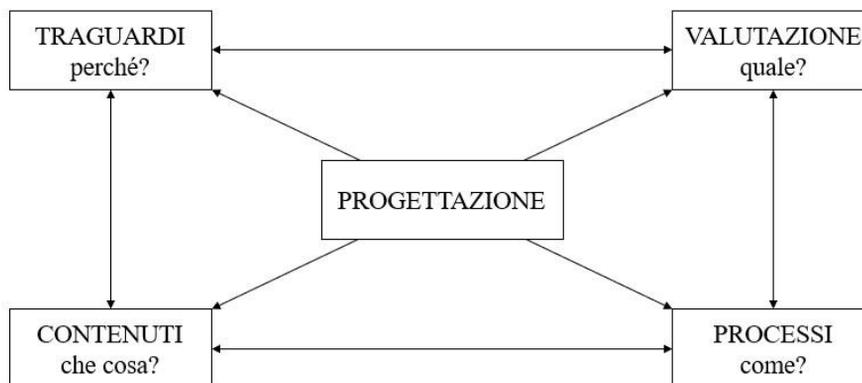
«[...] la logica della complessità postula un rapporto di circolarità tra i momenti del progettare, dell'agire e del valutare, non pensati in sequenza cronologica e logica, bensì in continuo dialogo e interazione reciproca; la fase progettuale, di ideazione dell'azione, rimane un punto di partenza, ma si intreccia inestricabilmente con l'azione stessa e con la sua valutazione, in un processo di progressiva messa a punto del progetto, non più come qualcosa che precede l'azione»<sup>3</sup>.

Per questo crediamo più efficace un modello come quello proposto da Castoldi con la Mappa di Kerr (Fig. 2), che cerca di mantenere in continuo equilibrio le fasi della progettazione, con un approccio più cosciente della realtà con la quale dialoga, in cui l'analisi dei bisogni, la progettazione, l'implementazione e la valutazione sono momenti in continuo collegamento e rimodulazione. I momenti informativi, dell'analisi dei bisogni e della valutazione, ed i momenti operativi della progetta-

<sup>3</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 125.

zione e dell'implementazione, faranno della progettazione didattica una continua auto-riflessione, rispondente a quella *phronesis* necessaria nell'azione educativa e formativa.

Fig. 2 Mappa di Kerr



Fonte: CASTOLDI M., Progettare per competenze. Percorsi e strumenti, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 134.

Questo schema ed il suo approccio ha tanto colpito la nostra attenzione e ci è sembrato, più di altri, rispondere alle esigenze di sintesi tra tradizione della IeFP e della didattica, slancio verso gli "Assi Culturali" ed esigenze di ammodernamento della proposta formativa e didattica. Proprio questi elementi della progettazione – traguardi, contenuti, processi e valutazione – guideranno i prossimi paragrafi, in cui cercheremo di selezionare per ognuno di essi alcuni stimoli, vista la mole veramente vasta di letteratura, offrendo una nostra proposta operativa.

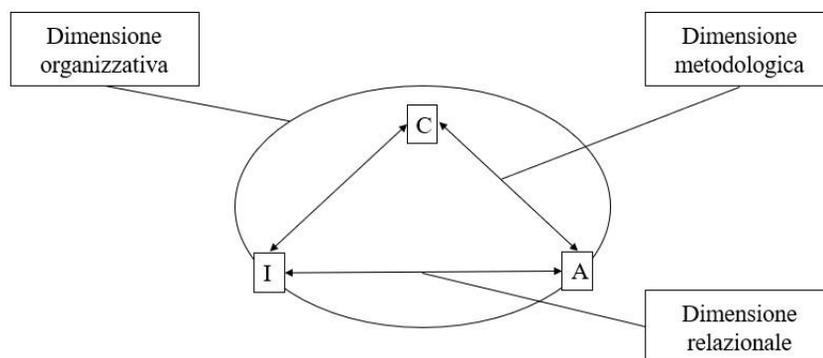
## 2. Traguardi: le competenze

Introdotte e chiarite, per quanto ci è stato possibile fare in questa sede, alcune premesse alla fase operativa, ci soffermeremo in questo paragrafo sui perché della progettazione didattica. Quali tipi di apprendimento dovrebbe andare a sollecitare il nostro insegnamento? Quali ambiti di sviluppo riuscirà a coprire? Da dove derivano questi traguardi e quale soglia definiscono? Le risposte che suggeriamo in linea con quanto detto e promosso a livello normativo internazionale ed europeo sono quelle relative al vasto ed articolato tema delle competenze. Come già esplicitato nelle premesse non poniamo in antitesi questa proposta con quanto offerto da una progettazione curricolare o per obiettivi, che richiameremo più nel dettaglio nel paragrafo della valutazione. Il nostro desiderio è quello di riuscire a fare sintesi tra questi due mondi, senza accantonare *tout court* l'ADDIE o la docimologia, arricchendo e completando entrambi gli approcci, quelli appena citati con quelli della didattica per

competenze, colmando eventuali lacune o semplificazioni di ambedue le proposte. Il tema della competenza che verrà sviscerato in questo paragrafo nella sua dimensione teorica, normativa ed operativa, risulta rispondere, come già accennato, ad una logica di complessità. L'apprendimento dei nostri allievi è capace di stimolare risposte concrete a problemi che incontreranno nella loro vita lavorativa e non? Proveremo a spiegare in alcuni passaggi di questo lavoro come la letteratura di riferimento ha risposto negativamente a questa domanda, individuando nei soli contenuti, per quanto completi e aderenti agli insegnamenti, delle nozioni inerti e poco rispondenti alla vita futura dei nostri studenti. Questi inoltre sono immersi in un mondo con un *surplus* continuo di informazioni, che oggi, più che da dover sapere, deve essere riconosciuto nella propria validità e capito nel suo possibile utilizzo e potenzialità. I saperi poi da un utilizzo che in passato era procedurale, stabile e prevedibile, entrano oggi in una logica più ampia e mutevole, flessibile ed in continua evoluzione; per questo lo studente attuale ed il lavoratore di domani dovrà avere con sé un bagaglio

«“leggero ed intelligente”<sup>4</sup>, utile per peregrinare in questa complessità ed adatto ad una necessaria rielaborazione personale. Queste esigenze richiederanno una persona competente in grado, cioè, di operare in situazioni nel proprio contesto, mobilitando le proprie risorse interne, ma anche in dialogo con risorse esterne, materiali e relazionali, coordinando saperi e abilità in una chiave originale e personale. Questa cifra personale individuata negli studi sulle competenze, ribalta la logica di didattica unidirezionale insegnante-allievo, in una prospettiva più aperta di comunità di apprendimento, in un continuo scambio allievo-insegnante-oggetto-contesto (Fig. 3), dove diverse dimensioni: organizzative, metodologiche e relazionali, concorrono alla costruzione di un *setting* di studio».

Fig. 3 Azione di insegnamento: dimensione di analisi



Fonte: CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 61.

<sup>4</sup> BATINI F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013.

Questi ultimi stimoli introducono il prossimo paragrafo, in cui proveremo a definire come e dove il soggetto apprende, superando il concetto del solo apprendimento legato ai banchi di scuola in una lezione frontale.

### 2.1. *Come e dove si apprende*

La transizione richiesta alla scuola e alla formazione per la promozione di percorsi di apprendimento per competenze è un vero e proprio cambio di paradigma. Tutti gli attori ed i protagonisti di questa rivoluzione devono potersi avvalere di ogni risorsa e mezzo a disposizione e, con attenzione, indagare e scandagliare le pieghe quotidiane dell'insegnamento. Questo lavoro di ricerca e studio permetterà di non fermarsi ad un mero cambio di diciture e procedure formali (sono anni infatti che già si parla di competenze negli ambienti educativi, ma con modalità errate e superficiali) promuovendo, invece, una reale traduzione delle prassi dell'agire didattico. Per poter iniziare a ragionare sui processi di apprendimento ci è venuto spontaneo chiederci: quali sono i luoghi deputati all'apprendimento? Qual è la modalità più efficace per farlo? Le definizioni di competenza che vedremo più avanti e alcuni spunti della valutazione, come quello di Pellerey, descrivono la competenza come il prodotto di diversi fattori, non tutti presenti nelle aule dei nostri istituti e centri. Facciamo un esempio: un ragazzo che nel suo gruppo di volontariato organizza una festa con i suoi compagni di animazione, esperienza tipica della tradizione salesiana, mobilita risorse interne ed esterne, in una continua esperienza di *problem solving*: dialoga con coetanei, adulti e bambini più piccoli di lui, analizza bisogni e cerca di valutare la propria esperienza in base a quanto progettato, sia durante l'attività che alla fine della stessa. Avrà forse anche coordinato all'interno dell'attività una parte di comunicazione della festa ed una parte economica per rientrare nel budget stanziato per l'evento. Un vero e proprio compito multidisciplinare, sfidante ed autentico. Esperienze come questa, estendibili ad altri ambienti extrascolastici, sono la meta che la scuola continua a porsi, ma che spesso non riesce a raggiungere con suo gran rammarico. Questa divisione, tra il mondo scolastico e quello extra-scolastico è un'asimmetria perpetuata fino agli anni sessanta del secolo scorso: «[...] solo a partire dagli anni Settanta ci fu una progressiva identificazione e legittimazione delle realtà operanti nei diversi ambiti della formazione, fino al riconoscimento del valore dei molteplici luoghi e momenti dell'insegnare-apprendere sancito nel 1996 con la proclamazione dell'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita»<sup>5</sup>.

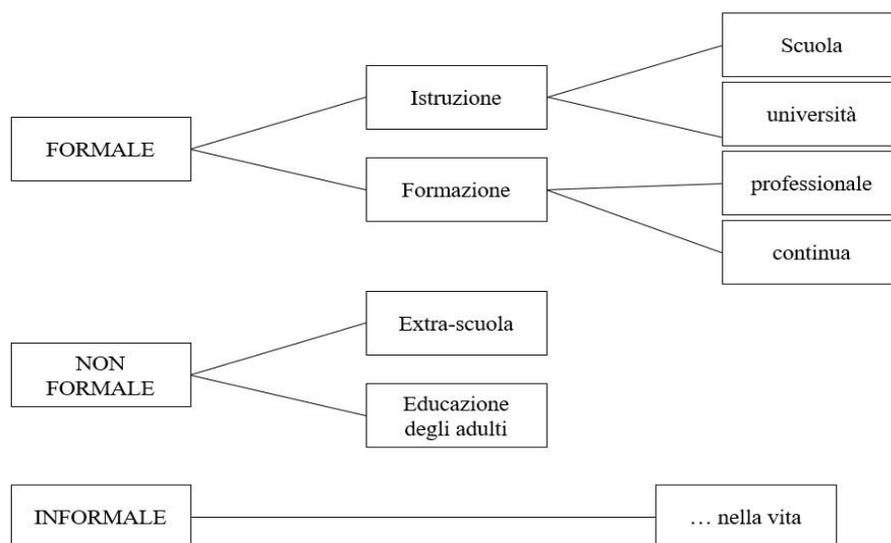
Grazie dunque al contributo comunitario scaturirono due importanti concetti fondamentali per la messa a fuoco delle competenze, quello di *learning society*, intravedendo nella società un luogo di continuo e costante apprendimento da parte di tutti, e quello di *lifelong learning*, ridefinendo l'apprendimento come un processo che continua lungo tutto l'arco della vita. Estendendo l'apprendimento a tutto l'arco ed ogni

---

<sup>5</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 114.

situazione della vita, l'Unione Europea dal 2001 introdusse la questione relativa alle tre tipologie di apprendimento: formale, non formale e informale. L'apprendimento formale è quello che si sviluppa in percorsi istituzionali come scuole, università o enti formativi; il non formale si svolge al di fuori di ambienti formativi canonici (come ad esempio oratori, associazioni, sindacati...) e non rilascia generalmente una certificazione ufficiale; ed infine quello informale si riceve nella vita quotidiana (famiglia, lavoro, amici...), non è intenzionale e spesso il soggetto non sa di possederlo. Questa apertura della visione degli apprendimenti ha inciso sull'idea di come il soggetto apprende e di come l'azione formativa dei diversi contesti debba essere messa a sistema, specie nelle fasi della prima formazione. La rilettura personale dei saperi, caratteristica fondamentale della competenza, non viene dunque appresa solo a scuola, e la scuola, come la IeFP, ha dovuto e deve interrogarsi su come integrare questa istanza nella sua quotidiana formazione. Chiaramente la separazione dei contesti di formazione (Fig. 4) ha un intento puramente analitico, il soggetto infatti fa continuamente sintesi, spesso in maniera inconsapevole di questi saperi e abilità e li mobilita alla bisogna; siamo d'accordo infatti con Ugolini quando afferma che: «[...] una eccessiva rigidità nei confini non appare così strutturale, benché possa essere utile, tipicamente, per individuare le migliori strategie per il riconoscimento e la convalida»<sup>6</sup>.

Fig. 4 Azione di insegnamento: dimensione di analisi



Fonte: BONAUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 115.

<sup>6</sup> UGOLINI F., *Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013, p. 23.

Compresa dunque l'estensione e la pervasività degli ambienti di apprendimento ad ogni situazione e fase della vita, siamo alla seconda questione, approfondire cioè il *come* si apprende.

Per rispondere a questo interrogativo ci avvaliamo del lavoro di John Anderson, riportato da Trincherò<sup>7</sup>, che attraverso alcuni asserti, frutto di decenni di ricerca neuroscientifica, ha individuato cosa avviene nella nostra mente quando apprendiamo:

- a) *diventa conoscenza duratura solo l'informazione alla quale possiamo assegnare significato;*
- b) *la conoscenza è un insieme di rappresentazioni mentali;*
- c) *una buona rappresentazione mentale dipende da un'elaborazione profonda e significativa delle esperienze e dei materiali di studio;*
- d) *buone rappresentazioni di partenza aiutano nell'assegnazione di significato a nuove informazioni;*
- e) *buone rappresentazioni mentali sono alla base di un problem solving efficace;*
- f) *ragionare su materiali concreti aiuta nell'assegnazione di significato;*
- g) *le rappresentazioni mentali diventano nel tempo modelli mentali dotati di relativa stabilità;*
- h) *la pratica rende automatiche le operazioni cognitive;*
- i) *per costruire buone rappresentazioni mentali è importante una buona guida istruttiva;*
- j) *gli apprendimenti vengono trasferiti tra discipline sulla base di meccanismi di analogia;*
- k) *suddividere sequenze istruttive complesse in sottosegmenti più semplici agevola la costruzione di buone rappresentazioni;*
- l) *isolare gli asserti semplici nello studio di un testo agevola la costruzione di buone rappresentazioni;*
- m) *i processi di costruzione di rappresentazioni avvengono in modo analogo in adulti e bambini;*
- n) *i soggetti scelgono se è per loro più conveniente investire risorse cognitive nello studio o in altre attività.*

Non potendo soffermarci più analiticamente su ogni singolo asserto, possiamo dire in sintesi che l'attribuzione di significato da parte del soggetto ad un'informazione rende efficace il passaggio della stessa nella memoria a lungo termine, a prescindere dalla veridicità o dalla misconcezione a cui arriva. Tali rappresentazioni hanno forma di concetto, che si legano in relazione ad altri concetti, dando vita ad asserti semplici, le più piccole unità di significato. Questi asserti più saranno approfonditi e significativi, associabili con altre rappresentazioni, più saranno facilmente richiamabili o colmabili, qualora fossero incompleti o poco definiti. La buona costruzione

---

<sup>7</sup> ANDERSON J., *Cognitive Psychology and its Implication*, New York, Worth, 2009, citato da: TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 16-22.

delle rappresentazioni è dunque necessaria per un efficace *problem solving* e per limitare il sorgere di misconcezioni. Aiuta molto di più, continua a spiegare lo stesso lavoro, operare su materiali concreti, ai quali è più semplice attribuire significati, per arrivare a concetti astratti di altre discipline. Queste rappresentazioni mentali possono dare vita a dei modelli mentali, veri e propri modi di leggere il mondo, che se scarsamente efficaci, possono rendere difficile la raccolta di informazioni non sondabili da questi dispositivi interni. La pratica rinforza il *problem solving* che diventa sempre più automatico, scartando inconsciamente pratiche provate, ma successivamente ritenute inefficaci. Fa la differenza anche la relazione istruttiva che guida l'apprendimento, la modalità di supervisione e non di sostituzione, il clima di fiducia ed i feedback costanti. Gli apprendimenti, inoltre, si trasferiscono meglio tra discipline in modalità analogiche e con una suddivisione in concetti, principi e strategie tassonomici, ben sedimentati nelle diverse fasi, che fanno da fondamenta per gli studi successivi. Sottolineiamo infine dagli asserti di Anderson la componente della motivazione, il soggetto infatti sceglie dove investire le proprie risorse cognitive, soprattutto se le ritiene utili o se sente auto-efficacia, confermando l'effetto Pigmaliione, che vedremo nel paragrafo della docimologia. Emerge così, da questi principi appena accennati, che alcune pratiche quotidiane dell'azione didattica come: la pura memorizzazione; l'assenza di una guida strategica; la prosecuzione degli insegnamenti senza una verifica continua delle fondamenta su cui poggiano o la mancanza di una proposta intelligente di *problem solving* e di *scaffolding*<sup>8</sup> risultano essere strategie decisamente inefficaci di insegnamento.

Partendo da questi due interrogativi esposti nel paragrafo, abbiamo provato a dare delle sintetiche risposte, che ci sembrano in linea con la prospettiva comunitaria del *lifelong learning*. L'apprendimento è dunque un tema molto più ampio ed articolato di quanto sia stato proposto dalla didattica tradizionale, a nostro avviso accantonata, troppo spesso, solo formalmente. La riflessione europea si è fatta così promotrice e garante di una nuova cultura didattica, che sarà oggetto del prossimo paragrafo.

## 2.2. Percorso storico di definizione comunitaria

Per comprendere al meglio le ragioni storiche che hanno generato mutamenti nella scuola e nella IeFP negli ultimi 20 anni è necessario, a nostro avviso, ripercorrere la prospettiva internazionale; seguire le principali azioni nel nostro ambito di ricerca promosse da alcuni organismi come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) o l'Unione Europea (UE); delinearne gli approcci; soffermarci sulle competenze chiave e sul Quadro europeo delle qualifiche (EQF). Come già accennato in diversi punti della nostra trattazione, l'abbandono di un'otti-

---

<sup>8</sup> Strategia di stampo cognitivista, che prevede la creazione di una "impalcatura di sostegno", traducendo letteralmente, che l'insegnante garantisce all'allievo attraverso aiuti tecnici, organizzativi o personali, da limitare man mano che l'allievo progredisce verso una propria autonomia.

ca lavorativa standard e procedurale per un paradigma della complessità ha segnato la riflessione economica, scientifica, sociale e politica già dagli anni Settanta dello scorso secolo. Tutto questo ha necessariamente aperto un dibattito sulla questione apprendimenti, che in genere si fa partire dal rapporto degli Stati Uniti d'America intitolato *A nation at risk* del 1983, che lanciò un allarme sulla situazione economica e politica di un paese che rifletteva sulla sua perdita di produttività e cercava nell'istruzione e nella formazione la soluzione a questo suo indebolimento. Si aprirono così dibattiti nuovi tra istituzioni, organizzazioni internazionali e ambienti scolastici, mondi poco sinergici fino a quel momento. La riflessione sulla qualità delle *performance*, dunque, andrà avanti interpellando realtà internazionali come l'OCSE<sup>9</sup>. Costituito per ragioni politiche e di sviluppo, pur non occupandosi direttamente di educazione, coglierà in essa una risorsa essenziale per la promozione della crescita economica, cercando in questo binomio un difficile ma efficace equilibrio. Per raggiungere in particolare questo obiettivo, dal 2000 l'organizzazione promuove il programma PISA (*Programme for International Student Assessment*), un'indagine internazionale che periodicamente compara dati educativi ed istituzioni scolastiche su larga scala, nei territori dei paesi membri e non, con cadenza triennale. I contributi espressi in questo ambiente internazionale, si intersecarono con i contributi dell'UE, che cercò di individuare come obiettivo quello della costruzione di una cultura comunitaria, valorizzando specificità nazionali e favorendo mobilità tra i paesi membri, è un esempio piuttosto chiaro di questi intenti la priorità di una riforma dell'istruzione espressa dal *trattato di Maastricht* del 1993. È propria di quegli anni la presa di coscienza europea della propria inadeguatezza sul piano del capitale tradizionalmente inteso in senso economico, come ad esempio quello delle materie prime, e la scelta di campo di puntare sul *capitale umano*:

«L'espressione ha avuto una rapida ed ampia diffusione negli ultimi vent'anni, per analogia con la terminologia economica che identifica le risorse materiali a disposizione di una data società. Il capitale umano viene incluso nelle risorse economiche insieme all'ambiente e al capitale fisico, ed è costituito dall'insieme delle facoltà e delle risorse umane, in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche, acquisite durante la vita da un individuo, che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e di creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> L'OCSE nacque nel 1960 dalle ceneri del Piano Marshall, programma in cui gli Stati Uniti investirono ingenti somme di denaro per ricostruire l'Europa distrutta dal secondo conflitto, evitando l'espansione della Russia, rivale dell'allora Guerra Fredda. Attualmente conta 36 membri, in origine quasi tutti di origine occidentale, ed ha come obiettivo quello dello sviluppo economico attraverso il confronto ed il coordinamento di politiche locali ed internazionali dei paesi che ne fanno parte.

<sup>10</sup> ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2015, p. 7.

La Commissione Europea, cercando di implementare la volontà espressa dal Consiglio Europeo, attraverso i *Libri Bianchi* ed il concetto di *società della conoscenza*, iniziò a delineare la società europea come un luogo di apprendimento continuo e la tecnologia come strumento di sviluppo della conoscenza. È anche di questa fase la dicitura, già accennata nel nostro lavoro, di *lifelong learning*, che stravolgerà l'idea di scuola e apprendimenti tradizionali. Così proprio dalla strategia di Lisbona del 2000, per rispondere alla globalizzazione ed alla economia digitale, i capi di stato della UE scelsero come obiettivo strategico quello di puntare su un'economia basata sulla conoscenza, che fosse competitiva e dinamica. La commissione, recependo tale meta, avviò dei lavori di consultazione attraverso un *Memorandum* (2000) per ridefinire il *lifelong learning* come un apprendimento permanente, senza soluzione di continuità: «non più, quindi, una formazione iniziale successivamente “richiamata” a intervalli regolari con ulteriori momenti di studio, bensì un apprendimento che ha luogo in maniera continua dentro e fuori i contesti esplicitamente deputati ad esso. Un apprendimento siffatto non si limita ad essere *lifelong*, cioè estendersi in durata da un capo all'altro dell'esistenza, ma anche *lifewide*, in senso spaziale, abbracciando, cioè, tutti gli aspetti della vita»<sup>11</sup>.

Questa nuova prospettiva introdurrà i diversi ambiti di apprendimento (formale, non formale e informale), la promozione di nuove competenze di base e qualifiche più trasparenti, come accennato nel capitolo precedente introducendo l'EQF. Questa linea operativa sulle competenze di base, che interessa particolarmente la fase della nostra trattazione e spiega il perché di questo *excursus* normativo, indicherà, prima nella *Strategia di Lisbona* e poi nel *Memorandum*, come fondamentali, per i cittadini dell'UE nella società della conoscenza e nell'apprendimento in tutto l'arco della vita, competenze tecnologiche, di lingua straniera, di imprenditorialità e di tipo sociale. Questi elementi saranno individuati come centrali per la partecipazione attiva nella società e nell'economia europea, sia per il mercato ed il lavoro reali o virtuali, sia per la vita democratica e personale del cittadino.

Le politiche successive, intersecandosi con i risultati del PISA in ambito di lettura, matematica e scienze, giungeranno a promuovere *nove competenze chiave per la cittadinanza attiva*, all'interno del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) promosso dall'OCSE. Quest'ultimo, nato:

«[...] per fornire una struttura concettuale più solida e [...] allo scopo di produrre un'analisi coerente e condivisa di quali competenze chiave sono necessarie per la vita adulta»<sup>12</sup>, promosse un sistema assiologico condiviso fondato su: democrazia, sviluppo sostenibile, promozione e rispetto dell'altro, per la

<sup>11</sup> UGOLINI F., *Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013, p. 17.

<sup>12</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 33.

creazione di una società più equa. Le nove competenze, divise in 3 categorie, furono le seguenti<sup>13</sup>:

- I. *Servirsi di strumenti in maniera interattiva:*
  1. *Capacità di utilizzare la lingua, i simboli, i testi in maniera interattiva.*
  2. *Capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva.*
  3. *Capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva.*
- II. *Interagire in gruppi eterogenei:*
  4. *Capacità di stabilire buone relazioni con gli altri.*
  5. *Capacità di cooperare.*
  6. *Capacità di gestire e di risolvere conflitti.*
- III. *Agire in modo autonomo.*
  7. *Capacità di agire in un contesto complesso.*
  8. *Capacità di elaborare e realizzare i programmi di vita e progetti personali.*
  9. *Capacità di affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni.*

Da questo quadro di riferimento, inoltre, il consiglio dell'UE ed il parlamento europeo approvarono una Raccomandazione volta a delineare 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>14</sup> (2006), con lo scopo di definire quali fossero le competenze fondamentali che l'istruzione e la formazione dovessero garantire ai giovani per sviluppare ulteriori competenze nel *lifelong and lifewide learning*. Esse sono:

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 ad imparare;*
6. *competenze sociali e civiche;*
7. *spirito di iniziativa e imprenditorialità;*
8. *consapevolezza ed espressione culturale.*

Ci limitiamo a citarle in questa sede, sottolineando comunque: i riferimenti prettamente scolastici o formativi nelle prime tre competenze; la novità della competenza digitale, che supera il concetto di sola alfabetizzazione tecnologica per un inserimento più consapevole e autonomo nel mondo digitale; la ricerca di un presupposto di auto-apprendimento di sapore metacognitivo con la meta dell'imparare ad imparare;

<sup>13</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, pp. 34-35

<sup>14</sup> *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenza chiave per l'apprendimento permanente*, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>).

un'anima sociale, che riprende la sensibilità già espressa dal DeSeCO nella sesta competenza; una spinta all'auto-iniziativa con il concetto di imprenditorialità ed, infine, la coscienza e la capacità comunicativa della propria espressione culturale nei diversi linguaggi.

Volendo rispondere sempre più efficacemente al tema della complessità e dello sviluppo sostenibile, la ragguardevole sintesi proposta nel 2006 è stata poi ripresa e rinnovata dalla Raccomandazione del 2018<sup>15</sup>, proponendo ulteriori spunti di riflessione e conseguente pratica formativa e didattica. Esse sono:

1. *competenza alfabetica funzionale;*
2. *competenza multilinguistica;*
3. *competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;*
4. *competenza digitale;*
5. *competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;*
6. *competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;*
7. *competenza imprenditoriale;*
8. *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.*

Il percorso normativo europeo ed internazionale sugli apprendimenti che abbiamo finora accennato, nelle parti che abbiamo ritenuto essenziali, è stato in Italia integrato dal decreto del 22 agosto 2007 sul *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. Non ci è possibile naturalmente analizzare a fondo la normativa italiana, nel suo percorso storico evolutivo, abbiamo però ritenuto utile ai nostri fini citare questo decreto, per evidenziare come il quadro delle 8 competenze chiave europee, siano diventate nella nostra normativa *competenze di base e di cittadinanza*<sup>16</sup>. Questo documento inoltre, rispondendo da una parte all'esigenza dell'apprendimento permanente e dall'altra alla certificazione dei livelli dell'EQF sui nostri modelli di istruzione e formazione, ha introdotto per la prima volta nella nostra legislazione il concetto di *asse culturale*, fondamentale per la nostra trattazione e che vedremo più a fondo in seguito<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).

<sup>16</sup> Decreto 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

<sup>17</sup> Ci è sembrato utile però richiamare anche in questo punto del lavoro il concetto di asse culturale, visto che proprio in questo decreto si apre una seria riflessione sulla necessaria interdisciplinarietà e flessibilità dell'istruzione secondaria, caratterizzata fino a quel punto, invece, da una specializzazione e separazione degli insegnamenti per discipline. Questo orientamento, ancora oggi recepito perlopiù solo formalmente, è nato in quella sede per il raggiungimento delle competenze di base e cittadinanza nella normativa sull'obbligo scolastico; obiettivo ritenuto di difficile perseguimento con la proposta formativa parcellizzata offerta dalla secondaria fino ad oggi.

Le competenze individuate sono:

- 1) **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- 2) **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- 3) **Comunicare:**
  - a) comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)
  - b) rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- 4) **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- 5) **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- 6) **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- 7) **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- 8) **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste ultime competenze, citate integralmente dal testo originale, saranno traguardo, secondo il legislatore, di un unitario processo di apprendimento svolto nella cornice degli assi culturali ed in ottemperanza all'obbligo scolastico.

La descrizione politica e legislativa di questo paragrafo ha voluto introdurci alle riflessioni che hanno condotto al concetto di competenza. Ogni documento normativo citato ha, a sua volta, prodotto una definizione simile ed allo stesso tempo differente del concetto di competenza, che insieme a quelle offerte dalla letteratura, hanno arricchito il dibattito ed evidenziato diversi aspetti di un concetto dalle molte sfaccettature. È nostro intento, nei prossimi paragrafi, offrire una sintesi utile delle più importanti definizioni, mettendo in luce alcuni aspetti rilevanti per la comune azione didattica.

### 2.3. Definizioni teoriche

Lo sforzo dei percorsi politici ed accademici di sintesi e catalogazione delle competenze, siano esse chiave, trasversali o specifiche, non trova e non ha trovato concordanza nella definizione stessa del concetto. La complessità del concetto e la natura della didattica che ne consegue lascia aperti, infatti, diversi interrogativi. La competenza infatti non nasce originariamente in ambito scolastico o formativo, ma in quello lavorativo, e la sua declinazione negli ambiti pedagogici e psicologici ha spesso risentito di curvature e domande aperte<sup>18</sup>, alle quali non sempre è stato semplice dare risposte chiare ed univoche. La via da percorrere è sicuramente corretta, dal nostro punto di vista, ma richiede ancora cammino e sperimentazione, interrogando la quotidianità del nostro agire educativo e didattico alla luce di alcuni punti fermi, che andremo adesso ad individuare.

Volendo partire dal progetto DeSeCo, citato nel paragrafo precedente, che:

«[...] ha rivestito un ruolo significativo per l'evoluzione delle politiche pubbliche, attraverso la definizione e sistematizzazione di un quadro di riferimento internazionale di discussione»<sup>19</sup>; il concetto di competenza è stato definito come:

«[...] la capacità di rispondere con successo ad esigenze complesse in un contesto particolare. La prestazione competente o l'azione efficace implica la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, nonché di componenti sociali come atteggiamenti, emozioni, valori e motivazioni. La competenza - una nozione olistica - non è dunque riducibile alla sua dimensione cognitiva»<sup>20</sup>.

L'accento sulla dimensione olistica e non esclusivamente cognitiva della competenza, proposta da questo primo lavoro internazionale sul tema, è stato poi ripreso da tutta la normativa europea ed italiana successiva. Non essendo possibile elencare

<sup>18</sup> Oltre alle difficoltà di definizione, rimangono scenari aperti di dibattito quello del livello di acquisizione/dimostrazione della competenza; le modalità di insegnamento della competenza; le modalità di valutazione o la differenza tra avere delle competenze, si veda ad esempio il concetto di referenziali (Le Boterf) e quello di essere competente.

<sup>19</sup> ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2015, p. 43.

<sup>20</sup> OECD, *The definition and selection of key competencies – executive summary*, 2003, (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>).

tutte le varie definizioni presenti nelle normative, riportiamo quella della Raccomandazione europea del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che ci è sembrato includere e tradurre nell'attualità dei nostri tempi quanto detto a livello politico in questo ventennio di riflessione. Essa definisce la competenza come:

«[...] una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in cui: la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabili e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione, la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e alla cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»<sup>21</sup>.

Quanto è stato detto a livello normativo, ha risentito sin dai suoi inizi, chiaramente, di tutta la riflessione accademica sul tema. Essa poggia le sue radici in diversi autori che, già dagli anni Ottanta del secolo scorso, avevano introdotto e provato a sondare il tema nelle sue caratteristiche fondamentali.

Coscienti della nostra manchevolezza, proviamo a definire le caratteristiche fondamentali della competenza integrando alcuni aspetti proposti da Guy Le Boterf e Michele Pellerey<sup>22</sup>.

La competenza è un costrutto che rende la persona capace di rispondere alla complessità del suo quotidiano; tale risposta nasce in un contesto specifico, mettendo in opera le proprie conoscenze ed abilità. Come riportato da Ugolini<sup>23</sup>, Le Boterf utilizza il verbo *mobilitare*, nella sua traduzione italiana, per descrivere l'azione della persona competente che attinge alle proprie risorse per analizzare o attuare un *problem solving*. Il soggetto ha inoltre possibilità, per ottemperare a questa richiesta ma-

<sup>21</sup> *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).

<sup>22</sup> LE BOTERF G., *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d'Organisation, 1994; PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

<sup>23</sup> UGOLINI F., *Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013.

nifesta, di avvalersi di risorse esterne, integrandole o *orchestrandole*, termine usato invece da Pellerey<sup>24</sup>, in funzione allo specifico contesto in cui è chiamato ad agire.

Da questi primi lineamenti risulta chiaro il rapporto tra soggetto e compito per la manifestazione della competenza ed il continuo apprendimento che ne sussegue. Riserviamo questa trattazione ai prossimi paragrafi, in cui cercheremo di spiegare il valore dell'esperienza nei processi di apprendimento; ci basti in questa sede sottolineare il nesso fondamentale tra competenza e compito e come, in qualche modo, l'uno definisca l'altro in un continuo scambio di informazioni ed orientamenti.

Riteniamo invece importante sottolineare in questa sede lo sforzo della letteratura di superare un mero approccio comportamentista che vedeva la competenza come un semplice insieme, più o meno aggregato, di: sapere (conoscenze simboliche); saper fare (abilità manuali, applicazioni procedurali dei saperi); saper essere (comportamenti, atteggiamenti, meta conoscenze che permettono di gestire le conoscenze). Questa visione, fortemente presente fino agli anni Novanta del secolo scorso, presenta almeno due criticità: la prima è quella di non saper rispondere alla complessità di un mondo in rapida evoluzione, in cui i saperi procedurali non sono più sufficienti e spesso risultano inerti e poco sinergici nell'integralità della persona; inoltre risponde ad un concetto di competenza come mera prestazione comportamentale osservabile, tralasciando le disposizioni interne del soggetto.

Nel presente lavoro seguiremo con maggiore attenzione la definizione di competenza data da Pellerey, quale:

«[...] una capacità di far fronte a un compito o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, ed a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo».<sup>25</sup>

#### 2.4. Definire operativamente una competenza

Dopo aver definito il concetto di “competenza”, la domanda che ora ci poniamo è la seguente: qual è il rapporto tra competenze e contenuti didattici? Come si declina operativamente una competenza per guidare l'attività didattica? Avendo nei precedenti paragrafi analizzato come la persona apprende, abbiamo un punto di partenza per delineare gli obiettivi didattici e loro possibili indicatori specifici. In termini più precisi, possiamo parlare di tassonomia, ovvero: «un sistema di classificazione che ha la funzione di gettare un ponte tra i contenuti di apprendimento nella loro forma consueta di argomenti scolastici e la rappresentazione di tipologie di conoscenza meglio riconoscibili a scopi di verifica e meglio apprezzabili per ciò che riguarda i processi cognitivi coinvolti»<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

<sup>25</sup> PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 12.

<sup>26</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 50.

Lo schema di una tassonomia permette di capire più precisamente la prestazione che viene richiesta all'allievo puntando su una gerarchizzazione dei processi cognitivi che si attivano ed i tipi di conoscenza su cui operare. Quando si parla di tassonomie non è possibile non citare innanzitutto Bloom, il quale, sulla scia dei lavori di Tyler del 1949<sup>27</sup>, individuò l'importanza degli obiettivi didattici come base per l'organizzazione del curriculum, per la selezione delle esperienze ed infine per valutare l'efficacia del sistema. La tassonomia, frutto del lavoro da lui coordinato e che oggi è notoriamente conosciuta con il suo nome, venne pubblicata nel volume *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain* del 1956<sup>28</sup>, dopo un lungo lavoro di sperimentazione in campo scolastico. La riportiamo brevemente, nelle sue 6 classi principali suddivisibili in altre sottocategorie, nella versione riportata da Bonaiuti<sup>29</sup>, sottolineando come l'attenzione del lavoro focalizzasse due aspetti: cosa l'allievo dovesse apprendere e come poter verificare quel comportamento oggettivamente osservabile<sup>30</sup>.

### *Tassonomia di Bloom*

1. *Conoscenza*
  - 1.1 di contenuti specifici (terminologie e fatti)
  - 1.2 di modi e mezzi per trattare contenuti specifici (convenzioni, tendenze e sequenze, classificazioni e categorie, criteri e metodologie)
2. *Comprensione*
  - 2.1 Trasposizione e traduzione
  - 2.2 Interpretazione e riorganizzazione
  - 2.3 Estrapolazione e previsione
3. *Applicazione*
  - 3.1 Generalizzazione
  - 3.2 Esemplificazione
4. *Analisi*
  - 4.1 di elementi
  - 4.2 di relazioni
  - 4.3 di principi organizzativi
5. *Sintesi*
  - 5.1 produzione di un'opera originale
  - 5.2 elaborazione di un piano d'azione

---

<sup>27</sup> TYLER R.W., *Basic principle of Curriculum and instruction*, Chicago, Chicago University Press, 1949.

<sup>28</sup> BLOOM B. S., *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Addison Wesley Longman, 1956.

<sup>29</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 51.

<sup>30</sup> Se pur alla fine del periodo comportamentista, l'osservabilità del comportamento richiama chiaramente ancora quel tipo di approccio.

- 5.3 deduzione autonoma di regole e/o di relazioni astratte
- 6. *Valutazione*
  - 6.1 giudizi critici di valore e metodo
  - 6.2 in base all'evidenza interna
  - 6.3 in base ai criteri esterni

Nel suo lavoro successivo Bloom propose una versione semplificata della tassonomia, più utile per i lavori didattici:

- 1. conoscenza dei termini;
- 2. conoscenza dei fatti;
- 3. conoscenza di regole e principi;
- 4. capacità di effettuare trasformazioni e adattamenti;
- 5. capacità di compiere applicazioni.

I lavori di Bloom, oltre ad aver riscosso un'indiscussa fama nel panorama della riflessione didattica, furono oggetto di numerose rielaborazioni, che non riuscirono, tuttavia, ad avere lo stesso successo della versione originale. Solo l'adattamento proposto da Krathwohl e Anderson nell'opera *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* del 2001<sup>31</sup> è riuscita ad imporsi nella letteratura di settore come modello concordemente accreditato.

La loro proposta tassonomica (Fig. 5), che sposiamo nella nostra trattazione, è composta da quattro tipi di conoscenza: fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva.

Fig. 5 La tassonomia di Krathwohl

Dimensione della conoscenza	Dimensione della conoscenza					
	1. Ricordare	2. Comprendere	3. Applicare	4. Analizzare	5. Valutare	6. Creare
A. Conoscenza fattuale						
B. Conoscenza concettuale						
C. Conoscenza procedurale						
D. Conoscenza metacognitiva						

Fonte: BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 52.

<sup>31</sup> KRATHWOHL D.R., ANDERSON L.W. et al., *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman, 2001.

Ognuna di queste conoscenze è composta da elementi precisi<sup>32</sup>:

1. *conoscenza fattuale: fatti, terminologia, elementi di base necessari per comprendere concetti complessi o risolvere i problemi in un determinato ambito conoscitivo (es. sapere che una figura è un triangolo perché è la figura già vista che ci è stato detto che si chiama “triangolo”);*
2. *conoscenza concettuale: classificazioni, principi, generalizzazioni, teorie, modelli, strutture necessarie per comprendere concetti complessi e risolvere i problemi in un determinato ambito conoscitivo (es. sapere che una figura, anche mai vista prima, è un triangolo perché ha tre lati e tre angoli);*
3. *conoscenza procedurale: algoritmi, tecniche, metodi, strategie utili per compiere operazioni specifiche in un determinato ambito conoscitivo (ad es. sapere come si trova l’area di un triangolo);*
4. *conoscenza metacognitiva: consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, conoscenza contestuale e strategico/riflessiva per la risoluzione di problemi in un determinato ambito conoscitivo (ad es. sapere individuare gli errori nel proprio modo di disegnare il triangolo).*

La tabella a doppia entrata, oltre ad individuare gerarchicamente i saperi, si sofferma, come nell’originale tassonomia di Bloom, sui processi del pensiero che garantiscono l’apprendimento, che sono:

1. *ricordare: nei due sottoprocessi di rievocare e riconoscere, riguarda il recupero di conoscenza della memoria a lungo termine;*
2. *comprendere: nei sottoprocessi di interpretare, esemplificare, classificare, riassumere, inferire, confrontare e spiegare, fa riferimento alla costruzione di significato operata dai soggetti a partire da elementi di informazione dati. Gli elementi di conoscenza non vengono semplicemente associati meccanicamente, ma interconnessi in schemi o strutture stabili;*
3. *applicare: nei sottoprocessi di eseguire e implementare, fa riferimento all’utilizzo di una procedura, teoria o modello per costruire una risposta a una data consegna;*
4. *analizzare: nei sottoprocessi di differenziare, organizzare ed attribuire, fa riferimento alla suddivisione di un sistema in parti costituenti e all’identificazione delle relazioni funzionali tra le parti stesse e tra le parti e l’intero sistema;*
5. *valutare: nei sottoprocessi di controllare e criticare, fa riferimento alla formulazione di un giudizio sulla base di criteri (es. efficacia) o di uno standard;*

---

<sup>32</sup> TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, pp. 13-21.

6. *creare: nei sottoprocessi di generare, pianificare e produrre, fa riferimento al combinare un insieme di elementi slegati per generare una struttura nuova.*

L'analisi delle sei dimensioni conoscitive, che richiederebbe un ulteriore approfondimento, diventa per l'insegnante una mappa orientativa delle sue proposte didattiche; non va dunque seguita meccanicamente, ma compresa e sposata nel proprio lavoro quotidiano. Tutto questo renderà il progettista dell'insegnamento capace di cogliere la differente natura, gerarchia e complementarietà dei processi coinvolti nell'apprendimento, offrendo all'allievo una più ampia e diversificata esperienza di apprendimento (ad es. un esagerato utilizzo di test a risposta multipla andrà a sollecitare solamente i primi livelli tassonomici, precludendo forme più complesse di apprendimento, oltre che generare quel fenomeno del *teaching to test*<sup>33</sup>, chiaramente descritto da Domenici nel suo manuale docimologico<sup>34</sup>).

I processi cognitivi descritti diventano operativi attraverso tre strutture di pensiero: l'interpretazione, l'azione e l'autoregolazione<sup>35</sup>. Il soggetto competente, quindi, agirà in una situazione specifica mobilitando le proprie conoscenze, abilità, atteggiamenti e capacità, strumenti, materiali o persone nel contesto (risorse); attraverso una lettura della realtà ed un'attribuzione di significato (interpretazione); sceglierà un modo di agire per risolvere la situazione-problema (azione); valuterà, con un'azione metacognitiva, la propria prestazione su punti di forza e limiti, in vista di un'auto-correzione. Questo modello, ideato e formalizzato a più riprese dall'autore, prende il nome di RIZA (Risorse, Interpretazione, azione, Autoregolazione), guiderà la riflessione dei prossimi paragrafi sull'apprendimento dall'esperienza; abbiamo comunque scelto di anticiparlo in questa sede per coglierne il nesso fondamentale tra competenze e processi cognitivi.

A tal proposito, partendo da una competenza si può declinare un obiettivo specifico di apprendimento e renderlo poi operativo, come esemplificato dallo schema seguente (Fig. 6).

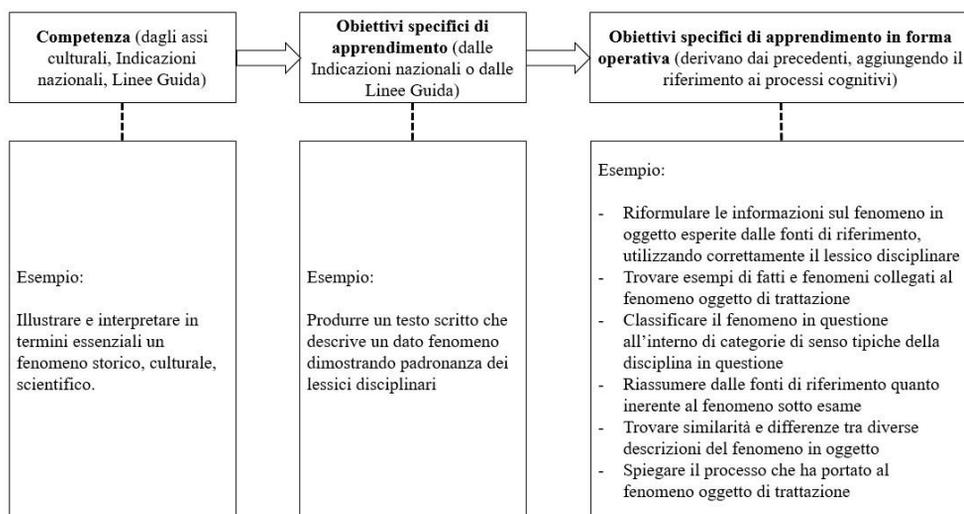
---

<sup>33</sup> Un effetto secondario di ritorno sulla didattica, in cui un insegnamento più che facilitare apprendimenti disciplinari, non volendo, focalizza la sua attenzione sull'addestramento a rispondere ai quesiti a scelta multipla.

<sup>34</sup> DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza Editore, 2007.

<sup>35</sup> TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 36-37.

Fig. 6 Il processo di operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento



Fonte: TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, p. 24.

Formulando operativamente degli obiettivi specifici, nella cornice della struttura RIZA e per livelli di acquisizione (base, intermedio e avanzato), abbiamo la base per la costruzione di una rubrica di valutazione, obiettivo del nostro paragrafo sulla valutazione.

Dopo aver approfondito la questione “competenza”, se pur nella necessaria sintesi, passiamo alla trattazione del paragrafo successivo, che si interrogherà sulla questione di cosa insegnare, ossia i contenuti da proporre. Questa domanda non è slegata o in opposizione con quanto espresso finora, le competenze-chiave o specifiche e le discipline vivono, infatti, in un forte rapporto di interdipendenza, come scrisse la commissione italiana nelle indicazioni in materia di innalzamento dell’obbligo di istruzione nel 2007:

«Le competenze chiave non costituiscono una proposta alternativa o separata dalle discipline; al contrario si costruiscono utilizzando i saperi previsti dai curricula dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, a partire dagli assi culturali che sono stati individuati. Discipline e competenze costituiscono la trama e l’ordito di un unico processo di insegnamento/apprendimento»<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Commissione con il compito di approfondire la tematica relativa all’istruzione obbligatoria ed elaborare le possibili modalità tese all’obiettivo dell’innalzamento dell’obbligo di istruzione, *Indicazioni sulle modalità dell’innalzamento dell’obbligo di istruzione*, 3 marzo 2007.

### 3. Contenuti: gli assi culturali

La nostra trattazione, come sopra riportato, sta cercando di approfondire la riflessione sull'insegnamento nella fase precedente alla didattica per competenze e ciò che di virtuoso sta nascendo, a nostro avviso, nella nostra esperienza di IeFP nella transizione verso una didattica degli assi culturali. Il percorso, così come è stato presentato nello schema di Kerr, ha discusso dei traguardi ed ora si sofferma sui contenuti. La trattazione, tuttavia, lo ripetiamo, non affronta questi temi come tappe di un percorso di apprendimento lineare, ma come elementi di una proposta circolare in uno stretto rapporto di interdipendenza, capace di tenere in piedi, in un difficile equilibrio, tutta la progettazione didattica. Il tema dei contenuti porta a farci delle domande piuttosto concrete: quali sono i tipi di saperi che vogliamo proporre ai nostri allievi? Quanta prescrittività esiste nel rapporto tra i saperi e l'arbitrio del docente nel proprio agire formativo? Quali sono e come vengono presentate le discipline oggi? Da dove deriva e chi legittima la scelta di una disciplina nell'insegnamento quotidiano? Come possono i saperi dialogare con quanto finora detto sulle competenze? In questo paragrafo proveremo a rispondere a queste domande attraverso: un'analisi sostanziale del concetto di disciplina, nelle proprie caratteristiche fondamentali in relazione alla auspicata relazione allievo-insegnante-oggetto-contesto; una riflessione sui bisogni insiti nell'apprendimento degli allievi, nonché sulle stringenti responsabilità dell'insegnamento nella scelta e nella promozione di un contenuto ed un richiamo al processo stesso della didattica; un richiamo alla normativa italiana e l'introduzione agli assi culturali, la quale incarna una risposta di unificazione tra competenze chiave e saperi disciplinari ed una scelta programmatica verso una didattica interdisciplinare, situata e per competenze.

#### 3.1. *Dai saperi inerti ai saperi vitali*

La domanda retorica che spesso capita di sentire nelle aule di tutte le scuole o dei CFP da allievi stanchi, annoiati o demotivati nei confronti della lezione è sempre la stessa: «ma a cosa serve questa roba?». L'esternazione mai banale e di natura metacognitiva smaschera un aspetto interessante sulla questione dei contenuti proposti dall'insegnamento passato e odierno. La forma del sapere scolastico dal punto di vista identitario, potremmo dire, si connota come «un sapere di ordine logico, basato su un approccio analitico della conoscenza che privilegia il linguaggio astratto e viene organizzata secondo percorsi sistematici e strutturati di apprendimento»<sup>37</sup>. Il sapere reale, ignorato spesso dalla proposta didattica, «si qualifica con un tipo di sapere di ordine pratico, basato su un approccio globale alla conoscenza, che privilegia linguaggi concreti e si fonda spesso su percorsi intuitivi e personalizzati di apprendimento»<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 44.

<sup>38</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 44.

Questa distinzione mette in discussione la validità del sapere scolastico, esemplificata dalla domanda «a cosa serve?». La deriva pragmatista, tipica della società post-moderna, potrebbe portare a pensare rilevante dal punto di vista esistenziale solo ciò che *serve* sottraendo in tal modo significato a ciò che non trova un'immediata risposta pratica alla domanda dell'allievo annoiato. È proprio la logica metacognitiva, che aveva valorizzato anche la riflessione dello studente, ad essere il punto di forza del sapere scolastico, che deve però saper dosare sapientemente questa sua caratteristica fondamentale, per non incorrere nel disinvestimento da parte del discente che trova inerti e insignificanti quei contenuti. Non si tratta, in altri termini, di perdere la propria identità di insegnamento formale, trasformando tutto in apprendimento informale, ma sicuramente va recuperato un vitale rapporto tra le due realtà. Come scrive Castoldi:

«la natura paritetica dell'insegnamento scolastico è ciò che lo contraddistingue dall'apprendimento informale, lo stare tra parentesi appunto rispetto ai contesti di realtà, e che consente alla scuola di sviluppare la propria mediazione tra il soggetto che apprende e i contenuti culturali in condizioni di sicurezza e di distanza. Ciò rappresenta un vantaggio per la formazione scolastica, in quanto gli consente di spostare la sua attenzione su un livello "meta" di consapevolezza del proprio apprendimento della propria conoscenza, ma può divenire anche uno svantaggio nel momento in cui si riflette in una conoscenza inerte, puramente autoreferenziale e separata dai contesti di vita»<sup>39</sup>.

L'inerzia e l'astrattezza dei saperi non sono gli unici rischi a cui l'insegnamento deve far fronte; l'autoreferenzialità, nei confronti del reale e delle discipline tra di loro, complica spesso ulteriormente l'efficacia della proposta didattica. Viene auspicata, alla fine dei cicli di istruzione e formazione, da parte dello studente la capacità di sintesi e di spaziare sulle diverse discipline (basti pensare all'attenzione posta negli ultimi anni all'esame di stato e sui *collegamenti* richiesti all'impronta all'esaminando tra le discipline) continuando, comunque, ad insegnare i contenuti separatamente senza, o quasi, nessun tipo di interdisciplinarietà. Il senso critico dell'allievo e la capacità di interrogare il reale con gli strumenti acquisiti nel suo percorso formativo risultano spesso inefficaci. Ci stimola a tal proposito un punto dell'analisi svolta da Perrenoud<sup>40</sup> e sintetizzata da Castoldi, in cui si elencano alcune sfide per l'insegnamento tra cui quello della *interdisciplinarietà*:

«Andare verso una minore chiusura disciplinare. La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessita di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza; implica necessariamente un superamento dei

<sup>39</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 47.

<sup>40</sup> PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

confini disciplinari, una capacità di connettere non solo la scuola con la vita ma anche diversi saperi disciplinari, pensati come strumenti di analisi di una realtà unica e scomponibile»<sup>41</sup>.

L'incontro tra disciplina e realtà e tra discipline in un'unificata esperienza di apprendimento da parte del soggetto è uno dei compiti più complessi a cui il docente è chiamato a rispondere. Lo statuto epistemologico delle discipline, quella componente metacognitiva precedentemente citata, la struttura mentale ed il bagaglio personale che ogni studente ha richiedono uno spazio di dialogo in un equilibrio sempre precario; pena: un significativo depauperamento o il completo fallimento dell'esperienza formativa.

Ma qual è il rapporto tra i contenuti di una certa comunità scientifica e quelli che poi vengono individuati per l'insegnamento scolastico? In altre parole, che tipo di relazione c'è tra i saperi sapienti ed i saperi insegnati? Ed ancora, qual è la fase critica che rende un sapere scientifico, nato dallo studio della realtà, un contenuto disincarnato, separato e autoreferenziale? Questi interrogativi sono centrali negli studi sulla Trasposizione Didattica<sup>42</sup> (TD), riportati da noi dal manuale di Bonaiuti<sup>43</sup>, che richiamano l'attenzione del lettore alla necessaria *negoziatio dei contenuti* che si instaura tra i saperi nel loro legame con l'esperienza didattica. I contenuti, dunque, vengono trasformati dalla loro forma di sapere specialistico, per poter incontrare preconoscenze e strutture cognitive dello studente che impara. Tale processo di adattamento (Fig. 7), come viene chiamato dalla letteratura francese protagonista di questa riflessione, nasce all'interno delle comunità scientifiche, dove i saperi sapienti vengono selezionati all'interno di programmi e diventano saperi da insegnare; questa prima fase è definita trasposizione didattica esterna. L'insegnante poi seleziona e costruisce dei saperi che somministra in classe, saperi insegnati, a cui l'allievo si accosterà per la propria esperienza di apprendimento, saperi appresi; questa seconda fase è definita trasposizione didattica interna.

---

<sup>41</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 54.

<sup>42</sup> Il concetto nasce in ambito sociologico intorno alla metà degli anni '70 ma conosce la sua fortuna a partire dalla metà degli anni '80 con i lavori di Yves Chevallard (1985). La trasposizione didattica consiste in tutte quelle trasformazioni che il sapere sapiente subisce per essere insegnabile e insegnato. Non è una semplice banalizzazione dei saperi sapienti, ma una ricostruzione originale del sapere sapiente necessaria all'attività stessa dell'insegnamento. (Fonte: BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 100).

<sup>43</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 100.

Fig. 7 Il fenomeno della TD

Saperi sapienti		
	▼	
Saperi da insegnare		Trasposizione didattica esterna
	▼	
Saperi insegnati		Trasposizione didattica interna
	▼	
Saperi appresi		

Fonte: BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 100.

Nella ricerca svolta in merito a questo filone di studio emerge come la trasposizione didattica esterna, che si occupa di poter trasformare un curriculum didattico nel tempo, ricerchi l'abbreviazione delle distanze di quanto è insegnabile da ciò che è oggetto di ricerca scientifica. Ciò, commenta Bonaiuti, non è né una garanzia di validità né un'affermazione di supremazia della comunità scientifica su quella scolastica, ma una prassi necessaria per l'equilibrio dei saperi. La ricerca successiva su questi temi ha puntato invece l'attenzione alla trasposizione didattica interna, scegliendo come ambito principale di analisi il mondo della manualistica e le scelte operate dal docente. Questo processo di analisi ha evidenziato come nel tempo i saperi sapienti si siano allontanati dai saperi comuni, screditandoli, e abbiano cercato una propria autonomia e autoreferenzialità per una più efficace proposta didattica, in particolare nella fase descritta nelle nostre premesse di matrice cognitivista. A risolvere questo allontanamento ed inerzia dei saperi sono intervenute *le pratiche sociali di riferimento*, nella formula introdotta da Jean-Louis Martinand<sup>44</sup>, che «[...] designano l'insieme delle attività sociali (vissute, conosciute o immaginate) che serviranno da riferimento per costruire dei saperi da insegnare e dei saperi insegnati. Esse permettono all'allievo di dare senso a ciò che apprende e all'insegnante di dare senso a ciò che insegna»<sup>45</sup>.

Questa *iniezione di realtà*, passateci il termine, ha portato e porta ancora oggi ad una creazione originale dei saperi insegnati, forse più distanti dai saperi sapienti, ma

<sup>44</sup> MARTINAND J.L., *Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques*, in "Revue Aster", I, pp. 141-54.

<sup>45</sup> BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 101.

meglio organizzabili didatticamente e assiologicamente, in vista di una formazione integrale dell'allievo, su competenze ampie e di diversa natura, non solo cognitiva. La trattazione a tal riguardo, chiaramente, potrebbe aprirsi ad ulteriori approfondimenti, ma in questa sede riteniamo sia sufficiente rammentare come questa *socializzazione del sapere* sia necessaria per un'efficace didattica per competenze e richiami naturalmente ad un approccio interdisciplinare più rispondente all'esperienza del reale di ogni soggetto apprendente.

«Una scuola, insomma, rispondente agli interessi vitali dei fanciulli, consapevole dell'inutilità di conoscenze sterili ed aride perché incapaci di veicolare e diffondere i significati e i messaggi. Le occasioni che il contesto educativo offre al soggetto in educazione, dovranno trovare un valido riscontro nella socialità, con la esaltazione della vita in comune; di qui l'idea della scuola come una piccola comunità, dove si fa ricerca e si produce con il lavoro, in vista dell'incremento e della condivisione di valori democratici»<sup>46</sup>.

Questo intento, dall'eco attivista di stampo deweyano, ci sembra esser stato recepito dagli studi sugli assi culturali, una proposta per far incontrare le competenze, nella loro essenza così olistica, con le discipline fino a quel momento insegnate e caratterizzate dai limiti finora esposti. Le dimensioni di interdisciplinarietà e vitalità intrinseche alla visione degli assi, che saranno oggetto dei prossimi paragrafi, ci sembrano rispondere a quella domanda di senso iniziale proposta da tanti allievi, che cercano un motivo di più per imparare rispetto al «si è sempre insegnato questo».

### 3.2. *La normativa sugli assi culturali*

Come accennato nel paragrafo sul percorso storico normativo di definizione del concetto di competenza, riprendiamo in questa sede un documento normativo italiano centrale per la nostra trattazione: il Decreto ministeriale del 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*<sup>47</sup>. Ricordiamo, per facilitare la lettura, che questo documento è stato elaborato per rispondere alla richiesta dell'Unione europea in merito alle *8 competenze chiave*, che verranno declinate, nel contesto italiano, nelle *competenze di base e di cittadinanza*, da inquadrare nella cornice degli assi culturali. Queste competenze vengono definite dal legislatore come i traguardi ottenuti dallo studente alla fine del primo biennio del ciclo formativo secondario di secondo grado, concludendo l'obbligo di istruzione. Contemporaneamente, oltre ad essere un traguardo vengono individuate come base del livello 2 dell'EQF. Esse, pur essendo un obiettivo del secondo ciclo di istruzione,

---

<sup>46</sup> ROSATI A., *Apprendimento informale. Scelte pedagogiche e priorità educative*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013, p. 166.

<sup>47</sup> DM 22/08/2007 n° 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

fanno da riferimento per tutta la scuola dell'obbligo, orientando il lavoro in tutte le sue fasi già dalla scuola primaria.

Delineati i traguardi, la questione, sorta e risolta da questo decreto, è stata quella di riuscire a declinare saperi specifici della scuola secondaria (insegnati da docenti specializzati nel proprio settore scientifico) con una prospettiva olistica e trasversale come quella delle competenze di base e di cittadinanza; la soluzione individuata è stata quella degli assi culturali. Il legislatore, raggruppando i saperi tradizionali in aree di comune indirizzo, ha generato dei nuovi luoghi di apprendimento in cui l'allievo, acquisendo delle conoscenze, abilità e competenze specifiche dell'asse, riuscirà conseguentemente a crescere in quelle di base e di cittadinanza. Lo sforzo qui intrapreso è quello, dunque, di raccordare ed integrare insegnamenti specifici e docenti, specializzati in saperi parcellizzati, in un unitario processo di apprendimento che vive il discente, al quale non vuole e non deve essere delegata *tout court* questa difficile azione di sintesi. Le diverse materie, con questa nuova cornice, diventano tutte responsabili dell'acquisizione di competenze legate alla realtà, non solo culturale, ma anche lavorativa ed esistenziale, nonché all'apprendimento permanente.

Come riportato nel decreto<sup>48</sup>:

«[...] i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale). Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa».

Continua il testo:

«I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF). La competenza digitale, contenuta nell'asse dei linguaggi, è comune a tutti gli assi, sia per favorire l'accesso ai saperi sia per rafforzare le potenzialità espressive individuali».

Il decreto inoltre presenta questo nuovo cambio di paradigma come «uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica» per recuperare risorse interne come aspirazione, orientamento, partecipazione alla vita sociale e professionale. È evidente come il focus centrale della prospettiva cambi: non siamo più davanti alla proposta di contenuti da sapere o "programmi da finire", ma il centro della questione sono lo studente e la sua esperienza di apprendimento, nella quale la scuola o l'ente formativo è chiamato, con un certo grado di creatività ed autonomia, a risponde-

---

<sup>48</sup> DM 22 agosto 2007 n° 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

re efficacemente. Sono l'*empowerment* e la crescita della persona, come sottolinea Batini, ad interessare la fase dell'obbligo formativo, non la specializzazione in un settore o in una disciplina, «affinché possano essere cittadini pienamente, in modo soddisfacente e siano inseriti in reti relazionali di prossimità e di co-cittadinanza»<sup>49</sup>.

### 3.3. *Gli assi culturali*

Come vedremo in questa parte del lavoro, in cui scegliamo di presentare gli assi nella loro descrizione e nelle competenze di base, rimandando al lettore la consultazione delle preziose competenze specifiche, la proposta è decisamente diversa da un obiettivo curricolare. Infatti, alle competenze di base per ogni asse, segue un elenco di abilità/capacità e conoscenze corrispettive, che riordinano, in un'ottica di didattica per competenze, il percorso da seguire. Non si parte dai contenuti, ma da quali competenze si vogliono ottenere in uscita; immaginando come l'allievo riesca a mobilitare i saperi, coordinando risorse interne ed esterne, in relazione alla vita quotidiana e professionale per un'ulteriore formazione permanente.

Ma quali sono e come sono presentati gli assi culturali in questo documento<sup>50</sup>? Si riportano di seguito alcune estratti, opportunamente commentati:

#### a) L'asse dei linguaggi

*L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza. Le competenze comunicative in una lingua straniera facilitano, in contesti multiculturali, la mediazione e la comprensione delle altre culture; favoriscono la mobilità e le opportunità di studio e di lavoro. Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore. La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi,*

<sup>49</sup> BATINI F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013, p. 37.

<sup>50</sup> DM 22 agosto 2007 n° 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

*consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa. L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo.*

La descrizione rimanda a diverse competenze chiave europee così come elaborate nella stesura del 2006; sicuramente le prime due, la “comunicazione in madre lingua” e quella in “lingua straniera”, ma anche l’ottava competenza, che afferisce alla “consapevolezza ed espressione culturale”. L’ulteriore spunto di novità di questa introduzione è l’inserimento del tema tecnologico e della comunicazione, inteso, anche esso, nella sua dimensione di linguaggio insito nell’utilizzo del mezzo ed il mondo dell’informazione.

*Competenze di base a conclusione dell’obbligo di istruzione:*

- *padronanza della lingua italiana:*
  - *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;*
- *utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi;*
- *utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario;*
- *utilizzare e produrre testi multimediali.*

Come già accennato ogni competenza, trasversale e non strettamente di contenuto, è poi declinata in abilità/capacità e conoscenze per chiarire al meglio l’esperienza didattica, ad es. «padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti» è uno scopo raggiungibile attraverso, ne citiamo alcune tra tante, l’azione del «comprendere il messaggio contenuto in un testo orale» (abilità) e nel conoscere «contesto, scopo e destinatario della comunicazione» (conoscenza). Il cambio di passo del documento rispetto ai programmi, fino a quel momento proposti, è evidente e non richiede ulteriori riflessioni.

## b) L’Asse matematico

*L’asse matematico ha l’obiettivo di far acquisire allo studente saperi e competenze che lo pongano nelle condizioni di possedere una corretta capacità di giudizio e di sapersi orientare consapevolmente nei diversi contesti del mondo contemporaneo. La competenza matematica, che non si esaurisce nel sapere disciplinare e neppure riguarda soltanto gli ambiti operativi di riferimento, consiste nell’abilità di individuare e applicare le procedure che consentono di esprimere e affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati. La*

*competenza matematica comporta la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (dialettico e algoritmico) e di rappresentazione grafica e simbolica (formule, modelli, costrutti, grafici, carte), la capacità di comprendere ed esprimere adeguatamente informazioni qualitative e quantitative, di esplorare situazioni problematiche, di porsi e risolvere problemi, di progettare e costruire modelli di situazioni reali. Finalità dell'asse matematico è l'acquisizione al termine dell'obbligo d'istruzione delle abilità necessarie per applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro, nonché per seguire e vagliare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione.*

Anche in questo asse è presente un'evidente rilettura di un contenuto tradizionale come quello matematico all'interno di una visione nuova alla luce delle competenze. I saperi situati nel quotidiano, a cui la persona deve trovare una soluzione, richiederanno la mobilitazione di strumenti tipici di quest'area culturale (logici, processuali, simbolici...), superando quella dicotomia reale-astratto tipica dell'insegnamento tradizionale di questa disciplina.

*Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione:*

- *utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica;*
- *confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni;*
- *individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi;*
- *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.*

Oltre ad un esplicito richiamo alla terza competenza chiave sul contenuto matematico e alla quinta, imparare ad imparare, riconducibile un po' a tutti gli assi, la presenza tra le competenze base del tema informatico, ricordiamo, esplica l'intenzionale promozione dell'interdisciplinarietà della componente digitale in questo nuovo quadro di riferimento. Anche qui, a titolo esemplificativo, «individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi» indica il raggiungimento di una meta che richiederà «progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe» (abilità) e conoscenze come «le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazioni con diagrammi»; l'esempio mostrato inserisce inoltre, a pieno titolo, la competenza del *problem solving* nel profilo di uscita dell'obbligo scolastico nel paradigma dell'asse culturale matematico.

c) L'Asse scientifico-tecnologico

*L'asse scientifico-tecnologico ha l'obiettivo di facilitare lo studente nell'esplorazione del mondo circostante, per osservarne i fenomeni e comprendere il valore della conoscenza del mondo naturale e di quello delle attività umane come parte integrante della sua formazione globale. Si tratta di un campo ampio e importante per l'acquisizione di metodi, concetti, atteggiamenti indispensabili ad interrogarsi, osservare e comprendere il mondo e a misurarsi con l'idea di molteplicità, problematicità e trasformabilità del reale. Per questo l'apprendimento centrato sull'esperienza e l'attività di laboratorio assumono particolare rilievo. L'adozione di strategie d'indagine, di procedure sperimentali e di linguaggi specifici costituisce la base di applicazione del metodo scientifico che - al di là degli ambiti che lo implicano necessariamente come protocollo operativo - ha il fine anche di valutare l'impatto sulla realtà concreta di applicazioni tecnologiche specifiche. L'apprendimento dei saperi e delle competenze avviene per ipotesi e verifiche sperimentali, raccolta di dati, valutazione della loro pertinenza ad un dato ambito, formulazione di congetture in base ad essi, costruzioni di modelli; favorisce la capacità di analizzare fenomeni complessi nelle loro componenti fisiche, chimiche, biologiche. Le competenze dell'area scientifico-tecnologica, nel contribuire a fornire la base di lettura della realtà, diventano esse stesse strumento per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza. Esse concorrono a potenziare la capacità dello studente di operare scelte consapevoli ed autonome nei molteplici contesti, individuali e collettivi, della vita reale. È molto importante fornire strumenti per far acquisire una visione critica sulle proposte che vengono dalla comunità scientifica e tecnologica, in merito alla soluzione di problemi che riguardano ambiti codificati (fisico, chimico, biologico e naturale) e aree di conoscenze al confine tra le discipline anche diverse da quelle su cui si è avuto conoscenza/esperienza diretta nel percorso scolastico e, in particolare, relativi ai problemi della salvaguardia della biosfera. Obiettivo determinante è, infine, rendere gli alunni consapevoli dei legami tra scienza e tecnologie, della loro correlazione con il contesto culturale e sociale con i modelli di sviluppo e con la salvaguardia dell'ambiente, nonché della corrispondenza della tecnologia a problemi concreti con soluzioni appropriate.*

Ricerca, *laboratorialità* e sperimentazione sono solo alcuni degli aspetti descritti accuratamente nella presentazione di questo asse. Il tema scientifico e quello tecnologico vengono mostrati in questa parte del documento come due facce della stessa medaglia, quella della scoperta della realtà. Contemporanea e concorde a tutta la riflessione STEM<sup>51</sup>, la volontà di questo decreto è quella di avvicinare lo studente non solo ad una conoscenza fisica del reale, ma ad un'attribuzione di significato

---

<sup>51</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 128.

dal punto di vista etico, rendendo la persona capace di compiere scelte autonome e responsabili (es. cittadinanza attiva o salvaguardia del creato).

*Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione:*

- *osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità;*
- *analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza;*
- *essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.*

Ci soffermiamo, nella citazione delle abilità e conoscenze, sul tema ecologico, cogliendo lo sforzo anticipatore di questo documento su un tema sempre più pressante e presente ad oggi nelle aule dei nostri allievi. La competenza «analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza» può essere raggiunta da un'abilità come «avere la consapevolezza dei possibili impatti sull'ambiente naturale dei modi di produzione e di utilizzazione dell'energia nell'ambito quotidiano» e conoscenze come quella sui «limiti di sostenibilità delle variabili di un ecosistema». L'interesse verso questo tema, opportunamente indicato in questa parte del lavoro dal legislatore, verrà ripreso dal nostro progetto sugli Assi nella IeFP e quindi presentato nel prossimo capitolo, riferendoci anche alle riflessioni sul tema ecologico offerte dal Magistero di Papa Francesco.

#### d) L'Asse storico-sociale

*L'asse storico-sociale si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo. Le competenze relative all'area storica riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente. Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l'economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati. Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia. Il senso dell'appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza. La partecipazione responsabile - come persona e cittadino - alla vita sociale permette di ampliare i suoi orizzonti culturali nella difesa della identità personale e*

*nella comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo 18 dicembre 2006 sollecita gli Stati membri a potenziare nei giovani lo spirito di intraprendenza e di imprenditorialità. Di conseguenza, per promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta, risulta importante fornire gli strumenti per la conoscenza del tessuto sociale ed economico del territorio, delle regole del mercato del lavoro, delle possibilità di mobilità.*

L'asse storico-sociale promuove la percezione degli eventi storici a tutti i livelli di interconnessione, dal locale al mondiale, cogliendo nel passato le radici del presente. Questo senso critico, che vediamo tornare in tutti gli assi, si coniuga inoltre con lo spirito di intraprendenza e di imprenditorialità, richiamando esplicitamente le ultime tre competenze chiave nella loro versione del 2006. La conoscenza della realtà e delle relazioni sociologiche in essere, in una chiara percezione delle origini, renderà la persona capace di efficaci previsioni future e di una sana progettazione di vita per sé e per la propria comunità.

*Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione:*

- comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;*
- collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente;*
- riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.*

Così la competenza «comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali» potrà essere un traguardo dello studente attraverso la comprensione del «cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale» (abilità) e le conoscenze dei principali eventi che hanno cambiato la realtà storica sia nel locale che a livello internazionale.

In conclusione, ponendoci nell'ottica di un sapere vitale, auspichiamo un apprendimento che sia capace di stimolare interesse, senso critico e competenza nello studente. La descrizione e la declinazione pratica di questo processo di insegnamento sarà il prossimo oggetto della nostra riflessione, che si soffermerà sul *come* insegnare. Le finalità educative come il protagonismo, l'esperienza di auto-efficacia, l'autonomia e l'orientamento verso scelte esistenziali significative sono, a nostro avviso, raggiungibili in una proposta di insegnamento sapiente. Cercheremo, senza inutile retorica, di analizzare quali siano le strategie che la scuola e la IeFP possono

mettere in campo per favorire il raggiungimento, per quanto sia loro possibile, di questi obiettivi, attraverso processi virtuosi di insegnamento in una prospettiva di competenze e di assi culturali.

#### 4. Processi: i Cicli di Apprendimento Esperienziale

Individuati traguardi e contenuti, ci poniamo adesso alcune domande sul processo, che ci aiuteranno ad orientare le nostre scelte didattiche: quali metodologie sono più efficaci per raggiungere questi traguardi? Quali ruoli e responsabilità hanno insegnanti e alunni? Quali materie/strutture facilitano l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze? In sintesi, come organizzare la nostra didattica? Queste domande introducono una riflessione sia in senso *statico*, come dice Castoldi<sup>52</sup>, cioè come messa a punto dell'ambiente di apprendimento, sia in senso *dinamico*, come sviluppo dei processi nella loro veste più operativa.

Questo punto della trattazione ci pone davanti ad alcune scelte di campo, che cercano di accordarsi con quanto detto finora rispetto alle competenze e agli assi. L'opzione fondamentale che mostriamo fin da subito è quella del singolo in rapporto con l'esperienza. Tuttavia, non è sufficiente posizionarci in questa diade, senza adoperarci ad un'attenta *explicatio terminorum*, capace di fugare dubbi ed ambiguità. Lo studente infatti vive un'esperienza in classe, che lo stimola e lo coinvolge oppure fa esperienza di noia e ripetitività; nei diversi vissuti c'è dunque esperienza, quindi: basta questa per generare apprendimento? Diciamo subito di no, motivando, ciò che ora suona come un assioma, con una serie di riflessioni che andremo a descrivere più avanti. La trattazione si prefigge, così, l'obiettivo di delineare quali caratteristiche siano in grado di rendere l'esperienza fonte di apprendimenti, attraverso: una riflessione epistemologica, ermeneutica e fenomenologica; la descrizione di processi virtuosi, *in primis* con la scelta di apprendere dai problemi, *media* dell'incontro di apprendimento tra allievo e realtà, ed il loro completamento metodologico più puntuale, ossia quello dei Cicli di Apprendimento Esperienziale (CAE). Cercheremo, inoltre, di esemplificare al meglio questi ultimi nella cornice degli assi culturali, mantenendo vivo l'orizzonte dal quale siamo partiti: l'auspicata transizione a questo nuovo paradigma normativo scolastico e formativo.

##### 4.1. L'esperienza si fa maestra

Abbiamo più volte nel nostro lavoro criticato la logica del fare, tipica di una proposta totalmente procedurale, auspicando apprendimenti che indirizzino verso una dimensione dell'agire, in cui l'allievo possa con competenza rispondere alla sollecitudine proveniente dalla situazione problematica. Questo obiettivo richiede,

---

<sup>52</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 128.

in altre parole, *saggezza pratica*: di chi, inquadrando la situazione in forza della propria esperienza e delle nozioni apprese sa, rispondere con originalità, flessibilità, efficacia e coerenza, da vero ‘esperto’. Il profilo di uscita dell’‘esperto’ ci interroga su quale sia il processo di costruzione, punto più alto del livello di competenza, nel suo strettissimo legame con la realtà, con l’esperienza, con la quale peraltro condivide la stessa radice etimologica (*esper-ienza ed esper-to*), ovvero quella di chi *sperimentando* nel tempo diventa padrone di un sapere riconosciuto dall’esterno. I temi dell’esperienza, del tempo di apprendimento e del riconoscimento esterno ci richiamano naturalmente al concetto di competenza, che andremo ad analizzare da un’altra angolatura, quella più filosofica, per recuperarne il rapporto originario fondante, quello cioè tra persona e realtà.

Introduciamo questa breve riflessione citando alcuni spunti presenti nella filosofia aristotelica, in particolare nell’*Etica a Nicomaco*, riportati da Pellerey<sup>53</sup>, in cui attraverso la spiegazione di virtù, intesa come eccellenza nello svolgimento di un’attività umana socialmente rilevante, il filosofo greco, *ante litteram*, avviò una riflessione sulla competenza e sul livello di esperienza riguardante l’agire umano. Quest’ultimo fu distinto in due categorie: *l’agire produttivo* (o poietico) svolto per sua natura alla produzione di beni materiali, mosso da un’idea (*éidos*) e perfezionato dall’abilità tecnica (*téchne*) e *l’agire etico-sociale* anch’esso guidato da un ideale (il bene) che si realizza attraverso una disposizione interna, la saggezza pratica (*phròn-esis*), che guida il singolo a prendere decisioni prudenti e responsabili. Queste due categorie dell’agire non sono in uno stato di esclusione reciproca, anzi, nell’agire quotidiano si rinforzano e dialogano nell’unitarietà delle singole azioni che la persona vive, nelle sue esperienze pratiche. La persona le acquisisce come esperienze: nell’esercizio stesso, confrontandosi con i suoi simili; esercitando disposizioni interne di giudizio; attuando strategie di sapere pratico per raggiungere i fini desiderati e costruendo ulteriori conoscenze nello svolgersi dell’azione in sé. È la realtà dunque a farsi maestra della persona, che risponde a questo stimolo con una:

«[...] forma di conversazione tra realtà esterna e realtà interna [...] e che coinvolge processi interpretativi, emozionali e motivazionali, cognitivi e operativi, nei quali gioca fortemente il senso attribuito alla sfida e al proprio intervento»<sup>54</sup>. Le diverse componenti che inter-agiscono nella pratica del vivere morale della persona (oggettiva, soggettiva e inter-soggettiva o etica), fanno di lui un *apprendista pratico*, se, e solo se, si rende capace di riflettere e rileggere la propria azione alla luce di queste istanze, nobilitando il fare in agire, l’ontico in ontologico ed il fenomenico in fenomenologico».

<sup>53</sup> PELLEREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010.

<sup>54</sup> PELLEREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010, p. 23.

Questa riflessione sulla realtà e sul vissuto del soggetto in essa, che potremo chiamare *ermeneutica della pratica*, mutuando la felice definizione di Mortari<sup>55</sup>, diventa uno sforzo interpretativo che il soggetto può compiere per implementare competenze nell'analisi critica della specificità del contesto in cui agisce, cogliendo limiti, risorse e potenzialità. Questa lettura della realtà fa della pratica una "buona pratica", o meglio ancora una *prassi*, che lungi dall'essere una mera applicazione «[...] implica, invece, ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta e, quindi, un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale»<sup>56</sup>. Questa meta richiede un continuo impegno auto-riflessivo, mai pago, che la scuola può e deve promuovere, per vocazione e conformazione. Questo stesso impegno è richiesto al professionista, di qualsiasi campo, che lo deve richiedere a se stesso, liberandosi dalle sicurezze della routine ed indagando quanto fatto nel quotidiano attraverso forme di auto-valutazione e nella relazione con la propria comunità professionale. Tale riflessione però non può e non deve prendere derive astrattiste, il pensiero, infatti, dovrà tenersi ancorato all'esperienza, per evitare la propaganda di verità trite, asfittiche o ideologiche, negando all'esperienza la possibilità di insegnare e di stimolare apprendimenti.

Colta la necessità della diade esperienza-competenza, nel suo statuto epistemologico, ravvisiamo nella proposta dei fratelli Dreyfus<sup>57</sup>, che prendiamo ancora da Pellerrey<sup>58</sup>, un esempio lampante ed operativo di quanto finora detto dal punto di vista teorico. Nel loro lavoro, infatti, la competenza viene declinata in 5 livelli di esperienza: 1) *principiante*; 2) *principiante avanzato*; 3) *competenza*; 4) *competenza avanzata*; 5) *esperto*. Nei diversi livelli, che potremmo ritrovare in formulazioni differenti ma con lo stesso principio nelle rubriche di valutazione o nelle certificazioni di competenze, gli autori propongono descrittori come: *il soggetto riesce a collegare quanto studia con l'esperienza; sa adattarsi alle diverse circostanze; ha notevole capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità...* confermando come l'unico modo di far emergere e valutare quanto si sa, si sa fare e si sa essere venga dall'interazione con l'esperienza che è contemporaneamente luogo di esercizio, apprendimento e valutazione, maestra dunque dell'esperienza educativa, formativa e didattica.

---

<sup>55</sup> MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2020.

<sup>56</sup> MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 13.

<sup>57</sup> DREYFUS H.L., DREYFUS S.E., *Mind over machine*, New York, The free press, 1986.

<sup>58</sup> PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010, pp. 28-30.

## 4.2. *Apprendere dai problemi*

Delineata la natura indissolubile e vitale tra esperienza e competenza, ci domandiamo in questa sede quale sia la veste didattica più efficace per avvicinare ad esperienze formative calibrate, accompagnando silenziosamente lo studente nella costruzione del proprio apprendimento. La questione, per nulla banale, richiama, a nostro avviso, la scelta e proposta di problemi nel campo scolastico, quell'azione che il docente fa di selezionare un segmento di realtà, più o meno adattato, per facilitare l'insegnamento/apprendimento. Lungi da una tradizione di problemi di geometria, dalla vasca che si riempie alle mele da comprare dal fruttivendolo, che hanno solcato i banchi di scuola in lungo ed in largo, il problema di cui parliamo dovrebbe, etimologicamente, *mettere avanti* allo studente una realtà interessante, coinvolgente e stimolante, che, a buona pace, nessuna vasca o fruttivendolo sono mai riusciti a fare.

Il rapporto tra problemi e didattica fu affrontato negli anni Settanta del secolo scorso da due autori, Barrows e Tamblyn<sup>59</sup>, ripresi da Lotti<sup>60</sup>, i quali cercarono una soluzione al disinteresse e all'inefficacia dell'insegnamento della medicina nella *McMaster University* in Canada. Gli studenti, target del loro studio, non mostravano interesse all'insegnamento della medicina se non nella fase della specializzazione e non erano in grado, nelle fasi precedenti, di applicare quanto studiato alla realtà che incontravano. Questa situazione fu risolta, in sintesi, con la creazione di gruppi di lavoro attivamente coinvolti nello studio di casi, da cui loro stessi individuavano conoscenze necessarie e modalità di apprendimento.

Lo slancio nato da questo studio e supportato dal pensiero pedagogico del 900, da Dewey in avanti, ha individuato il problema come un motore performante per tutta l'esperienza di apprendimento, una leva efficace, però, a delle condizioni. Esso infatti deve: essere all'inizio della sequenza di apprendimento (e non come mera applicazione di una formula, v. il fruttivendolo); proporsi similmente a come si presenterebbe nella realtà; sfidare conoscenze e ragionamento dell'allievo; orientare lo studio del singolo; generare spazi in cui lo studente sia in grado di rianalizzare quanto scoperto con ciò che conosceva o credeva di conoscere. Il coinvolgimento dell'apprendente in questa situazione sarà elevato tanto più la scelta e la definizione del problema saranno adeguate. Si potrebbe, in questa fase della trattazione, ricevere alcune critiche sul campo che muovono verso un mancato interesse generalizzato da parte degli allievi rispetto alla scuola e alle questioni proponibili. Esse però, a nostro avviso, sono mal poste e smascherano una carenza didattica e comunicativa della propria azione educativa e formativa, che spesso, come dice giustamente Comoglio<sup>61</sup>, sottintendono una visione dello studente come *contenitore vuoto da riempire*

<sup>59</sup> BARROW H.S., TAMBLYN R.M., *Problem-based learning in Medical Education*, New York, Springer, 1980.

<sup>60</sup> LOTTI A., *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

<sup>61</sup> COMOGLIO M., *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, Torino, SGS, 2011.

e non come il centro ed il protagonista della propria esperienza d'apprendimento<sup>62</sup>. Anche quest'autore, nella stessa opera, si sofferma sulla promozione di un apprendimento basato sul problema e descrive il processo di insegnamento/apprendimento nelle fasi che seguono:

- scelta definizione di un problema rilevante o degno di essere affrontato, identificare ciò che si sa, che cosa si ha bisogno di sapere e l'idea che si ha;
- raccogliere informazioni;
- generare le possibili soluzioni, scegliere la più promettente;
- provare a implementare la soluzione;
- presentare la soluzione;
- valutare la prestazione.

Dalla trattazione fin qui esposta risulta evidente come la scelta del problema sia la questione centrale di questa strategia didattica, esso deve essere inserito: in un contesto reale o professionale; descritto come lo studio di un caso; vicino all'esperienza dell'allievo, fattibile, per non generare da subito ritrosie o disinvestimenti; sfidante; complesso, e come dice Comoglio, *sufficientemente mal definito* «un problema deve stimolare/sollecitare la curiosità, la riflessione, il ragionamento, la creatività e avere possibilità diverse di soluzione. Per esso non esistono procedure, soluzioni giuste o sbagliate, ma soluzioni più o meno ragionevoli, più o meno giustificate»<sup>63</sup>.

Compreso il problema e intravista una via di spiegazione, allo studente non viene richiesta l'invenzione di una soluzione, ma una ricerca competente di informazioni nuove e una sintesi con quelle in possesso, al fine di individuare una strategia efficace di *problem solving*, appunto. Il modello che stiamo cercando di inquadrare in questo paragrafo e che arricchiremo nella sua proposta processuale nel paragrafo successivo, differisce notevolmente dalla linearità spiegazione-applicazione, tipico del *metodo deduttivo*, che parte da assiomi o postulati teorici per ricavarne implicazioni sull'esperienza. Privilegia, invece, una formula più circolare e ricorsiva di problema-ricerca della soluzione, più vicino al *metodo induttivo*, di galileiana memoria, in cui un insieme di dati empirici stimolano le elaborazioni di concetti organizzatori.

Oltre alla scelta del problema, al docente spetta il ruolo di supervisore dei processi induttivi, attraverso domande-guida che favoriscano la comprensione e la strategia di risoluzione del problema, ponendo più attenzione al processo che ai contenuti. Il processo, inoltre, attiverà maggiori risorse se sarà condiviso: la costruzione di

---

<sup>62</sup> La curiosità è costitutiva dell'uomo, spetta dunque all'insegnante e alla didattica capire la strategia migliore per attivare questa dimensione e sollecitare gli apprendimenti. Ci risuona naturalmente, fatte le dovute parafrasi, una nota massima di Don Bosco: «In ognuno di questi ragazzi, anche il più disgraziato, v'è un punto accessibile al bene. Compito di un educatore è trovare quella corda sensibile e farla vibrare».

<sup>63</sup> COMOGLIO M., *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, Torino, SGS, 2011, p. 32.

un ambiente di apprendimento comune sarà in grado di implementare l'esperienza di apprendimento nel confronto, nello scambio, nella collaborazione e nel mettersi in gioco.

Commenta a tal proposito Castoldi:

«[...] in rapporto al paradigma sociocostruttivista di apprendimento che qualifica un approccio per competenze, l'approccio induttivo enfatizza il ruolo della scoperta attiva come condizione per un apprendimento durevole e profondo e l'attenzione al ruolo dei processi cognitivi e metacognitivi nell'apprendimento: questi ultimi diventano il focus privilegiato dell'approccio induttivo, in quanto i contenuti specifici rappresentano esclusivamente l'oggetto su cui mettere in gioco i processi di analisi, classificazione, formulazione di ipotesi, verifica»<sup>64</sup>.

#### 4.3. Una scelta tra tante: il Ciclo di Apprendimento Esperienziale

In questo focus sul rapporto tra apprendimento ed esperienza, rimarchiamo, qualora non fosse ancora chiaro, che non è l'esperienza di per se stessa generatrice di apprendimento, infatti il ripetersi di uno sbaglio nel tempo può essere chiamato erroneamente esperienza; ma è l'azione metacognitiva, sistematica e controllata sull'esperienza a generare apprendimento. Per questo motivo proponiamo nel nostro lavoro due processi di insegnamento/apprendimento legati all'esperienza: il primo, l'apprendimento dai problemi, che abbiamo pocanzi descritto, ed il secondo, che riprende e completa il precedente, il *Ciclo di Apprendimento Esperienziale* (CAE), nella formulazione proposta da Trincherò<sup>65</sup>.

L'autore, basandosi sugli studi originali di Pfeiffer e Jones<sup>66</sup>, propone un processo di apprendimento fatto di sei tappe: *problema, esperienza, comunicazione, analisi, generalizzazione ed applicazione*. Esse hanno come meta quella di mantenere vivo il rapporto tra esperienza e riflessione, attraverso la veste didattica delle UDA. Il *problema*, prima tappa di questo processo, viene descritto non diversamente da quanto riportato nel paragrafo precedente: aperto, significativo e calibrato. La risoluzione del problema porterà lo studente a compiere un'*esperienza*, all'interno di un gruppo più o meno grande, che garantisca comunque una reale interazione da parte di ogni membro. L'esperienza richiederà una narrazione, che potrà essere svolta con diversi mezzi, questa è la fase della *comunicazione*, in cui, attraverso un approccio dialogico, si potranno cogliere i primi punti di forza e limiti della soluzione proposta

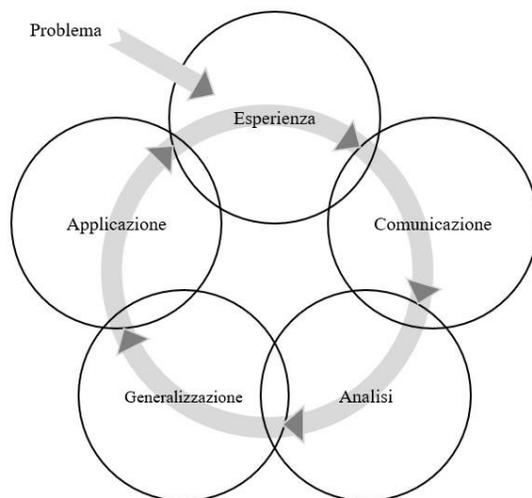
<sup>64</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 66.

<sup>65</sup> TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, pp. 34-44.

<sup>66</sup> PFEIFFER J.W., JONES J.E., *A handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1985.

allo stimolo iniziale, costruendo così la tappa dell'*analisi*. L'insegnante, sintetizzando quanto emerso dal gruppo o dai gruppi potrà illustrare o creare una soluzione ideale, una *generalizzazione*, raccogliendo ulteriori contributi in sede plenaria. Alla fine di quella che è evidentemente una costruzione sociale dell'apprendimento, si apre un nuovo problema, innescando nuovamente il circolo virtuoso (Fig. 8).

Fig. 8 Il Ciclo di Apprendimento Esperienziale (CAE) di Pfeiffer e Jones



Fonte: TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, p. 36.

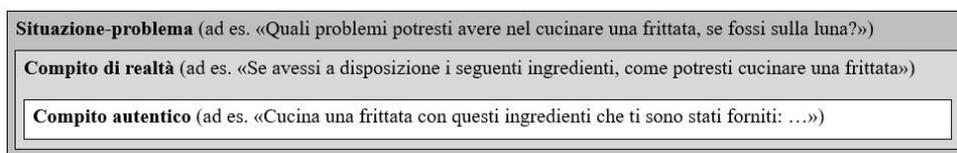
Ad esempio agli studenti viene proposta la seguente situazione-problema: *avendo due schede telefoniche con contratti differenti, con quale delle due è più conveniente fare telefonate della durata X?* Un problema dunque aperto che permette più ipotesi, non la mera applicazione di un sapere inerte. Si apre la fase dell'esperienza in cui gli allievi nei loro gruppi fanno emergere le loro preconoscenze o eventuali misconcezioni sulla situazione, per arrivare a formulare nella fase della comunicazione una soluzione, motivando la propria scelta. Il docente, rimanendo nell'esempio citato, può scrivere alla lavagna in una tabella a doppia entrata le buone idee e quelle discutibili, spiegando il perché di quelle meno efficaci, suggerendo poi alla fine soluzioni maggiormente performanti, qualora non siano state proposte: questa è la fase dell'analisi. La generalizzazione che ne segue può essere organizzata dall'insegnante come una lezione frontale in cui spiegare conoscenze, abilità, atteggiamenti e strutture utili alla risoluzione di questo ed altri problemi simili, invitando gli studenti a trovare altre situazioni in cui questi principi o elementi appresi potrebbero essere risolutivi. L'applicazione potrebbe essere guidata attraverso l'inserimento di un nuovo problema della stessa natura

ma di grado più elevato, valutando il reale apprendimento avvenuto. La proposta didattica esposta nella modalità suggerita da Trinchero, permette all'allievo di sperimentare, attraverso una riflessione guidata, la propria capacità di *problem solving*, che può essere esercitata in più modalità, attraverso una costruzione comune, esercitando la propria capacità autoregolativa. L'attenzione da parte di tutti viene centrata sul processo, più che sul prodotto, cioè il singolo problema, imparando: cosa significa confrontare più soluzioni; saperle motivare; cogliere i motivi di una scelta piuttosto che un'altra; utilizzare trasversalmente saperi in diverse situazioni. Chiaramente, sottolinea l'autore, non è necessario dover applicare rigidamente i passaggi nell'ordine esemplificato ed immaginare queste fasi come *settori stagni*, ma sperimentarle nella loro reciprocità, ad es. già nella fase della comunicazione può emergere spontaneamente una prima analisi, che non deve quindi essere bloccata. Il processo va dunque inteso, continua l'autore, come un *canovaccio*, da usare in alcune UDA, non necessariamente su tutto l'anno scolastico. Organizzare alcune ore di insegnamento in questa modalità aiuterà, inoltre, il docente a rendere la propria lezione veramente inclusiva, con la scelta e la formazione dei gruppi, potendo dedicare energie *speciali* ad elementi che di solito restano indietro rispetto al ritmo di lavoro o non sono in grado di sostenere in autonomia una prova.

#### 4.4. Le situazioni problema negli assi culturali

Colta la virtuosità di questo processo di apprendimento, andiamo adesso a presentare alcuni esempi di situazione-problema secondo la cornice degli assi culturali. Per dovere di chiarezza è utile definire in poche battute, la differenza tra situazione-problema, compiti di realtà e compiti autentici, che dalla nostra esperienza sentiamo spesso utilizzati erroneamente come sinonimi. La situazione-problema è una consegna che viene somministrata allo studente, con le caratteristiche che abbiamo più volte descritto: sfidante, possibile, aperta a più soluzioni e a più riflessioni, inedita, interdisciplinare, situata e capace di generare un prodotto finale, che metta in evidenza la competenza dell'allievo. Quando la situazione-problema è tratta dalla realtà quotidiana del soggetto parliamo di compito di realtà, se esso poi richiede, per essere risolto, le stesse competenze che vengono messe in campo dai soggetti che rispondono al compito nella vita reale, si parlerà di compito autentico (Fig. 9.).

Fig. 9 Situazione problema, compito di realtà e compiti autentici



Fonte: TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, p. 46.

Sciolta la questione terminologica, riprendiamo quella sulla definizione delle situazioni-problema negli assi, ricordando come questa proposta non sia antitetica a quella di contenuti, infatti, declinare gli assi in situazioni-problema nei CAE permetterà un insegnamento ancorato alla realtà, riabilitato agli occhi dei nostri allievi e capace di formare e valutare competenze. Mostriamo qualche modello di corrispondenza tra assi/competenze di base/situazione-problema proposte dallo stesso autore<sup>67</sup>, ad esempio la competenza di base presente negli assi dei linguaggi: *padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti*, può diventare nella situazione-problema (sia nella lingua madre che in una straniera): *ascoltate una canzone e, senza aiutarvi con il testo scritto cercate di: individuarne i messaggi che intende veicolare l'autore; isolate le proposizioni che ritenete essere più significative per rendere il senso complessivo del testo e ricostruite nei nessi logici che le legano; ricostruite la situazione che, secondo voi, può aver ispirato l'autore; cercate immagini in rete che possano illustrare i significati espressi nella canzone e componete una presentazione a cui la canzone possa fare da sottofondo*. Oppure, sempre per i linguaggi, dalla competenza *utilizzare e produrre testi multimediali*, può essere presentata una situazione-problema come: *scegliete un tema che vi interessa particolarmente, costruite il vostro blog o la vostra pagina Facebook su quel tema, utilizzando i siti che mettono a disposizione spazi blog gratis o Facebook. Il blog deve contenere: disegni e fotografie, suoni e musica, filmati video, testo*. Per l'asse matematico, invece, la competenza di base *utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica*; può essere valutata in una situazione-problema come: *state organizzando la vostra festa di compleanno e volete invitare  $x$  amici. Sapete che potete spendere la cifra di  $x$  euro per comprare ... sapendo che i costi sono ... progettate un piano di acquisto; oppure: quanto costa 1 kg di pane artigianale? Calcolate tenendo conto del costo della materia prima (farina, acqua, lievito, sale, olio, malto, miglioratore) e del costo energetico (per riscaldamento forno e funzionamento e attrezzature di laboratorio). Dopo averlo stabilito, calcolate il costo di 100 kg dello stesso pane*. Per l'asse scientifico-tecnologico la competenza *essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate*, può trovare spazio di espressione in situazioni-problema come: *perché è importante la raccolta differenziata dei rifiuti? Cercando informazioni sul web e, se necessario, utilizzando gli sportelli di informazione al cittadino, cerca di ricostruire il percorso che nel tuo comune porta i rifiuti della raccolta differenziata al riciclaggio e metti in evidenza i vantaggi di tale processo rispetto allo smaltimento indifferenziato dei rifiuti; oppure: compilate un diario di una vostra giornata elencando tutti gli apparati tecnologici con cui venite a contatto e descriveteli. Potete aiutarvi cercando informazioni in rete con i motori di ricerca*. Per l'asse storico-sociale, infine, una competenza di base come *comprendere il*

<sup>67</sup> TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 52-62.

*cambiamento della diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche, in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; potrebbe essere valutata in situazioni-problema come: dato un film individuate le rappresentazioni della realtà, stereotipi, valori sottesi, culture di riferimento; oppure: descrivete il concetto di “famiglia” delineandolo nella sua evoluzione nel tempo e/o mettendo a confronto le differenti forme che assume in vari paesi del mondo.*

Gli spunti qui proposti sono solo pochi esempi di quanto la creatività di un insegnante, appassionato e competente nel proprio ambito di insegnamento, potrebbe proporre, gettando un ponte tra le aule e la vita quotidiana degli allievi. È chiara la differenza di questo tipo di proposte dalla tradizionale lezione frontale, che chiaramente può rimanere un momento importante di un CAE, per evitare che questi momenti formativi siano coinvolgenti e divertenti, ma poveri di contenuti di apprendimento. Risulta quindi doveroso il sapiente lavoro dell’insegnante che sappia tenere in equilibrio lo schema portante del nostro lavoro, i 4 punti della mappa di Kerr. Egli, dosando continuamente azioni per raggiungere traguardi, rimodulabili, su processi e contenuti, attraverso una valutazione, oggetto del prossimo paragrafo, formativa e orientatrice della continua attività didattica, potrà rendere il suo insegnamento sempre più personalizzato, interdisciplinare ed inclusivo.

## **5. Valutazione: le rubriche di valutazione**

L’ultima fase dello schema di Kerr che guida la nostra trattazione è quella della valutazione<sup>68</sup>. Ci chiediamo, dunque, in questa sede: quali sono i criteri da tenere a mente nella valutazione? Con l’utilizzo di quali strumenti? Quali sono le funzioni specifiche di un’azione valutativa? Quali sono i ruoli di questo momento così delicato nella progettazione didattica e nei vissuti degli apprendenti? Cerchiamo di rispondere a queste domande: in primo luogo attraverso le sollecitazioni della docimologia, troppo spesso facilmente accantonata; a seguire con gli spunti di Pellerey sul *principio di triangolazione* ed, infine, con l’approfondimento di uno strumento di valutazione: quello delle rubriche di valutazione, soluzione tra le più efficaci in una didattica per competenze. I punti della trattazione evidenziano, nelle loro differenze di approccio, il comune valore della valutazione come vero e proprio momento di apprendimento. Superando una logica meramente *sommativa* o *formativa*, quest’ultima comunque auspicabile, scegliamo la definizione di *formante*, nella prospettiva che riprendiamo da Trinchero:

---

<sup>68</sup> Ricordiamo, per chiarezza, che è l’ultima fase per esigenza di stesura nel nostro lavoro, ma non è il momento finale del processo formativo. Lo schema descritto da Kerr infatti si caratterizza per essere una proposta essenzialmente circolare e ricorsiva, non lineare con la valutazione come momento finale del percorso. Questa funzione diagnostica o certificativa della valutazione è più vicina agli approcci simili al modello ADDIE, descritto nelle premesse al capitolo.

«la valutazione sommativa, proposta al termine di un percorso di apprendimento allo scopo di fornirne un bilancio, va sicuramente vista nella prospettiva dell'*assessment of learning*. La valutazione formativa, proposta come momento in itinere di un percorso di apprendimento allo scopo di monitorarne gli esiti e proporre correzioni di rotta, va sicuramente vista nella prospettiva dell'*assessment for learning*. La valutazione formante si pone nella prospettiva dell'*assessment as learning*, ossia una valutazione che è essa stessa momento di apprendimento»<sup>69</sup>.

Offrire la prospettiva valutativa sopra riportata nella progettazione didattica, garantisce allo studente sia un ruolo da protagonista e connettore dei momenti di apprendimento, sia una valutazione ed un compito attivo nella lettura metacognitiva di quanto ha fatto, attribuendo, con competenza, un significato alla propria esperienza di apprendimento.

### 5.1. *I saperi docimologici da non accantonare*

La scelta di campo di una *valutazione formante* non richiederebbe la citazione della docimologia, vera protagonista nella didattica curricolare, ma spesso giudicata superata rispetto ad una logica di competenze. Lo sforzo che invece vogliamo proporre nel nostro lavoro è quello di mantenere in dialogo le diverse istanze, non perdendo ciò che di buono esse propongono, immaginando la complementarità e la flessibilità come presupposti fondanti della progettazione didattica ed educativa in genere. La docimologia ha, senza dubbio, generato preziosi saperi, integrando una sensibilità sperimentale a quanto di buono è stato proposto dalla teoria curricolare e quella sul valore. Questo *know-how*, inoltre, non è passato capillarmente nelle scuole e nei sistemi di formazione, che corrono ancora rischi di forte discrezionalità ed inefficacia nella propria azione didattica, facilmente risolvibili grazie a basilari principi docimologici. Queste riflessioni ci spingono ancora oggi a guardare con rispetto questa scienza e a non accantonarla ingiustamente, descrivendola, in questa sede, nei suoi passaggi storici essenziali e negli elementi utili alla nostra azione didattica.

In Francia,<sup>70</sup> subito dopo il primo conflitto mondiale, gli studi di Henri Piéron<sup>71</sup> evinsero un'assenza di correlazione tra i voti degli allievi e gli esiti sugli stessi allievi

---

<sup>69</sup> TRINCHERO R., *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, 2018 in Italian Journal of Educational Technology, 26(3), pp. 40-55. doi: 10.17471/2499-4324/1013

<sup>70</sup> Il contesto storico in cui nasce la docimologia vive una sostanziale novità scolastica, ovvero quella dell'apertura del mondo istituzionale a fasce sociali meno agiate. Per secoli la scuola aveva fatto incontrare insegnanti ed allievi dello stesso ceto, situazione che non poneva particolare difficoltà didattica. L'eterogeneità, la conseguente pressione sociale e la spinta data dalla pedagogia sperimentale, che iniziava con energia a muovere i suoi primi passi, portò Piéron e Laugier a compiere la prima ricerca docimologica.

<sup>71</sup> Citiamo su tutti: PIERON H. ET AL., *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Parigi, Conservatoire national des arts et métiers, 1934.

su prove d'esame: i voti, quindi, misuravano altro, non le conoscenze. Nacque così il termine *docimologia*, lo studio, cioè, sul *docimo*, sulla prova d'esame. La ricerca di portata internazionale, supportata poi da finanziatori americani, proseguì ed ebbe maggiore rilevanza grazie alla ricerca sul *baccalauréat*, corrispondente all'esame di maturità italiano. I dati confermarono, in sintesi, quanto detto in precedenza: la strutturazione delle prove e la discrezionalità dei correttori rendeva impossibile una valutazione oggettiva, capace di evidenziare la reale conoscenza dell'esaminando. L'approccio, decisamente positivista e tecnico delle origini, si arricchirà in America grazie alla teoria del curricolo e a quella del valore, per tornare in Europa ed in particolare in Italia, con il lavoro di alcune figure come: Calonghi, Visalberghi e Gattullo. Il percorso descritto, a grandi linee, darà alla disciplina la possibilità di evolversi, integrando alla questione valutativa il processo educativo e didattico. Non più, quindi, una mera analisi di misurazione dell'esito nelle prove d'esame, ma «una disciplina nata per studiare su basi scientifiche i criteri della valutazione scolastica (tenendo presenti anche i fattori soggettivi che agiscono sugli esaminatori) al fine di elaborare tecniche di esame e di verifica del profitto degli allievi e dei partecipanti al processo formativo»<sup>72</sup>.

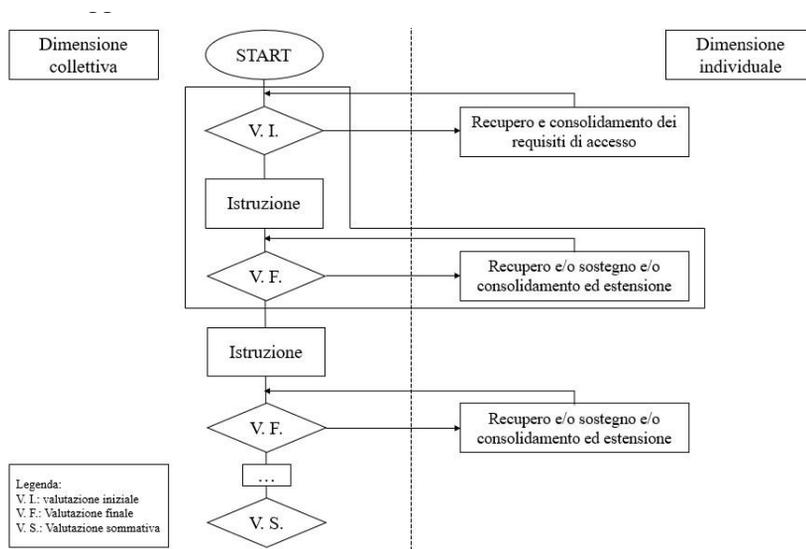
Riposizionando i test ed i dati emersi come base per un giudizio, la misurazione richiederà momenti di elaborazione ed interpretazione, generando una valutazione. L'azione del valutare, un vero e proprio programma di azione, orienterà la didattica in tutte le sue fasi; ma come riuscire a rendere efficace la valutazione in questa sua funzione? La risposta a questa domanda richiederebbe un'ulteriore trattazione, che, in questa sede, riportiamo nei tratti essenziali dal lavoro di Domenici<sup>73</sup>. Un primo esempio di didattica sanamente orientata dalla valutazione è quella del *mastery learning*, o apprendimento per la padronanza, che vede come principale autore Bloom, già citato per la sua tassonomia. L'autore dimostrò, su base sperimentale, che il 90% degli allievi è in grado di raggiungere la piena padronanza degli obiettivi di apprendimento per le conoscenze di base e che ogni allievo, o quasi, può raggiungere la padronanza del compito, rispettando i tempi di cui necessita; il successo in un compito non è quindi una questione di attitudine ad un compito, ma di tempo opportuno e corretta didattica. Tali principi, secondo l'autore, identificano l'obiettivo centrale dell'istruzione, ovvero quello di farsi carico delle differenze individuali degli allievi, attraverso un'azione valutativa di tipo formativo. Così viene richiesto alla didattica un processo di individualizzazione degli apprendimenti secondo il *principio di retroazione*. La funzione di questo principio, che qui accenniamo, è quella diagnostica, che rende possibile attraverso la valutazione l'individuazione del mancato o errato apprendimento e la programmazione di interventi individuali, efficaci e tempestivi per la risoluzione della lacuna riscontrata. Nella didattica ordinaria andranno, dun-

<sup>72</sup> NOTTI A., *Origine e sviluppo della docimologia*, in COGGI C., NOTTI A. (a cura di), *Docimologia*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2002, p. 11.

<sup>73</sup> DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

que, pensate, tra i momenti collettivi, delle fasi individuali per ogni segmento di insegnamento, garantendo un'attenzione alternata singolo/gruppo, che sosterrà il recupero in ogni fase formativa (Fig. 10)

Fig. 10 Schema rappresentativo di una didattica flessibile



Fonte: DOMENICI G., Manuale della valutazione scolastica, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 32.

Il processo didattico fin qui descritto, innervato di una continua azione valutativa, richiede strumenti di valutazione che siano *validi*, capaci cioè di misurare effettivamente ciò che si propone di misurare ed *attendibili*, capaci di valutazioni stabili nel tempo e scevre da discrezionalità del correttore. La *regola aurea* che la docimologia propone è, dunque, quella di corrispondere a funzioni/obiettivi un adeguato strumento di valutazione. La strutturazione delle prove diventa, così, centrale nella trattazione docimologica e viene a delinarsi secondo l'apertura e la chiusura degli stimoli e delle risposte. Gli studi, che qui accenniamo, indicano la strutturazione di prove con stimolo chiuso e risposta chiusa o aperta (es. saggi brevi, attività di ricerca, relazioni di laboratorio, questionari, colloqui strutturati...), come unici strumenti garanti di oggettività nella valutazione<sup>74</sup>. Solo in queste condizioni sarà possibile per l'insegnante evitare alcuni *effetti* di distorsione tipici dell'insegnamento tradizionale:

<sup>74</sup> Ad es. una prova a stimolo aperto ed a risposta aperta è il tema tradizionale, in cui l'apertura dello stimolo richiede allo studente un'interpretazione soggettiva, è privo di criteri specifici per verificarlo, sollecita diverse capacità, a prescindere dal contenuto. La chiusura dello stimolo per un elaborato scritto può portare al saggio breve, in cui: l'argomento viene diviso in un certo numero di questioni, delimitando maggiormente lo spazio di risposta; aumenta l'omogeneità degli allievi; si possono individuare criteri di verifica e le abilità verbali sono veicolate su contenuti specifici.

come quello *alone*, in cui i precedenti giudizi influenzano la valutazione di prove successive; quello di *contrasto*, in cui standard ideali del docente o prove di altri allievi sovrastimano o sottostimano la valutazione di una prova; oppure quello della *stereotipia*, dove la distorsione valutativa è legata all'opinione complessiva sulla persona e non sulla prova ed infine, per citarne solo alcuni, quello dell'*effetto pigmalione*, forse il più noto: «l'effetto tipico della profezia che si autoverifica. [...] A certe predizioni del successo o dell'insuccesso scolastico di ciascun allievo, fatte dai docenti sulla scorta di taluni elementi informativi disponibili, conseguono comportamenti verbali e non verbali spesso inconsapevolmente coerenti con quelle previsioni»<sup>75</sup>.

La trattazione docimologica, che richiederebbe ulteriore approfondimento, continua ad essere, a nostro avviso, un vero punto di riferimento sulle questioni valutative. Per questo nella transizione che auspichiamo su assi culturali e competenze, poniamo i saperi docimologici come punti fermi e stabili nella strutturazione di prove valide ed attendibili e valutazioni efficaci nei processi didattici di qualsiasi approccio.

### 5.2. Il principio della triangolazione nella valutazione delle competenze

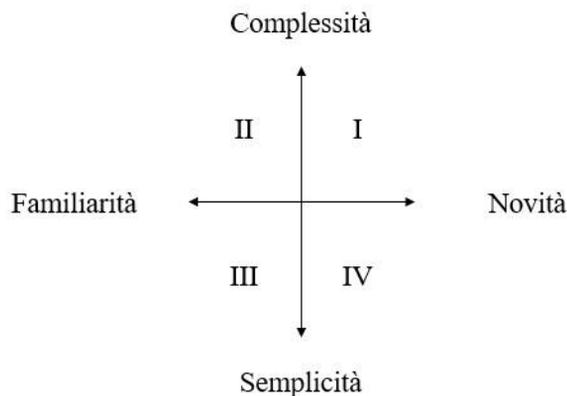
In accordo con quanto detto in campo docimologico, la scelta di quale sia l'oggetto da valutare e scegliere a cosa dare valore risultano elementi della stessa azione valutativa anche nel campo di una didattica per competenze. Questa banale analogia genera, però, alcune difficoltà, in quanto la complessità intrinseca al concetto di competenza evidenzia alcuni elementi di difficile valutazione, se non nella loro estrinsecazione in evidenze legate ai compiti somministrati. Valutare gli aspetti soggettivi ed idiosincratici di una *performance*, ad esempio, rispetto ad un quadro stabile predefinito, è un'illusione che porterà a sicuri distorsioni valutative. Liberandoci da pretese positiviste di assoluta capacità di lettura del reale, ci chiediamo: dobbiamo abbandonare *in toto* il nostro desiderio di efficacia valutativa, rimanendo soggiogati da un mondo di competenze insondabili? La risposta a questa domanda, per nulla banale, ci spinge, richiamando gli elementi costitutivi della competenza, a dire: iniziamo dalle conoscenze ed abilità. Esse infatti, isolate, possono essere valutate con gli strumenti docimologici sopra citati, garantendo un primo elemento di valutazione. Questo primo passo però non risolve completamente il nostro problema, che richiederà l'immaginazione di scenari nuovi in campo valutativo, con un approccio dialogico e multidimensionale, che proponiamo nel *principio della triangolazione*, ideato da Pellerrey. L'autore suggerisce, vista la natura poliedrica della competenza, di *triangolare* «informazioni pertinenti, validi ed affidabili, utilizzando molteplici fonti e modalità di rilevazione, almeno tre di natura differente, che permettono di sviluppare, mediante il confronto tra di loro e con l'obiettivo di riferimento, la loro interpretazione e l'elaborazione di un giudizio che siano fondate e sufficientemente conclusivo»<sup>76</sup>. Questo approccio sarà in grado di: tener conto

<sup>75</sup> DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 44.

<sup>76</sup> PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010, p. 112.

del processo oltre che del prodotto; essere validato dal *consenso* di una comunità esperta; sostenersi dall'osservazione del docente e dall'auto-narrazione da parte dell'allievo. Una competenza non potrà mai essere, per sua natura oggetto di accertamenti assoluti; anche l'obiettivo di *certificare la competenza*, in realtà, risulta improprio, commenta l'autore, in quanto non viene certificata la competenza in modo assoluto, ma l'evidenza espressa in un compito. Tuttavia, attraverso una raccolta di dati diversificati, nella forma e nel reperimento, sarà possibile, in un giudizio finale complessivo, generare dei quadri di riferimento per valutare i livelli di competenza, come ad esempio con le rubriche di valutazione, che tratteremo più avanti. Questi livelli di acquisizione, accennati nella nostra trattazione nel paragrafo sul rapporto tra competenza ed esperienza, rispondono a quattro coordinate: *complessità/semplifictà, familiarità/novità* (Fig. 11).

Fig. 11 Dimensioni che aiutano a definire i livelli di competenza



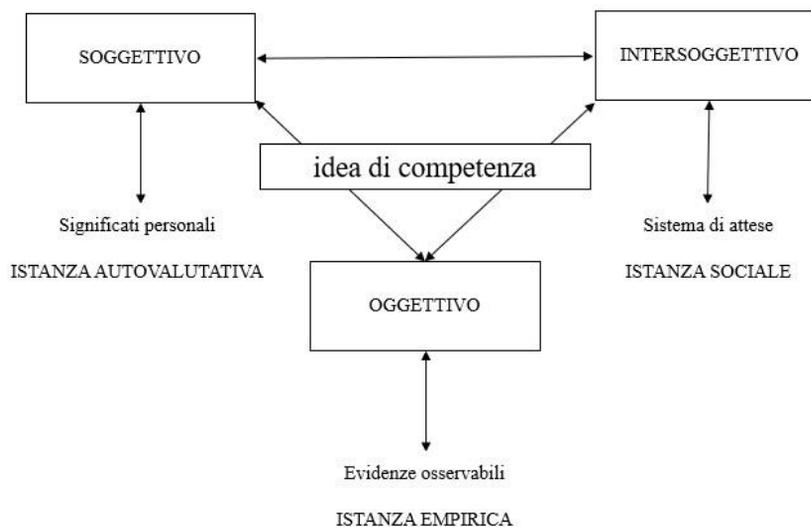
Fonte: PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010, p. 118.

Lo schema genera quattro quadranti per ideare compiti-problema in grado di far mobilitare ed orchestrare all'allievo le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, in un percorso evolutivo. Lo studente potrà così cimentarsi: in partenza in prove semplici e familiari; per poi passare ad altre semplici, ma nuove, in cui dover attivare un giusto grado di transfer<sup>77</sup> delle competenze; sperimentare la complessità nella sicurezza di prove familiari; preparandosi, infine, a prove

<sup>77</sup> Descritta da Pellerrey come la capacità di trasferire la competenza da parte dell'esperto, «distinguere situazioni che si discostano da quelle già incontrate e che non rientrano entro i quadri interpretativi e operativi ormai consolidati, valutandone i caratteri peculiari. Qui entra in gioco la meta-competenza sopra descritta che permette di identificare non solo la consistenza della distanza tra quanto si è già in grado di affrontare validamente ed efficacemente, ma anche i possibili percorsi di arricchimento o di trasformazione delle risorse interne o della capacità di una loro attivazione e orchestrazione in modo da rispondere alle nuove sfide» (Fonte: PELLERREY M., <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fpellerrey.unisal.it%2Fisfoldi.doc&wdOrigin=BROWSELINK>).

complesse e nuove in cui poter mostrare a pieno la propria competenza. Questi elementi, dobbiamo dirlo, hanno comunque un grado piuttosto alto di soggettività, sia da parte dell'insegnante che del vissuto di apprendimento dello studente, volendo essere sempre legate alla complessità della competenza<sup>78</sup>. Per questo motivo ritorniamo sul principio della triangolazione, garante di un certo grado di affidabilità e validità di giudizio, grazie alla dimensione dialogica del consenso<sup>79</sup>, che si costruisce in sede di confronto (Fig. 12).

Fig. 12 Prospettive di valutazione della competenza



Fonte: CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 214.

La prospettiva oggettiva della competenza fa riferimento alle conoscenze ed abilità misurabili, evidenze osservabili in rapporto al compito o prova affidata, rispondendo a un'istanza empirica. La polarità soggettiva si riferisce alla componente da interpretare da parte del docente, un giudizio in una veste più qualitativa che quantitativa, sottolinea Pellerrey<sup>80</sup>. Castoldi<sup>81</sup>, che riprende e commenta il modello dell'autore

<sup>78</sup> Un compito ritenuto semplice da un insegnante può mettere in difficoltà l'allievo per tante ragioni. Compiti, invece, somministrati per la certificazione di abilità procedurali, garantirebbero una maggiore obiettività, ma perderebbero la ricchezza formativa di un processo di didattica per competenze, come abbiamo ampiamente spiegato nel resto del lavoro.

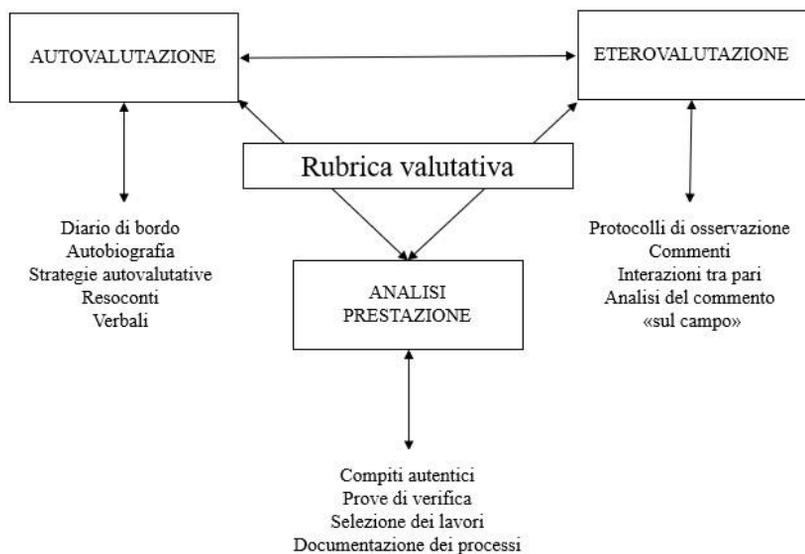
<sup>79</sup> L'autore nei suoi lavori descrive questa istanza dialogica attraverso la costruzione di *una cultura del feedback* nella pratica didattica e formativa, che non approfondiamo in questa sede, ma che riteniamo interessante per la promozione di questa istanza. (Fonte: [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/riviste/rassegnacnos\\_1-2022.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/riviste/rassegnacnos_1-2022.pdf)).

<sup>80</sup> PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010, p.120.

<sup>81</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 213.

salesiano, aggiunge nell'elemento soggettivo un'istanza autovalutativa da parte del soggetto, che assegna significato alla propria esperienza di apprendimento in ogni fase del processo. Triangola le tre polarità descritte quella intersoggettiva, la quale, richiamando l'integralità della persona in continuo apprendimento nei diversi contesti (formale, non formale ed informale), interpella nel giudizio sulla competenza *stakeholder* solitamente esclusi, ma che concretizzano quell'istanza sociale di aspettative insite nell'apprendimento. Spiegando questa dimensione dello schema di Pellerey, Castoldi aggiunge nel *setting scolastico* valutante, oltre che studenti ed insegnanti: «le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale»<sup>82</sup>. Questo principio genera, nel mondo scolastico quotidiano, una serie di strumenti affidabili, validi e pertinenti con gli obiettivi prefissati. Questi strumenti orchestrati nelle giuste sedi, con dei corretti criteri di valutazione e nel rispetto della specificità dei ruoli dei diversi attori, garantiranno quel consenso necessario ad una valutazione di un fenomeno complesso come quello dell'apprendimento di una competenza. Riportiamo uno schema riassuntivo prodotto da Castoldi (Fig. 13) per richiamare alcuni strumenti utili alle diverse istanze.

Fig. 13 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze



Fonte: CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 216.

Tra questi scegliamo, per la conclusione di questo capitolo, di focalizzarci sulle rubriche di valutazione, quale strumento olistico per la definizione dei livelli di com-

<sup>82</sup> CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 213.

petenza raggiunti. Questa scelta di campo non esclude il nostro apprezzamento per tutti gli altri strumenti, che riteniamo, comunque, necessari per una valutazione concertata da tutti gli attori dell'esperienza scolastica, *in primis* l'allievo, protagonista e responsabile indiscusso del suo apprendimento.

### 5.3. *Uno strumento efficace: la rubrica di valutazione*

Rispondendo all'esigenza di consenso insita nella valutazione multidimensionale di un fenomeno complesso come quello della competenza, abbiamo bisogno di uno strumento capace di rispondere a tale grado di complessità. Il voto scolastico, per sua natura, ha un carattere *ordinale*, abile alla creazione di graduatorie, ma non ha un valore *cardinale*, non ha cioè una variabile metrica su un'unità di misura univoca e identificabile. Il voto, quindi, non riuscirà da solo ad esprimere livelli di un fenomeno allo scopo di offrire dei riferimenti condivisi ed espliciti di valutazione. Alla funzione ordinale della valutazione andranno aggiunti altri elementi corrispondenti (livelli, dimensioni, criteri, esempi...), che daranno luogo ad un prospetto sintetico di competenza, descritta e condivisa, con i suoi relativi gradi di raggiungimento: ciò, in sintesi, è una rubrica di valutazione. Lo sforzo di condivisione di una rubrica tra gli insegnanti aumenterà la *criteriologia* di valutazione delle prestazioni degli studenti e questi ultimi, resi partecipi sin dall'inizio su questi livelli di raggiungimento, sapranno orientare le proprie *performance* avendo chiare le mete attese.

#### a) *Le componenti*

La costruzione di una rubrica di valutazione, proposta da Castoldi<sup>83</sup>, mostra come primo elemento quello dei *livelli*, parte necessaria ed identificativa dello strumento. Essi descrivono il fenomeno e possono variare nella forma e nel numero in base all'utilizzo della rubrica, per il nostro uso formativo, viene proposto un intervallo da un minimo di tre ad un massimo di sei. I simboli per ordinarli possono essere diversi: lettere, grafici o numeri. Sottolinea l'autore che l'utilizzo dei numeri deve essere ben spiegato a tutti i partecipanti al momento valutativo, onde evitare fraintendimenti o semplificazioni<sup>84</sup>. Altri elementi indicati sono *dimensioni* e *criteri*: i primi sono degli

<sup>83</sup> CASTOLDI M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Milano, UTET, 2019.

<sup>84</sup> Il sistema decimale nella valutazione tradizionale è ancora molto radicato nella cultura comune che sovrasta, ancora, tutti gli sforzi di una valutazione alternativa. Non di rado, infatti, capita di mostrare rubriche di valutazione a famiglie ed allievi che, immediatamente, cercano di tradurre lo strumento in decimi. Per ovviare a questo bisogno ancora molto forte, Trincherò suggerisce: «I voti possono essere assegnati nelle prove di accertamento delle conoscenze ed abilità, ma i modelli nazionali di certificazione richiedono l'espressione dei livelli di competenza [...]. È quindi da privilegiare lo sforzo di definizione di situazioni-problema e prove di competenza per la valutazione in livelli, rispetto a quello di definizione dei voti, che possono rappresentare l'informazione di sintesi degli esiti di una singola prova di conoscenza/abilità, non la competenza dello studente. È comunque sbagliato ricodificare i voti in livelli di competenza» (Fonte: TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018, p. 108).

ambiti di analisi afferenti alle caratteristiche che contraddistinguono una prestazione da valutare (es. in una comprensione del testo potrebbero essere: l'organizzazione testuale, il livello morfologico- sintattico, la conoscenza lessicale...); i secondi sono invece i fattori di qualità, ossia i traguardi formativi da apprezzare in una prestazione (es. se la dimensione è “capacità tecnica di lettura” il criterio sarà “velocità di lettura a prima vista”). Un'altra componente che può essere inserita in una rubrica sono gli *indicatori*, evidenze osservabili utili al riconoscimento dei criteri individuati (es. rimanendo sull'esempio del testo da leggere, si potrebbe individuare come indicatore la capacità dell'allievo di dare un titolo coerente al testo o di riutilizzare correttamente termini presenti nel testo in altri contesti). Infine, potrebbero essere utilizzate delle *ancore*, esempi concreti di prestazione coordinati con gli indicatori per l'individuazione dei criteri. Una rubrica con questa impostazione (Fig. 14), è uno strumento valido sia per la valutazione di prestazioni complesse, come ad es. i compiti autentici, sia per la valutazione di una competenza nella sua complessità.

Fig. 14 Schema base di una rubrica valutativa

DIMENSIONI O CRITERI	INDICATORI	LIVELLI				
		+ BASSO *	**	***	****	+ ALTO *****
A.....	A1..... A2..... A3.....					
B.....	B1..... B2..... B3.....					
C.....	C1..... C2..... C3.....					
D.....	D1..... D2..... D3.....					
		Eventuale ancora	Eventuale ancora	Eventuale ancora	Eventuale ancora	Eventuale ancora

Fonte: CASTOLDI M., Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio, Milano, UTET, 2019, p. 10.

#### b) Perché usarle

In linea con quanto presentato nel resto della trattazione, le rubriche riusciranno a fotografare fenomeni complessi, sostenendo in ogni sua fase una didattica di ampio respiro, rivitalizzante rispetto all'inerzia dei saperi tradizionali, ricucendo, infine, una separazione originaria tra valutatore e valutato. Infatti, la presentazione della rubrica, in tutte le sue parti, responsabilizzerà lo studente circa la propria azione

formativa, rendendolo competente in un'analisi metacognitiva nelle diverse fasi del lavoro. I virtuosismi didattici qui sinteticamente delineati, riflettono un «paradigma del costruttivismo socio-culturale, imperniata sui concetti chiave della costruzione attiva, dell'ancoramento a contesti specifici e della collaborazione di gruppo»<sup>85</sup>. L'allievo sarà così protagonista di apprendimento, in situazioni reali e coinvolgenti, in un sistema sociale di apprendimento e collaborazione. Inoltre, la rubrica di valutazione può coinvolgere gli insegnanti in un processo di convergenza, sottraendo gli stessi alla 'babele' della valutazione tradizionale. Non si parla di annullare la soggettività nella valutazione, 'chimera' dei tecnicismi positivisti, ma aumentare i punti di riferimento, consentendo ai protagonisti di questo delicato momento formativo, di 'parlare la stessa lingua', avendo gli stessi punti di riferimento. Infine, le rubriche, orienteranno *a ritroso* la costruzione delle UDA, finalmente libere da scelte dogmatiche su contenuti e strategie didattiche<sup>86</sup>. Questo approccio aiuterà anche la valutazione ad emanciparsi da mera fase conclusiva di accertamento, verso quella logica *formante* descritta in precedenza. Articolare dimensioni, criteri, indicatori e reperire ancora aiuterà il docente nella creazione di UDA più efficaci, creative ed inclusive.

### c) *Come costruirle*

Dal punto di vista operativo l'autore propone una sequenza procedurale ripresa da Arter<sup>87</sup>, essa, mediante un procedimento induttivo, ha come scopo quello di valorizzare i saperi professionali e le esperienze dei docenti in vista della creazione concertata di una rubrica. La prima fase prevede la raccolta di prestazioni dei propri studenti, riferiti a livelli diversi di competenza, ponendosi come domanda centrale «nella mia esperienza professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo della competenza prescelta?». Catalogati questi esempi, il gruppo di lavoro dovrebbe evidenziare quali dimensioni e criteri giustifichino la classificazione in diversi livelli. Il prodotto di questo lavoro dovrebbe portare ad un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed indicatori riferiti alla competenza. Infine, andranno definite le dimensioni e descritte le caratteristiche corrispondenti, facendo sempre riferimento alle ancore da cui si era partiti. La rubrica che scaturirà da questo lavoro di gruppo, potrà essere poi valutata a sua volta secondo i criteri di: validità, articolazione, fattibilità, attendibilità, promozionalità, che Castoldi riporta nella sua

<sup>85</sup> CASTOLDI M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Milano, UTET, 2019, p. 30.

<sup>86</sup> In questo passaggio ci riferiamo a quegli insegnanti che per riverenza nei confronti della tradizione propongono contenuti e prove inutili o poco efficaci per il raggiungimento di una competenza.

<sup>87</sup> ARTER J.A., *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, OR: Northwest Regional Education Laboratory, Portland, 1994, citato da CASTOLDI M., *Le rubriche valutative*, in *L'educatore*, n. 5 annata 2006/2007, ([http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=128-le-rubriche-valutative&category\\_slug=87-mario-castoldi&option=com\\_docman&Itemid=514](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=128-le-rubriche-valutative&category_slug=87-mario-castoldi&option=com_docman&Itemid=514)).

opera in una *meta-rubrica di valutazione*<sup>88</sup>, declinandoli con rispettivi indicatori e livelli.

In conclusione, quanto è stato presentato in questo capitolo (le competenze, gli assi culturali, i CAE e le rubriche valutative) ci entusiasma e ci fa credere, con un certo grado di ottimismo, nella reale possibilità di una formazione nuova, più coinvolgente e più efficace. Ci auguriamo che questa meta sia raggiungibile nella formazione professionale salesiana grazie al progetto «Assi culturali e canone formativo», promosso da diversi enti della IeFP sul nostro territorio nazionale, che sarà oggetto del prossimo capitolo.

---

<sup>88</sup> CASTOLDI M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Milano, UTET, 2019, p. 73.



## CAPITOLO III

# **TRANSIZIONE AGLI ASSI CULTURALI: IL CURRICOLO FONDATIVO**



## 1. La scelta di un curriculum

Quanto approfondito nel primo capitolo sullo stato dell'arte della Formazione Professionale, a livello nazionale e nello specifico contesto salesiano, nonché nel secondo capitolo sull'approccio didattico proposto nel dibattito culturale contemporaneo, ci porta ad esaminare una sperimentazione che ha stimolato la nostra attenzione, ossia: *il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*.

La spinta rinnovatrice richiesta nella IeFP sia a livello Europeo con i sistemi VET<sup>1</sup> (*Vocational Education and Training*) che a livello nazionale nelle diverse sperimentazioni o riferimenti normativi degli ultimi anni<sup>2</sup>, ha condotto alcuni Enti formativi di ispirazione cristiana<sup>3</sup>, alla costruzione di una rete capace di promuovere un rinnovamento profondo ed efficace della propria offerta formativa.

La felice collaborazione ha dato vita nel 2021 al progetto sopra citato, che ha prospettato il proprio lavoro nelle seguenti direzioni:

- promuovere e consolidare la qualità dell'offerta formativa, allineandola ai livelli 3 o 4 dell'EQF;
- sostenere un ripensamento profondo della prospettiva culturale, a partire dagli *assi culturali* verso la proposta di un *curriculum verticale* più organico e verso un nuovo *canone formativo*<sup>4</sup>;
- avviare una sperimentazione dal basso per validare tale proposta, attraverso un coinvolgimento esteso dei CFP e degli operatori.

<sup>1</sup> Il sistema VET (*Vocational Education and Training*) comprende tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), e corrisponde con il nostro sistema di Istruzione e Formazione Professionale, anche se nel nostro Paese non si tratta di un sistema unitario, ma piuttosto di un ambito frammentato e diviso in vari sottosistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, Formazione Professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente. (Fonte: NICOLI D., *I sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (VET) in Europa*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2009, p. 5).

<sup>2</sup> In particolare in questa sede facciamo riferimento a *La via italiana al Sistema duale. Istruzioni per l'uso*, ([http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum\\_Sistema\\_Duale.pdf](http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf)) ed al Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61 *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*.

<sup>3</sup> Gli enti coinvolti nel progetto sono: il Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP), il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale (CIOFS-FP), l'Ente Nazionale Canossiano (ENAC), l'Ente Nazionale Don Orione – Formazione Aggiornamento Professionale (ENDO-FAP), Scuola Centrale Formazione (SCF), Centro studi Opera don Calabria, Casa di carità arti e mestieri.

<sup>4</sup> Con il termine canone formativo, i promotori del progetto, fanno riferimento al mondo della letteratura, in cui il termine canone veniva usato per indicare una raccolta di tutte quelle opere necessarie alla formazione di uno studente in un particolare ambito. Tale formula riscosse grande fortuna con Harold Bloom, che individuò quali fossero gli autori e le opere decisive per la cultura occidentale. La svolta, proposta dai principi di questo progetto, è quella di superare questa concezione di canone tradizionale, poco efficace in una cultura complessa, proponendo un nuovo canone formativo «più attento da un lato alle diverse culture, a partire dall'arte dell'incontro, dello scambio, del "meticciamiento", dall'altro alla valorizzazione del "curriculum per la vita" e dei contesti non formali di apprendimento» (Fonte: <https://assiculturalifp.it/presentazione>).

Dalle riflessioni di questo tempo liminale, come spesso ricorda il Prof. Nicoli, che insieme al Prof. Salatin guidano l'équipe del progetto, sorge la richiesta sempre più pressante di un nuovo rapporto tra lavoro e conoscenza. Questa esigenza ha bisogno di una più ampia e diversificata base culturale, per formare il cittadino, ancor prima del lavoratore. Una lettura più profonda della conoscenza è possibile, in questa sede, grazie all'implementazione assiologica insita nella proposta cristiana, che caratterizza e distingue l'offerta formativa di questi enti e che si traduce in una formazione non solo tecnica, ma dotata di un'anima<sup>5</sup>.

Per raggiungere gli obiettivi proposti, la progettazione ha coinvolto diversi formatori con un approccio *bottom-up*, che ha garantito e promosso oltre ad un maggiore coinvolgimento dei diversi CFP sin dalle prime fasi di progettazione, dei contenuti già sperimentati nelle aule, convergendo forze ed esperienza.

Il percorso ha poi previsto un iter di sperimentazione guidato in 5 tappe (azioni) che investiranno progressivamente anche le aree di indirizzo (relative ai vari indirizzi di qualifica e diploma). La *prima tappa*, sviluppata tra Febbraio e Maggio 2021, ha visto la presentazione del progetto e dei suoi temi generali, con la condivisione di materiali elaborati su piattaforme specifiche. È iniziata poi una formazione del personale attraverso 12 *webinar*, ai quali hanno partecipato più di 500 addetti ai lavori dei diversi enti promotori e la creazione di 7 gruppi tematici chiamati *inter pares*, in cui gli autori dei diversi ambiti del progetto (risonanza, asse italiano-storico-sociale, inclusione, valutazione, inglese, matematica-economia e scientifico-tecnologico) hanno coordinato 18 incontri telematici. Questi incontri, su base volontaria e con autocandidatura, cuore della *seconda tappa*, da Aprile a Luglio 2021, hanno reso possibile, grazie al contributo dei diversi centri, la divulgazione dei materiali ed un approfondimento reale con *feedback* sul campo dei temi proposti, continuando così a perfezionare quanto prodotto. La *terza tappa*, nel periodo di Ottobre 2021 e Aprile 2022, ha visto la creazione dei *gruppi inter pares II*: 37 incontri partecipati da formatori degli enti coinvolti, con convocazione ed incarico esplicito, che hanno avuto come obiettivo quello della validazione della *cassetta degli attrezzi*, volume di cui parleremo più avanti. Questa fase si è posta come obiettivo, sperimentando i contenuti, quello di consolidare una cultura diffusa sui temi-valore, in rapporto con l'area di indirizzo e la documentazione delle UDA, gestendo il tutto con il metodo della ricerca-azione. La *quarta tappa*, tra Febbraio e Giugno 2022, ha puntato sul rapporto tra curriculum fondativo e gestione del CFP. Un gruppo di lavoro di 21 apicali delle realtà coinvolte, chiamato *Presidio Pedagogico*, ha dato vita ad un percorso di ascolto

---

<sup>5</sup> Come, infatti, spiega Mari: «Se noi facciamo cogliere il valore dell'essere umano, poniamo l'elemento che può custodire rispetto alle condotte improprie. In questo senso la sfida della disciplina è anche e soprattutto una sfida morale. Cioè introducendo in questa visione della conoscenza che esprime un ordine vitale, noi, in realtà, facciamo cogliere ai nostri ragazzi che la sfida non è tanto quello che arriveranno a possedere sul piano conoscitivo, ma quello che arriveranno ad essere attraverso l'acquisizione della conoscenza. Non si tratta tanto di ciò che posso fare o non fare, ma di chi posso diventare» (fonte: [http://www.istitutoverna.it/wp-content/uploads/2015/03/Formazione\\_2012\\_2013.pdf](http://www.istitutoverna.it/wp-content/uploads/2015/03/Formazione_2012_2013.pdf), p. 25).

e riscoperta, esito del confronto con le pratiche significative, individuando 7 temi: flessibilità organizzativa nella didattica; risonanza come base della cura educativa; alleanza con imprese e territorio; presidio pedagogico; nuovo paradigma educativo digitale; buona strategia di comunicazione; nuova gestione del personale. La *quinta tappa*, ancora *in itinere*, offrirà ai partecipanti alcuni webinar sui temi portanti, coinvolgerà gli assi di insegnamento professionale, con le stesse modalità degli assi culturali, e prevederà un convegno di diffusione dei risultati ottenuti e di presentazione dei documenti elaborati.

La proposta di un cambio di paradigma, come base di un nuovo canone formativo di educazione al lavoro, è centrato sul tema della risonanza, che andremo più avanti ad analizzare e dell'educazione della ragione, intese come vie per la formazione – tramite la parte professionale – di persone vive, cittadini responsabili e lavoratori dotati di un'apertura positiva nei confronti del reale. Questo rinnovamento (non una trasformazione: per sottolineare la riscoperta dei propri fondamenti) della proposta educativa, culturale e professionale della FP viene promosso, da questo progetto, come meta, un orizzonte a cui tendere e come risposta alla complessità e alle sfide del tempo in cui viviamo.

## 2. I principi del curriculum fondativo: la risonanza, la Laudato si' e l'educazione della ragione

Nell'elaborazione del curriculum i promotori del progetto hanno scelto come riferimento il metodo trascendentale di Bernard Lonergan<sup>6</sup>. Questa prima scelta di campo evidenzia come il punto di partenza non sia un approccio didattico per l'apprendimento, ma di una *disposizione* da riconoscere e risvegliare nell'uomo. Essa, nei confronti della realtà, è in grado di mettere il soggetto nella condizione di conoscere, come capacità propria della mente umana. Secondo l'autore canadese, in estrema sintesi, prima dell'apprendimento c'è la *disposizione ad apprendere*, una condizione essenziale che muoverà ed orienterà le successive scelte formative. L'esperienza conoscitiva vissuta dal soggetto è strutturata in modo ben diverso dai comportamenti di *problem solving*, è più originaria di essi, ne è, quindi, precedente e generativa. Essa svela una realtà: familiare, ordinata e pensata da una stessa origine, che non preclude dogmaticamente, la via verso la conoscenza per tutti, superando il puro relativismo, che segna questa come un'era dell'opinione. Il principio di questo fondamento veritativo sta nella metacognizione della propria esperienza conoscitiva, infatti: «il momento epistemologico

---

<sup>6</sup> Bernard Lonergan (1904-1984) sacerdote, filosofo e teologo gesuita. Di origine canadese: «è stato uno scrittore prolifico. La sua Opera Omnia, oggi, conta 26 volumi, ma è particolarmente noto per due sue opere: *Insight: A Study of Human Understanding* (1957), che offre un'analisi dei processi cognitivi della soggettività umana e *Method in Theology* (1972), che si propone di ri-fondare e ristrutturare la teologia, perché questa possa rispondere alle esigenze dei tempi che cambiano» (fonte: <https://www.unigre.it/it/teologia/progetto-lonergan/bernard-lonergan/>).

di Insight<sup>7</sup> arriva quando – dopo aver completato la descrizione dei tre livelli cognitivi: esperienza, comprensione e giudizio – Lonergan invita i suoi lettori a un atto di “auto-appropriazione”. Così essi affermano che, nella propria vita, i loro atti cognitivi sono effettivamente strutturati secondo questo schema a tre livelli<sup>8</sup>.

La cultura, in questa prospettiva antropologica cristiana non è un bagaglio di saperi, ma conoscenza, come capacità di cogliere profondamente il reale, di rispondere alle domande di senso, di esprimere un giudizio su di esso, capace di orientare le proprie azioni verso il buono ed il bello, a favore della comunità. Così nel curriculum fondativo, «le dimensioni del bello, del vero, del buono, del naturale, del corporeo e dello spirituale sono sollecitate e nutrite da un incontro con la cultura non solo come processo formale di apprendimento, ma come *modo di vita buona* che, tramite esperienze inedite e coinvolgenti, suscita quanto vi è di costitutivo e originale nell’anima di ciascuno»<sup>9</sup>.

Il curriculum fondativo si muove da alcuni principi ispiratori: la risonanza, l’enciclica *Laudato si’*, sulla cura della casa comune di Papa Francesco, come tema unificante, e l’educazione della ragione.

#### a. *La risonanza*

La prima caratteristica, ripresa dal lavoro di Rosa<sup>10</sup>, è presentata come un legame vibrante, tra la persona e la realtà che lo circonda: l’uomo *vibra* con il mondo quando sperimenta *il mistero* insito nella realtà ed il bisogno esistenziale che reclama esperienze radicali e profonde. La persona capace di vivere un’esperienza vibrante, supererà il cinismo ed il silenzio dei propri vissuti, adottando uno stile vicino agli *assi di risonanza*: amore e famiglia, natura e religione, cultura ed amicizia. Inquadrare questi dinamismi, originari e fecondi, all’interno dell’esperienza umana e anche in quella di apprendimento, renderà l’uomo capace di rispondere a quella ricerca di senso propria dell’esistenza personale, superando contingenze sociali e psicologiche. Un curriculum risonante ha come meta quella di attivare due disposizioni nell’allievo coinvolto: la coscienza del proprio valore e saper progettare una vita buona. Queste due dimensioni orientano l’allievo verso mete quali: il rispetto, la protezione e la cura di sé, del mondo, della comunità, del proprio lavoro e del legame con la trascendenza.

#### b. *La Laudato si’*

Il testo dell’enciclica, pubblicata da Papa Francesco nel 2015, viene individuato nel lavoro, sin dalle sue prime fasi, come principio unificante di tutta la trattazione. Il tema ecologico diventa così trasversale ai singoli assi, in cui il nesso uomo-natura,

<sup>7</sup> LONERGAN B.J.F., *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Roma, Città Nuova, 2007.

<sup>8</sup> WHELAN G.S.J., *Importanza e attualità di B. Lonergan* in *La Civiltà Cattolica* n. 3797, Roma, 2008, p. 375.

<sup>9</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curriculum fondativo dell’educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, p. 50.

<sup>10</sup> ROSA H., *Pedagogia della risonanza*. Conversazione con Wolfgang Endres, Brescia, Scholè, 2020.

può essere declinato nell'ambito: dell'ambiente (consumi, fonti energetiche, clima, etc.); dello sviluppo economico, sociale e demografico e nello stile di vita. Questi ambiti si pongono come obiettivi quelli di: superare la visione del mondo come un insieme di problemi da risolvere, verso una ricerca più aperta e rispettosa della nostra casa comune; sollecitare una visione antropologico-cristiana della creazione e della crisi climatica in cui siamo immersi; riflettere sul tema della sostenibilità sia in un'ottica ecologica che in quella lavorativa. I contenuti da proporre, nella cornice degli assi, potranno così toccare temi scientifici, economici, storici e di cittadinanza, culturali in genere nella lingua madre e in quella straniera. Il centro, però, di questo principio non sarà una mera trattazione contenutistica, già presente nei diversi programmi didattici degli ultimi decenni, ma un forte e rinnovato richiamo morale verso un nuovo stile di vita, obiettivo cardine del testo di Papa Francesco. Uno stile capace di mettere al centro «la lode al Signore per la vita, la famiglia, il creato, la bellezza i propri talenti come dono alla comunità, offerti nella forma del lavoro buono»<sup>11</sup>.

### c. *L'educazione della ragione*

Il terzo ed ultimo principio, dal sapore filosofico, aiuta la Formazione Professionale ad aprirsi ad importanti interrogativi tipici del tempo in cui viviamo: come combattere il relativismo imperante, in cui ogni tema e principio culturale può essere messo in discussione in un soggettivismo spietato ed annichilente? Ed inoltre, come combattere le derive pragmatiste e scientiste che legittimano come unico sapere quello legato alle realtà utili e quantificabili? La soluzione a questi fenomeni di riduzionismo si trova, come già accennato in precedenza, nella ri-scoperta del dinamismo dell'intelligenza umana. L'uomo che si avvicina al reale, capace di conoscerlo, si *meraviglia* di questo rapporto, sentendo stupore e consolazione. Questa esperienza di auto-coscienza, in cui il soggetto percepisce profondamente la verità di quello che conosce, di se stesso e della realtà che esiste e di cui lui è parte, funziona quando «non si presenta al soggetto umano solo come “materia” ma viene avvertita come portatrice di significati e valori convincenti»<sup>12</sup>. La mente umana allora, capace di cogliere il vero, accetterà la buona cultura, persuasiva e ragionevole, facendo proprio quanto appreso in una propria rilettura personale. Questioni vitali, come: sentimenti, valori, rapporti, compresi quelli con la trascendenza, esulano da prove dimostrabili, ma rispettano canoni di ragionevolezza, che possono far ribattere terreni abbandonati, che non hanno, però, mai smesso di essere fertili. I quattro assi culturali sono accomunati da questo principio, che li rende ancora più aperti e risonanti, nell'accezione che abbiamo precedentemente spiegato, proponendo temi e questioni legati alla vita degli allievi, con una visione di ampio respiro, scevra da riduzionismi e

<sup>11</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, p. 55.

<sup>12</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, p. 58.

preconcetti. Proprio questo carattere antropologico e gnoseologico, spinge la formazione alla ricerca di un metodo, nella sua accezione classica di via verso una conoscenza certa, «centrato non sulla dimensione apprensiva, ma finalizzato a sollecitare il soggetto al giudizio ed alla decisione. Il giudizio si pone rispetto al vero e pertanto si muove nell'orizzonte della ragionevolezza»<sup>13</sup>, sollecitando con responsabilità la realizzazione dei saperi, non la mera conoscenza.

### 3. Una didattica integrata ed inclusiva

Il progetto, presentati i suoi principi ispiratori ed i traguardi desiderati, individua come opzione didattica un approccio integrato ed inclusivo. I traguardi formativi dei percorsi triennali di IeFP potranno essere raggiunti attraverso una progettazione didattica flessibile e che abbia come punti di ancoraggio: il *modulo* nella forma dell'argomento e della ricerca ed il compito di realtà. La proposta di un tema che sia significativo con quanto l'allievo già possiede come *know how* e per il proprio quotidiano, attiverà curiosità e predisporrà positivamente gli allievi all'accoglienza di alcune prime nozioni chiare sull'argomento. Seguirà poi un lavoro di ricerca, con una consegna, che coinvolgerà i gruppi nel condividere dei prodotti creati per la generazione di un materiale unitario e completo. Questa modalità vuole integrare, oltre i saperi, anche le ultime tecnologie o *software* messi in campo sia nell'esperienza delle Formazione A Distanza (FAD) in questi anni pandemici, sia nelle esperienze virtuose di alcuni CFP che già da diversi anni hanno inserito stabilmente l'utilizzo di dispositivi personali degli allievi nella didattica ordinaria, abbracciando la formula del *blended learning*<sup>14</sup>. Infine, questi momenti convergono verso un compito di realtà, che sfiderà l'allievo in una richiesta di sintesi personale dei contenuti, delle proprie disposizioni interne ed esterne, giungendo ad un prodotto valutabile a diverse dimensioni e dai diversi attori coinvolti.

Una didattica impostata con questi criteri e in accordo con quanto detto nel resto della trattazione, potrà, inoltre, essere garanzia di *inclusione*. Il termine, decisamente in auge nell'ambito educativo e formativo degli ultimi anni, si impone sul panorama della didattica speciale, superando la logica dell'accoglienza e dell'integrazione. Queste due mete, proposte in ambito pedagogico e didattico dagli anni '70 in poi, hanno avuto il merito di mettere in relazione l'allievo con disabilità ed il resto del gruppo, emancipando la sua esperienza formativa dalla segregazione vissuta nei tempi precedenti<sup>15</sup>. Non è possibile dilungarci oltre in questa sede, ma diciamo, in

<sup>13</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, p. 59.

<sup>14</sup> Letteralmente apprendimento misto o ibrido, è un metodo di insegnamento che integra le nuove tecnologie dell'*e-learning* e i media digitali con le tradizionali attività in classe, offrendo agli allievi maggiori garanzie di personalizzazione e protagonismo nella propria esperienza di apprendimento.

<sup>15</sup> Si fa riferimento in questo passaggio alle classi speciali e quelle differenziali, in cui in Italia, fino agli anni '70 convogliavano tutti gli studenti con disabilità, evitando qualsiasi tipo di commistione con i "normodotati", utilizzando una definizione tipica di quegli anni.

sintesi, che questo percorso virtuoso ha costruito un terreno fertile per leggi modello quali la n. 104 del 1992 *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* e la n. 170 del 2010 circa *Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, generando, tuttavia, un sistema formativo ancora limitato per la persona con disabilità. Il soggetto con certificazione medica o in difficoltà generale, individuata dai soggetti dell'azione formativa, infatti, può avere delle agevolazioni per il raggiungimento del livello o di uno *standard*: non una vera e propria personalizzazione. L'integrazione è così assimilazione, adattamento del singolo alla stessa situazione dei suoi compagni. Il fondamento risulta, in un'analisi quotidiana, utile ma parziale, soprattutto quando davanti alla cattedra del formatore si trova una platea di certificati o di BES (Bisogni Educativi Speciali), a fronte di pochi casi ritenuti esenti da personalizzazioni; il sistema è evidentemente *sfuggito di mano o ha fatto il suo tempo*. «Lo scenario più ampio e aperto dai concetti e strumenti di canone formativo, canovaccio, curriculum *blended*, compito di realtà e altro ancora, aprono la possibilità di entrare in una prospettiva diversa, che l'*Index for Inclusion*<sup>16</sup> definisce appunto come inclusione, in luogo di integrazione»<sup>17</sup>. La strategia didattica integrativa, che aveva come meta la partecipazione e il coinvolgimento delle persone con disabilità, può così lasciare il passo ad una inclusiva, il cui fine è quello di generare un ambiente di partecipazione e coinvolgimento di tutti gli studenti, con l'obiettivo di valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento dell'intero gruppo classe. Questo cambio di paradigma, permesso dalla nuova prospettiva del sistema ICF<sup>18</sup> e da alcuni riferimenti normativi nazionali<sup>19</sup>, *in tandem* con una didattica come quella proposta dal progetto, potranno garantire spazi flessibili di insegnamento, con competenze e quadri di riferimento in cui sperimentare percorsi eterogenei di apprendimento, rispettosi delle diversità storiche, culturali, sociali di ogni singolo allievo, facendo della differenza una regola,

<sup>16</sup> BOOTH T. e AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.

<sup>17</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, p. 30.

<sup>18</sup> «Con la classificazione ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), pubblicata nel 2001 e nella versione per bambini ed adolescenti nel 2007 (ICF-CY), l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha introdotto un modello antropologico in cui il "funzionamento umano" è osservato da una prospettiva bio-psico-sociale. Secondo l'ICF, la disabilità è determinata dall'interazione sfavorevole tra le condizioni di salute di una persona ed il contesto in cui essa vive, quando esso non si rende accessibile e supportivo rispetto ai bisogni individuali di funzionamento. In questa concettualizzazione, la disabilità è quindi da considerare una variabile dipendente dall'ambiente, il quale può fungere da facilitatore o da barriera nello svolgimento delle comuni attività della vita quotidiana» (fonte: <https://www.icf-scuola.it/>).

<sup>19</sup> Come ad es. la Direttiva del MIUR del 27 Dicembre 2012 su *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e la Direttiva interministeriale del 29 dicembre 2020 n. 182 circa *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.

non un'eccezione. Questa visione, fuori da una banale retorica, sarà possibile, come già accennato nel resto del lavoro, strutturando l'UDA o i moduli nelle modalità precedentemente descritte, liberando il formatore dalla sua continua azione di insegnamento (come ad es. nella lezione frontale) e garantendo a lui e alle altre figure educative (assistenti, co-docenti, etc.) il tempo di poter affiancare i singoli ed i gruppi, personalizzando *in itinere* la via verso l'apprendimento. Questa linea operativa non esclude chiaramente l'adozione di strumenti validi come il PEI<sup>20</sup> o il PDP<sup>21</sup>, ma li inquadra in una cornice inclusiva e non integrativa, escludendo logiche di standard o di formazione meritocratica, spesso solamente ideologiche, come spiega Benvenuto:

«abbandonando l'idealistica e utopistica funzione meritocratica, che richiederebbe parità di opportunità sulla linea di partenza, e come ampiamente evidenziato dalle ricerche nazionali e internazionali (cfr. OCSE PIAC), riverbera le disuguaglianze e le differenze innate, bisogna sviluppare le caratteristiche di inclusività, nella scuola e nella società, evitando graduatorie e costruendo percorsi di intervento mirati e di sviluppo per tutti»<sup>22</sup>.

#### 4. I canovacci del progetto

Il progetto del curriculum fondativo presenta oltre ad un volume introduttivo, ripreso nel nostro lavoro nelle sue parti principali, un manuale più operativo intitolato *cassetta degli attrezzi*. Questo secondo volume rappresenta il cuore della costruzione del canone formativo, che cerca con rigore scientifico, lo evidenziamo nuovamente, di porre «ciò che viene insegnato ad un livello alto di domanda cognitiva, da una selezione dei focus puntando sulla comprensione concettuale, dando priorità alla profondità rispetto all'ampiezza dei contenuti, infine da una maggiore coerenza interna organizzando la formazione sulla comprensione delle modalità di apprendimento e dello sviluppo umano»<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Il PEI, Piano Educativo Individualizzato è «il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento didattico e educativo multidimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dello studente con disabilità, per la realizzazione del diritto di istruzione e apprendimento, previsto dalla Legge n. 104/1992». (Fonte: IANNES D., CRAMEROTTI S. E., FOGAROLO F. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati ed arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson, 2021, p. 38.)

<sup>21</sup> Il PDP, Piano Didattico Personalizzato, viene citato dal art. 5 del D.M. n. 5669 del 12 luglio del 2011, in cui si dice che «la scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate».

<sup>22</sup> BENVENUTO G., *La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, v.25, n.1, p. 18, (<https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/13725/12783>).

<sup>23</sup> NICOLI D., *La "Cassetta degli attrezzi" come proposta di canone e di metodo formativo*, in *Rassegna CNOS*, 3/2021, p. 83.

La ricerca-azione che ha preso avvio e procede verso la costruzione del curricolo ha visto il gruppo di lavoro rispondere ad almeno tre questioni fondamentali: 1) quella della *selezione dei materiali*, cercando di rispondere a criteri di tradizione, di necessità e di promozione della cittadinanza attiva; 2) il rispetto delle caratteristiche costitutive dei profili di uscita degli operatori nelle diverse qualifiche, ossia quelle della persona, del cittadino e del lavoratore, cercando quindi di indagare quali fossero i fattori culturali fondativi di queste tre dimensioni; 3) la configurazione religiosa ed etica della proposta culturale che si offre, richiamandosi ai temi dell'educazione cristiana e dei movimenti legati ai principi della Dottrina Sociale della Chiesa. La cassetta degli attrezzi non vuole essere, per i ricercatori, una sola promozione didattica di materiali, ma una riflessione da e tra chi *sta sul campo* con una prospettiva di rinnovamento e costruzione, lenta, ma costante. La cassetta con gli assi assume così a *movimento culturale*, in quanto «non si limita agli assi ovvero una ripartizione classificatoria dei compiti, ma che assume consapevolmente le questioni le sfide di oggi entro un cammino di rinnovamento che presenta necessariamente un carattere concreto»<sup>24</sup>.

Da queste premesse la cassetta offre dei *canovacci formativi*, ossia dei documenti strutturati che indicano il percorso formativo secondo le tappe di crescita degli allievi, rispettando le sfide culturali fin qui descritte. In ogni canovaccio si trovano due tipologie di attività didattiche, il modulo formativo, cardine della proposta, ed una mini-scheda, un prodotto più semplice suggerito al singolo formatore.

A titolo esemplificativo riportiamo alcuni materiali proposti nel primo volume<sup>25</sup> del progetto:

a) *Canovaccio formativo dell'asse dei linguaggi – primo anno*

Il canovaccio che abbiamo selezionato è quello dei linguaggi del primo anno, che viene distinto nelle UDA in lingua italiana e in lingua inglese.

<i>Mese</i>	<i>Lingua italiana</i>	<i>Lingua straniera</i>
<i>Settembre</i>	<i>La parola</i> <i>Il linguaggio</i>	<i>Recupero saperi pregressi</i>
<i>Ottobre</i>	<i>Apprendere</i>	<i>Introduce yourself meeting</i> <i>new people</i>

<sup>24</sup> NICOLI D., *La "Cassetta degli attrezzi" come proposta di canone e di metodo formativo*, in *Rassegna Cnos*, 3/2021, p. 85.

<sup>25</sup> CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020, pp. 93-167.

<i>Novembre</i>	<i>Origini della lingua italiana</i>	<i>Where are you from? What's your nationality? Nations and nationalities What's the time?</i>
<i>Dicembre</i>	<i>Il volgare fiorentino Le parole sono pietre</i>	<i>Organize a tour to your new friend's nation Likes and dislikes</i>
		<i>English Christmas traditions</i>
<i>Gennaio</i>	<i>Umanesimo</i>	<i>Daily routine My typical day Present simple tenses</i>
<i>Febbraio</i>	<i>I generi letterari</i>	<i>How often do you...? Food vocabulary Imperative tense</i>
<i>Marzo</i>	<i>Perché leggere</i>	<i>Can I...? Shall I...? Modal verbs What are your favourite hobbies? What about doing something together? Present continuous tense</i>
<i>Aprile</i>	<i>Perché scrivere Da Omero a Bob Dylan</i>	<i>Saxone genitive Whose is this? Possessive adjectives and pronouns Go and interview your major about his daily routine</i>
<i>Maggio</i>	<i>La sintassi</i>	<i>Movie vision, comment and analysis</i>
<i>Giugno</i>	<i>Come si fa un tema</i>	<i>Explanation for summer homework related to the together watched movie</i>

b) “Eppur (chi?) si muove!!!” Esempio di modulo formativo asse scientifico tecnologico – primo anno

Il modulo che segue, invece, è inserito nel canovaccio dell'asse scientifico- tecnologico, proposto agli allievi del primo anno.

<i>Eppur (chi?) si muove!!! – Modulo formativo primo anno asse scientifico-tecnologico</i>		
<i>Presentazione</i>	<p><i>Il movimento, il moto, è qualunque cosa si differenzi dalla quiete, dallo stare fermi. Può trattarsi di movimento rapido, lento, in una direzione piuttosto che in un'altra. Ma siamo sicuri di sapere se veramente siamo in presenza di un moto?</i></p> <p><i>Spostarsi nello spazio e nel tempo è un tema che ha sempre avuto a che fare con l'uomo. L'essere umano è un animale in continuo movimento, dall'Africa orientale si è diffuso in tutta la Terra e ha viaggiato e conosciuto tutte le terre emerse. Se fosse rimasto un animale "stanziale", il processo di scoperta e di colonizzazione sarebbe stato solo indotto dall'espandersi dello spazio necessario e non ai viaggi.</i></p> <p><i>Ecco, il movimento è il MOTORE della conoscenza, dell'esplorazione, dell'apertura verso l'ignoto.</i></p> <p><i>Ma torniamo alla domanda iniziale.</i></p> <p><i>Come possiamo dire che siamo in presenza di un moto? E soprattutto, cosa si muove e cosa no?</i></p>	
<i>Prodotto</i>	<i>Relazione dal titolo "Come possiamo affermare che un corpo è in movimento"</i>	
<i>Consegna agli allievi</i>	<p><i>Dopo aver visto il video proposto, descrivi con un elaborato scritto, il ragionamento che ti ha portato a capire chi si stava muovendo, seguendo questa traccia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>- descrizione della situazione;</i></li> <li><i>- domande emergenti;</i></li> <li><i>- risposte;</i></li> <li><i>- descrizione del ragionamento;</i></li> <li><i>- parole nuove e loro significato;</i></li> <li><i>- che cosa ho imparato da questa esperienza;</i></li> <li><i>- che cosa mi piacerebbe approfondire.</i></li> </ul>	
<i>Dispositivo</i>	<i>Anno e periodo didattico</i>	<i>1° anno. Ottobre – Novembre</i>
	<i>Durata</i>	<i>Max 2 ore</i>
	<i>Assi coinvolti</i>	<i>Scientifico-tecnologico</i>
	<i>Saperi essenziali</i>	<i>Il concetto di moto</i>
	<i>Competenze</i>	<i>Utilizzare concetti e semplici procedure scientifiche per leggere fenomeni e risolvere semplici problemi legati al proprio contesto di vita quotidiano e professionale, nel rispetto dell'ambiente.</i>
	<i>Soft skill</i>	<i>Imparare ad imparare: metodo, autovalutazione, miglioramento</i>
	<i>Risorse</i>	<i>Dispositivo audio-video</i>

<i>Fase e attività</i>	<i>Fase</i>	<i>Attività</i>
	<i>Presentazione</i>	<i>Il formatore presenta l'attività introducendo l'oggetto del video e sottolinea l'importanza di prestare attenzione a tutta la scena e ai particolari.</i>
	<i>Visione filmato</i>	<i>Il video viene visto dagli allievi, eventualmente anche due volte.</i>
	<i>Discussione</i>	<i>Gli allievi si confrontano tra loro rispetto a quanto appena visto e propongono le loro riflessioni. Il formatore guida gli allievi verso la consapevolezza della ricerca di un sistema di riferimento al quale riferirsi. E da qui invita ad estendere le considerazioni emerse anche verso altri ambiti della vita quotidiana.</i>
	<i>Consegna</i>	<i>Si chiede agli allievi di riportare in un elaborato scritto le deduzioni rispetto al moto.</i>
	<i>Valutazione</i>	<i>Correzioni e miglioramento</i>
<i>Modalità di valutazione</i>	<i>Evidenze</i>	<i>Criteri (vedi rubrica)</i>
	<i>Relazione</i>	<i>Conoscenza dei contenuti e abilità linguistiche: che cosa ho imparato Metodi e processi: come ho imparato</i>
	<i>Soft skill</i>	<i>Capacità di imparare a imparare: metodo, autovalutazione, miglioramento</i>
<i>Materiali</i>	<i>Testi: il moto dei corpi – Volume di scienze (I anno) Vedi anche: <a href="http://www.scienzafisica.it/moto/">http://www.scienzafisica.it/moto/</a> Video: “Chi si muove” <a href="https://drive.google.com/file/d/1Adw68k2D9EmI98ZjP9-aJeRFeenpF4AF/view">https://drive.google.com/file/d/1Adw68k2D9EmI98ZjP9-aJeRFeenpF4AF/view</a></i>	

*c) Rubrica di valutazione delle competenze degli assi culturali (distinta in conoscenze e processi)*

Tra i materiali della cassetta degli attrezzi scegliamo, infine, di presentare una rubrica di valutazione, esplicitando l'opzione valutativa del progetto.

Indicatori per l'osservazione delle competenze	Descrittori di livello			
	Parziale	Basilare	Intermedio	Elevato
<p>Conoscenza dei contenuti e abilità linguistiche: livello di completezza e precisione; padronanza del linguaggio e dei linguaggi specifici (che cosa ho imparato)</p> <p>Metodi e processi: capacità di ricerca delle informazioni, metodo di studio, utilizzo degli strumenti, procedimento di soluzione dei problemi (come ho imparato)</p>	<p>L'allievo possiede conoscenze lacunose, mostra difficoltà nel comprendere appieno il compito, procede in modo selettivo svolgendo solo talune attività di cui si sente sicuro, utilizza un linguaggio incompleto preferendo descrivere le cose fatte, piuttosto che cogliere il senso dell'azione, manca della consapevolezza di insieme</p>	<p>L'allievo possiede le conoscenze fondamentali, comprende gli elementi essenziali del compito, procede con prudenza svolgendo le attività necessarie, utilizza un linguaggio adeguato a descrivere le attività ed i loro principali significati, coglie gli aspetti essenziali del senso dell'azione</p>	<p>L'allievo possiede un buon livello di conoscenze, comprende appieno il compito assegnato, procede con sicurezza svolgendo tutte le attività necessarie, utilizza un linguaggio appropriato, in grado di cogliere tutti gli elementi in gioco, palesi e latenti; presenta una buona consapevolezza del senso dell'azione</p>	<p>L'allievo possiede conoscenze sicure e sa cogliere nessi e relazioni, evidenzia un valore aggiunto costituito da uno o più dei seguenti aspetti: vivacità di interessi e di apporti, prontezza nel fronteggiare compiti e problemi, ricchezza delle informazioni raccolte e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori</p>

## 5. Vantaggi dimostrati e attesi

Dagli esempi proposti è possibile vedere come la premessa fondamentale del progetto, ossia quella di riscoprire un nuovo rapporto tra lavoro, formazione e conoscenza, sia inserita armonicamente per mezzo di una scelta assiologica chiara, antropologica e cristiana. Tale premessa richiama l'allievo ad una responsabilità *nel*

*presente* della propria esperienza di apprendimento e *nel futuro* sul come mettere a frutto il proprio bagaglio di saperi per la comunità. Questi elementi si trovano in filigrana, ad una più attenta lettura, nel canovaccio offerto dagli autori laddove si propongono UDA in cui i linguaggi si emancipano dalla didattica per contenuti o dalle logiche dell'addestramento professionale, per situarsi in compiti di realtà come:

«*Organize a tour to your new friend's nation*». Questo esempio offre allo studente un'occasione in cui esplicitare un sapere competente, all'interno di uno spazio relazionale, in una lingua straniera, che richiama l'apertura, la scoperta e la meraviglia per la diversità. Dal canovaccio, inoltre, si evince l'auspicato spazio di comprensione metacognitiva necessaria per l'apprendimento, attraverso UDA del tipo: «*Perché leggere*» oppure «*Perché scrivere*». Questo aspetto di auto-appropriazione del sapere è fondamentale per quell'esperienza trascendentale descritta da Lonergan, come accennato nei paragrafi precedenti e richiamato nel resto del nostro lavoro come spazio di protagonismo del ragazzo. Capire il *perché* di un apprendimento mobilita risorse interne dell'apprendente, essere capace di ragione, che migliora la sua motivazione al lavoro. Le caratteristiche assiologiche e metacognitive fondanti del progetto, inoltre, si trovano nei diversi passaggi del modulo formativo proposto «*Eppur (chi?) si muove!!!*» il quale, partendo da un sapere essenziale, come quello del moto, apre ad una visione integrale del sapere. Infatti, è possibile osservare un interesse trasversale alla trattazione, che arricchisce il contenuto scientifico con una sensibilità antropologica, da rinvenire, ad esempio, nell'immagine «*uomo in movimento*». È chiara anche la ricerca di un approccio di tipo sperimentale sul tema, un metodo di ricerca che accompagna l'allievo alla scoperta, come richiesto nella *relazione* all'interno del modulo «*Dopo aver visto il video proposto, descrivi con un elaborato scritto, il ragionamento che ti ha portato a capire chi si stava muovendo, seguendo questa traccia: descrizione della situazione; domande emergenti; risposte; descrizione del ragionamento; parole nuove e loro significato; che cosa ho imparato da questa esperienza; che cosa mi piacerebbe approfondire*». Nelle schede riportate emergono, inoltre, la modalità del lavoro di gruppo e la modalità *blended*, attraverso l'utilizzo di video e piattaforme digitali.

Gli esempi sopra riportati, selezionati dal corposo materiale condiviso dal progetto, richiamano ed evidenziano alcune caratteristiche fondamentali dello stesso, quali la spiritualità del sapere, la responsabilità del cittadino e l'inclusività della proposta. Proprio quest'ultima, viene, lo ricordiamo, garantita da un approccio diversificato dell'insegnamento, che permette al formatore e alle altre figure di sistema una personalizzazione reale dei processi di apprendimento e dall'opzione valutativa delle rubriche. Lo strumento richiamato nell'esempio proposto: diventa struttura continua di verifica del processo di apprendimento in ogni sua fase; risponde alla complessità della competenza, rispetto alla semplicità di un contenuto o di una pro-

cedura e garantisce quella trasversalità auspicata negli assi culturali. Esso, inoltre, promuove una valutazione collegiale, periodica e progressiva, attraverso compiti di realtà e autovalutazione. Superando la mera valutazione delle prestazioni, infatti, si centra l'attenzione sul processo formativo e sulle pratiche didattiche, improntate all'inclusione ed alla personalizzazione, per giungere ad una reale valutazione formativa. Rispettosa e rigorosa delle logiche di sviluppo, la rubrica di valutazione, coinvolgerà l'allievo nel momento valutativo accrescendo la consapevolezza del valore di quanto apprende in riferimento alla propria crescita personale.

Questo nuovo movimento culturale, che muove i suoi primi passi, si pone come obiettivo un vero e proprio cambio di paradigma, unificando il lavoro dei CFP e riscoprendo quel naturale legame tra persona e cultura, tra lavoro ed anima, tra cittadino e comunità. Questa fase, come descritto nelle parti del progetto, vedrà la sperimentazione del materiale sul campo, la presentazione dei primi risultati e il continuo approfondimento dei temi fondanti. I compiti che spettano al movimento culturale, in buona sostanza, saranno quelli di verificare se il lavoro di questi anni avrà una reale ricaduta sulla formazione, umana e professionale, degli allievi della IeFP e quello di continuare a *risvegliare* l'operato quotidiano dei singoli centri, spesso oberati da una difficile e stressante *routine*, verso nuovi orizzonti di *empowerment*. La grande mole di lavoro concertato, descritto e prodotto, in linea, a nostro avviso, con quanto in questo momento è presentato nella letteratura di riferimento, ci lascia ottimisti sulla prosecuzione della sperimentazione e incuriositi sulle nuove opportunità che si aprono ai centri nella loro gestione, come auspicato: dalle politiche europee ed italiane; dalle reali esigenze dei diversi tessuti aziendali e dalla ricerca di senso, più o meno esplicita, degli allievi, veri protagonisti di questa spinta rinnovatrice.



## CONCLUSIONE

---

I sistemi educativi e formativi della società contemporanea sono chiamati a dare risposte alle grandi sfide di carattere sociale, politico, economico ed etico. I repentini cambiamenti posti dalla globalizzazione e dall'innovazione, la crisi economica e post-pandemica che stiamo affrontando e la pressante emergenza ecologica sono solo alcune delle tante questioni che coinvolgono anche il sistema scuola. I fenomeni descritti, dall'identità camaleontica e multifattoriale, possono minare le basi dei sistemi formativi, che sembrano, troppo spesso, aver perso il loro ruolo di guida e ascensore sociale. A tal proposito, i dati<sup>1</sup> relativi al contesto nazionale italiano non sono confortanti. L'Italia nel 2020 è risultato il quarto Paese nell'Unione Europea per numero di abbandoni precoci: il 13,1% rispetto ai 9,9% della media europea. A questi dati si aggiungono quelli relativi al fenomeno della *dispersione implicita*, ossia il mancato raggiungimento delle competenze alla fine dei cicli di studio. La stima che emerge è che «la dispersione scolastica totale, implicita ed esplicita, superi il 20% a livello nazionale e che il 14,4% degli allievi esca dalla terza media con livelli di competenze inadeguati in matematica, italiano e inglese. La dispersione scolastica è direttamente collegata anche con il fenomeno dei NEET, ovvero i giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non sono inseriti in un percorso di istruzione o di formazione»<sup>2</sup>.

Cosa fare? La risposta, non semplice, richiede un approccio multi-sistemico, concertato e tempestivo, che sappia accompagnare le diverse questioni con azioni differenziate e flessibili. Rispetto al quadro sopra descritto, il sotto-sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale può rappresentare l'ultimo baluardo contro la dispersione nella promozione del successo formativo. Tuttavia, tale segmento formativo ha bisogno, per poter assolvere a questo difficile compito, di riconoscimento nazionale e di un rinnovamento didattico e sistemico. Questo rinnovamento, richiesto e recepito da alcuni enti formativi di orientamento cristiano, in particolare da quello salesiano, è stato oggetto dell'elaborato.

La trattazione proposta, come accennato nell'introduzione, nasce dalla sintesi di questi anni di studio, dall'esperienza sul campo a titolo personale e collegiale, nello scambio quotidiano con tanti compagni di viaggio dell'avventura educativa e grazie al lavoro in rete organizzato e animato dal progetto del curriculum fondativo. La mia convinzione, che ho cercato di dimostrare con riferimenti autorevoli in campo scien-

---

<sup>1</sup> AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta*, (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>).

<sup>2</sup> AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta*, (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>), pp. 24-25.

tifico, è che un reale rinnovamento in campo didattico sia necessario alla Istruzione e Formazione Professionale. La revisione, auspicata nelle pagine della tesi, dovrà essere profonda e reale, non solo formale. Essa dovrà interrogare l'agire quotidiano, traghettandolo dal "si è sempre fatto così" verso nuovi, più efficaci e stimolanti orizzonti formativi. Abbandonando la zavorra dei limiti di modelli come quello ADDIE, che continuano a ripetersi più o meno consciamente nella didattica quotidiana, sarà possibile partire realmente dalla persona che apprende. La progettazione pensata come nella mappa di Kerr con i suoi traguardi, contenuti, processi e valutazioni, aiuterà a strutturare una didattica adattiva, aperta, inclusiva e coinvolgente per ogni soggetto dell'esperienza formativa. Il lavoro portato avanti apre diverse prospettive di sperimentazione didattica sia nella somministrazione e revisione del lavoro personale e collegiale sul campo, sia in quello di affiancamento e studio del curriculum fondativo. Quest'ultimo, inoltre, apre lo sguardo verso ulteriori studi ed approfondimenti e punta, tra le altre e future linee operative, verso una proposta significativa di certificazione degli apprendimenti mediante rubriche di valutazione. Questo ultimo strumento, ancora poco utilizzato nei nostri ambienti di formazione, sarà oggetto di futuri lavori e traduzioni nel linguaggio della IeFP. La nostra offerta professionale e salesiana, inoltre, ci spinge ad ulteriori studi, sul piano progettuale e valutativo, su quanto l'integrazione tra *hard e soft skill*, nella sintesi salesiana di ambiente di apprendimento formale e non formale, come ideato nella visione di Don Bosco, sia, oggi più che mai, una risorsa educativa vincente ed un modello facilmente replicabile. Emanciparsi, dunque, da pratiche di addestramento, dalla trasmissione di semplici abilità, per una proposta più ricca, umana e significativa è l'orizzonte che ci spinge, ancora oggi, nonostante tutto, a scommettere sulla nostra proposta e nei nostri giovani, la prima e più sincera risorsa del nostro agire quotidiano.

La passione per la nostra azione educativa e formativa, i bisogni sempre più pressanti del mondo sociale, economico e lavorativo, la responsabilità che abbiamo nelle nostre comunità chiedono con forza la creazione di autentici ed efficaci spazi di auto-valutazione e ri-partenza. Se non ora, quando?

## BIBLIOGRAFIA

---

- ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2015.
- ANDERSON J., *Cognitive Psychology and its Implication*, New York, Worth, 2009.
- ARTER J. A., *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, OR: Northwest Regional Education Laboratory, Portland, 1994.
- AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta*, (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>).
- BARROW H.S., TAMBLYN R.M., *Problem-based learning in Medical Education*, New York, Springer, 1980.
- BATINI F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013.
- BENVENUTO G., *La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, v.25, n.1, p. 18, (<https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/13725/12783>).
- BLOOM B.S., *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Addison Wesley Longman, 1956.
- BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di Didattica. Teoria e prassi nei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2022.
- BOOTH T. e AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- BOSCO G., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO P., *Don Bosco Educatore, scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997
- BOSCO G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Roma, LAS, 2011, p.127.
- CASTOLDI M., *Le rubriche valutative*, in *L'educatore*, n. 5 annata 2006/2007, ([http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=128-le-rubriche-valutative&category\\_slug=87-mario-castoldi&option=com\\_docman&Itemid=514](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=128-le-rubriche-valutative&category_slug=87-mario-castoldi&option=com_docman&Itemid=514)).
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020.
- CASTOLDI M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Milano, UTET, 2019.
- CNOS-FAP, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curricolo fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, Tipolitografia Pio XI, 2020.
- COMOGLIO M., *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, Torino, SGS, 2011.
- CUROTTO A.G., *Il ruolo della formazione professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, Roma, Tipolitografia Pio XII, 2013, (<https://biblioteca.cnos-fap.it/pubblicazione/il-ruolo-della-formazione-professionale-salesiana-da-don-bosco-alle-sfide-attuali/>).
- DREYFUS H.L., DREYFUS, S.E., *Mind over machine*, New York, The free press, 1986.

- DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza Editore, 2007.
- FEDERAZIONE CNOS-FAP, *Con i tempi e con Don Bosco*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2018, p. 18.
- FEDERAZIONE CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e Attualità*, ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA\\_ASSOCIATIVA\\_e\\_CNOSFAP.PDF](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/CULTURA_ASSOCIATIVA_e_CNOSFAP.PDF)).
- FONDAZIONE ROMANO GUARDINI, *Corso di Formazione per insegnanti, Anno scolastico 2012/2013*, ([http://www.istitutoverna.it/wp-content/uploads/2015/03/Formazione\\_2012\\_2013.pdf](http://www.istitutoverna.it/wp-content/uploads/2015/03/Formazione_2012_2013.pdf)), p. 25.
- KRATHWOHL D.R., ANDERSON L.W. et Al., *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman, 2001.
- IANNES D., CRAMEROTTI S. e FOGAROLO F. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati ed arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson, 2021, p. 38.
- INDIRE, *Monitoraggio nazionale 2022. Istruzione terziaria professionale*, (<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/05/Monitoraggio-nazionale-2022.-Rapporto-originale.pdf>).
- ITALIA LAVORO SPA, SOLE24ORE, *La via italiana al sistema duale. Istruzioni per l'uso*, ([http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum\\_Sistema\\_Duale.pdf](http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf)).
- LE BOTERF G., *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d'Organisation, 1994.
- LONERGAN B. J. F., *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Roma, Città Nuova, 2007.
- LOTTI A., *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- MALIZIA G., GENTILE F., *Il successo formativo degli allievi del CNOS FAP qualificati e diplomati nel 2019-20*. In *Rassegna CNOS*, n. 1/2022, Roma, Tipografia Giammarioli, 2022.
- MARTINAND J.L., *Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques*, in "Revue Aster", I, pp. 141-154.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2020.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2009.
- NICOLI D., *La "Cassetta degli attrezzi" come proposta di canone e di metodo formativo*, in *Rassegna CNOS*, 3/2021, Roma, Tipolitografia Pio XI.
- NICOLI D., *La FP del futuro prossimo. Un'occasione straordinaria per pensare in grande*, ([https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/07\\_nicoli\\_-\\_fp\\_del\\_futuro\\_prossimo.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/07_nicoli_-_fp_del_futuro_prossimo.pdf)).

- NOTTI A., *Origine e sviluppo della docimologia*, in COGGI C., NOTTI A., (a cura di), *Docimologia*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2002, pp. 11- 43.
- OECD, *The definition and selection of key competencies – executive summary*, 2003, (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>).
- PELLERREY M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fpellerey.unisal.it%2Fisfoldi.doc&wdOrigin=BROWSELINK>).
- PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- PERRENOUD PH., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PFEIFFER J.W., JONES J.E., *A handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1985.
- PIERON H. et al., *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Parigi, Conservatoire national des arts et métiers, 1934.
- PRELLEZZO J.M., *Dai laboratori fondati da Don Bosco a Valdocco alle scuole di arti e mestieri salesiane (1853 - 1888)*, in *Rassegna CNOS* anno 25 n.1, 2009, in [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/21\\_Rassegna%20CNOS%20-%202009%20-%20n1.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/21_Rassegna%20CNOS%20-%202009%20-%20n1.pdf)
- PRELLEZZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane, Momenti della loro storia (1853-1953)*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 2013.
- ROSA H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholè, 2020.
- ROSATI A., *Apprendimento informale. Scelte pedagogiche e priorità educative*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013, pp. 151-188.
- RUA M., *Lettere circolari di Don Michele Rua ai Salesiani*, Torino, Tip. S.A.I.D., “in Buona Stampa”, 1910.
- SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione Professionale di fronte al decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2021.
- SISTEMA DUALE, *La via italiana al Sistema duale. Istruzioni per l’uso*, ([http://www.sistema-duale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum\\_Sistema\\_Duale.pdf](http://www.sistema-duale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf)).
- TYLER R.W., *Basic principle of Curriculum and instruction*, Chicago, Chicago University Press, 1949.
- TONELLI A., *L’istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*, Milano, Giuffrè, 1964.
- TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli libri, 2018.
- TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

- TRINCHERO R., *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, 2018 in Italian Journal of Educational Technology, 26(3), 40- 55. doi: 10.17471/2499-4324/1013.
- UGOLINI F., *Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale*, in UGOLINI F. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce – Brescia, Pensa Multimedia Editore, 2013, pp. 11-40.
- WHELAN G.S.J., *Importanza e attualità di B. Lonergan*, in *La Civiltà Cattolica* n. 3797, Roma, 2008.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*, Roma, Tipografia Giammarioli, 2022.

## RIFERIMENTI NORMATIVI

---

- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018*, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).
- Direttiva Interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*.
- Decreto Ministeriale 12 luglio del 2011, n. 5669.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- ISFOL, Commissione con il compito di approfondire la tematica relativa all'istruzione obbligatoria ed elaborare le possibili modalità tese all'obiettivo dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, *Indicazioni sulle modalità dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, 2007*, ([http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Obbligo/obb\\_1000\\_obbligo.htm#inizio](http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Obbligo/obb_1000_obbligo.htm#inizio)).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006*, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>).



## SITOGRAFIA

---

ASSI CULTURALI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE, (<https://assiculturalifp.it/presentazione>).

CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE – FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE REGIONE LAZIO, (<https://www.cnosfaplazio.org/chi-siamo-2/>).

FEDERAZIONE CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE – FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, (<https://www.cnos-fap.it/page/federazione-cnos-fap>).

L'ICF NELLA SCUOLA E NUOVI MODELLI DI PEI, (<https://www.icf-scuola.it/>).

PONTIFICIA UNIVERSITÀ GREGORIANA, (<https://www.unigre.it/it/teologia/progetto-lonergan/bernard-lonergan/>).



# INDICE

---

SOMMARIO .....	3
INTRODUZIONE .....	5

## Capitolo I

### L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IEFP) SALESIANA

1. Uno sguardo su don Bosco .....	9
2. Dai laboratori di avviamento al lavoro alla Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) .....	10
3. Il CNOS-FAP ed il CNOS-FAP Regione LAZIO .....	13
4. Il successo formativo della IeFP salesiana in Italia .....	15
5. Un mondo da conoscere e rilanciare .....	20

## Capitolo II

### LA PROGETTAZIONE DIDATTICA: PREMESSE TEORICHE

1. Premesse .....	25
2. Traguardi: le competenze .....	28
2.1. Come e dove si apprende .....	30
2.2. Percorso storico di definizione comunitaria .....	33
2.3. Definizioni teoriche .....	39
2.4. Definire operativamente una competenza .....	41
3. Contenuti: gli assi culturali .....	47
3.1. Dai saperi inerti ai saperi vitali .....	47
3.2. La normativa sugli assi culturali .....	51
3.3. Gli assi culturali .....	53
4. Processi: i Cicli di Apprendimento Esperienziale .....	59
4.1. L'esperienza si fa maestra .....	59
4.2. Apprendere dai problemi .....	62
4.3. Una scelta tra tante: il Ciclo di Apprendimento Esperienziale .....	64
4.4. Le situazioni problema negli assi culturali .....	66
5. Valutazione: le rubriche di valutazione .....	68
5.1. I saperi docimologici da non accantonare .....	69
5.2. Il principio della triangolazione nella valutazione delle competenze .....	72
5.3. Uno strumento efficace: la rubrica di valutazione .....	76



### Capitolo III

#### TRANSIZIONE AGLI ASSI CULTURALI: IL CURRICOLO FONDATIVO

1. La scelta di un curriculum .....	83
2. I principi del curriculum fondativo: la risonanza, la Laudato si' e l'educazione della ragione .....	85
3. Una didattica integrata ed inclusiva .....	88
4. I canovacci del progetto .....	90
5. Vantaggi dimostrati e attesi .....	95
CONCLUSIONE .....	99
BIBLIOGRAFIA .....	101
RIFERIMENTI NORMATIVI .....	105
SITOGRAFIA .....	107



Pubblicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP  
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”  
ISSN 1972-3032

**Sezione “STUDI”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La Formazione Professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003  
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della Formazione Professionale*, 2004  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La Formazione Professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005  
D'AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione Professionale*, 2005  
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. Il territorio e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006  
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007  
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della Formazione Professionale. II edizione*, 2007  
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007  
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007

- MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
- RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
- COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla Formazione Professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
- DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la Formazione Professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
- MALIZIA G., *Politiche educative di Istruzione e di Formazione. La dimensione internazionale*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
- 
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
- 
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della Formazione Professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
- 
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2, 2011
- NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
- 
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'Istruzione e della Formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionale IeFP. con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
- CNOS-FAP, *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP: storia e attualità*, 2012
- 
- 2013 CUROTTI A., *Il ruolo della Formazione Professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLERREY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997 Gli Anni '90*, vol. 3, 2013
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013

- DONATI C. - L. BELLESI, *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali, Alcuni casi di studio delle Aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multimediale*, 2013
- TACCONI G. - G. MEJIA GOMEZ, *Success Stories. Quando è La Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- 
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- DONATI C. - L. BELLESI, *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
- OTTOLINI P. - M.R. ZANCHIN, *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014
- MARCHIORO D.M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP, Report analisi 2011/2012*, 2014
- 
- 2015 ALLULLI G., *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Linee Guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la Federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALTELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015
- NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
- PELLERREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo*, 2015
- 
- 2016 MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14. prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, 2016
- DONATI C. - L. BELLESI, *I fabbisogni formativi e professionali del settore grafico. Rapporto finale*, 2016
- ALLULLI G., *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, 2016
- 
- 2017 PELLERREY M., *Soft Skill e orientamento professionale*, 2017
- ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, 2017
- 
- 2018 PELLERREY M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento*, 2018
- 
- 2020 PELLERREY M. (COORD.) - EPIFANI F. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - OTTONE E., *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio Digitale, Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi. Rapporto finale*, 2020

- 
- 2020 SALERNO G.M – G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte*, 2020  
GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale, Gli anni 1860-1879, Volume IV*, 2020  
GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale, Gli anni 1880-1889, Volume V*, 2022

### Sezione “Progetti”

---

- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003  
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003  
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003  
FONTANA S. - TACCONI G.- VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003  
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, 2003  
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003  
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003  
VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentare*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004  
CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004  
CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004  
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale*, 2004  
NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale*, 2004

- 2005 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005  
 CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione Formazione Professionale*, 2005  
 NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di Istruzione e Formazione Professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005  
 POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005  
 VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006  
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007  
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007  
 MARSILI E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007  
 NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in ... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere ... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- 
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008  
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008  
 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008  
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2008  
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con ... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per ... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009.  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere. Linee guida e raccolta di buone pratiche per svolgere le attività*, 2009.
- 
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL L. D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale automotive*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010

- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010.
- 
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), “*Cittadini si diventa*”. *Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell’educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere “onesti cittadini”*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
MANTEGAZZA R., *Educare alla Costituzione*, 2011  
BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
- 
- 2012 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l’educazione alla cittadinanza*, 2012  
FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito Energia. Linea Guida*, 2014  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014.
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle Linee Guida del CNOS-FAP. Grafica e Multimediale, Meccanica, Meccatronica-Robotica 2015*
- 
- 2016 FRANCHINI R., *L’apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP Nazionale*, 2016  
NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, 2016  
CNOS-FAP (a cura di), *Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale. Sviluppo di modelli organizzativi*, 2016  
FRISANCO M., *Da operatori, a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi e strumenti*, 2016
- 
- 2019 NICOLI D., *Imparare Realmente. Intrapresa vocazionale, laboratori tematici e Academy formativa*, 2019
- 
- 2020 MANTEGAZZA R., *Articoli da amare. La Costituzione Italiana presentata ai ragazzi*, 2020
- 
- 2021 FRISANCO M., *La IeFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, 2020
- 
- 2022 CNOS-FAP (a cura di), *Modello per la redazione di un bilancio sociale*, 2022

### Sezione “Esperienze”

- 2003 CIOFS-FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l’orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 1. Guida per l’accoglienza*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 2. Guida per l’accompagnamento in itinere*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 3. Guida per l’accompagnamento finale*, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003

- 2005 CIOFS-FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005  
TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006  
CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006  
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella Formazione Professionale. Una proposta per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2006  
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 2007 NICOLI D. - M. COMOGLIO, *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007.
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008.
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2010*, 2010
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2011*, 2011
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2012*, 2012  
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi Don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"*, 2013  
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015
- 2016 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2016*, 2016
- 2018 KOCCI L., *Pischelli in paradiso. Storie di ragazzi e ragazze del Centro accoglienza minori don Bosco*, 2018  
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2017*, 2018  
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2018*, 2018
- 2019 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2019*, 2019

---

2022 CNOS-FAP ( a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2022*, 2022

Dal 2009 la Sede Nazionale ha creato una collana intitolata “**Quaderni**”. Si riportano di seguito i titoli fino ad oggi stampati:

---

2009 ZAGARDO G. – C. CATANIA, *Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale nelle Regioni. Quadro d’insieme e alcuni approfondimenti*, Quaderno 1/2009

---

2014 ZAGARDO G. – G.M. SALERNO, *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP nell’a.f. 2012/13)*, Quaderno 2/2014

---

2015 NICOLI D. – G. NORCIA, *Valore educativo e culturale del tema energetico e della sostenibilità. Stimoli formativi per gli allievi*, Quaderno 3/2015

MALAVOLTA L. - GHELFI M. – ZAMBONI F., *L’ambito professionale energetico: sperimentazione di una proposta*, Quaderno 4/2015

SCHNEIDER ELECTRIC, *La gestione sostenibile delle case salesiane: una proposta di Schneider Electric*, QUADERNO 5/2015

ZAGARDO G. - SALERNO G.M. - NICOLI D. - MALIZIA G. - TONINI M., *La Buona Formazione Professionale. Situazione della IeFP nell’a.f. 2013/14 e proposte*, Quaderno 6/2015

---

2017 ZAGARDO G. – G.M. SALERNO, *La Formazione Professionale nelle Regioni Anno 2014/2015 Proposta di un costo standard*, Quaderno 7/2017

---

2018 ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Quaderno 8/2018

---

2019 ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. tra consolidamento e stasi*, Quaderno 9/2019

---

2020 ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Una risposta all’Europa ai tempi del Covid*, Quaderno 10/2020

Dal 2016 la Sede Nazionale ha inaugurato, inoltre, una collana intitolata “**Appunti per formatori**”. Si riportano di seguito i titoli fino ad oggi stampati:

---

2016 *Linee Guida per l’apprendimento attivo in presenza di tecnologie*, 1/2016

---

2017 *Guida all’uso della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)* 2/2017

---

2018 *La promozione delle competenze relative agli “assi culturali” nei percorsi di IeFP: settore meccanico* 3/2018

*La promozione delle competenze relative agli “assi culturali” nei percorsi di IeFP: settore elettrico/elettronico* 4/2018

---

2019 PELLERREY M. (a cura di), *Pensiero computazionale e competenza digitale* 5/2019  
*Guida all’uso della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)* 2/2019, II edizione

“Fuori Collana” o Pubblicazioni presso altre editrici:

---

2014 NICOLI D., (a cura di), *L’intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino 2014

---

2015 NICOLI D., *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi*, Tuttoscuola – CNOS-FAP 2015

---

2018 MALIZIA G – M. TONINI, *40 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia e nelle Regioni*, 2018

NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, 2018  
CNOS-FAP – NOVITER, *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Rubbettino 2018

---

- 2019 MALIZIA G. – G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, FrancoAngeli, 2019  
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, FrancoAngeli, 2019  
CNOS-FAP – PTSCCLAS SPA, *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano*, Rubbettino, 2019  
SALERNO G.M., *L'Istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019
- 
- 2020 MALIZIA G., *Politiche educative di Istruzione e di Formazione, tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, 2020  
MALIZIA G. – M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Una introduzione*, FrancoAngeli 2020

Tipografia Giammarioli snc  
Via Enrico Fermi 8/10 - 00044 Frascati (Roma)  
Tel. 06.942.03.10 - [www.tipografiagiammarioli.com](http://www.tipografiagiammarioli.com)  
Luglio 2023