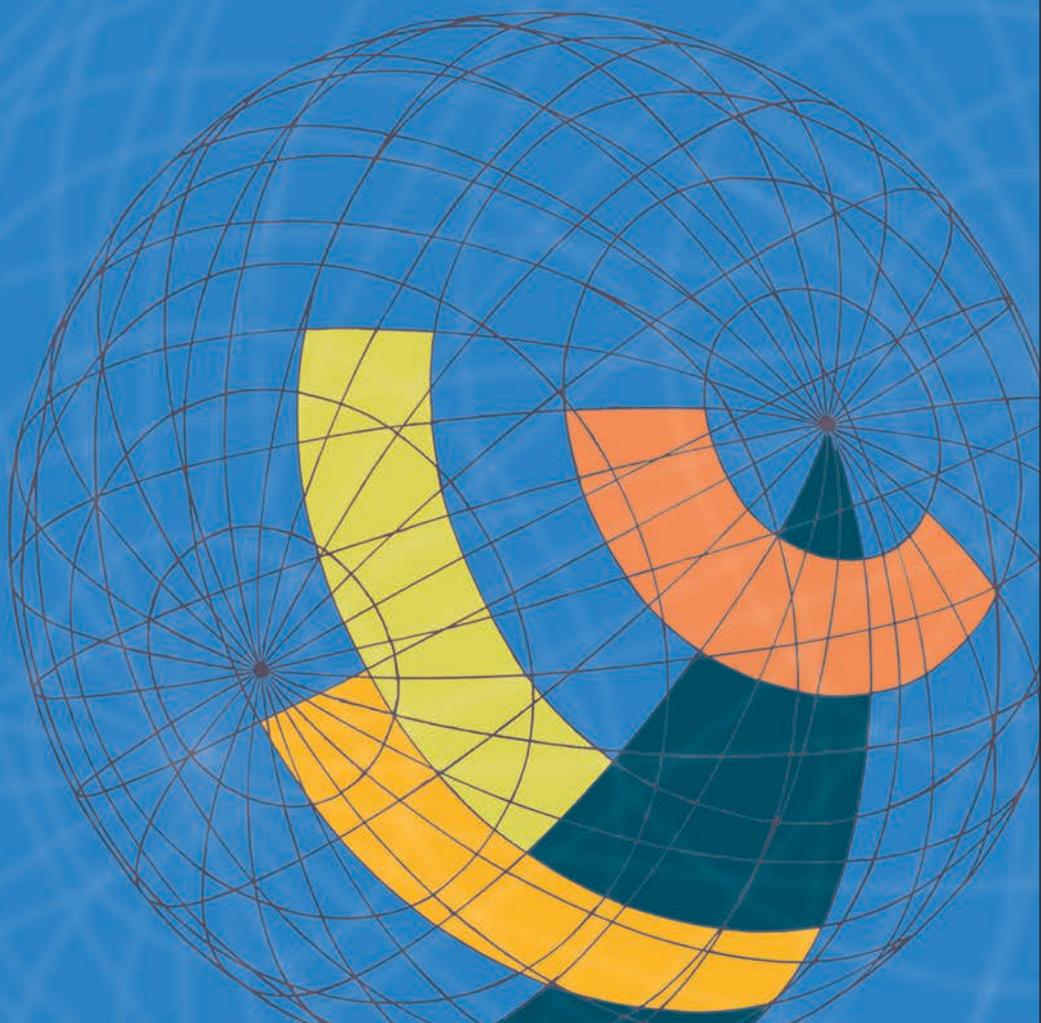


STUDI **PROGETTI** ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

# Imparare Realmente

## Intrapresa vocazionale, laboratori tematici e Academy formativa



**Imparare Realmente.**  
*Intrapresa vocazionale,  
laboratori tematici  
e Academy formativa*

---

Dario Nicoli

---

Anno 2019



# SOMMARIO

---

<b>INTRODUZIONE</b> .....	6
Parte prima: <b>I FONDAMENTI</b> .....	11
Parte seconda: <b>IL CURRICOLO CONDIVISO</b> .....	35
Parte terza: <b>L'INTRAPRESA VOCAZIONALE</b> .....	95
Parte quarta: <b>INSEGNARE LA CULTURA TRAMITE LABORATORI TEMATICI</b>	103
Parte quinta: <b>ACADEMY FORMATIVA</b> .....	109
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	126
<b>ALLEGATI</b> .....	129

**Siate il meglio di qualunque cosa siate**

*“Se non puoi essere un pino sulla cima della collina,  
sii un arbusto nella valle ma sii  
il miglior piccolo arbusto sulla sponda del ruscello;  
sii un cespuglio, se non puoi essere un albero.  
Se non puoi essere un cespuglio, sii un ciuffo d’erba  
e rendi più bella una strada maestra;  
se non puoi essere un luccio, sii un pesce persico,  
ma il pesce persico più vivace del lago!  
Non possiamo essere tutti capitani, dobbiamo essere equipaggio,  
c’è qualcosa da fare per tutti qui,  
ci sono grandi compiti da svolgere e ce ne sono di più piccoli  
e il compito che devi svolgere tu è il più vicino a te.  
Se non puoi essere una strada maestra, sii un sentiero.  
Se non puoi essere il sole, sii una stella.  
Non è con le dimensioni che vinci o perdi  
sii il meglio di qualunque cosa tu sia”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MALLOCH D., *Be the best of whatever you are*, New York, Hardcore, 1926 trad. di N. Marini, [https://seieditrice.com/le-pietre-bianche/files/2010/04/se\\_non\\_puoi\\_essere.pdf](https://seieditrice.com/le-pietre-bianche/files/2010/04/se_non_puoi_essere.pdf).

# INTRODUZIONE

---

Perché il titolo “imparare realmente”?

Per due motivi, collegati al duplice significato dell’avverbio “realmente”.

- Il primo si riferisce ad imparare *davvero*: non un sapere inerte ridotto a nomenclatura oppure segnato inesorabilmente dal distacco della scuola dal mondo, ma una conoscenza autentica ovvero fondata nella migliore tradizione, riscoperta personalmente dagli allievi e riconosciuta valida nella comprensione della realtà, nell’intervento in essa allo scopo di migliorarla, quindi nell’indirizzare la propria vita verso scopi buoni.
- Il secondo assume il significato di imparare *dal vero*: apprendere dalla realtà, nel senso della svolta realista spiegata nella prima parte del volume. La realtà innanzitutto esiste e non è una costruzione dell’uomo; inoltre è maestra poiché consente una conoscenza insita nel reale, non l’imposizione su di essa delle nostre teorie e delle nostre opinioni; infine la realtà è composita: comprende dati (ciò che esiste come dono) e fatti (ciò che risulta dall’intervento umano), accadimenti (la congerie delle immagini, delle attività e delle emozioni) e segni epifanici (gli eventi speciali che anticipano il futuro ed indicano il cammino).

Inserire i giovani nel reale insegnando loro un lavoro, è il vero compito dell’educazione; un’operazione che però nel nostro tempo risulta sempre più problematica a causa del crescente contrasto tra l’innalzamento delle attese provenienti dal mondo economico e la distanza tra queste e le caratteristiche (oltre che le dimensioni) della gioventù, tenuto conto del tono critico della cultura diffusa in materia del lavoro.

Il sistema economico e professionale italiano – con un’operazione avvenuta sia prima sia durante la recente crisi – si è rimesso in moto e mostra una trasformazione di grande rilevanza trainata dalla sfida globale che ha portato alla messa in valore delle risorse e dalle capacità che rendono i prodotti ed i servizi italiani particolarmente apprezzati e dotati di qualità<sup>2</sup>. Fanno parte di questa dinamica la cognitivizzazione dell’azione economica e del lavoro, la quarta rivoluzione industriale

---

<sup>2</sup> Sono 10 i primati dell’economia nazionale in Europa: valore aggiunto nella manifattura, effetto traino sull’export europeo, prodotti di qualità, 255 prodotti al top della qualità mondiale (dall’agroalimentare alla meccanica, dalla moda al farmacologico, il made in Italy vanta il maggior numero di prodotti con il valore medio unitario al mondo), innovazione, eco-efficienza, creatività e made in Italy, filiera della cultura, turismo extra-europeo, prodotti agroalimentari. <https://up.sorgenia.it/it/pmi-eccoi-10-primati-italiani-europa>

e la Fabbrica 4.0, la sostenibilità, la responsabilità sociale, le dimensioni della “vita autentica” che connotano questa stagione di passaggio da un consumatore massificato ad un cittadino responsabile, orientato alla qualità ed alla significatività dell’esistenza.

Emerge entro questo quadro una crescente importanza del fattore umano che investe anche le figure dei *qualificati*, un tempo considerati solo come semplici prestatori d’opera, ma oggi investiti direttamente dai processi di cambiamento citati. La domanda professionale emergente dai nuovi settori trainanti dell’economia pone in rilievo tre fattori: la dimestichezza nell’uso delle tecnologie, la preparazione culturale con particolare riferimento all’inglese ma anche alla geografia ed al valore del territorio, infine alle soft/character skill, con forte rilevanza per estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all’esperienza. Si tratta del “modello di investimento” nelle capacità umane sostenuto da James J. Heckman<sup>3</sup>, premio Nobel 2000 per l’economia, inteso come un modo di intendere la formazione come un procedere “multistadio”, dove le capacità prodotte ad uno stadio consentono di accrescere le capacità acquisibili allo stadio successivo secondo il principio del *self productivity*. In questo modo, l’allievo non acquisisce solo autonomia e responsabilità, ovvero i due criteri base della competenza, ma diviene sempre più libero, vale a dire capace di esercitare appieno le proprie prerogative personali a favore degli altri.

A fronte di questa domanda, che rimane per una parte non secondaria sorprendentemente inevasa<sup>4</sup>, troviamo un’utenza sempre più variegata, problematica ed insieme esigente, sempre più differente da quella del passato, segno che siamo entrati in una fase nuova della nostra storia civile.

Il fattore di *varietà* più significativo è dato dalla presenza dei giovani immigrati di prima e seconda generazione, ciò che porta sia un problema didattico di natura linguistica, difficilmente superabile se affrontato con l’impianto tradizionale centrato su corsi di formazione monolitici, ma che introduce nelle dinamiche di classe una componente di utenti portatori di un progetto di vita centrato decisamente sull’inclusione nella società italiana tramite l’esercizio del lavoro e non raramente un progetto imprenditoriale sorretto da una forte motivazione.

Le *problematiche* si riferiscono in buona parte all’utenza autoctona ed al suo retroterra, che evidenzia i processi di liquidità e di disgregazione del tessuto

---

<sup>3</sup> HECKMAN J. - T. KANTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano. L’importanza dei “character skills” nell’apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 97-99.

<sup>4</sup> Secondo Unioncamere una ricerca di personale su cinque rischia di restare disattesa per le difficoltà di reperimento delle figure professionali richieste. Analista programmatore, operatore commerciale per l’Italia, addetto alla logistica di magazzino, specialista della gestione e del controllo: questi i principali profili che secondo le aziende tra luglio e settembre 2017 si farà più fatica a trovare sul mercato. In tutto sono circa 200mila le posizioni di lavoro considerate problematiche da coprire con candidati idonei, ovvero il 20,6% delle 969mila entrate previste dalle aziende nel periodo considerato. <http://excelsior.unioncamere.net/>

familiare, territoriale e dei valori etici propri del nostro tempo, rivelativi di una “cultura della decadenza”, la stessa che continua ad alimentare il grave impoverimento demografico del nostro Paese. Le esigenze manifestate dall’utenza hanno al loro centro un bisogno di ambienti accoglienti in cui si svolgono relazioni positive con adulti capaci sul piano educativo-vocazionale e professionale, una metodologia stimolante centrata soprattutto sui laboratori di intrapresa, infine una domanda di occasioni significative in cui riconoscere le proprie potenzialità e valorizzare i propri talenti sapendo esercitare ruoli professionali apprezzati in quanto dotati di valore per la comunità.

A complicare l’opera dell’inserimento dei giovani nel contesto economico interviene la cultura del nostro tempo che esprime in prevalenza una concezione scettica circa il rapporto tra lavoro e persona. Questa è ben rappresentata dalla canzone *Una vita in vacanza* proposta dal gruppo *Lo stato sociale* al recente Festival di Sanremo dove, dopo un elenco di lavori più o meno validi, più o meno improbabili, più o meno etici, si pone la domanda “perché lo fai?” cui fa seguito un invito: “perché non te ne vai?”, cui segue un programma sorprendente, soprattutto perché del tutto parassitario, realizzato sulle spalle degli altri (i genitori? lo stato sociale, cioè i contribuenti?), dove l’unico valore è macerarsi in un presente di “tempo perso”:

“Una vita in vacanza  
Una vecchia che balla  
Niente nuovo che avanza  
Ma tutta la banda che suona e che canta  
Per un mondo diverso  
Libertà e tempo perso  
E nessuno che rompe i coglioni  
Nessuno che dice se sbagli sei fuori, sei fuori, sei fuori”.

In effetti, la scossa della crisi economica ci ha colti dentro una sorta di sogno, quello di poter vivere senza lavorare<sup>5</sup>, in una condizione di stordimento propria di chi è totalmente assorbito dall’ambiente circostante con il suo caleidoscopio di immagini e suggestioni, lasciandosi andare a vane agitazioni, esponendosi così inesorabilmente alla noia ed al senso di dissipazione che ne deriva senza quell’apertura al mondo che dovrebbe caratterizzare l’essere umano come *soggetto vivente* consapevole e deciso a formare il mondo<sup>6</sup>.

Accanto a questo stile di vita *stordito*, troviamo anche progetti seri, in cui la realizzazione della persona viene perseguita in ambiti che non corrispondono alle

---

<sup>5</sup> RICOLFI L., *L’enigma della crescita*, Milano, Mondadori, 2015, p. 162: la “condizione signorile” espressione che indica «una società in cui un vasto ceto medio si è abituato a standard di vita che è sempre meno in grado di mantenere».

<sup>6</sup> AGAMBEN G. *L’aperto, l’uomo e l’animale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

opportunità offerte dal mondo economico, quindi irrealistici, alimentando il fenomeno dell'*overeducation*, un investimento in titoli di studio poco spendibili nel mercato del lavoro e delle professioni.

È questo il quadro nel quale si inserisce l'ampliamento dell'offerta formativa tramite i percorsi della formazione duale, che non interviene in sostituzione dei percorsi ordinari, e che inoltre porta con sé un forte stimolo al cambio del paradigma dell'educazione al lavoro sia sul lato dell'organismo formativo sia su quello dell'impresa.

Siamo pertanto sulla frontiera della nuova formazione, soprattutto quella caratterizzata dall'alleanza con le imprese, ovvero l'apprendistato e l'alternanza "lunga", dove l'attività formativa è condivisa tra CFP ed impresa.

È una sfida che pone tre questioni.

- Come garantire un approccio educativo vocazionale e civico evitando il mero addestramento, anche quello ad alto contenuto tecnologico.
- Come garantire la centralità dell'allievo, in modo che sia lui il vero protagonista del percorso formativo.
- Come sollecitare un nuovo profilo di formatori e coordinatori del CFP oltre che dei tutor aziendali, tenuto conto che il duale richiede una metodologia fortemente attiva centrata sui compiti di realtà e sulla riflessività ed argomentazione.

È richiesto quindi un cambiamento molto intenso che segue due piste: da un lato l'innovazione tecnologica ed organizzativa, sollecitata dalle imprese, dall'altro la significatività del progetto personale degli allievi, nella prospettiva del "lavoro buono".

I Salesiani possiedono una carta preziosa per qualificare questa alleanza, visto che molti imprenditori e tecnici con cui collaborano sono ex allievi ed hanno un imprinting educativo.

Il volume si indirizza lungo un percorso finalizzato a dare una risposta alle tre sfide sopra indicate: iniziando dai fondamenti, affronta il tema del curriculum condiviso tra organismo formativo ed impresa, per poi giungere ad una proposta metodologica ed organizzativa di rifondazione del Centro di Formazione Professionale centrata su tre fuochi: *l'Intrapresa vocazionale*, una formula nuova su cui costituire il processo di apprendimento e di crescita degli allievi, il *Laboratorio tematico*, il modo con cui offrire loro un approccio significativo alla cultura, infine *l'Academy formativa*, la configurazione che assume l'alleanza come network della nuova formazione.

# Parte prima:

## I Fondamenti

---

### Il duale nel cambio di paradigma

La maturazione della necessità di un cambio di paradigma nel sistema educativo e formativo italiano, come pure nell'ambito del welfare ed in special modo delle politiche del lavoro, è precedente all'introduzione nell'ordinamento del cosiddetto "duale italiano" tramite la riforma della disciplina dell'apprendistato (D.lgs. 81/2015). Essa deriva dalla crisi culturale – che investe i fondamenti dell'esistenza individuale e della vita comune – che interessa la nostra società, una crisi rimasta nascosta sotto la superficie dei drammatici eventi economici e sociali che si sono succeduti a partire dal 2008.

Il carattere culturale, ovvero fondativo, della crisi che sta attraversando la nostra società si coglie nella enorme varietà, ed insieme nel radicale contrasto, tra le visioni che si combattono alla ricerca delle soluzioni alle gravi questioni che riguardano la vita comune a tutti i livelli: familiare, educativo, sociale, economico, politico. Ciò che abbiamo sotto gli occhi non rappresenta l'immagine delle difficoltà della transizione tra l'assetto attuale ed il mondo che ci attende, ma l'evidenza di una strenua lotta tra decadenza e risveglio.

La *prima* visione, ed insieme proposta di uscita dalla crisi dei fondamenti della nostra civiltà, tende ad enfatizzare la categoria dei "diritti" e concepisce il rapporto tra individuo e Stato come una relazione centrata sulla rivendicazione di quei funzionamenti che, operando sui fattori di sicurezza e di protezione, consentono ai singoli di condurre la propria vita come cura di sé<sup>7</sup>. Si tratta dell'etica dell'autorealizzazione che rivela una disposizione soggettivistica nel reale e pone il progetto dell'esistenza significativa entro il mondo della comunicazione, dei consumi e del tempo libero. Bauman<sup>8</sup> sostiene che anche i lavoratori hanno acquisito il senso dell'individualità ed hanno assunto lo stile espressivo proprio di chi afferma la propria peculiarità soggettiva attraverso il consumo, così che la scelta del bene materiale e del servizio finiscono per rappresentare le strade che consentono di affermare l'io individuale. In tal modo, l'identità delle persone non si realizza più tramite l'esercizio di un'attività lavorativa, ma si concentrerebbe nella ricerca di *esperienze* in cui

---

<sup>7</sup> FOUCAULT M., *Il governo di sé*, Milano, Feltrinelli, 2015: Foucault propone la "cura di sé" come prospettiva di vita autentica, intesa come legittimazione e assecondamento di ogni bisogno, desiderio ed attesa che smuove la nostra psiche, purché non rechi male agli altri.

<sup>8</sup> BAUMAN Z., *Lavoro Consumismo e nuova povertà*, Troina, Città Aperta, 2004, pp. 43-67.

essere sollecitati entro stimolazioni sempre nuove ed effimere. È tipica di questa visione la proposta del “reddito di cittadinanza” (o di base o di sussistenza o universale), che consiste in un’erogazione monetaria, che si ripete a intervalli di tempo regolari, rivolta a tutte le persone dotate di cittadinanza e di residenza, cumulabile con altri redditi (da lavoro, da impresa, da rendita), incondizionata ovvero indipendente dall’attività lavorativa effettuata o non effettuata (essendo erogata sia ai lavoratori sia ai disoccupati), dal sesso, dal credo religioso e dalla posizione sociale, tramite la quale l’individuo godrebbe di un diritto di sussidiazione a vita. Questo significa che il beneficiario del reddito di base può scegliere di rifiutare qualsiasi offerta di lavoro senza perdere il diritto al reddito di base erogato dallo Stato che risulterebbe così il suo *datore di non lavoro*. Si tratta pertanto di «un reddito versato da una comunità politica a tutti i suoi membri su base individuale senza controllo delle risorse né esigenza di contropartite»<sup>9</sup>.

La *seconda* visione trae origine da una visione antropologica positiva, che concepisce l’uomo come soggetto portatore di una capacità di sciogliersi dalle tensioni proprie dei passaggi d’epoca in cui è posto dalle contingenze storiche, affrontando con coraggio questa nuova tappa – sconosciuta, ma promettente – del proprio cammino.

Da un lato tale prospettiva presenta un profilo filosofico: secondo Paul Ricoeur il soggetto umano non è il centro di una realtà che si fonda su se stesso, ma è un’identità che non può non porsi la domanda su quel sé che ciascuno è nel rapporto costitutivo con l’altro; egli è dotato sì di un’identità *idem* che mira alla continuità del sé-medesimo, ma nel contempo anche di un’identità *ipse* intimamente legata alla singolarità personale ed imprevedibile dell’altro, così che il sé dell’uomo è altro da se stesso, è nell’alterità. L’identità implica l’alterità «ad un grado così intimo che l’una non si lascia pensare senza l’altra, che l’una passa piuttosto nell’altra». Non nel senso di una comparazione – se stesso somigliante ad un altro – ma di una implicazione: *sé in quanto altro*<sup>10</sup>. Questa dinamica non è inerte, ma si svolge nell’azione, nell’orizzonte dell’esperire nel contesto dove la dinamica del sé-altro si rivela in tutte le sue potenzialità.

È qui che si inserisce la prospettiva economica, nella versione di Amartya Sen, il quale propone la fondamentale distinzione tra funzionamenti e capacitazioni; mentre i primi costituiscono le condizioni che rendono possibile l’esercizio delle libertà degli individui e dei gruppi sociali, le capacitazioni rappresentano le forze da cui scaturisce il movimento insito nell’azione umana. Questa infatti è sostenuta dal desiderio di poter vivere il tipo di vita al quale si dà valore, e si ha motivo di dare valore.

Secondo Sen<sup>11</sup>, gli esseri umani – avendone l’occasione – si impegnano attivamente a forgiare il proprio destino e non si limitano a ricevere passivamente i frutti

---

<sup>9</sup> VAN PARIJS P. - Y.VANDERBORGHT, *Il reddito minimo universale*, Milano, Università Bocconi Editore, 2006.

<sup>10</sup> RICOEUR P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 2016, p. 78.

<sup>11</sup> SEN A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 78-79.

di un qualsiasi programma di sviluppo, anche ben congegnato. Il loro progetto di «vita felice» rappresenta un potente ed insostituibile «motore d'azione», ma questa richiede un contesto adeguato. Il successo di una società va giudicato innanzitutto sulla base delle libertà individuali di cui godono i propri membri: essere più liberi di fare le cose alle quali si dà valore.

Amartya Sen ha messo in luce quanto l'inattività assistita sia nefasta sia per l'individuo sia per la società. Secondo questo autore, il lavoro è una delle fondamentali capacitazioni, in quanto rappresenta la possibilità per i singoli e le comunità di poter svolgere la vita cui, ragionevolmente, si attribuisce valore. In riferimento al benessere, «ai fini di molti giudizi di valore, lo “spazio” appropriato non è né quello delle utilità (come sostengono i welfaristi) né quello dei beni principali (come pretende Rawls), ma quello delle libertà sostanziali, o capacità, di scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore. Se il nostro scopo [...] è mettere a fuoco le possibilità reali che ha un individuo di perseguire e realizzare i propri obiettivi, allora si deve tener conto non solo dei beni principali in possesso di ogni singola persona ma anche delle caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la *conversione* dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi» (Sen 2000, pp. 78-79).

L'individuo in quanto membro di una società esercita un ruolo attivo impegnandosi in operazioni economiche, sociali e politiche. Una maggiore libertà stimola la capacità di cavarsela da soli nonché quella di influire sul mondo, fattori che stanno al centro del processo di sviluppo: l'individuo inteso come “centro d'azione”, persona che agisce realizzando dei cambiamenti i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori.

È nel quadro di questa seconda prospettiva che va interpretata la recente produzione normativa in tema di politiche formative e del lavoro per favorire l'uscita dalla crisi: realizzare le condizioni che rendono possibile un esercizio positivo e generativo delle libertà, in quanto condizione esistenziale e sociale favorevole all'espressione delle forze di vita degli individui e dei gruppi, in quanto energie che consentono di smuovere la società dalla condizione di stallo e delineano una via di risveglio.

### **Lavoro e vita: contrasto o incontro?**

Di fronte alla necessità di mobilitare i giovani come risorse vive per il risveglio della società, risulta particolarmente critica la concezione del lavoro come “non vita” diffusa tra gli intellettuali di varia estrazione, e la facilità con cui essi sostengono la prospettiva del “reddito di cittadinanza” come soluzione al contrasto tra lavoro e vita. Quel tipo di “cittadino” che vogliono diffondere è in realtà un soggetto che si illude di essere libero, ma che in realtà non è, in quanto suddito dello Stato, al quale rimane peraltro il non piccolo problema della fonte finanziaria di tale generosa ed incondizionata prebenda.

Per Amartya Sen, l'essere umano, lavorando, vuole cavarsela da sé e segnare la

realtà con parte della propria anima: sono questi i due motori fondamentali dello sviluppo umano. Una prospettiva riproposta di recente da Papa Francesco che ha sostenuto che «lavorare fa bene perché è legato alla dignità della persona, alla sua capacità di assumere responsabilità per sé e per gli altri. È meglio lavorare che vivere nell'ozio. Il lavoro dà soddisfazione, crea le condizioni per la progettualità personale»<sup>12</sup>.

La possibilità di un incontro significativo tra giovani e lavoro non è impedita tanto da una inadeguatezza di questi ultimi i quali, semmai, riflettono quanto viene loro proposto; è invece decisiva la limitatezza sia dei messaggi ed esempi positivi da parte degli adulti sia delle occasioni reali perché i primi a cimentarsi in progetti e percorsi che consentano loro di riconoscere e mettere in valore le proprie risorse.

Anche in tema di lavoro, sono in gioco antropologie contrapposte in riferimento a ciò che è autenticamente umano. Da un lato una visione leggera dell'esistenza come piacevolezza mista ad una concezione decisamente introspettiva e basata su un'autodeterminazione del soggetto circa ciò che è giusto perseguire nella propria vita; dall'altra una antropologia della relazione e del dono centrata sull'alterità come chiave di volta per venire a capo dell'enigma dell'identità.

Nella prima prospettiva, i giovani, spesso tenuti sospesi in bilico tra realtà e finzione, sono sedotti da una filosofia di vita fondamentalmente scettica che ha sostituito l'etica del lavoro, ovvero l'idea di realizzare se stessi occupandoci degli altri, con l'estetica dei consumi che consiste nella ricerca di un'identità mediante il mascheramento e l'ossessivo perseguimento di ciò che ci rende apprezzabili dagli altri.

Di contro, incrociamo le riflessioni di Ernst Cassirer<sup>13</sup> il quale, nel contesto dell'antropologia dell'io-altro, ci presenta due fattori fondamentali per una filosofia dell'uomo: l'inadeguatezza dell'introspezione rispetto allo sforzo dell'uomo di comprendere se stesso e la propria disposizione nel mondo, perché «l'introspezione può rivelarci solamente il ristretto settore della vita umana accessibile ad un'esperienza individuale. Essa non può abbracciare l'intero campo dei fenomeni umani»; inoltre, di fronte al pericolo di una condizione umana inerte nella quale l'individuo si incarna nei circoli viziosi della sua mente, il valore decisivo dell'azione poiché «è il sistema delle attività umane a definire e a determinare la sfera della "umanità"». L'azione è vista come un mettersi in cammino il cui valore consiste nello smuovere il soggetto dallo stato di inerzia che lo annoia e lo dissipa, nella necessità di abbandonare i pesi inutili che lo immobilizzano per scegliere il bagaglio necessario al viaggio, nell'instradamento in un percorso lungo il quale fa esperienza di incontri significativi con guide che lo aiutano a decidere la giusta meta, con compagni con cui condividere le fatiche e le gioie dell'avventura, ma pure con dissennatori ed avversari che lo provocano a confermare nuovamente le proprie mete e ne mettono a prova il coraggio e la perseveranza.

---

<sup>12</sup> Dall'intervista al quotidiano "Il Sole 24Ore" del 6.9.2018.

<sup>13</sup> CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 46, 144.

Il lavoro, tanto bistrattato dalla letteratura del Novecento che ha visto in esso solo alienazione e inautenticità, sta tornando ad essere considerato una componente fondamentale dell'esistenza. Parlare di lavoro significa considerare innanzitutto la persona umana come soggetto che cerca nel rapporto con gli altri il compimento della sua vocazione professionale insieme e per effetto di legami sociali significativi che presiedono alla promozione del bene comune<sup>14</sup>.

La qualità del lavoro e l'accessibilità per tutti ad occupazioni che consentano di valorizzare i talenti di ciascuno è divenuta la questione decisiva per le moderne democrazie, come già aveva sostenuto John Dewey<sup>15</sup>: «L'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo».

Ciò porta a considerare lavoro in chiave educativa e vocazionale solo quelle attività che consentono di compiere un'autentica esperienza umana e culturale, oltre che di contribuire al bene collettivo e di realizzare le potenzialità della propria esistenza, sapendosi muovere positivamente entro le tensioni ed i problemi propri del mondo.

## **Istruzione ed addestramento, educazione e formazione**

Ci avviciniamo ora al fuoco della nostra riflessione: le caratteristiche del cambio del paradigma pedagogico ed organizzativo che si delineano nel nostro tempo in riferimento all'educazione al lavoro.

Se nella terza rivoluzione industriale il lavoro – specie quello di livello generico ed operativo – era ancora segnato dalla impersonalità e dalla eterodirezionalità proprie dell'organizzazione tayloristica tipica della seconda stagione, l'epoca che stiamo vivendo è caratterizzata, sia pure in modo diseguale tra settori e territori, da un profilo di lavoratore più ricco di stimoli ed occasioni di intesa tra il progetto dell'impresa ed il progetto della persona entro la comunità professionale con cui condivide i significati del vivere ed il proprio cammino. Questa novità pone in crisi le forme tradizionali di trasmissione del sapere legato al lavoro, in particolare quella dell'istruzione e quella addestrativa.

- L'approccio dell'*istruzione* risulta inesorabilmente spezzettato entro un numero eccessivo di discipline, centrato sulla frattura fra teoria e prassi, poco attento alla dimensione tecnico-operativa ed al legame attivo con il contesto territoriale. Inoltre è basato su una progressione degli insegnamenti ed apprendimenti che origina dal possesso, attestato da test di ingresso, di un corredo di requisiti di accesso nella forma della "cultura di base" esibita tramite quesiti ed esercizi avulsi dal contesto reale. Questo modo di concepire la trasmissione del sapere

---

<sup>14</sup> NICOLI D., *Il Lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.

<sup>15</sup> DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni, 2004, p. 341.

da una generazione all'altra, che prevede una figura di "studente" naturalmente ricettivo di stimoli teorici, dotato di buone capacità mnemoniche, astrattive, espositive ed argomentative e di una propensione per processi di apprendimento ripetitivi e inerti, ovvero vuoti di significati nuovi rispetto a quelli appresi nel periodo degli studi, è caduto nel corso del tempo in una crisi oramai irreversibile a causa del cambiamento sociale e culturale in atto.

- L'approccio dell'*addestramento*, oltre all'eccessiva durata in termini di tempo, presenta la seconda modalità critica dell'insegnamento del lavoro, poiché si concentra sulle singole operazioni lavorative svolte in modo ripetitivo, che formano abilità e comportamenti conformi, piuttosto che su una cultura professionale di più ampio respiro che risponda alla domanda "perché?" e non solo "come?" dell'agire. In questo modo, l'addestramento, anche quello tecnologicamente più aggiornato, non pare in grado di formare persone capaci di fronteggiare problemi ed imprevisti, di assumersi la responsabilità ed il rischio di decisioni da assumere nell'assenza di certezza. L'addestramento, proposto da adulti a loro volta formati tramite affiancamento e ripetizione di routine, è quasi sempre collocato entro un universo simbolico proprio della società meccanizzata, un tipo di collettività centrata su gerarchia, comandi imperativi, individui in grado di ripetere con diligenza prescrizioni puntuali. La difficoltà delle generazioni adulte nell'adottare una disposizione educativa centrata su vocazione, significati e valori etici, entro una concezione dell'esperienza lavorativa come avventura e superamento, a causa della difficoltà dei rapporti intergenerazionali unita al gap tecnologico questa volta a favore dei giovani, "nativi digitali", spiega perché nel passaggio dalla terza alla quarta rivoluzione industriale abbiamo assistito al diradarsi fino alla scomparsa dei processi di *tradizione professionale* nella forma dell'affiancamento e dell'apprendistato.

A fronte delle due crisi correlate di istruzione e addestramento professionale, il metodo peculiare della Formazione Professionale si è rivelato portatore di due punti di forza che pone questa tradizione pedagogica potenzialmente in una posizione migliore rispetto allo scenario attuale:

- l'approccio dell'*educazione* che considera fondamentale la relazione tra discente e adulto nella forma dell'incontro confidente, entro una comunità coesa, sulla base del quale sollecitare gli allievi a scoprire vocazione e capacità procedendo in un cammino in cui la scoperta di sé da parte del soggetto avviene di pari passo alla costituzione di legami significativi con gli altri e il mondo;
- l'approccio della *formazione* che pone al centro del processo di apprendimento e di crescita della persona il legame tra allievo e più figure di maestri collocati entro un contesto centrato sull'azione concreta a favore degli altri e della comunità, e permette di perseguire gli apprendimenti teorici tramite un processo a ritroso che valorizza la riflessione, la conquista del linguaggio, la sistematizzazione dei saperi e l'argomentazione connessa alle evidenze dei compiti di realtà portati a termine.

Di conseguenza, per disegnare un rapporto dinamico e vitale tra persona ed organizzazione del lavoro risulta più feconda la prospettiva che fa leva soprattutto sull'educazione e la formazione, caratterizzata da cinque capisaldi:

1. *attenzione alla persona*: il percorso formativo trae origine da un incontro personale che genera un'intesa al cui centro vi è l'effettiva disponibilità dell'allievo di aderire ad un modo di porsi nel reale mettendo in gioco le proprie capacità e procedendo lungo un itinerario scandito da tappe di crescita e relazioni significative con adulti e compagni;
2. *stile familiare e di comunità*: l'ambiente formativo è improntato ad un clima di relazioni personali, dirette e comunitarie, con uno stile orientato a stimolare il meglio di ciascuno alla crescita ed al contributo all'opera comune;
3. *metodo attivo*: la formazione avviene privilegiando la forma del laboratorio dove ciascuno svolge il proprio percorso insieme ai compagni, assistito personalmente dal formatore;
4. *apertura al territorio*: il CFP si avvale della collaborazione delle imprese e degli enti partner, traendo forza dalle relazioni di cooperazione e di fiducia che si sono instaurate ed arricchite nel tempo, in particolare quelle con gli ex allievi, nella prospettiva dell'alleanza stabile con le forze positive della comunità;
5. *gusto dell'innovazione*: i contenuti e le esperienze che rientrano nel piano dell'offerta formativa sono costantemente aggiornati alla luce del miglioramento culturale e del rinnovamento dei dispositivi tecnico professionali.

## **La svolta realista**

Le questioni implicate dal cambio del paradigma posto dalle dinamiche dello sviluppo e dalle culture diffuse nella società non possono essere ridotte entro una prospettiva meramente pratica: già oggi la mancanza di chiarezza circa la visione del rapporto tra individuo, comunità e società è la causa di un tipo di produzione legislativa eccessivamente frammentato, provvisorio, non raramente caotico. Molte iniziative legislative vengono assunte partendo da altri esempi europei, mentre perdura nel contesto nazionale la vecchia burocrazia a cui si aggiunge quella nuova prodotta dalla stagione della sfiducia nei confronti della politica.

Gli interventi di politica del lavoro connessi alle iniziative tese a rinnovare l'offerta formativa, richiedono una visione culturale appropriata agli scopi che si intendono raggiungere, ovvero porre la persona al centro del processo economico e sociale, riformare le istituzioni della formazione e del lavoro affinché si delinea un tessuto di opportunità positive di ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni.

Al centro di questa visione vi è la svolta realista, che intende correggere la cultura dell'irrealtà in cui è caduto per la gran parte il pensiero postmoderno. L'evento italiano che ha avviato questo dibattito è costituito dalla pubblicazione nel 2012 del volume del filosofo torinese Maurizio Ferraris dal titolo *Manifesto del*

*nuovo realismo*<sup>16</sup>, nel quale si sottopongono a critica le varie teorie della galassia postmoderna, dall'ermeneutica alle filosofie del linguaggio, dal decostruzionismo di Derrida fino alle varie versioni del costruttivismo.

Ferraris sostiene che la postmodernità liquida realizza in forma inaspettata «l'idea di un lavoratore militarizzato non nel mondo delle tempeste d'acciaio e delle fabbriche, ma in quello del silicio e dei telefonini» i cui utilizzatori hanno «l'impressione di avere il mondo in mano mentre siamo in mano al mondo, sempre disponibili per le sue impostazioni e richieste»<sup>17</sup>, sottoposti ad un obbligo di risposta e responsabilità. È così che il pensiero postmoderno, che nasceva dalla volontà di svincolarsi dai dogmi del passato smascherandone la costruzione sociale<sup>18</sup>, lascia l'essere umano senza alcun punto di riferimento che non sia il potere di influenza dei vari populismi, i veri beneficiari del mondo raccontato dai pensatori appartenenti a quest'area intellettuale.

Al contrario, il realista (non ingenuo, ma critico) ritiene che il reale è un limite per il soggetto, ma costituisce anche una risorsa poiché ci segnala l'esistenza di un mondo esterno rispetto alle rappresentazioni con cui cerchiamo di spiegarlo e interpretarlo. In molti casi vi è un contrasto tra l'esperienza e le teorie perché lo sforzo di conoscere, assolutamente necessario all'uomo ed alla società, è sempre fallibile poiché la realtà lo sopravanza e ciò smentisce il potere esorbitante della scienza che punta ad una conoscenza fondata sulla regolarità e ripetibilità degli esperimenti. Il reale si propone come imprevisto e sorpresa: «se non avvenisse ogni tanto qualcosa di nuovo che spezza la serie delle nostre previsioni, non avremmo alcun modo per distinguere la realtà dall'immaginazione»<sup>19</sup>.

Ma mentre all'irrealismo è connaturata l'acquiescenza, il realista è capace di critica (purché lo voglia) ed inoltre di un'azione trasformatrice della realtà (purché la possa) poiché la diagnosi è premessa alla terapia.

Ferraris in definitiva coglie l'estrema debolezza del pensiero postmoderno come indebolimento della ragione e dell'opera umana; per tale motivo lo colloca tra le posizioni anti-illuministe in quanto impedisce l'analisi critica del reale e l'impegno per la sua trasformazione in direzione di obiettivi moralmente giusti, ancorché possibili. Egli, nel fare questo, recupera la rilevanza dell'ontologia, se non della metafisica, pur preferendone un approccio minimalistica e modesto, come critica "militante" nei confronti delle falsificazioni e delle negazioni che dominano quest'epoca storica populistica. La sua posizione risulta peraltro povera dal punto di vista etico poiché enfatizza soprattutto l'indignazione politica piuttosto che un progetto fondato su una visione positiva della società, sulla base di un quadro di valori affermativi e non solo oppositivi.

---

<sup>16</sup> FERRARIS M., *Manifesto del nuovo realismo*, Bari, Laterza, 2012, m p.77.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 77.

<sup>18</sup> HACKING I., *La natura della scienza: riflessioni sul costruzionismo*, Milano, McGraw-Hill, 2000.

<sup>19</sup> Ferraris M., *Manifesto del nuovo realismo*, op. cit., pp. 49-50.

La deoggettivizzazione del reale provocata dal pensiero postmoderno diviene veramente preoccupante in quella distorsione che Jean Baudrillard<sup>20</sup> ha chiamato “iper-realtà” e che consiste nella sostituzione della realtà “reale” con le rappresentazioni fittizie proprie del mondo mediatico, dotate di uno straordinario potere di seduzione perché affini al mondo dei sogni. Con l’iper-realtà, fatta non più solo di oggetti, ma di miti illusori e affascinanti, è all’opera un genere di stato di vita semio-nirico dotato di capacità seduttiva, un formidabile competitore di ogni proposta educativa *realista*.

L’immersione nell’iper-realtà che impegna ampie porzioni del proprio tempo quotidiano, può essere l’effettivo risvolto “educativo” del costruttivismo che disegna uno sfondo dell’esistenza fittizio ed artefatto, una forma postmoderna di distrazione dispersiva che conduce ad un’esistenza debole segnata da un fragile rapporto con la realtà, una sorta di seconda vita condotta in uno stato di isolamento mediatico.

L’illogicità dello scetticismo postmoderno è solo il passo iniziale per coglierne il tratto più profondo: l’infertilità, un’incapacità del pensiero che gradatamente si estende e diviene incapacità di passare dal generico stare in vita ad un esistere in modo autentico. Ciò si riflette in una sorta di controeducazione in definitiva impotente perché incapace di proporre un cammino verso una conoscenza dotata di valore che consenta di conquistare un’identità in grado di affrontare con qualche possibilità di successo il compito di crescere e di vivere umanamente.

Realismo significa non solo e non tanto una posizione speculativa circa il problema del “credere di credere”, ma riguarda la disposizione da assumere personalmente nei confronti del reale. In tale prospettiva il reale non è un concetto, ma un’esperienza convincente perché ragionevole, tanto da vincolarsi liberamente entro un *legame con il mondo* come stupore, riconoscenza e dedizione. Quest’atto di fede originario non è un’esclusiva del filosofo, ma indica un’esperienza intuitiva di senso comune il cui apporto conoscitivo risulta ancor più convincente, dopo un lungo periodo di svalutazione, proprio a partire dalla caduta delle pretese del pensiero scienziato che dall’Illuminismo ha dominato a lungo il campo del sapere<sup>21</sup>, dimostratosi decisamente debole nei suoi assunti fondamentali. Tutta la nostra sensibilità in quanto esseri umani ne risulta rivalutata e con essa il riconoscimento della ragionevolezza delle istanze etico-metafisiche che danno senso alle nostre “vite morali”.

Il realismo del senso comune che promana da un atto di fede ragionevole, sostenuto dall’intuizione originaria del reale che ispira un impegno generativo su di sé e sul mondo, non si muove solo nella direzione esterna al soggetto, ma lo riguarda internamente nella sua peculiare condizione. Si tratta dell’“inemendabile interno”,

---

<sup>20</sup> BAUDRILLARD J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Milano, Cortina, 1996.

<sup>21</sup> “Scienziato”, la posizione di chi afferma che la scienza costituisce l’unica via valida di accesso alla verità, indica qualcosa di diverso da “scientifico” vale a dire la qualificazione di un metodo che persegue verità parziali, che si affermano per la loro validità conoscitiva ed utilità pratica, ma che risultano sempre cioè fallibili o falsificabili.

la mia singolarità vivente, la mia non-nullità, che resiste alle concettualizzazioni e confida nell'inatteso<sup>22</sup>.

Ora, l'opzione realista diventa questione antropologica poiché il depotenziamento dell'incontro con la realtà è indissolubilmente legato all'indebolimento del sentimento del vivere e dell'identità. Se la realtà non è vera e inconoscibile, il soggetto umano, non riuscendo a definire un legame significativo con il mondo, si trova spaesato ed imprigionato nel suo sterile desiderio e consegnato all'esistenza immaginaria delle comunità virtuali. Mentre se nel reale vi è una possibilità di verità, è ragionevole coinvolgersi in esso anche quando il perseguimento delle proprie aspirazioni viene frustrato dalle prove come pure da eventi che inducono un diverso indirizzo nel nostro percorso esistenziale. Ciò perché né il pensiero né l'atto desiderante esauriscono il mistero dell'identità, in quanto questa si disvela nell'agire umano dentro la vicenda storica sempre imprevedibile, come occasione di incontro in cui apprendere una libertà intesa come continuo superamento di sé e apprensione di un essere nel mondo capace di soddisfare le esigenze profonde dell'anima. Ma vale anche a rovescio: la singolarità dell'essere umano è tale da contenere in sé un'istanza originaria in definitiva irriducibile nei confronti delle dinamiche socioculturali e biopsichiche. Noi non siamo "altri", vale a dire un individuo nella massa, ma esseri "singolari" come dice Hannah Arendt<sup>23</sup> «ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità».

La svolta realista si richiama alla concezione secondo cui la mente esiste in riferimento alla cultura, vale a dire quel modo di vivere in cui la "realtà" viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale. Si tratta non solo di segni linguistici, ma dei significati e dei convincimenti che sostengono una specifica mentalità o modo di vita, che permane nel corso del tempo e riceve conferma ed arricchimento dai contributi di membri insigni della comunità. Nelle civiltà evolute questo deposito culturale viene conservato sotto forma di testimonianze e documenti in modo da diventare patrimonio comune. Ma le culture sono soggette a fenomeni di secolarizzazione che consistono nella perdita di convinzione e di vivezza circa i miti ed i valori originari. Nelle grandi civiltà, il processo di secolarizzazione non sembra però procedere in direzione di una progressiva dissolvenza dell'identità originaria; piuttosto si muove secondo un andamento pendolare che indica una trasformazione dello stesso ceppo originario che si ripresenta con maggiore vivezza nell'epoca successiva<sup>24</sup>.

L'educazione si delinea all'interno dei sistemi simbolici condivisi dalla comunità e deperisce quando questi vengono fatti oggetto di critica autolesionistica; si sviluppa prioritariamente mediante l'implicazione delle nuove generazioni nelle attività

---

<sup>22</sup> PELGREFFI I., *Nuovo realismo? Osservazioni sopra un recente dibattito italiano*, in DE NICOLA P., *Mente, pensiero e azione nel realismo critico*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

<sup>23</sup> ARENT H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2017, p. 129.

<sup>24</sup> TOYNBEE A.J., *Civiltà al paragone*, Milano, Bompiani, 2003.

e nelle istituzioni che garantiscono il passaggio al mondo adulto, guadagnando l'ammissione al gruppo di riferimento. Nel cuore delle culture vive si riconosce il desiderio dei giovani di imitare gli adulti e di questi ultimi di dimostrare loro come funzionano le cose. Ma la tradizione occidentale non è tradizionalismo, poiché se il patrimonio culturale «viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura»<sup>25</sup>, il messaggio che sta al cuore della nostra civiltà consiste nella cura dell'anima, la capacità della persona di elevarsi al di sopra del livello dell'esistenza contingente per accedere ad una vita consapevole della totalità del mondo e di vivere a partire da questa visione, in un rapporto esplicito con qualcosa che è indubbiamente immortale, che è indubbiamente eterno<sup>26</sup>.

### **L'io e il lavoro buono**

L'accesso all'autentica cultura richiede di proporre ad ogni persona una specifica disposizione nel mondo ed un metodo che le consenta, partendo da verità evidenti e da un corretto esercizio della ragione, di procedere verso affermazioni attendibili e la scoperta delle virtù su cui impostare una vita buona. Ciò è possibile entro una decisa apertura alla realtà come fonte e riscontro delle occasioni di apprendimento e di maturazione delle facoltà umane.

L'apertura alla realtà si manifesta come sollecitazione agli allievi affinché considerino la cultura proposta non come un insieme inerte e conchiuso di nozioni bensì come significati in grado di spiegare la realtà ed i suoi processi, ed inoltre come stimoli volti a scoprire e conquistare insieme i valori consonanti con il proprio mondo interiore illuminato dai segni di grazia portati dagli avvenimenti vissuti. L'apertura alla realtà comporta un aumento delle occasioni di relazione ovvero degli apporti di "maestri" non formali capaci di fornire un contributo significativo alla crescita culturale dei giovani. Il mondo reale in tal modo diviene un "libro di testo" che merita di essere sfogliato affinché il suo valore potenziale possa essere messo a frutto da parte degli allievi. Per fare ciò il Centro di Vocazione Professionale è chiamato a sollecitare nei destinatari il desiderio e la passione della conoscenza ed a far intuire loro che è alla loro portata la possibilità di trovare soddisfazione a tale desiderio con un metodo di coinvolgimento attento e di investigazione aperta ai significati emergenti dal reale.

È in questo che consiste la natura realista del CFP rinnovato, il suo proporsi come laboratorio di scoperta del sapere. Conoscenza e lavoro sono pertanto strettamente intrecciati, poiché non vi è affermazione veritativa che non susciti sollecitudine per

---

<sup>25</sup> BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editori, 1995, p.17.

<sup>26</sup> PATOČKA J., *Platone e l'Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.

la vita buona, e non vi è azione umana compiuta che non incrementi la sua percezione del reale.

La svolta realista, collocata entro una visione antropologica positiva, contribuisce a riunificare il mondo del soggetto umano, oggi tanto frammentato da giungere fino ad un livello intollerabile di frattura esistenziale tra lo spazio privato, la realtà, ed il pensiero. Nell'inazione, dove si esercita al puro pensiero e si espone alle distrazioni perfezionate del nostro tempo, il soggetto umano rischia di perdere i punti di riferimento indispensabili per una vita autentica. D'altra parte, sostenere che l'uomo rivela se stesso nell'azione ordinatrice e trasformatrice del mondo, non significa rinchiuersi entro un campo riduttivo della conoscenza, dove si finisce per condividere con gli altri una debole interpretazione del reale, ma serve ad introdurlo nella comune appartenenza all'ordine dell'essere dove, nel mentre dona il proprio contributo alla vita comune, si rivela la sua capacità di riconoscere la corrispondenza tra le proposizioni e la realtà e di coglierne la risonanza entro il proprio essere personale.

Ma la realtà di questa stagione post-crisi ci rivela la presenza di notevoli difficoltà nel rapporto tra giovani e lavoro, a motivo delle quali una parte consistente della gioventù è tenuta sospesa sprestando tempo e talenti; ciò a causa della desertificazione industriale e della predicazione anti lavorativa. A causa di ciò, i giovani si trovano oggi a fronteggiare un compito inedito rispetto al passato: trovare la propria strada tra distrazione e scetticismo, soprattutto quello che spesso assume la parvenza di protezione, mentre nei fatti impedisce loro di misurarsi con la realtà, assumere decisioni coraggiose e scoprire i propri talenti.

In una prospettiva positiva, occorre restringere il campo di ciò che definiamo come "lavoro buono":

questo è tale quando fornisce alle persone opportunità reali in cui porsi in gioco, imparando a cavarsela da sé ed a lasciare la propria impronta positiva nel mondo. Nel contempo, è buono quel lavoro che offre al soggetto umano un ruolo riconosciuto e quindi un'identità solida. Infine, tramite tale lavoro, la persona contribuisce al ricominciamento della società, arricchita dal proprio dono.

L'ingaggio umano nel lavoro non procede come una sfilata trionfante tra osanna e tappeti d'oro; esso richiede una decisione non scontata e non indolore poiché comprende il rischio del credere in se stessi e nel commisurare le proprie attitudini e preferenze alla realtà. Inoltre esige la virtù della fermezza che suscita la capacità di combattimento di fronte a distrazioni, opposizioni ed insuccessi, oltre che alla noia.

## **La svolta vocazionale**

Per delineare una positiva educazione al lavoro, oltre alla svolta realista è richiesta anche una svolta vocazionale che comporta, innanzitutto e sin dal principio, sollecitare l'allievo ad una relazione che origina da una chiamata che interpella la sua vita in modo sostanziale. Non una proposta centrata unicamente sui bisogni individuali

e sul carattere esclusivamente funzionale, ovvero occupazionale oppure solamente psicologico, di ciò che si impara, ma un invito ad entrare in un ambiente educativo nel quale scoprire una prospettiva di vita che corrisponde alle attese più profonde della sua mente, del suo cuore e della sua anima. Ciò significa offrirgli una relazione connotata dall'apertura all'altro e dalla disponibilità a sperimentare un'esperienza educativa che sveli la sua personale vocazione in un cammino comune con gli "educatori del lavoro" insieme ai compagni di formazione.

La vocazione non è qualcosa di riducibile ad un'attitudine, ovvero un tratto psicologico chiuso nella sfera dell'intimo individuale, ma una misteriosa "voce di dentro" che chiama ed indica una via, un dono che proviene dall'Alto, una profezia sulla tua identità che ti spinge a superare te stesso, sollecita riconoscenza ed adesione personale che si traduce nella decisione del metterti in un cammino comune nell'avventura dell'imparare il lavoro per apprendere a vivere. La scoperta della vocazione è un avvenimento gioioso che sollecita un'affezione e richiede una speciale responsabilità; questa ha per oggetto l'adesione nell'adottare il modo di vita proposto, e non il mero adattamento agli accadimenti. È un modo di stare nel mondo appassionato e fiducioso nelle esperienze offerte, in cui l'allievo si pone nell'atteggiamento di verificare nella propria vita la verità di quanto promesso, la corrispondenza con le esigenze profonde della sua umanità.

Affezione e formazione richiamano un modo di procedere nel percorso formativo in cui la vocazione cammina di pari passo con la professione, integrandosi ma mai assorbendosi la prima nella seconda e viceversa.

*Vocazione* (in tedesco *Beruf*) è la voce che sento risuonare dentro, la profezia di Dio sulla mia vita, che si presenta come un fuoco che arde ed illumina la strada della mia personale realizzazione nel mondo, se voglio essere felice e non solo sopravvivere adattandomi e facendomi assorbire dall'ambiente. *Professionalità* (*Arbeit*) indica l'insieme dei funzionamenti che consentono di esercitare un lavoro appropriato alle regole ed alle contingenze.

La decisione di accettare un'occupazione che non si ama è fragile ed esposta alle repliche delle scelte *non vere*: insoddisfazione, bisogno di compensazioni e desiderio di evasione, continuo sforzo che consuma le forze di vita, mancanza di consolazione, disincantamento e senso di vuoto. Al contrario, un lavoro che si ama rende lieti e coraggiosi, portatori di una speranza creativa. Sorretti – letteralmente *spinti* – da una speranza creativa, che significa disposizione all'imprevisto, il nostro agire è orientato a valori grandi perché sorretto dalla Grazia. Così, anche gli ostacoli sono sfide positive, anche le incomprensioni e gli insuccessi spronano a trovare nel rapporto con Gesù la forza per riprendere il cammino facendo tesoro dei significati di ciò che è accaduto. Inoltre il lavorare non richiede un continuo sforzo, ma la spinta a far fruttare al meglio i talenti che ci sono stati donati viene da sé come desiderio di restituzione e dono agli altri di quanto ricevuto, e ciò porta consolazione e dà senso ai sacrifici affrontati.

La strada della scoperta della vocazione richiede innanzitutto di mettere a

fuoco il grave pericolo esistenziale di oggi, ovvero l'*indolenza agitata*, una condizione dell'anima, un tedio che rende incapaci di un'opera compiuta. La noia, la forma dell'infelicità propria della modernità, ci coglie quando non siamo più in grado di reggere ad obblighi che provengono dall'esterno ed ai quali non corrisponde non tanto un dovere, quanto un sentire, come afferma Simone Weil<sup>27</sup>: «Non ha senso dire che gli uomini abbiano dei diritti e dei doveri a quelli corrispondenti. Queste parole esprimono solo differenti punti di vista. La loro relazione è quella da oggetto a soggetto. Un uomo, considerato di per se stesso, ha solo dei doveri, fra i quali si trovano certi doveri verso se stesso», veri e propri bisogni vitali: l'ordine, la libertà, l'ubbidienza, la responsabilità, l'uguaglianza, la gerarchia, l'onore, la punizione, la libertà di opinione, la sicurezza, il rischio, la proprietà privata, la proprietà collettiva, la verità.

Chiamiamo *autenticazione* la prospettiva di chi si pone in azione seria e sensibile alla ricerca della propria identità non tramite la rincorsa di una reputazione effimera, ma fornendo il proprio migliore apporto al soddisfacimento dei bisogni e delle aspettative degli altri. Nel nostro tempo il lavoro assume, oltre a quella economica e di stima sociale, soprattutto una profonda valenza esistenziale. Infatti, l'urgenza prioritaria dei giovani d'oggi consiste nel capire se stessi ed ancorarsi ad un'esperienza insieme sensibile e sovrasensibile: «in quanto riferimento simbolico, il lavoro è ricerca di senso. Lo si vede molto bene nei giovani, nei quali il lavoro ha soprattutto il valore di un coinvolgimento nella ricerca di significati esistenziali: la ricerca del primo lavoro significa fare la scelta di un impegno simbolico che possa – innanzitutto – offrire un senso umano»<sup>28</sup>. Così inteso, il lavoro rappresenta l'esperienza privilegiata tramite la quale la persona ha la possibilità di migliorare il mondo, rendendosi protagonista di un'opera di umanizzazione. Si pensi all'impegno, così rilevante nell'epoca attuale, volto alla preservazione del creato tramite un lavoro che sappia armonizzare l'ambiente naturale e quello antropico.<sup>29</sup>

Va insegnato ai giovani a prendere la parola sulle cose tramite la conoscenza resa possibile dal lavoro buono, raccogliendo la vastità del reale entro un punto di vista, quello che promana dall'azione e riflessione sulla propria opera, che abilita un giudizio pertinente sul mondo, ricollegandosi alla grande ed ininterrotta tradizione del "lavoro ben fatto" che comprende i costruttori delle cattedrali medioevali, i maestri di bottega del Rinascimento, gli artigiani che hanno saputo far apprezzare e migliorare la propria attività anche nell'epoca del meccanicismo, i neo-artigiani moderni con la loro capacità di unire nuove tecnologie e maestria operativa. Richard Sennett<sup>30</sup> ce ne ha proposto una lettura dove il saper fare bene le cose per il proprio piacere

---

<sup>27</sup> WEIL S., *La prima radice*, Milano, SE, 1990, p.2.

<sup>28</sup> DONATI P.P., *Il lavoro che emerge*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001, p.177.

<sup>29</sup> NICOLI D., *Giovani e lavoro*, in: MARIO OSCAR LLANOS - ANGELO ROMEO, *Giovani, identità, vissuti e prospettive*, Roma, LAS, 2018, pp. 163-178.

<sup>30</sup> SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

è segnalata come una regola di vita non più limitata agli antichi mestieri, ma alla base della nascita della conoscenza scientifica moderna e di molte delle intraprese di successo dei nostri giorni.

Tramite l'esperienza educativa l'allievo è chiamato ad inserirsi positivamente nel reale esercitando pienamente la propria libertà; questa consiste innanzitutto nella capacità di abitare il mondo in modo amichevole, assumendovi consapevolmente il proprio posto e mobilitando nel "mestiere di vivere" tutte le proprie facoltà umane. Questo consente l'incontro significativo con gli autori e le opere che hanno illustrato la cultura, così da apprendere l'amore per la vita ed assumere una disposizione nel reale illuminata seriamente dalla propria vocazione.

L'ideale dell'educazione al lavoro è l'eterno artigiano che proviene dal passato e vive anche oggi: egli ha saputo fare ciò che suscita continua meraviglia perché ha preso sul serio la realtà, ha riconosciuto ed ascoltato i maestri, si è impegnato a fondo con tutte le sue facoltà per fare al meglio il suo lavoro, imitando, continuando, scoprendo ed imprimendo nell'opera la sua singolare novità.

In tal modo egli entra in una compagnia, condivide un segreto ed un gusto, partecipa ad una conoscenza sempre antica e sempre nuova, prova la letizia del vivere e risponde con il suo impegno.

L'artigiano è anti intellettuale, sdegna la speculazione fine a se stessa perché crede nei fatti e sa che le sue facoltà emergono solo se si piega sul reale. C'è una frase folgorante che Primo Levi fa dire a Libertino Faussone, montatore provetto: «si fa presto a dire che dalle stesse cause devono venir fuori gli stessi effetti: questa è un'invenzione di tutti quelli che le cose non le fanno ma le fanno fare»<sup>31</sup>.

L'artigiano dei nostri tempi assume il proprio lavoro con la giusta serietà e letizia, le doti che vengono suscitate dal mettersi in moto per fornire il proprio contributo di bene alla comunità come via *operosa* alla conoscenza di Dio. Per gli operai di un tempo «ogni cosa, dal risveglio, era un ritmo e un rito e una cerimonia. Ogni fatto era un avvenimento consacrato. Ogni cosa era una tradizione, un insegnamento; tutte le cose avevano un loro rapporto interiore, costituivano la più santa abitudine. Tutto era un elevarsi, interiore, e un pregare tutto il giorno: il sonno e la veglia, il lavoro e il misurato riposo, il letto e la tavola, la minestra e il manzo, la casa e il giardino, la porta e la strada, il cortile e la scala, e le scodelle sul desco. Dicevano per ridere, e per prendere in giro i loro curati, che lavorare è pregare, e non sapevano di dire così bene»<sup>32</sup>.

Il progetto educativo per il tempo a venire sostituisce la presunzione dell'onnipotenza e la tentazione di una vita comoda e prevedibile con la meraviglia del ricominciamento: intraprendere con coraggio un ulteriore passo in direzione della liberazione del soggetto, ciò che è stato giustamente definito *liberazione della libertà*<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> LEVI P., *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978, p.171.

<sup>32</sup> PEGUY C., *LUI è qui*, Milano, Rizzoli, 1997, p.140.

<sup>33</sup> RATZINGER J., *Liberare la libertà. Fede e politica nel terzo millennio*, Siena, Cantagalli, 2017.

## L'allievo e la conoscenza compiuta

Tra l'io del soggetto umano ed il lavoro sussiste un legame esistenziale: poiché il punto focale dell'odierna crisi della conoscenza sta nella dimenticanza di sé da parte dell'uomo, egli, tramite il lavoro buono, ha la possibilità di fuoriuscire da tale dimenticanza e giungere alla consapevolezza del suo agire e del senso che lo sorregge<sup>34</sup>.

Lavorare non è solamente “fare”, ma è un atto della conoscenza, quella che accade tramite l'esternalizzazione di tutte le facoltà umane entro l'*opera compiuta*, vale a dire portata a termine in modo da arrecare valore ad un preciso destinatario e nel contempo all'intera comunità sociale.

L'operare è parte del cammino della conoscenza umana, poiché scaturisce dalle domande fondamentali dell'esistenza: chi sono io? per quale compito sono nel mondo? a quale scopo? Il mettersi all'opera da parte dell'uomo, anche nell'intento di risolvere l'enigma riposto in questi interrogativi, avviene sotto la spinta di una triplice tensione che lo attraversa radicalmente: tramite il lavoro egli cerca di rispondere alla condizione generale di limite, che è insieme bisogno ma anche sofferenza, che lo caratterizza sin dall'inizio della civiltà; inoltre nell'opera ricerca una significanza di salvezza e redenzione che lo porta ad ordinare il mondo secondo un principio superiore ai singoli accadimenti che pure costituiscono l'oggetto principale della sua attività; infine persegue il possesso dei beni terreni come segno di successo, ma deve nel contempo giustificare tale potere dal punto di vista del comando morale dell'amore fraterno, ciò che costituisce lo sfondo della sapienza occidentale.

L'educazione al lavoro acquisisce oggi un significato nuovo: fornire a giovani ed adulti l'opportunità per rendere consistente il proprio io, riscattandolo dalla vana agitazione dell'identità mediatica e ponendolo entro una relazione donativa a favore degli altri.

Il lavoro ispira anche una metodologia feconda per la formazione della gioventù: imparare lavorando – utilizzando il più possibile la metodologia del laboratorio – è la chiave dell'incontro dei giovani con la cultura viva. Nelle società sviluppate i giovani mostrano disinteresse per la cultura scolastica perché da un lato questa è divenuta inerte e quindi insignificante («cosa hai fatto a scuola?» «nulla!»), e dall'altro sono attratti dalla vera proposta educativa del nostro tempo, vacua e, dissipativa, quella che chiede loro di vivere perennemente sospesi nell'iper-realtà.

Molte esperienze di rinnovamento delle scuole e dei CFP mostrano che è all'opera un paradigma educativo come avventura orientata alla scoperta di un sapere sintetico, di cui la docenza costituisce una parte, ma che richiede soprattutto un insegnamento inteso come introduzione positiva dell'allievo nella realtà tramite azioni compiute, ed accompagnate, di modo che quest'ultimo possa imparare a condursi da sé e segnare di sé il mondo.

Questo nuovo paradigma mira a rispondere alla domanda: quando un allievo im-

---

<sup>34</sup> CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, op. cit., pp. 27-28.

para davvero? La conoscenza è autentica quando egli mostra non solo di esporre i contenuti del sapere e di applicarli in forma di esercizio avulso dal contesto, ma anche di saperli agire in situazioni reali, o realistiche, quindi non “didattiche”, quando essi rappresentano gli ingredienti indispensabili per portare a termine compiti e risolvere i problemi che si frappongono al loro esito positivo. Ogni persona che viene al mondo è sollecitata a dare prova della capacità di visione e di intuizione circa la verità dell’esistenza.

Il fatto che acquisire cultura serva e migliori davvero la vita, è precisamente ciò che è in discussione. È la sfida dell’attuale generazione di insegnanti. Dobbiamo mostrare che la cultura serve alla vita, e lo dobbiamo dimostrare qui, non dopo la fine degli studi.

Lo possiamo dimostrare se abbandoniamo l’idea che la cultura coincida con ciò che sappiamo noi, con l’atto dell’emissione e la sua ripetizione da parte degli allievi di contenuti di seconda mano imparati quasi esclusivamente per il voto. E lo dimostriamo se ci convinciamo che il nostro compito consiste nel mettere in moto i ragazzi perché compiano l’avventura della conoscenza, il *Circolo generativo del sapere*. Vanno messi in moto i ragazzi perché sappiano ricostruire l’alchimia dell’esperienza culturale, come un processo sintetico di emissione, realtà, memoria del passato, novità dei giovani e riconoscenza dei destinatari.

Ciò richiede la capacità di adottare uno stile di insegnamento che si avvale di tre energie: la nostra, quella dei ragazzi e quella iscritta nella vita sociale del territorio. La cultura prende vita quando qualcuno nel territorio apprezza il dono realizzato dai ragazzi, tramite cui essi imparano ad aggiungere alla proposta del CFP il sapere iscritto nel reale, trovano i legami con i grandi del passato, introducono la propria novità nel reale come un dono offerto a chi lo può apprezzare e che di conseguenza se ne dichiara riconoscente.

La società oggi richiede persone competenti, preparate, ed allo stesso tempo sostenute da capacità personali significative. Persone dotate di visione, di buona cultura, di una disposizione «ambidestra» che li porti ad operare sia per procedure sia per visioni e intuizioni; persone capaci di affrontare da protagoniste il cambiamento, di rispondere positivamente alle sfide e cogliere le opportunità. Ciò richiede una proposta formativa di «umanesimo tecnologico», che sappia formare persone libere, tenendo conto di due aspetti: le necessità/opportunità che emergono dalla società e la vocazione - disposizione delle persone.

Siccome l’innovazione non viene dalle tecnologie, ma dalle persone<sup>35</sup>, è errata una strategia di mero «adattamento»; serve una nuova istituzione formativa «in alleanza» tra imprese e istituzioni formative, che favorisca l’ingaggio delle persone in situazioni di apprendimento significative, valide e sfidanti.

Il CFP ha bisogno di un metodo composito, fondato sul protagonismo dei ragazzi nello scoprire il sapere tramite il coinvolgimento in opere reali.

---

<sup>35</sup> ARENDT H., *Vita activa*, op. cit.

L'allievo, assumendo un ruolo sociale riconosciuto e ponendosi entro lo spazio del "sapere della realtà", donativo e dotato di valore, si toglie dalle ristrettezze della figura dell'allievo e assume una disposizione nel reale capace di uno sguardo teso alla conoscenza autentica. In questo senso, la personalizzazione non è data dall'incremento dell'attivismo nell'ambito strettamente didattico, ma indica un'uscita nel mondo al fine di fare esperienza di occasioni formative capaci di sollecitare l'intero arco delle sue facoltà. In tal modo, egli aggiunge alla propria identità una qualità ulteriore che gli permette di accendere uno sguardo diverso sulla realtà.

Perché già durante il percorso degli studi si possano definire le condizioni di ingaggio dei giovani entro ruoli sociali riconosciuti, serve una corresponsabilità del mondo delle imprese cui è richiesta una mobilitazione organizzativa e nel contempo relazionale.

Due sono le nuove forme di relazione con le figure adulte:

- nel proprio tutor formativo l'allievo riconosce una persona che presta una speciale attenzione alle sue caratteristiche individuali così da fornirgli una buona esperienza di stage;
- nel tutor aziendale, e nei colleghi con cui interagisce, egli trova punti di riferimento preziosi affinché le sue attività possano raggiungere gli obiettivi attesi, mettendolo nella condizione di rivelare e scoprire i propri talenti nel mentre li pone al servizio del bene degli altri e della collettività.

### **Impresa come soggetto educativo e sociale**

La novità del sistema duale è data dal salto di qualità del rapporto tra organismo formativo ed impresa: in precedenza la formula della collaborazione consisteva nella disponibilità dell'impresa ad ospitare gli allievi per un periodo circoscritto dell'anno al fine di svolgere uno stage formativo.

Si tratta di un cambiamento che rivela una maggiore implicazione dell'impresa – e degli enti partner – nell'opera educativa della gioventù; è il segnale di una maturazione, ma anche la presa d'atto del momento difficile che stiamo affrontando, nel quale emerge una crescente sconnessione tra le parti in cui è suddivisa la società, in questo caso tra domanda ed offerta di lavoro. Tre sono le evidenze di questa criticità: l'inadeguatezza quantitativa dell'offerta di lavoro rispetto alle esigenze del sistema economico e sociale, la richiesta decisiva – e paradossale – dell'*esperienza* nei profili dei candidati al primo impiego, e l'emergere della rilevanza delle soft skill nelle esigenze dell'impresa.

Dalle domande di lavoro provenienti dal sistema economico emerge soprattutto una crescente necessità di figure inserite, direttamente o indirettamente, nel settore industriale, sia tradizionali sia di nuovo tipo. Accanto a ciò si coglie un fattore sconcertante, sia perché inedito sia per il fatto che contrasta con l'opinione più diffusa: si tratta dei lavori richiesti dalle imprese, ma di difficile reperimento a causa di una

carenza di offerta di candidati. Cresce infatti il numero delle aziende che non riescono a trovare candidati specializzati; un articolo comparso sul Sole24Ore del 27 settembre 2018 stima una carenza di ben 280.000 figure con competenze adeguate. Tra le nove sfide identificate nel libro bianco 2018 del World Manufacturing Forum Report, al primo posto vi è infatti proprio il tema delle competenze. Solo negli Stati Uniti, per effetto della ridotta offerta di personale formato in modo adeguato, si stima ad esempio che nel 2030 vi saranno quasi otto milioni di posizioni “scoperte”, tradotte in un mancato output di 607 miliardi di dollari.

Ad ottobre 2018, secondo il rapporto Excelsior pubblicato da Unioncamere e Anpal, sono infatti aumentate le imprese che programmano assunzioni, ma è aumentata anche la difficoltà di far incontrare domanda e offerta di lavoro, che tocca il suo massimo dallo scorso anno.

Su circa 370mila contratti di lavoro da stipulare entro fine mese nel settore dei servizi e dell'industria, nel 29% dei casi l'azienda incontrerà delle difficoltà a trovare il lavoratore adatto. Ma ci sono marcate differenze territoriali: si passa da un massimo intorno al 42% di difficoltà riferite alle province di Pordenone, Lecco, Ferrara e Bologna a valori decisamente più contenuti (intorno al 15%) a Brindisi, Benevento, Taranto e Ragusa.

Al nord dunque si fa più fatica a trovare la figura adatta a ricoprire un determinato ruolo. Ma perché le imprese non riescono a trovare tecnici e impiegati? Secondo l'indagine di Unioncamere ed Anpal, la domanda di lavoro espressa dalle imprese in questo mese si caratterizza anche per una ricerca più accentuata di personale ad alta qualificazione: rispetto a ottobre 2017, aumenta di 1,3 punti percentuali la quota di contratti che verranno offerti ai dirigenti e alle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione e di 0,7 punti percentuali quella destinata alle professioni tecniche. La maggior domanda fa innalzare anche la difficoltà di reperimento che, per le professioni tecniche, raggiunge addirittura il 35,7% delle entrate programmate.

Le aziende hanno sempre più bisogno di personale altamente qualificato. E non sempre riescono a trovarlo. Se diamo uno sguardo alle professioni più difficili da reperire, in cima alla classifica troviamo i tecnici in campo ingegneristico (61,2%); seguono gli operai specializzati nella lavorazione dei metalli (58%), tra cui fonditori, saldatori, fabbri; gli addetti a macchinari dell'industria tessile (50,3%); gli ingegneri (49,8%); gli operai di macchine automatiche (49,7%); gli elettromeccanici (47%), come ad esempio installatori, montatori, manutentori di macchinari per impianti industriali, di apparecchiature elettriche, elettroniche, informatiche.

Secondo un rapporto del maggio scorso nei prossimi cinque anni il 70% dei nuovi ingressi dovrà possedere competenze piuttosto elevate e qualificate, mentre solo nel 28,8% dei casi sarà richiesta una bassa specializzazione.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Unioncamere – Excelsior (2018), *Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2018-2022)*, Roma.

Considerando i tassi di fabbisogno settoriali, nelle prime posizioni di questa graduatoria si trovano la sanità e assistenza sociale (con un tasso medio annuo di fabbisogno del 3,8%), il turismo e la ristorazione (3%), le public utilities (2,9%), l'istruzione (2,8%) e i servizi operativi alle imprese e alle persone (2,6%). Il settore della sanità-assistenza deve questo risultato soprattutto al valore della *replacement demand*; il turismo e la ristorazione mostrano invece il tasso più elevato in assoluto di *expansion demand*. Escluse le Public Utilities, i settori industriali con il tasso di fabbisogno più elevato nella media del periodo sono l'industria alimentare, le industrie ottiche e medicali e le pelli e calzature, con tassi nell'ordine del 2%, mentre il settore dei servizi con il tasso più contenuto è quello delle telecomunicazioni (1,1%). All'ultima posizione di questa graduatoria c'è un settore manifatturiero che nel prossimo quinquennio esprimerà un fabbisogno medio annuo (ottenuto come somma algebrica delle due componenti) praticamente nullo, dato che la *replacement demand* riuscirà appena a compensare una *expansion demand* negativa: si tratta del settore della lavorazione dei minerali non metalliferi. In generale l'industria presenta tassi di fabbisogno più bassi a causa dei valori negativi dell'*expansion demand*, che nei servizi è quasi sempre positiva, con le eccezioni dei servizi dei media e delle telecomunicazioni. Per i settori caratterizzati da valori negativi dell'*expansion demand* (molti settori industriali, i servizi dei media e le telecomunicazioni), ciò non riflette necessariamente un andamento previsto in contrazione nei prossimi anni, quanto piuttosto l'esigenza di razionalizzare la produzione per reggere la concorrenza internazionale.

La difficoltà di reperire candidature adeguate alle esigenze lavorative delle imprese è legata non solo alla distanza tra offerta formativa e sistema economico, ma anche alla caduta del tasso demografico, che riduce progressivamente la consistenza numerica delle nuove leve, ed al fenomeno degli stereotipi negativi che, come abbiamo visto, interessano nell'insieme il settore industriale. Ciò significa che l'impresa, per le figure critiche, quelle legate alla quarta rivoluzione industriale che va sotto il nome di Fabbrica 4.0, non è più tendenzialmente nella condizione di fare selezione fra una platea consistente di candidati; anzi, in diversi casi deve dedicarsi ad una pratica di ingresso al ruolo rivolta a candidati spuri, provenienti da percorsi di studio e progetti di vita non corrispondenti, anche solo in parte, con i posti di lavoro offerti.

Ma veniamo al terzo punto di tensione tra domanda ed offerta di lavoro: in un periodo in cui prestiti, materie prime e logistica sono più favorevoli che nel passato, il ruolo decisivo dello sviluppo è assegnato alle risorse umane ed alla capacità dei vari attori di "fare sistema". Ciò pone in luce l'importanza dei fattori sensibili (*soft skill*) che riguardano direttamente l'educazione e quindi la famiglia, la scuola / CFP e le esperienze formative svolte nei vari contesti di vita. Mentre la componente tecnologica appare molto favorevole all'attuale gioventù, emerge una discrepanza in rapporto alle caratteristiche della personalità ed alla disposizione degli individui nel mondo.

Le *soft skill* o caratteristiche personali rappresentano le qualità di un individuo (fisiche e mentali) e i suoi talenti, che variano da persona a persona. L'acquisizione

di conoscenze, nuove capacità e nuovi atteggiamenti comportamentali possono rafforzarle.

Mentre nel passato le esigenze delle imprese si concentravano prevalentemente sulle abilità, tanto da essere accusate di neo taylorismo, da qualche tempo si è assistito ad una crescente importanza delle soft skill, riassumibili in tre fattori: partecipazione, etica professionale e consapevolezza di sé. Si tratta in effetti non di saperi in uso, risultato di apprendimenti, conoscenze, atteggiamenti ed esperienze, bensì di fattori più vicini al temperamento ed alla disposizione della persona nel mondo. Tutti e tre questi fattori segnano una tensione tra la cultura ambiente e le necessità dell'impresa: la partecipazione contrasta con l'individualismo segnato dalla problematica delle relazioni con gli altri; l'etica professionale richiede l'acquisizione di un codice etico proprio di un contesto sociale e quindi non su una prospettiva centrata sulle variabilità soggettive; la consapevolezza di sé allude ad una forza e stabilità personale che non risulta molto diffusa nel contesto attuale dove viene invece enfatizzata la vulnerabilità.

È un passaggio che trova conferma nella letteratura, là dove queste caratteristiche vengono chiamate più precisamente *character skill*, intendendo cinque fattori: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza<sup>37</sup>.

Da quanto detto, emerge una smentita circa il tono individualistico del clima etico ed organizzativo dell'impresa. Piuttosto, sembra emergere una connotazione sociale di quest'ultima, perlomeno della componente coinvolta nella quarta rivoluzione industriale. Ciò corrisponde anche alle caratteristiche del "discorso comune" relativamente al tipo di società che si sta delineando; questa richiede persone competenti, preparate, ed allo stesso tempo sostenute da capacità personali significative. Persone dotate di visione, di buona cultura, di una disposizione «ambidestra» che li porti ad operare sia per procedure sia per avventura e scoperta; persone capaci di affrontare da protagonisti il cambiamento, di rispondere positivamente alle sfide e cogliere le opportunità.

L'impresa, nel perseguire prodotti e servizi dotati di valore per i destinatari ed il contesto, svolge in modo sempre più forte anche un'opera culturale e sociale. La formazione di risorse umane consonanti con questa impostazione non avviene più in modo «naturale» (educazione familiare ed affiancamento) a causa della rottura del rapporto tra le generazioni. Ciò è spiegabile dalla cultura di questa fase terminale dell'era moderna (disincantamento, rottura dei legami con la tradizione, sfiducia nelle istituzioni, individualismo). L'adulto è divenuto incerto, tendente agli automatismi, dedito alla «cura del sé»; lo spazio comune si è impoverito. Occorre una «pedagogia del risveglio», dei legami e dell'ingaggio che favorisca l'incontro tra il mondo soggettivo dei giovani, la cultura canonica e la cultura agita, così che possano «imparare facendo», e nel contempo imparare a vivere.

---

<sup>37</sup> HECKMAN JJ. – T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, op. cit., pp. 97-99.

Ciò richiede una proposta formativa di «umanesimo tecnologico», che sappia formare persone autenticamente libere, tenendo conto di due aspetti: le necessità/opportunità che emergono dalla società, la vocazione e la disposizione delle persone.

Siccome, come afferma Hannah Arendt<sup>38</sup>, l'innovazione non viene dalle tecnologie, ma dalle persone, è errata una strategia di mero «adattamento»; serve una nuova istituzione formativa «in alleanza» tra imprese e scuole/CFP, che favorisca l'ingaggio delle persone in situazioni di apprendimento significative, valide e sfidanti.

Oggi occorre indirizzare le energie generative nella definizione di una *nuova istituzione educativa condivisa*. Vanno disegnati in modo stabile nuovi canali di ingresso al lavoro coerenti con i tre principi portanti della nuova domanda formativa: sapere attuale, protagonismo degli allievi, alleanza tra CFP e impresa. Ciò richiede il concorso delle forze positive della comunità sociale, quelle in grado di offrire ai giovani valide situazioni di apprendimento e di crescita tramite una mobilitazione ed un investimento consapevoli e strutturati.

L'alleanza dell'impresa e degli enti partner con il CFP, con particolare rilievo per le «imprese madrine», secondo uno stile educativo e sociale, consente di delineare un curriculum condiviso in grado di mettere in moto le risorse e l'entusiasmo dei giovani in opere dotate di valore per la comunità.

Sono «partner» le imprese che colgono l'occasione del duale italiano per realizzare esperienze di apprendistato o di alternanza intensificata. Sono «madrine» le imprese che, oltre a ciò, si sentono chiamate ad un compito più impegnativo: mobilitare le proprie migliori risorse con l'intento di costruire, in accordo con scuole e CFP, nuove istituzioni formative condivise, nella forma dei training center, delle aree progetto, dei laboratori innovativi e dei project work – capolavori.

Ne consegue una struttura formativa avente le seguenti sette caratteristiche.

1. *Valore educativo e culturale del lavoro* come esperienza decisiva per la formazione della persona, del cittadino e del lavoratore; compito di una società veramente democratica è scoprire che cosa uno è adatto a fare e dargli l'opportunità di farlo. Ciò forma un io solido, radicato in legami sociali fecondi, in grado di apportare la propria novità al mondo.
2. *Valorizzazione del territorio*: il CFP rinnovato riconosce ed assume le vocazioni culturali ed economiche del territorio in cui opera; persegue uno sviluppo umano e sostenibile tramite la valorizzazione delle risorse personali.
3. *Alleanza con le imprese*: l'opera educativa del CFP è perseguita con i partner del mondo economico e del lavoro con i quali condivide un rapporto di fiducia e l'idea della centralità delle persone come chiave del successo dei progetti di impresa.

---

<sup>38</sup> ARENDT H., *Vita activa*, op. cit.

4. *Spirito familiare e di comunità*: l'organismo formativo è un contesto di apprendimento amichevole e familiare dove ognuno può trovare accoglienza ed una proposta operativa di valore, su misura dei suoi talenti. Tutti gli operatori condividono uno stile di comunità da cui scaturiscono relazioni tra allievi ed adulti che, tramite il legame allievo-maestro, consentono il potenziamento delle qualità di ciascuno.
5. *Metodo dei compiti reali – commesse*: il noviziato professionale reale rappresenta il metodo proprio del CFP rinnovato, fondato sull'esternalizzazione delle facoltà umane entro un'azione significativa ed utile, portata a termine in modo da arrecare valore a concreti destinatari. L'istituzione formativa è a tutti gli effetti un laboratorio che opera per commessa con le regole e la serietà proprie di un organismo che eroga prodotti e servizi. Tre sono le categorie dei compiti previsti: professionali, civici e di arricchimento personale.
6. *Utilizzo "pedagogico" delle tecnologie*: le nuove tecnologie – comunicative, progettuali, simulative, produttive... – sono progettate in modo da consentire un positivo percorso di crescita degli allievi, tramite un metodo che mira a potenziarne la libertà positiva, ovvero la capacità di operare con autonomia e responsabilità per il miglioramento della vita comune.
7. *Presidio formativo*: il CFP assume una configurazione snella, proiettata in direzione della massima iniziativa degli allievi; il suo organigramma prevede un arricchimento della figura del docente in direzione del tutor/educatore del lavoro; inoltre si prevede una forte presenza di tutor, mediatori e orientatori, oltre a responsabili-coordinatori.

Tre sono i punti su cui fare leva per un cambio del paradigma pedagogico ed organizzativo delle istituzioni che si occupano dell'educazione al lavoro:

- l'*alleanza* con le imprese/enti partner sulla base di una comune ispirazione educativa vocazionale e di un curriculum progettato e gestito in cooperazione secondo la formula dell'iniziazione professionale in un quadro di umanesimo tecnologico;
- la configurazione del setting formativo secondo la formula della *intrapresa vocazionale* dove gli allievi sono ingaggiati entro mutevoli gruppi di lavoro che operano secondo una sequenza di commesse interne, esterne da parte delle imprese/enti partner o madrine, infine da organismi esterni non di impresa, soluzione che li porta ad assumere un profilo di servizio scoprendo e mobilitando le proprie risorse e vocazioni a favore degli altri e dai quali essere riconosciuti in quanto capaci di azioni professionali significative e dotate di valore;
- la configurazione delle attività formative più strettamente connesse agli assi culturali secondo la formula dei *laboratori tematici* o "*argomenti*", ciò che permette la transizione da una didattica tipica dell'istruzione ad una modalità di conoscenza centrata sul l'acquisizione di una cultura per la vita, dove i significati sono assunti nel vivo dell'azione, secondo un iter "a rovescio" dove l'azione laboratoriale diventa occasione privilegiata per acquisire il sapere teorico.

I punti indicati disegnano il prosieguo del nostro itinerario verso la nuova configurazione formativa:

- nella seconda parte affrontiamo l'alleanza tra CFP ed impresa tramite la loro cooperazione nel delineare il curriculum formativo condiviso;
- nella terza parte vedremo come si definisce l'Intrapresa vocazionale, primo asse portante del cambio del paradigma pedagogico ed organizzativo;
- nella quarta parte sarà affrontata la metodologia dei laboratori tematici o per argomenti, ovvero il secondo asse di tale cambiamento.

## Parte seconda:

# Il curriculum condiviso

---

### Come imparare realmente

La metodologia propria dell'alleanza tra organismo formativo e impresa si alimenta a tre fonti ispirative:

- L'approccio centrato sull'attivazione dello sviluppo vocazionale e professionale (ADVP – *Activation du Développement Vocational et Personnel*<sup>39</sup>), fonda un'azione volta all'inserimento delle persone nell'ambito professionale o al loro reinserimento in nuovi contesti lavorativi<sup>40</sup>. L'obiettivo fondamentale consta nel supporto offerto all'individuo nella presa di coscienza delle proprie capacità e potenzialità e delle caratteristiche e peculiarità proprie di differenti professioni, che talvolta risultano alterate o distorte nella rappresentazione che i soggetti ne costruiscono. Il modello di individuo sotteso a questa prospettiva fa riferimento a un soggetto attivo, protagonista delle proprie scelte, responsabile del proprio legame con l'ambiente circostante e capace di realizzare un inserimento sociale e professionale che possa essere fonte di realizzazione e di soddisfazione. Tale modello afferma inoltre l'importanza, nella costruzione e nella realizzazione di un proprio progetto professionale, del contesto sociale, dell'ambito familiare e delle relazioni interpersonali significative di cui il soggetto si avvale.
- Il concetto di “zona prossimale” di Vygotskij, il quale sostiene che l'apprendimento avviene quando il sapere cui fa riferimento rientra nel campo di prossimità della persona attraverso l'intervento degli insegnanti; si acquisisce secondo modalità di formazione dei concetti che non si stimolano mediante la sola memoria, ma attraverso un processo di trasformazione corrispondente alle tappe dello sviluppo psichico, così da ampliarne progressivamente il livello di generalizzazione<sup>41</sup>. Il tramite fondamentale che consente l'apprendimento, connesso al processo di crescita della persona, non consiste (solo) nell'immissione nella mente del discente di formule e sequenze di minuzie, ma è costituito da una ricca e stimolante interazione con il pensiero dell'adulto entro un contesto capace di creare prossimità; con questo termine si intende la condizione nella quale l'allievo risale dall'esperienza concreta a gradi sempre più elevati di astrazione

---

<sup>39</sup> VIGLIETTI M., *Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (ADVP)*, “Orientamento scolastico e professionale”, vol. 3/1991.

<sup>40</sup> LIMOGES J., *La Dynamique Individu Etude Travail*, Parigi, Qui Plus Est, 2018.

<sup>41</sup> VYGOTSKIJ L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti e Barbera, 1974.

e generalizzazione. È evidente la contrapposizione tra questa visione e la tesi secondo cui l'unico, o perlomeno il più vantaggioso, modo di apprendimento è rappresentato da una sequenza di micro-insegnamenti "inerti" che procedono per accumulazione ordinata di informazioni secondo una progressione logico-temporale per domini disciplinari o pratici che finiscono per costituire blocchi separati, falsamente autosufficienti<sup>42</sup>.

- Il "modello di investimento" nelle capacità umane sostenuto da James J. Heckman, premio Nobel 2000 per l'economia<sup>43</sup>. Secondo tali autori, la formazione è un percorso che assume una dinamica "multistadio", dove le capacità prodotte ad uno stadio precedente consentono di accrescere le capacità acquisibili allo stadio successivo. Il cammino di formazione della persona è retto dal principio del *self productivity* che indica come la consapevolezza dell'essere stato in grado di portare a compimento un'azione funge da autorinforzo e nel contempo da fertilizzazione delle capacità personali; in tal modo gli effetti dell'investimento formativo divengono più duraturi proprio perché associati a stadi evolutivi di crescita umana. Tramite la dinamica del coinvolgimento reale, il sapere non si riduce a mera accumulazione esteriore, mossa dalle sole facoltà della memoria, ma è sempre associato ad un significato che riguarda la persona (forze di vita) e la sua crescita; di questo egli fa esperienza diretta tramite la verifica di realtà che consiste in una validazione. In tal modo la formazione è un percorso segnato dall'incremento del sentimento del valore di ciò che via via la persona impara; il processo di apprendimento isolabile solo per astrazione, poiché in realtà esso è tutt'uno con la vicenda di crescita complessiva della persona, secondo la prospettiva del ciclo di vita.

L'approccio vocazionale costituisce il riferimento fondativo del curriculum condiviso. Non si tratta tanto di un metodo, quanto di una filosofia dell'attivazione umana entro un contesto caratterizzato da cambiamenti tanto veloci da non consentire l'accumulazione di un sapere codificato e la sua trasmissione tramite processi strutturati. È piuttosto una pedagogia esperienziale fondata sui principi dello sviluppo, sulla filosofia dell'esistenza, la riflessione sulle disposizioni e le attitudini delle persone che desiderano imparare un lavoro, al cui centro vi è il concetto di vocazione, il movente intrinseco alla persona che spinge il soggetto all'azione rendendo fecondi i suoi talenti.

Il contributo di Vygotskij qualifica il processo di apprendimento dell'allievo non come effetto di una stimolazione esclusivamente cognitiva che si svolge entro un contesto ristretto, avulso dal reale, ma essenzialmente come risultato di una trian-

---

<sup>42</sup> VEGGETTI M.S., *L'architettura concettuale ha una chiave: la parola*, in LIVERTA SEMPIO O. (cur.), VYGOTSKIJ, PIAGET, BRUNER, *Concezione dello sviluppo*, Milano, Cortina R. Editore, 1998, pp. 81-101.

<sup>43</sup> HECKMAN J.J. – T. KAUTZ, *Hard Evidence on Soft Skills*, Labour Economics, 19 (4), 2012, pp. 451-464.

golazione tra maestro e contesto in cui il soggetto è chiamato ad un'implicazione che ne sollecita tutte le facoltà.

Il modello di investimento completa la nostra prospettiva indicando lo stretto legame che sussiste tra il senso di efficacia che matura nella persona a seguito del raggiungimento degli obiettivi dei compiti assegnati e l'ampliamento delle sue capacità che in tal modo non costituiscono una dotazione data, ma un campo di espressione crescente, senza limiti predeterminati.

Ecco definito il quadro filosofico e metodologico entro cui si colloca la proposta della "formazione reale". Questa è definita in base a tappe di crescita della persona caratterizzate dalla natura delle sfide che gli vengono proposte, dal mix di saperi, abilità e competenze che ne definiscono il livello di competenza, infine dal valore dei prodotti-dono che è in grado di fornire alla comunità. In questo modo, l'allievo non acquisisce solo autonomia e responsabilità, ma diviene sempre più libero, vale a dire capace di esercitare appieno le proprie prerogative personali a favore degli altri.

Prima ancora di trattare gli aspetti metodologici di questa proposta formativa, sentiamo l'obbligo di segnalare tre caratteri cruciali delle imprese "pedagogiche":

- in primo luogo il carattere *significativo* delle imprese coinvolte in ordine alla qualità del contesto culturale ed etico entro cui si colloca il loro business, così che la zona di prossimità entro cui vengono coinvolti gli allievi risulti posizionata nel vivo dei cambiamenti e quindi ricca di stimoli per la loro crescita. Ciò che rende significative le imprese è la stimolazione della curiosità dei giovani nei confronti del reale, il senso della riconoscenza per i doni ricevuti – compreso il "genio imprenditoriale" – e quindi del dovere generativo verso la comunità sociale di fronte alla quale si sentono impegnate al meglio delle proprie possibilità.
- In secondo luogo l'adesione viva al *valore dell'incontro tra persone* come evento che fonda la confidenza e motiva la decisione di fare un tratto di strada in comune. L'incontro tra il rappresentante dell'organismo formativo e quello dell'impresa costituiscono il preludio all'incontro tra quest'ultimo e l'allievo/apprendista, perché per un giovane è una vera grazia trovare qualcuno che possa sostenere, persone a cui guardare con speranza, che esprimono «vite intraprendenti, geniali e contente. Un uomo contento del suo lavoro è la cosa più bella da incontrare»<sup>44</sup>.
- Infine la capacità di porre l'azione (economica, formativa) in uno spazio a cavallo tra lo *spirito organizzativo ed il senso della meraviglia*, intendendo il primo come un processo di razionalizzazione indispensabile per evitare il "caos creativo", ma anche foriero di disincantamento, e la seconda come capacità di «mantenere vivo in sé l'immortale potere dello stupore e del riso, e una sorta di giovane reverenza»<sup>45</sup>, il vero antidoto all'inerzia, chiave di accesso al potere salvifico dell'imprevisto, affezione dell'anima che crea un sentimento di intesa tra le generazioni.

---

<sup>44</sup> <http://www.aleagostini.com/cerco-lavoro-libro-mauro-sottili-17092012.html>

<sup>45</sup> CHESTERTON G.K., *Autobiografia*, Torino, Lindau, 2010, p. 361.

In questo senso l'alternanza e l'apprendistato, per mezzo di situazioni di apprendimento attivo nell'accesso al sapere, forniscono quelle occasioni indispensabili affinché gli allievi siano introdotti positivamente nella realtà tramite un canone formativo attuale ed aperto, centrato sull'ingaggio personale, sulla conoscenza compiuta e la scoperta della verità realizzata a partire dalla propria situazione esistenziale condivisa entro una comunità di apprendimento e di crescita umana.

## **Il curriculum condiviso**

Di fronte alla duplice domanda che gli viene rivolta – la necessità di significati per la vita ed opportunità di inserimento nel reale proveniente dalla gioventù e quello correlato, la domanda formativa del sistema economico che necessita di profili non più di esecutori o di meri specialisti, ma persone ambidestre, capaci di visione, cooperazione, apertura e intraprendenza – il Centro di Formazione Professionale è chiamato a configurare la propria offerta nella forma del curriculum. Questo indica la combinazione delle varie opportunità di apprendimento e di crescita – aula, laboratorio interno, laboratorio esterno – secondo un percorso formativo strutturato per tappe di crescita come un cammino di “iniziazione professionale” dell'allievo. Di conseguenza, i traguardi formativi sono definiti secondo il linguaggio dei “guadagni” personali, i processi formativi costituiscono l'ossatura del percorso mentre le discipline operano nella riflessione, nella conquista dei linguaggi e nell'argomentazione.

Conoscenza e lavoro sono pertanto strettamente intrecciati, poiché non vi è affermazione veritativa che non sia anche esperienza, e non vi è azione umana compiuta che non incrementi la sua percezione del reale.

Per questo motivo si assiste all'intensificazione della capacità d'azione dei CFP rinnovati i quali si premurano di sollecitare la partecipazione attiva dei propri allievi entro “cantieri d'opera” in situazione, rivolti esplicitamente, tramite la percezione viva della cultura, a dare risposte significative e valide alle problematiche, esigenze ed opportunità presenti nel contesto reale. Ciò accade ad ogni livello e con varie forme, non solo tramite l'alternanza formazione-lavoro ed i laboratori tecnici e professionali che riprendono il loro antico carattere di scuole del lavoro, ma anche con laboratori riguardanti i vari ambiti del sapere, gestiti tramite compiti di realtà interdisciplinari, riferiti a progetti ed a varie forme di cooperazione educativa entro la comunità sociale, agli scambi ed ai concorsi, agli workshop ed eventi, fino anche a modalità di valutazione “competenti” come prove esperte e capolavori.

Nel contempo, gli organismi formativi del lavoro perseguono una configurazione sempre meno neutra ed isolata e sempre più connotata da un servizio alla comunità, così che ciò che accade al loro interno possa avere valore di “opera compiuta” e non solo di “istruzione”.

L'educazione al lavoro si svolge in ambiti che presentino i seguenti capisaldi:

- contesti formativi in cui la comunità degli insegnanti è *esempio di una presa di*

*posizione nei confronti del mondo* che si propone agli allievi come “vita buona”, la cui eloquenza risiede nella coerenza ai principi di un’etica professionale orientata al bene comune;

- un curriculum nel quale i compiti di realtà segnalano i passi del cammino di crescita della persona, in quanto *novizio* che entra a far parte di una comunità culturale, cui viene chiesto di mobilitare le proprie prerogative umane a fronte di una varietà ordinata di occasioni di apprendimento e di crescita (insegnamenti, incontri, compiti, eventi...) così da percorrere un itinerario personale di conoscenze compiute;
- una pedagogia centrata sul binomio *allievo-maestro* come fonte di conoscenza autentica, di una simpatia affettuosa ed esigente, mossa da una passione convinta e duratura, in grado di suscitare emulazione e superamento;
- un’offerta formativa che sia il risultato dell’*alleanza* tra il CFP rinnovato e le forze positive del territorio, ed anche oltre esso, in modo da fornire ai giovani le migliori occasioni di confronto, sfida, cimento, realizzazione di opere dense di “saperi agiti”;
- una disponibilità di occasioni di presentazione pubblica e di promozione dei *capolavori* prodotti dagli allievi, di modo che ciascuno possa perseguire l’eccellenza intesa come la migliore valorizzazione delle proprie potenzialità e proporli come evidenza della propria preparazione e del proprio valore, anche in vista dell’inserimento lavorativo.

Tre sono i cambiamenti del paradigma pedagogico e organizzativo del CFP rinnovato:

- *l’arricchimento – innalzamento del livello culturale* di quanto viene proposto ai giovani in modo da sostenerli nel percorso di inserimento positivo nel reale; tal percorso richiede una conoscenza attiva che consenta loro di riconoscere la forma attuale in cui si manifestano le questioni fondamentali che hanno sollecitato dall’inizio della civiltà il “lavoro sul senso” che costituisce il cuore della cultura. Questa non proviene più unicamente dall’università, ma è distribuita nelle pieghe della realtà in cui gli uomini vivono, in forza del crescente carattere cognitivo ed etico delle relazioni economiche e della conseguente condizione di ricercatore attivo di ogni gruppo umano coinvolto in azioni significative e dotate di valore; ciò che genera “culture in azione” che si differenziano dalle “culture canoniche” per il fatto di porsi nel flusso del reale e di presentare una struttura epistemica aperta al possibile ed all’imprevisto.
- La necessità, al fine di fornire ai giovani un canone formativo misto, comprendente la tradizione consolidata del sapere, le occasioni di apprendimento della cultura in azione (e nel flusso del reale), infine la disposizione ed il metodo della conoscenza dal reale. Se la scuola – ma soprattutto l’accademia – non sono più le esclusive “vestali” del sapere, ma esiste una pluralità di luoghi ed attori in grado di trarre significati dalle esperienze, tramite l’esercizio dell’immaginazio-

ne e dell'intelligenza simbolica, allora è necessaria un'*alleanza con le forze positive della società* al fine di arricchire il canone per la gioventù di occasioni selezionate di cultura nascente e di conoscenze che avvengono per coinvolgimento e condivisione di pratiche ricche di significati etici e simbolici.

- Il cambiamento della tradizionale postura ricettiva del ruolo dell'allievo, concepito come strumento di registrazione e ripetizione di un sapere bell'è fatto che chiede solo di essere replicato, a quella del *ricercatore di significati* nel mentre opera nel vivo della realtà con l'intento di fornire il proprio contributo al miglioramento delle condizioni di vita dei singoli e della comunità. È ciò che viene chiamato il "protagonismo dei giovani" e che corrisponde alla disposizione appropriata del cittadino della società aperta all'imprevisto, quella disposizione che lo pone nella condizione di entrare nella sfera della "umanità". Questa non è strutturata per categorie teoriche raggruppate in discipline, ma è costituita da linguaggio, mito, religione, arte e storia<sup>46</sup>, fattori che concorrono alla conoscenza attiva in quanto messi in valore dal soggetto agente nella ricerca delle risposte ai compiti-sfida che via via gli si propongono nel corso del cammino.

Il compito degli insegnanti è quindi – come vedremo – di triplice natura: insegnare bene, trovare/proporre situazioni significative di apprendimento reale, accompagnare e lasciar proseguire.

Al centro di questa nuova/antica disposizione del formatore entro l'alleanza delle forze generative della comunità, si trova il principio della personalizzazione.

Ma in cosa consiste il "curricolo condiviso"?

Cesare Scurati ha definito il curricolo come «l'insieme organicamente progettato e realizzato per far conseguire agli alunni i traguardi di istruzione e formazione previsti [...]. L'idea di curricolo si è venuta differenziando da quella di programma per i caratteri della rispondenza alla realtà effettiva di una situazione educativa e per l'assenza di una formalità legale impositiva». Ed aggiunge: «il curricolo sta a significare l'organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da "quel" determinato gruppo di insegnanti per "quel" determinato gruppo di alunni in "quella" specifica situazione. Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico hanno, quindi, lo stesso programma in senso formale; ognuna di esse, invece, svolge il proprio curricolo in senso reale»<sup>47</sup>.

Nel nostro caso, il curricolo è *condiviso*, poiché risulta dall'alleanza dell'istituzione formativa con l'impresa. Due soggetti differenti, ma complementari. L'istituzione formativa ha bisogno di uscire dallo spazio ristretto, che può diventare auto-

---

<sup>46</sup> CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, op. cit.

<sup>47</sup> SCURATI C., *Il curricolo: costruzione e problemi*, in F. Cambi (a cura di) *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, 2002, p. 45.

referenziale e ripetitivo, dell'apparato didattico che giustappone gli insegnamenti culturali e quelli professionali; l'impresa ha la necessità non solo di reperire risorse umane di qualità, ma anche di entrare nel flusso delle azioni generative così da rendere chiara a se stessa ed ai suoi componenti la propria missione.

Il curriculum condiviso tra formazione ed impresa prevede cinque passi:

- 1) profilo di riferimento e traguardi formativi (competenze, saperi essenziali e soft skill);
- 2) metodologia dei compiti di realtà e del saper compiuto;
- 3) cooperazione nell'alleanza formativa;
- 4) personalizzazione: suscitare la vocazione, fuoco dell'anima;
- 5) valutazione per la valorizzazione.

### **Profilo di riferimento e traguardi formativi**

Il profilo di riferimento di un'azione formativa congiunta è dato dall'insieme dei traguardi formativi che si intendono perseguire negli allievi. Questi sono intesi come campi nei quali si rende possibile la mobilitazione delle capacità degli allievi. La loro articolazione in tre componenti – competenze, saperi e soft skill – costituisce un espediente utile in sede teorica, ma sul piano reale va conservata la qualità olistica dell'agire umano che, come abbiamo visto, è un'esperienza nella quale risultano intimamente legati operazioni, significati e valori.

La *competenza* è «una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona “competente” piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a “giudici”. La competenza richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegni in modo autonomo e responsabile»<sup>48</sup>.

I *saperi essenziali* sono le conoscenze, la loro “essenzialità” si comprende distinguendole dalle mere informazioni. Pur essendo accomunate dal criterio della verità delle asserzioni, avallata tramite metodi insieme euristici ed empirici, «la conoscenza è una particolare forma di sapere, dotata di una sua utilità che coinvolge la consapevolezza e la comprensione di fatti, dei loro significati, di verità o semplici informazioni ottenute attraverso l'esperienza o l'apprendimento (a posteriori), ovvero tramite l'introspezione (a priori). L'informazione può esistere autonomamente, mentre la conoscenza esiste solo in quanto c'è una mente in grado di possederla ed un'intelligenza in grado di utilizzarla. Il sapere acquisito si documenta in un insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale. I saperi sono – al pari

---

<sup>48</sup> NICOLI D. – A. SALATIN, (a cura di), *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classi, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018.

delle abilità – cognizioni che occorre acquisire per poter porre in atto una competenza (di cui le conoscenze sono uno degli ingredienti)»<sup>49</sup>.

Mentre nel passato, quando era in voga la nozione di “distanza” tra formazione e lavoro, dal lato delle imprese veniva enfatizzata la componente del “saper fare” della competenza, con la diffusione anche nei contesti scolastici e formativi dei processi legati alle moderne tecnologie informatiche telematiche e della comunicazione, e con la presa di coscienza della “naturale” disposizione dei giovani nei confronti di tali processi, l’enfasi delle aziende si è spostata sulle *soft skill* o fattori sensibili delle risorse umane. Come abbiamo visto nella prima parte, con questa espressione si vogliono segnalare fattori per buona parte precedenti all’apprendimento, che presiedono al modo di essere della persona, ovvero il suo temperamento, oltre che alla sua disposizione nei confronti del mondo, quindi ai suoi valori. Infatti, esse mirano a tre atteggiamenti fondamentali: la partecipazione che consiste nella capacità di trarre vantaggio comune dalla cooperazione tra persone non necessariamente legate da stima ed amicizia ma dalla condivisione di un progetto e di una meta da perseguire insieme; l’etica professionale che richiede di saper interiorizzare il punto di vista del referente primo della propria attività, tenuto conto dei criteri che la qualificano in quanto apportatrice di valore; infine la consapevolezza di sé che racchiude un insieme di fattori – sentimento del valore, cura di sé, stabilità emotiva, forza che divergono in buona parte dal profilo fragile e instabile dell’identità tipica del nostro tempo.

Tenuto conto delle caratteristiche evidenziate, si possono ridefinire le *soft skill* nei seguenti traguardi di crescita della persona che indicano un modo di vita all’altezza della dignità dell’essere umano.

- *Apertura e scoperta del reale.* Superamento della centratura sul sé per cogliere la realtà nella sua consistenza, capace di suscitare meraviglia in chi presenta la disposizione appropriata.
- *Relazioni con gli altri.* Superamento della concezione strumentale e del fastidio degli altri, per far scoprire ai giovani la bellezza ed il gusto della vita comune, apprendendo la cura delle relazioni e dei legami.
- *Visione e progetto.* Capacità di cogliere il significato del compito-sfida e di coinvolgersi in esso insieme ai compagni, sua collocazione nel tempo a venire ed elaborazione di un progetto che tenga conto dei dati e sia aperto all’imprevisto.
- *Responsabilità sociale.* Conquistare il senso di appartenenza alla città come fattore costitutivo della propria personalità, fondamento di una disposizione donativa tesa a fornire il proprio contributo agli altri ed al miglioramento della vita comune.
- *Crescita interiore.* Apprendere dalle proprie esperienze di vita a conoscere se stessi nei chiaroscuri della propria personalità ed a prender cura della propria anima alimentandola con ciò che è bello, vero, giusto e buono e combattendo i dissipatori esterni ed interiori.

---

<sup>49</sup> Ibidem.

Se personalizzare è il tratto decisivo dell'operazione culturale, questo significa finalizzare esplicitamente ogni attività didattica al perseguimento dei traguardi formativi indicati.

I traguardi per la vita non si riferiscono ad una parte del "lavoro didattico", quella relativa ai comportamenti, ma indicano i guadagni ottenuti dalla persona dall'incontro con la cultura nella scoperta dei significati e delle virtù della "vita buona". Tramite la proposta di moduli formativi tematici (argomenti), l'alunno è chiamato a conquistare personalmente il sapere sapendo portare a termine in modo positivo compiti significativi e dotati di valore per beneficiari definiti, acquisendo conoscenze e scoprendo le virtù che connotano la vita buona.

La maturazione indica il tratto più rilevante di un'operazione culturale personale. Quindi, saperi e padronanze costituiscono gli ingredienti nella formazione della disposizione positiva dell'alunno nel reale. Egli rintraccia nell'esempio degli adulti, nei loro insegnamenti e nelle esperienze formative che lo coinvolgono i significati che lo interpellano direttamente in quanto persona; da questi coglie dei segni speciali, che chiamiamo *epifanici*, che anticipano il futuro e gli indicano ciò che ha valore nel corso del tempo oltre il livello superficiale degli accadimenti, delle emozioni e delle opinioni. Egli riferisce a sé tali insegnamenti, specialmente i personaggi che incontra, sia nei libri sia nella vita concreta; le virtù così riconosciute ne accendono l'entusiasmo e lo sollecitano a decidersi per ciò che insieme ai compagni ha scoperto come bene.

A tale proposito, occorre segnalare che l'impostazione metodologica del profilo negli standard nazionali della Conferenza Stato-Regioni adotta un approccio tecnicistico: deduce le competenze esclusivamente dai compiti professionali, attribuisce scarsa rilevanza agli assi culturali e dimentica le soft skill.

Perché possano essere sollecitate e poste in gioco tutte le prerogative umane, occorre che i tre fattori indicati – competenze, saperi essenziali e soft skill – siano parte del profilo di riferimento dell'azione formativa congiunta, così da risultare nei traguardi formativi ed emergere nella valutazione.

## **Metodologia dei compiti di realtà e del sapere compiuto**

La progettazione del percorso formativo duale richiede preliminarmente la scelta del modello che più corrisponde alle caratteristiche del profilo di riferimento e del carattere di corresponsabilità organismo formativo – impresa.

Esistono tre modelli tipo cui fare riferimento:

- 1) *il modello teoria-pratica*: il progetto è costituito in moduli composti da un mix di saperi ed attività pratiche, ognuno dei quali inizia nel CFP tramite unità didattiche in cui si forniscono agli allievi i contenuti necessari relativi ai saperi di base, mentre nell'azienda l'allievo svolge le esercitazioni pratiche attinenti a

quei contenuti. Azienda e CFP valutano l'allievo sui rispettivi versanti tramite una scheda con pesi concordati (indicativamente 50/50). Questo modello interpreta il quadro orario dei percorsi del duale come una divisione netta dei compiti: al CFP spetta la teoria, mentre il compito dell'azienda consiste nella pratica. Di conseguenza, il CFP depotenzia le proprie attività professionali e considera l'azienda come un laboratorio esterno. Questo modello, oltre al dualismo teoria/prassi, presenta il limite della difficile connessione tra saperi teorici e pratiche di lavoro, essendo i primi costituiti entro campi disciplinari astratti e generalisti, ed i secondi connessi alle necessità produttive delle imprese che non sempre coprono l'intero ventaglio delle competenze del profilo. Ciò porta ad un dilemma difficilmente risolvibile: la tassonomia che regge il disegno di questo modello progettuale non può che essere per competenze e quindi in prevalenza per assi culturali, trattando i tutor aziendali come docenti pratici del CFP, ma ciò contraddice la cultura di impresa che è prevalentemente operativa e considera le materie teoriche alla stregua di discorsi astratti. Tale dilemma conduce fatalmente ad un'impasse valutativa: come integrare la valutazione dei due organismi visto il contratto tra i rispettivi punti di vista?

- 2) *Il modello pratica-teoria*: si tratta di un modello basato sul senso pratico: la formazione necessaria è essenzialmente quella giudicata tale dall'impresa, e da qui occorre partire per disegnare il percorso formativo. Pertanto, in azienda l'apprendista svolge le attività richiestegli, cercando di proporgli un ampio ventaglio di attività in base ai traguardi del profilo. Poi, nel CFP, i formatori, riferendosi alle pratiche svolte dall'allievo in azienda, gli insegnano la componente teorica complementare al sapere operativo acquisito. In sostanza, la formazione fornita all'allievo rispecchia la cultura operativa insita nei luoghi di lavoro; compito del CFP è completare tale pratica integrandola con linguaggi appropriati e tematizzazioni tali da generalizzare gli apprendimenti operativi. Questo modello valorizza maggiormente la cultura d'impresa, ma finisce per scaricare una pesante problematica sulle spalle degli insegnamenti teorici che si scontrano con l'indisponibilità degli allievi – pienamente assimilati alla cultura pratica – nei confronti dei saperi integrativi dal carattere astratto e generalizzante. Inoltre, tale modello porta ad una particolarizzazione eccessiva della formazione impartita agli allievi, rispecchiando in ciò la cultura prevalente nelle piccole e piccolissime imprese, partner tradizionali dei CFP. Da qui la criticità dell'esame finale e della corrispondenza agli standard nazionali dei titoli rilasciati.
- 3) *Il modello compito-riflessione*: il disegno formativo persegue un cammino di iniziazione alla cultura professionale costituita di compiti di realtà connessi a saperi e qualità personali. Tali compiti rappresentano le sfide-problema significative e dotate di valore, tramite cui avviene l'ingaggio dell'allievo-apprendista e che segnano le tappe del suo cammino. Il progetto mira a fargli scoprire e riconoscere i significati sottesi al fare operativo, avviando così una pratica riflessiva tramite la quale egli, agendo in modo conforme ai requisiti di qualità dei servizi-prodotti,

entro una visione etica e sociale del proprio lavoro, sperimenta una comprensione sempre più ampia e profonda del senso delle proprie pratiche, acquisendo un linguaggio generalistico ed un'identità professionale ad impronta civica. Alla fine del percorso all'allievo è chiesto un super-compito (capolavoro) espressivo dell'insieme dei saperi e delle competenze acquisite, accanto ad una prova per competenze linguistiche, storico-sociali e scientifico-matematiche e ad un colloquio centrato sul proprio portfolio. Questo approccio risolve il dilemma teoria / prassi, ma la cultura progettuale che lo caratterizza richiede un notevole salto di qualità nel modo di concepire il ruolo dell'impresa e quello dell'organismo formativo.

Il terzo approccio risulta il più appropriato alla metodologia formativa del duale, mostrandosi valido sia per l'alternanza che per l'apprendistato. È anche quello che coglie meglio le sfide del nuovo paradigma culturale centrato sull'attivazione delle prerogative degli allievi entro contesti sfidanti e ricchi di significati. Ma richiede un cambio altrettanto rilevante nel modo di porsi dell'impresa e del CFP: alla prima è richiesto di esplicitare tutti gli aspetti della cultura aziendale e professionale, mentre il secondo è sollecitato a superare la rigidità disciplinare ed impegnarsi in un tipo di cooperazione con l'impresa che assume sempre più la forma della ricerca-azione.

Il centro di questa metodologia è costituito dal compito di realtà che connota sia la parte svolta in azienda sia quella presso il CFP o nella comunità più ampia. Si tratta di una "azione compiuta" (ricerca, assistenza, iniziativa autonoma semplice, iniziativa autonoma complessa, prodotto, semilavorato, project work...) definita da uno scopo preciso, specifiche attività, una valutazione ed una riflessione, mossa da una committenza reale, articolata in prodotti-servizi riferiti a specifici destinatari, corredata da traguardi costituiti dalla rete di connessioni che si instaurano tra competenze, conoscenze e soft skill.

Di conseguenza, il passaggio dalla didattica delle competenze al curricolo per la vita si concretizza fundamentalmente nella scelta dei compiti di realtà, interni ed esterni al CFP, scelti in base alla loro significatività ed il loro valore, e disposti in modo da costituire le tappe del cammino formativo degli allievi.

Il compito di realtà è articolato per anni nel senso della continuità, e presenta una progressione riguardo alla natura del compito stesso ed il grado di autonomia e responsabilità richiesta agli allievi. Il compito di realtà è una metodologia che connota l'intero arco della conoscenza fornita all'allievo e pertanto tocca gli assi culturali, l'area di indirizzo e le qualità personali. Esso risulta particolarmente rilevante, pur se non esclusivo, nell'ambito delle attività di alternanza formazione-lavoro, intese come situazioni problematiche, complesse e nuove, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica.

Pur non escludendo attività che chiamino in causa una sola disciplina, occorre privilegiare attività per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma inte-

grata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante.

È una metodologia che comprende varie soluzioni: il Debate, la Classe capovolta [Esperienze 3 e 4], l'Impresa simulata, il Service Learning, il Project Work...

Il compito prevede prodotti (oltre al prodotto principale anche il glossario/dossier e la relazione individuale) e beneficiari, ovvero coloro che traggono valore dal lavoro degli allievi.

Il compito è sempre "oltre misura", così che gli allievi possano conquistare nuovi saperi.

I saperi essenziali sono quelli che consentono di accedere ad altri saperi; vi sono quelli comuni a tutto il consiglio di classe e quelli degli assi/dipartimenti. Al compito partecipano anche partner esterni, apportatori di situazioni di apprendimento significative e mobilitanti.

La valutazione è definita in base a criteri riferiti alle diverse evidenze: prodotti; processi, linguaggi. Essa punta ad un giudizio da cui si ricavano voti da inserire nei registri della condotta e delle discipline coinvolte (prevalenti, concorrenti).

La valorizzazione consiste nelle modalità tramite cui gli allievi rendono pubblici i loro prodotti.

Il compito è definito dal legame che insiste tra ciò che proponiamo agli allievi ed i traguardi formativi che intendiamo perseguire, secondo tre ambiti canonici.

- *Culturale*: scoperta della realtà come conoscenza sintetica.
- *Educativo*: rivelazione e attualizzazione del proprio mondo interiore (vocazione e talenti).
- *Professionale*: assunzione di un ruolo che consenta il compimento delle proprie potenzialità personali come servizio positivo alla comunità.

Il concorso di istituzioni formative, economia e comunità delinea un nuovo spazio dell'opera educativa, che risulta in questo modo condivisa fra più soggetti, volti a proporre ai giovani le migliori occasioni per il loro pieno e positivo inserimento nella realtà:

- l'impresa ne coglie prevalentemente il valore sociale in quanto azione compiuta che concorre a qualificare i prodotti e servizi da fornire ai destinatari;
- il CFP vede tale compito come situazione di apprendimento in grado di suscitare le capacità dei giovani e di motivare un legame positivo con la cultura;
- la comunità riconosce nel protagonismo dei ragazzi la risorsa più preziosa volta a scuotere il senso di spaesamento oggi tanto diffuso ed a sollecitare una ripresa di consapevolezza circa il *genius loci* e lo spirito civico.

Il riferimento al laboratorio come modalità privilegiata di apprendimento indica una strada per uscire dall'inerzia del disciplinarismo. Il "lavoro" suggerisce un metodo di studio centrato sul coinvolgimento, sulla cooperazione, sulla ricerca e sulla scoperta, sulla capacità di porsi domande e di tentare risposte, sulla dimostrazione della padronanza tramite la realizzazione di prodotti dotati di valore. L'insegnamento,

nel contesto dell'approccio per competenze, cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento". Per lavorare in modo consapevole secondo questa metodologia, ciascuna competenza viene associata ad un insieme delimitato di problemi e di compiti e si individuano le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, capacità più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

L'alleanza dell'impresa e degli enti partner con il CFP, con particolare rilievo per le "imprese madrine", secondo uno stile educativo e sociale, consente di delineare un curriculum condiviso in grado di mettere in moto le risorse e l'entusiasmo dei giovani in opere dotate di valore per la comunità.

Sono *partner* le imprese che colgono l'occasione dell'alternanza e del duale italiano per realizzare esperienze di nuovo ingresso ai ruoli lavorativi.

Sono *madrine* le imprese che, oltre a ciò, si sentono chiamate ad un compito più impegnativo: mobilitare le proprie migliori risorse con l'intento di costruire, in accordo con scuole/CFP, nuove istituzioni formative condivise, nella forma dei training center, delle aree progetto, dei laboratori innovativi e dei project work – capolavori.

Il compito, oltre che nell'impresa, può avvenire all'interno, nella forma del "Laboratorio tematico", ed anche all'esterno del CFP, nel territorio circostante oppure altrove. La metodologia del compito si qualifica per il fatto che gli apprendimenti, se vengono presentati in modo formale risultano isolati ed inerti, assumono vivacità e valore quando risultano "impastati" di cultura in azione propria dell'impresa, delle istituzioni, della vita sociale e culturale.

Lo strumento fondamentale per la progettazione del percorso formativo secondo il modello compito-riflessione è costituito dal *Canovaccio formativo* che traduce il curriculum in una sequenza di compiti di realtà lungo il triennio-quadriennio come pure nella formazione terziaria (IFTS e ITS). Si tratta di un percorso di iniziazione professionale in cui l'allievo è il vero protagonista in quanto coinvolto in gruppi operativi e riflessivi; ciò è reso possibile dal reticolo di nessi che intercorrono tra le competenze, le conoscenze essenziali ed i soft skill, con specificazione dell'ambito preferenziale in cui si svolgono (CFP, Impresa, ma anche la comunità).

## **Cooperazione nell'alleanza formativa**

La gestione condivisa del curriculum, i cui fattori qualificanti sono le situazioni di apprendimento nei contesti vivi dell'organizzazione di lavoro, si svolge secondo cinque passi fondamentali.

### *1. Attività preliminare*

L'operazione del duale italiano va preparata per tempo, per poter fornire agli allievi le migliori occasioni di apprendimento e di crescita personale, secondo un disegno che sappia valorizzare le qualità culturali e generative dell'impresa e del

contesto in cui è inserita. Si tratta di delineare il «ruolo» dell'allievo, la sua collocazione organizzativa e relazionale, i compiti che gli vengono assegnati, le risorse di cui si avvale con particolare riferimento alla figura del tutor aziendale.

Occorre rilevare i fattori costitutivi della cultura aziendale, le attività e le relazioni che ne consentono l'acquisizione.

Va mantenuto un approccio olistico: la parte (il compito) va sempre vista nell'insieme, così che l'allievo possa cogliere la visione ed i significati del contesto entro cui è chiamato ad operare e possa aderire alla visione ed all'ethos sottostanti.

## 2. *Progettazione*

La progettazione si sviluppa in cooperazione con l'organismo formativo; essa mira a:

- definire il percorso dell'allievo secondo una progressione per tappe di crescita: colloquio, ingresso, fase iniziale, affiancamento, compiti autonomi semplici, compiti autonomi complessi, project work;
- indicare i criteri di valutazione del cammino dell'allievo, in base alle evidenze della sua attività: prodotti, processi, linguaggi;
- delineare le modalità dell'accompagnamento offerto dai due tutor e della loro reciproca collaborazione.

Occorre prevedere una rotazione degli allievi in tutte le situazioni di ingaggio che consentono una sua formazione globale, evitando sia la sua eccessiva permanenza su attività di supporto sia che svolga un percorso unilaterale, di natura specialistica.

## 3. *Gestione dell'ingresso*

L'ingresso dell'allievo in azienda/nell'ente va oltre la mera interazione, ma rappresenta un vero e proprio incontro tra persone entro un ambiente non solo funzionale, ma ricco di tutte le componenti e le sfumature di un vero e proprio «organismo vivente».

In tale prospettiva, acquisiscono valore rilevante:

- il colloquio iniziale svolto secondo una metodologia propria dell'ingresso nel nuovo contesto (incontro ed accoglienza);
- la presentazione dell'azienda (visione, mete attese, epopea);
- il corso sulla sicurezza ed ogni attività che consente all'allievo di acquisire i criteri e le procedure proprie dell'impresa/ente.

È decisivo il tono amichevole, e nel contempo rigoroso, dell'accoglienza, così da introdurre l'allievo nel contesto vivo dell'organizzazione ospitante.

## 4. *Formazione in accompagnamento*

L'accompagnamento si gioca sulla relazione allievo-maestro, la più efficace sul piano formativo. Il tutor aziendale è una guida competente e prossima all'allievo, entro un percorso scandito dalla crescente autonomia e responsabilità nello svolgi-

mento dei compiti, articolato nelle seguenti tappe: fase iniziale, fase di affiancamento, compiti autonomi semplici, compiti autonomi complessi, project work.

Tre sono le caratteristiche dell'accompagnamento:

- rassicurare: fornire spiegazioni, mostrare esempi, essere disponibili;
- stimolare l'iniziativa: incoraggiare, lasciar fare, assistere nelle prime fasi esecutive, affrontare gli errori in modo positivo, apprezzare;
- favorire una comunicazione matura: ascoltare, dialogare, sollecitare suggerimenti migliorativi.

#### 5. *Valutazione e valorizzazione*

Il carattere curricolare del duale italiano emerge nella triplice valutazione:

- giudizio del tutor aziendale;
- giudizio del tutor e dei formatori del CFP;
- realizzazioni personali (portfolio, relazioni, presentazione) tramite cui l'allievo mostra il valore di quanto ha svolto, delle conoscenze che ha acquisito e delle qualità che ha maturato.

La rubrica, condivisa con il tutor formativo, è lo strumento appropriato ad una valutazione fondata (basata su evidenze), condivisa e meditata.

È bene che, almeno in parte, la valutazione finale si possa svolgere nel contesto dell'impresa/ente, e che egli possa cimentarsi in un «capolavoro» che costituisca il suo project work valido anche per l'esame finale.

È necessario che i due tutor collaborino nella scrittura di una certificazione chiara, essenziale e corredata dalle necessarie evidenze.

### **Personalizzazione: suscitare la vocazione, fuoco dell'anima**

La natura curricolare del percorso formativo e la sua connotazione per “conquiste” personali nella forma di traguardi per la vita e per il lavoro, ci aiutano a chiarire il significato di “curricolo personalizzato”. Questo assume la sua giusta prospettiva entro il CFP rinnovato che si differenzia nettamente dall'impostazione mista centrata su istruzione e formazione.

L'attenzione al singolo assume la forma di una correzione di tre limiti della concezione dell'istruzione:

- la necessità che gli allievi posseggano all'inizio del percorso di studio i livelli culturali ed educativi “minimi” su cui inserire per continuità e “riempimento” gli ulteriori contributi;
- una docenza connotata da una formula comunicativa “media” che presuppone l'omogeneità cognitiva e comportamentale del gruppo classe;
- una valutazione che considera in maniera preponderante le espressioni del linguaggio degli allievi dando di conseguenza minore rilevanza alle altre espressioni della conoscenza (pratiche, sociali, intuitive, estetiche...).

Per correggere la disomogeneità dei livelli di partenza, le pratiche di personalizzazione prevedono, a seguito della ricostruzione del percorso precedente, della presa d'atto delle caratteristiche individuali e sociali dell'allievo, oltre che delle verifiche di ingresso, l'elaborazione di dossier individuali che ne delineano il profilo da tenere in considerazione lungo tutto il percorso degli studi. Assieme a ciò si organizzano moduli di recupero per livelli di conoscenze ed abilità, nell'intento di reinserire gli allievi "lacunosi" nel gruppo classe. Va detto però che tali innovazioni presentano due limiti: la presenza di barriere linguistiche negli allievi stranieri non può essere "recuperata" con brevi interventi, mentre le problematiche relative alle capacità personali non possono essere superate tramite moduli centrati sui contenuti oppure la mera socializzazione organizzativa. Di conseguenza, la pratica dei "recuperi" è risultata spesso poco efficace perché figlia di una concezione stratificata e meccanica dell'insegnamento/apprendimento.

Contro la prevalenza dei processi di trasmissione del sapere agendo esclusivamente sul piano cognitivo, la personalizzazione comporta l'ampliamento delle tecniche didattiche, in modo da favorire l'espressione di tutte le tipologie di intelligenza degli allievi, e non solo di quella cognitiva che privilegia le facoltà di astrazione, ripetizione ed esposizione. Tale ampliamento prevede di includere nell'attività didattica ordinaria forme di insegnamento in grado di suscitare l'intelligenza pratica, sociale, emotivo-relazionale, intuitiva, riflessiva ed argomentativa, e quindi il lavoro di gruppo, l'educazione tra pari, il problem solving, il laboratorio su compiti reali, il project work, gli eventi pubblici, le dissertazioni, le gare, i concorsi...

Contro la separazione gerarchica dei saperi culturali da quelli tecnico operativi si è diffusa la pratica delle "Unità di Apprendimento" che vedono collaborare insieme contestualmente tutti i docenti del consiglio di classe, così da fornire agli allievi una visione olistica del sapere e metterli in moto su compiti di realtà significativi e dotati di valore. È questa una metodologia piuttosto impegnativa poiché richiede maggior tempo di progettazione e coordinamento da parte dei docenti, oltre alla sollecitazione di qualità personali orientate al lavoro cooperativo, all'apertura del campo del sapere rispetto ai colleghi ma anche alla realtà, alla didattica per compiti e domande, all'accompagnamento di processi di apprendimento e scoperta per conquista.

Per superare l'unicità della valutazione dei prodotti esclusivamente cognitivi (per ripetizione e compilazione), si propone una valutazione composita centrata sulla valorizzazione degli esiti suscitati dall'ampliamento degli approcci didattici, aggiungendo ed integrando alle verifiche puntuali, ed avulse dai contesti di attivazione, la valutazione delle evidenze prodotte tramite compiti di realtà (prodotti/servizi, processi, linguaggi, metacognizioni) e dei segnali di maturazione osservati lungo il percorso degli studi, in grado di rivelare la crescita della persona lungo le cinque piste delle capacità personali: apertura al reale, capacità di relazione, visione e progetto (di fronte all'*imprevisto*, chiave di volta della complessità), responsabilità sociale e equilibrio emotivo/cura di sé.

Queste innovazioni didattiche, se rimangono entro lo spazio ristretto dell'istruzione, rischiano di trasformarsi inevitabilmente in pratiche gravose – una sorta di burocrazia delle competenze – ma in definitiva poco efficaci; la loro giusta valorizza-

zione euristica avviene solo se si realizza il cambio dell'approccio pedagogico ed organizzativo dei formatori del CFP come comunità educativa. Cambio che trova la piena manifestazione nella conversione della prospettiva esistenziale e professionale dei formatori e del CFP e che disvela la natura autentica della "personalizzazione".

In questa prospettiva, personalizzazione significa conferire, e consentire, *centralità e protagonismo agli allievi, non solo perché possano scoprire e mettere in gioco i propri talenti peculiari, ma anche perché siano realmente responsabili del proprio cammino personale, tramite un insegnamento ed un accompagnamento che li stimoli ad assumersi il rischio della propria libertà "liberata"*.

*Perché possano veder emergere e quindi scoprire la propria **intelligenza segreta**, superiore ad ogni teoria e ad ogni condizionamento psicologico o sociale che venga loro imposto, e mettere in valore a favore degli altri i propri talenti personali, di cui il mondo ha bisogno perché si risvegli dal torpore di questo tempo "liminale"*.

Questa prospettiva, che prende il nome di "curricolo personalizzato", poggia su tre strumenti metodologici:

- i *compiti aperti* che permettano di trovare anche soluzioni differenti da quelle canoniche ed i compiti per l'eccellenza per coloro che richiedano di andare oltre il livello intermedio di conoscenza e competenza;
- l'organizzazione della didattica per *laboratori tematici* "argomenti" per livelli, sia quelli obbligatori sia quelli opzionali ed elettivi multilivello, così che ognuno possa elaborare e gestire il proprio curriculum formativo;
- l'*autovalutazione* intesa come pratica che restituisce valore all'allievo-persona nel saper riflettere sulle proprie pratiche, cogliendo punti forti e fattori da migliorare, esprimendo un giudizio circa gli apprendimenti e le maturazioni che ha saputo conseguire.

L'opzione per una didattica personalizzata, nell'ambito di una *formazione vocazionale*, richiede una mobilitazione del «maestro implicito» del CFP: l'organizzazione, la gestione dei tempi e degli spazi. Nonostante le molte "riforme", il nostro sistema educativo ha mantenuto nel tempo la configurazione meccanicistica della scuola – centrata su classi di insegnamento frammentate la gran parte delle quali di natura prettamente disciplinare, sulla assoluta preminenza del tempo-classe, su orari di lezioni sempre uguali nel corso dell'anno, su strutture poco adeguate alla mobilitazione degli allievi ed alla laboratorialità diffusa.

Nella prospettiva di una formazione efficace e personalizzata, va posta mano ad una modifica consistente di queste dimensioni, e far sì che organizzazione, gestione dei tempi e degli spazi siano consonanti con il movimento di una didattica per scoperta e conquista.

È un modello – come abbiamo visto – che richiede personalizzazione, didattica attiva per competenze, al fine di perseguire il successo formativo per tutti, nessuno escluso. L'elemento che connota i percorsi è la valorizzazione delle potenzialità dei giovani, indipendentemente dai livelli di ingresso; inoltre la motivazione formativa connessa al lavoro ed alla professionalità e quindi l'importanza dei laboratori e dello stage in impresa; infine la relazione educativo-formativa che rende l'Istituto

Professionale una vera e propria comunità nella quale formarsi è un'avventura stimolante e lieta oltre che utile.

Dal punto di vista organizzativo, sono da segnalare in positivo la flessibilità, la partnership con le aziende del territorio, la figura dell'insegnante formatore e quella del tutor.

Questi fattori di pregio dell'approccio del nuovo Istituto Professionale vanno posti entro un quadro organico basato sui seguenti criteri:

- laboratorialità;
- progettazione "a ritroso";
- cammino formativo per gradi di padronanza del sapere;
- didattica definita per "nuclei tematici" del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili;
- compiti complessi e stimolo delle criticità.

### ***Laboratorialità***

La didattica laboratoriale non è solo un modo per rendere attraenti contenuti inerti, la "messa in pratica" dei saperi teorici tramite esercitazioni, una serie di sequenze operative di tipo addestrativo, un'attività avulsa dal piano formativo. È soprattutto una metodologia per formare persone competenti, tramite situazioni di apprendimento reali in cui l'allievo è chiamato a coinvolgersi attivamente svolgendo compiti e risolvendo problemi, così da scoprire e padroneggiare i saperi teorici sottostanti. In tal modo egli fa esperienza personale di cultura.

Tali situazioni sono collocate entro un piano formativo centrato sulle competenze, di cui si perseguono le evidenze secondo una progressione indicata.

Il percorso formativo procede dalla pratica all'astrazione puntando sulla realizzazione di prodotti, l'arricchimento del linguaggio e la riflessione. La didattica laboratoriale non deve portare all'eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull'operatività facendo così coincidere la "qualità competente" della persona con i prodotti che è in grado di realizzare, ciò che costituisce l'esito erroneo del performativismo.

Per correggere tale pericolo, va quindi data la giusta rilevanza al linguaggio in quanto facoltà umana che consente di passare dal livello dell'operatività a quello dell'astrazione: tramite il linguaggio, l'allievo è chiamato a riflettere su ciò che fa e scoprire i concetti ed i principi universali che sottostanno all'azione, che vanno appresi in modo sistematico e sicuro.

### ***Progettazione "a ritroso"***

Il progetto formativo, nella forma essenziale del Canovaccio, va definito in chiave unitaria, sulla base dei risultati di apprendimento attesi; quindi occorre procedere a ritroso, partendo dal fondo ovvero dal Diploma professionale risalendo al triennio di qualifica e così fino al primo anno, tenendo conto che alla fine del biennio occorre impostare una prova esperta che concorra alla valutazione delle competenze dell'obbligo di istruzione.

La progettazione a ritroso richiede un'intesa di fondo tra tutti gli insegnanti ed i

partner esterni, centrata sul rapporto tra saperi essenziali e prestazioni attese. Inoltre, occorre distribuire lungo il percorso formativo le differenti attività didattiche (visite, progetti, alternanza formazione-lavoro, concorsi, eventi...) e le principali attività valutative distinguendo tra le verifiche di asse/disciplina e le prove esperte. Tale progettazione richiede la presenza di un team di istituito che definisca il piano formativo di massima, sul quale poi lavoreranno i dipartimenti e successivamente i consigli di classe.

### ***Cammino formativo per gradi di padronanza del sapere***

La progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. Per questo motivo, è necessario rispondere alla domanda: “quale approccio formativo è più favorevole alla formazione della figura professionale-traguardo?”. Infatti, ogni settore lavorativo è dotato di una propria “formatività” implicita, iscritta nella propria peculiare cultura, che va individuata e tradotta in un progetto. «Il primo elemento di analisi non è né l’individuo né le istituzioni sociali quanto piuttosto l’informale ‘comunità di pratica’ che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze»<sup>50</sup>.

La persona acquisisce saperi sempre più “fini” nell’ambito professionale via via che il suo contributo passa da una posizione di supporto ad una di apporto creativo di idee, soluzioni, procedure, accorgimenti così che egli stesso impara lavorando ed, in una qualche misura, lavora imparando.

### ***Didattica definita per “nuclei tematici” del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili***

La scansione della progettazione va definita a partire dai nuclei essenziali del sapere e dei compiti reali ed adeguati, tramite i quali si confida di poter perseguire una reale padronanza dei saperi indicati.

La progettazione indica la scansione delle prestazioni che segnano il cammino formativo dell’allievo, a partire da quelle professionali, ma incrementandole con quelle proprie degli assi culturali. In un primo tempo, gli assi culturali – essendo in prevalenza per loro natura propria “astratti” – debbono cercare nell’area professionale le “situazioni di apprendimento” che consentano loro di avere un “corpo reale” e quindi di riferirsi ad uno specifico ambito di realtà. Ma gli assi culturali posseggono una loro identità peculiare che va segnalata tramite compiti e prodotti propri, definendo le necessarie collaborazioni con le discipline convergenti.

I compiti che generano prodotti debbono essere mirati, ovvero finalizzati agli obiettivi di padronanza attesi, significativi, ovvero rilevanti nel progetto formativo, ed infine utili ovvero dotati di valore sociale oltre che culturale.

---

<sup>50</sup> WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, London, Cambridge University Press, 1998, p. 135.

### ***Compiti complessi e stimolo delle criticità***

Nella definizione del piano formativo, va tenuto conto della necessità di sottoporre agli allievi – secondo una progressione graduale – compiti di natura complessa e non soltanto richieste di prestazioni semplici e ripetitive. Ciò significa che, se pure in un primo tempo occorre sostenere le abilità degli allievi, appena possibile occorre che a questi vengano proposti compiti dotati di complessità, che si riscontra nei seguenti aspetti:

- la consegna deve partire da una situazione problematica che va interpretata, e non da una sua traduzione operativa “suggerita” dai docenti;
- l’attività non deve essere gestibile unicamente da una sequenza operativa predefinita, ma prevedere potenzialmente più soluzioni con differenti valori in termini di efficacia ed efficienza, oltre che di sicurezza;
- prima dell’avvio dell’attività, l’allievo deve essere sollecitato a definire un piano operativo, comprendente le fasi di lavoro, i tempi, le risorse necessarie;
- l’attività deve prevedere sia compiti individuali sia compiti di gruppo, compresa la consultazione di fonti e di esperti;
- durante l’esecuzione dell’attività, gli allievi debbono verificare costantemente se gli esiti intermedi corrispondono alle previsioni, oppure se occorre applicare modifiche e correzioni;
- al termine dell’attività, è necessario procedere alla verifica di quanto fatto, alla documentazione del lavoro svolto, all’incremento del glossario, alla elaborazione di una relazione finale in cui indicare ciò che è stato fatto e quanto si è appreso, all’esposizione pubblica dei risultati ottenuti.

Sulla scorta dei criteri metodologici indicati, possiamo ora delineare l’impianto che consente la concreta realizzazione del curriculum personalizzato.

Si tratta dello sbocco del cantiere di innovazioni pedagogiche ed organizzative già ampiamente avanzato negli organismi formativi; come abbiamo visto, la novità della metodologia che si propone è costituita dal superamento della configurazione organizzativa propria dell’istruzione – centrata su una gestione rigida e ripetitiva dei tempi e degli spazi, da una frammentazione del contributo degli insegnanti entro un apparato scolastico, dal dualismo tra area culturale ed area tecnico-professionale – per adottare la configurazione propria del CFP rinnovato basata sull’integrazione tra classe, laboratorio tematico, service learning e attività di alternanza svolte all’esterno dell’organismo formativo, sulla flessibilità dei tempi, sull’aggregazione delle discipline per assi culturali, sulla modularità, sull’arricchimento del ruolo degli insegnanti e l’inserimento sistematico della figura del tutor.

La praticabilità di questa filosofia pedagogica dipende da tre condizioni: che le pratiche di lavoro dell’azienda presentino una struttura olistica entro una dinamica in qualche misura di learning organization; che il personale sia preparato nel seguire l’allievo; che il CFP sia in grado di sostenere un cammino formativo per compiti di realtà e che, quando l’azienda non è in grado di fornirne alcuni, intervenga con un laboratorio interno compensativo.

Questo modello assume in buona misura la nostra struttura per UdA e prove esperte, ma occorre che i compiti proposti siano corrispondenti agli “schemi operativi” su cui si struttura l’attività di lavoro (che ne definisce il costruito reale); ciò richiede una ricerca-azione preliminare con un’azienda madrina per figura/settore, così da corrispondere alla reale cultura in azione, superando il formalismo deduttivo di cui sopra.

## Esempi di personalizzazione dei percorsi formativi

Presentiamo ora alcuni esempi di personalizzazione dei percorsi formativi in riferimento ai processi di cambio del paradigma pedagogico ed organizzativo delle scuole. Sono esperienze selezionate sulla rete internet, che rivelano la vitalità del sistema educativo e formativo nella direzione della formazione personalizzata.

Esempio 1

ORIENTAMENTO ALL’INGRESSO: IL MICROSTAGE

Il microstage è una metodologia attiva realizzata dagli istituti scolastici secondari per gli allievi della scuola secondaria di primo grado. Si tratta di attività della durata di due ore di attività (visita, lezione interattiva e laboratorio), centrate su un prodotto che gli allievi porteranno con sé alla fine dell’esperienza, che concludono con la valutazione secondo il modello delle competenze.

Il progetto che documentiamo si riferisce alla **Classe II B dell’anno 2015-16 dell’Istituto Comprensivo di Montechiarugolo in provincia di Parma**, di cui riportiamo le presentazioni degli allievi stessi riferita a tre microstage.

### ITIS: acqua e sapone

Martedì 26 gennaio siamo andati a visitare l’Istituto Tecnico Industriale Statale «Leonardo da Vinci» (ITIS) e i ragazzi di 4<sup>a</sup> ci hanno proposto due laboratori: uno di chimica e l’altro di meccanica.

Il laboratorio di chimica si chiamava “Acqua e Sapone” e prevedeva due esperimenti scientifici. Nel primo dovevamo fare il sapone e nel secondo dovevamo calcolare la durezza dell’acqua.

Bisogna indossare i guanti, il camice e gli occhiali perché la soda caustica è corrosiva.

Si versa lentamente la soda caustica nell’acqua e si mescola per farla sciogliere meglio. Lo scioglimento creerà calore e farà arrivare la temperatura dell’acqua a 70 - 80 gradi; quindi si raffredda mettendo il contenitore nell’acqua ghiacciata fino a far arrivare la temperatura a 50 gradi.

Intanto si versa l’olio in un contenitore di acciaio e si fa scaldare fino a 50 gradi usando il termometro per controllare la temperatura.

Dopo che olio e soda hanno raggiunto la temperatura di 50 gradi si mescolano assieme con un cucchiaino di plastica o legno e dopo aver mescolato bene si agita con il frullatore a immersione.

Quando il composto avrà una consistenza cremosa (simile alla maionese) si aggiunge la profumazione che si desidera; si versa negli stampi e si lascia per 48 ore. Bisognerà comunque aspettare 6 - 8 settimane per utilizzarlo.

*«Il laboratorio del sapone mi è piaciuto molto, innanzitutto perché non sapevo come venisse prodotta una “semplice” saponetta che uso tutti i giorni e poi perché, anche se non sono molto interessata alla chimica e alla scienza, le ragazze che seguivano il laboratorio sono riuscite a farmi “appassionare” ad un mondo che ancora non conoscevo bene.» (Maddalena)*

### **ITIS: dalla proiezione ortogonale al prodotto**

Il professore ci ha spiegato che per realizzare l'oggetto (un giocattolino in plexiglass) dovevamo partire da una proiezione ortogonale in modo da avere tutte le misure per eventuali modifiche: si trattava di un piccolo parallelepipedo a base quadrata.

Le modifiche non si apportano a mano ma a macchina e dal computer.

Dopo aver visto la realizzazione dei pezzi, insieme ai nostri tutor abbiamo iniziato a montarli; abbiamo controllato le misure col calibro, inserito la sfera d'acciaio e fissato il coperchio al pezzo centrale con delle viti e dei dadi; abbiamo concluso il laboratorio incollando gli adesivi dell'ITIS sui lati del parallelepipedo.

*«Che soddisfazione costruire un giocattolo con le proprie mani!*

*Da grande il meccanico farò  
e tante auto riparerò,  
tutta l'Europa vorrei viaggiare  
e le intere Americhe vorrei visitare.  
Le qualità che vorrei conservare  
sono gentilezza, coraggio  
e tanta voglia di aiutare.  
Nuovi amici vorrei conoscere  
perché altre amicizie voglio far nascere.  
Queste son le cose essenziali  
che saranno le mie future ali».*  
(Andrea)

Ecco un esempio di Canovaccio formativo riferito al triennio del **percorso di Manutenzione ed assistenza tecnica, realizzato nel 2016-17 dall'Ipsia Manfredi di Lugo**. Questo documento evidenzia la trasformazione del percorso tradizionale in un curriculum per compiti di realtà, consentendo in tal modo un rilevante protagonismo degli allievi nel senso della personalizzazione.

COMPITI DI REALTÀ	COMPETENZE (PREVALENTI E CONCORRENTI)	SAPERI ESSENZIALI / ASSI COINVOLTI
Realizzazione di un campo fotovoltaico	<p>COMPETENZE DI INDIRIZZO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizzare correttamente gli attrezzi di lavoro</li> <li>– Riconoscere ed assemblare i componenti elettrici</li> <li>– Lavorare in sicurezza</li> <li>– Assemblare i componenti meccanici</li> <li>– Lavorare e coordinarsi in gruppo (<i>cooperative learning</i>)</li> </ul> <p>COMPETENZA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Collegare proprietà fisiche, elettriche e tecnologiche</li> <li>– Effettuare i calcoli utilizzando le scale di misura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gli utensili di lavoro</li> <li>– Il disegno tecnico</li> <li>– Norme di sicurezza e comportamenti di tutela della salute</li> <li>– La saldatura</li> <li>– Il montaggio dei vari componenti</li> <li>– Chimica e fisica dei processi meccanici e tecnologici</li> <li>– Calcoli professionali</li> </ul>
Realizzazione di una vettura a pedali (V.A.P.)	<p>COMPETENZE DI INDIRIZZO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizzare correttamente gli attrezzi di lavoro</li> <li>– Riconoscere ed assemblare i componenti meccanici</li> <li>– Lavorare in sicurezza</li> <li>– Saldare componenti meccanici</li> <li>– Lavorare e coordinarsi in gruppo (<i>cooperative learning</i>)</li> </ul> <p>COMPETENZA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Collegare proprietà fisiche, meccaniche e tecnologiche</li> <li>– Effettuare i calcoli utilizzando le scale di misura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gli utensili di lavoro</li> <li>– Il disegno tecnico</li> <li>– Norme di sicurezza e comportamenti di tutela della salute</li> <li>– La saldatura</li> <li>– Il montaggio dei vari componenti</li> <li>– Chimica e fisica dei processi meccanici e tecnologici</li> <li>– Calcoli professionali</li> </ul>
Realizzazione di un prontuario dei principali componenti elettrici ed elettronici	<p>COMPETENZE DI INDIRIZZO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Possedere un lessico specifico</li> <li>– Riconoscere le unità di misura delle varie grandezze elettriche e meccaniche</li> <li>– Saper semplificare i contenuti a scopo operativo</li> </ul> <p>LINGUA ITALIANA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizzare la lingua italiana per realizzare testi informativi</li> </ul> <p>LINGUA INGLESE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizzare la lingua inglese per realizzare testi informativi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– I principali componenti elettrici ed elettronici</li> <li>– L'utilizzo dei vari componenti</li> <li>– L'interazione logiche dei componenti di automazione</li> <li>– Il testo informativo e regolativo in lingua italiana e in lingua inglese</li> </ul>



Realizzazione di un motore Stirling	<p><b>COMPETENZE DI INDIRIZZO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare correttamente gli attrezzi di lavoro</li> <li>- Attrezzare e utilizzare MU tradizionali e CNC</li> <li>- Padroneggiare le leggi fondamentali della termodinamica</li> <li>- Riconoscere ad applicare le caratteristiche dei metalli da un punto di vista meccanico e tecnologico</li> <li>- Riconoscere ed assemblare i componenti meccanici</li> <li>- Lavorare in sicurezza</li> <li>- Saldare componenti meccanici</li> <li>- Lavorare e coordinarsi in gruppo (cooperative learning)</li> </ul> <p><b>COMPETENZA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Collegare proprietà fisiche, meccaniche e tecnologiche</li> <li>- Effettuare i calcoli utilizzando le scale di misura</li> </ul> <p><b>LINGUA ITALIANA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare la lingua italiana per realizzare testi informativi e regolativi</li> </ul> <p><b>LINGUA INGLESE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare la lingua inglese per realizzare testi informativi e regolativi</li> </ul> <p><b>INTRAPRENDENZA E SPIRITO DI INIZIATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visione e progetto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli utensili di lavoro</li> <li>- Il disegno tecnico</li> <li>- Il ciclo di lavoro, le macchine utensili</li> <li>- Norme di sicurezza e comportamenti di tutela della salute</li> <li>- La saldatura</li> <li>- La documentazione del lavoro meccanico</li> <li>- Chimica e fisica dei processi meccanici</li> <li>- Calcoli professionali</li> <li>- Le leggi della termodinamica</li> <li>- Il testo informativo e regolativo in lingua italiana e in lingua inglese</li> <li>- Il progetto e le regole della logica</li> </ul>
Realizzazione di un prontuario sulla sicurezza negli ambienti di lavoro	<p><b>COMPETENZE DI INDIRIZZO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padroneggiare le leggi fondamentali sul diritto del lavoro</li> <li>- Padroneggiare le tecniche di prevenzione e controllo in caso di infortuni</li> <li>- Padroneggiare i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono</li> <li>- Riconoscere e rispettare la segnaletica di pericolo</li> </ul> <p><b>COMPETENZE ASSE STORICO SOCIALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere i diritti e i doveri dei lavoratori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il decreto legislativo 81/08</li> <li>- Il ruolo del datore di lavoro, del lavoratore, del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP) e di tutti gli addetti della sicurezza</li> <li>- I fattori di rischio, le norme di comportamento e le regole da rispettare</li> <li>- La segnaletica, la simbologia e i dispositivi di sicurezza</li> </ul>
Allestimento di una rete locale	<p><b>COMPETENZE DI INDIRIZZO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare correttamente gli attrezzi di lavoro</li> <li>- Riconoscere ed assemblare i componenti della rete</li> <li>- Lavorare in sicurezza</li> <li>- Lavorare e coordinarsi in gruppo (cooperative learning)</li> </ul> <p><b>COMPETENZA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Collegare proprietà fisiche, elettriche e tecnologiche</li> <li>- Effettuare i calcoli utilizzando le scale di misura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli utensili di lavoro</li> <li>- Il disegno tecnico</li> <li>- Norme di sicurezza e comportamenti di tutela della salute</li> <li>- La saldatura</li> <li>- La documentazione del lavoro elettrico-informatico</li> <li>- La crimpatura dei connettori</li> </ul>



Il lavoro come riscatto sociale	<p>COMPETENZE ASSE DEI LINGUAGGI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicare in maniera personale e rispettare le idee altrui</li> </ul> <p>COMPETENZE ASSE STORICO SOCIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere i diritti e i doveri dei lavoratori</li> <li>- Valorizzare le proprie facoltà nell'ambiente di lavoro</li> </ul> <p>IMPARARE AD IMPARARE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborare documenti che attestino i propri apprendimenti e la propria crescita personale</li> <li>- Riflettere sul proprio cammino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letture di brani d'autore sul lavoro (es. "La chiave a stella" di Primo Levi)</li> <li>- Il curriculum europeo on line</li> <li>- Relazione tecnica sull'alternanza scuola-lavoro</li> <li>- Gli articoli di legge inerenti il lavoro nella Costituzione italiana</li> <li>- diritti e doveri dei lavoratori in Italia ed in Europa</li> <li>- Le rivoluzioni industriali e il processo di emancipazione del lavoratore (lettura di brani sullo sfruttamento del lavoro minorile)</li> <li>- Portfolio di competenze lavorative e attitudinali</li> </ul>
Progettazione di un viaggio come strumento per ritrovarsi	<p>COMPETENZE DELL'ASSE DEI LINGUAGGI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicare in maniera personale e rispettare le idee altrui</li> <li>- Esprimere le proprie emozioni</li> </ul> <p>IMPARARE AD IMPARARE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riflettere sul proprio cammino</li> <li>- Valutare il proprio percorso di vita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'inglese per viaggiare: il turismo tematico (es. un viaggio alla scoperta dei monasteri francescani)</li> <li>- I viaggi della speranza (lettura di brani sull'immigrazione, la clandestinità e l'integrazione)</li> <li>- Dante e Virgilio: il viaggio nell'aldilà come riscoperta dei valori morali</li> <li>- Letture di Pirandello e Svevo: la conoscenza di sé attraverso l'autoanalisi</li> </ul>

Esempio 3	CLASSE CAPOVOLTA 1
-----------	--------------------

L'esperienza che proponiamo si riferisce alla **classe prima dell'anno 2015 dell'I.I.S. "Bosso Monti" di Torino, a indirizzo socio sanitario**<sup>51</sup>.

Questa consiste nell'avvio nelle discipline di Matematica e Italiano-Storia un percorso sperimentale di Flip Teaching. La didattica capovolta prevede il ribaltamento dei momenti dell'apprendimento: le lezioni a casa, il lavoro di approfondimento e

<sup>51</sup> ALLOATTI F. – F. VISCUSI, *Flip Teaching e digitale, una trasformazione possibile. Progettazione di un ambiente di apprendimento inclusivo*, in AICA, Focus su Flipped Classroom, 2015, 5/ 2, pp. 82-92.

interiorizzazione in classe; permette, inoltre, di creare un ambiente inclusivo e facilitante, favorisce gli alunni DSA e l'integrazione degli alunni stranieri, migliora il rapporto con lo studio, spesso problematico e poco supportato da parte delle famiglie.

Nonostante il ruolo centrale dei video, non è strettamente necessario l'utilizzo delle tecnologie; queste, però, permettono una didattica multicanale, la produzione di prodotti digitali, frutto del percorso di apprendimento e la possibilità di essere sempre connessi, sfruttando le risorse del web anche nei lavori di ricerca svolti a scuola.

A partire dal 2012 si è lavorato per lo più con smartphone e qualche tablet, oltre all'utilizzo costante della LIM in classe. In una classe prima è stata avviata la medesima sperimentazione, ma supportata dalla tecnologia in rapporto one-to-one: tutti gli alunni e i docenti, infatti, sono stati dotati di iPad, scelti per l'immediatezza di utilizzo e di condivisione dei contenuti; il progetto ha coinvolto tutto il Consiglio di Classe.

La formazione tecnica dei docenti, oltre alle nozioni di base sull'uso operativo dell'iPad, si è concentrata sulle applicazioni particolarmente utili alla metodologia didattica del Flip Teaching, quali quelle per l'editing di video, l'organizzazione dei contenuti e la creazione di ambienti di apprendimento.

Gli iPad degli allievi e dei docenti sono stati configurati con alcune App didattiche: un quaderno multimediale (Notability) per gli appunti e la loro condivisione, strumenti per creare mappe concettuali (Inspiration), video e prodotti multimediali, oltre alla Suite iLife. Ogni dispositivo è stato poi personalizzato a seconda delle esigenze e inclinazioni di ciascun allievo, per stimolare la libera espressione di sé.

La classe è stata dotata di una piattaforma Moodle, configurata per ospitare i singoli corsi delle discipline, con uno spazio dedicato ai progetti interdisciplinari e un'area riservata alla formazione dei docenti; abbiamo inoltre sfruttato il servizio Google Apps for Education per la condivisione dei contenuti. Infine, per comunicare l'esperienza all'esterno, è stato aperto un blog gestito dalla redazione di classe che racconta le attività più significative.

Quasi tutti i video sono stati creati su misura della classe, per rispondere perfettamente agli obiettivi di apprendimento; si è prestato attenzione a comunicare con estrema chiarezza, sistematicità e gradualità, e possibilmente in modo coinvolgente. Sul web sono presenti numerosi repository di video didattici: essi sono un'utilissima risorsa da sfruttare per documentarsi e per confrontarsi con altri docenti, ma preferiamo costruire il video su misura della classe. Per la sua realizzazione abbiamo utilizzato l'iPad; la scelta è stata dettata dagli strumenti già in nostro possesso e dal desiderio di sperimentare l'uso dei tablet, proprio in vista del loro inserimento nella didattica.

A casa, gli alunni devono guardare attentamente il video, prendere appunti dettagliati, soffermarsi su stimoli di approfondimento e di riflessione proposti dal docente e annotare dubbi o domande da porre al ritorno in classe. Quasi tutti i ragazzi hanno dimostrato di affrontare con serietà e buona disposizione all'apprendimento questa prima fase, lavorando in modo attivo.

La fase di confronto e chiarimento prevede che i dubbi scaturiti dalla visione

dei video vengano chiariti in classe e le riflessioni personali siano condivise con il gruppo. Nel gruppo classe sono sorte interessanti discussioni; intervengono con più forte motivazione coloro che, per lacune pregresse, durante la lezione frontale hanno maggiori difficoltà a seguire e sono meno attivi. Infatti, poiché hanno potuto comprendere e assimilare i concetti con i loro tempi, desiderano mostrare al docente e alla classe la loro soddisfazione per il risultato positivo conseguito.

Nella fase operativa del Flip Teaching: la classe, suddivisa in gruppi, che possono essere eterogenei oppure omogenei, si trasforma in un laboratorio e affronta attività di “ricerca”, anche in apprendimento cooperativo. Al termine dell’attività, ciascun modulo è stato sintetizzato in una produzione libera e significativa, che racchiude gli elementi chiave del modulo didattico (quiz o problem solving da proporre alla classe, mappe concettuali, presentazioni, ...). I gruppi di livello sono utili per valorizzare le eccellenze e favorire il recupero; nella nostra esperienza, motivano e stimolano altrettanto fortemente tutti gli alunni, soprattutto assicurando coloro che temono il confronto con i pari e non comunicano le loro difficoltà.

Al termine dei gruppi, i lavori prodotti in gruppo sono presentati e discussi in classe. Si è realizzato, quindi, apprendimento significativo poiché si costruisce il senso di quanto appreso, inserendolo nel contesto delle conoscenze acquisite, che vengono così trasformate in competenze utili a rendere il soggetto autonomo. Gli allievi, quindi, sono invitati ad ascoltare con attenzione e partecipazione, rilevando criticità e punti di forza sulla base di alcuni semplici criteri di osservazione/valutazione dei prodotti, quali chiarezza, aspetto grafico e qualità, inizialmente scelti e poi condivisi. Tutto si deve svolgere in un’ottica collaborativa e costruttiva e il docente mette in atto strategie legate al ruolo di supervisore esperto: il monitoraggio.

Dalla riflessione sull’esperienza si evince che la classe capovolta risulta facilitante, coinvolgente e utile perché si adatta alle loro esigenze di apprendimento.

I nodi critici che permangono sono:

- gli allievi più indipendenti continuano a preferire il lavoro individuale e sono spesso quelli più preparati nella materia (in una logica meramente valutativa, essi affermano che avrebbero conseguito il medesimo risultato con un impegno inferiore, soprattutto in termini di tempo);
- il video non facilita l’attivazione dell’intelligenza emotiva che, invece, la lezione frontale stimola, ma essa viene compensata nella fase del lavoro di gruppo, in cui diventa intelligenza sociale e favorisce il pensiero costruttivo;
- come inserire la valutazione della didattica laboratoriale all’interno della valutazione curricolare: il problema più rilevante, e tuttora aperto, resta quale peso e quale valore attribuirvi nella valutazione complessiva.

Si consolida quindi la tesi che si crea una nuova scuola solo partendo da una profonda riflessione sulle metodologie didattiche e non è certo la presenza diffusa delle tecnologie in aula a cambiare l’ambiente di apprendimento, anche se queste, inserite nel giusto contesto, possono essere altamente facilitanti.

Il progetto “La didattica laboratoriale nei Poli Tecnico Professionali”<sup>52</sup> della Regione Toscana per l’A.S. 2015-2016, si rivolge ai docenti degli Istituti Tecnici e Professionali toscani. Si occupa della trasformazione del modello di didattica tradizionale, trasmissiva e docente-centrica, in una didattica laboratoriale attiva, in modo particolare nelle materie di base (italiano, matematica, scienze e lingue straniere).

In particolare la *flipped classroom*, prevede un significativo grado di autonomia e preparazione “rovesciata” da parte dell’allievo. Infatti, il tempo a casa è dedicato all’acquisizione di informazioni, mentre il tempo a scuola è sfruttato per attività di tipo laboratoriale. Il docente sollecita i ragazzi a documentarsi autonomamente (indicando risorse o predisponendo video lezioni) in modo che in classe essi arrivino con un bagaglio di nozioni e conoscenze da attivare e applicare.

Ecco la scaletta proposta per la predisposizione di una attività di flipped classroom.

Titolo: Identificare l’argomento che si vuole trattare

- Tempo stimato: prevedere un monte ore di lavoro a casa per la visione dei materiali e video e un monte ore di attività in classe.
- Traguardi formativi: stabilire quali sono gli obiettivi dell’attività, gli esiti attesi, cosa ci si aspetta che gli allievi imparino al termine delle attività.
- Materiali didattici: predisporre i materiali che verranno utilizzati (una lista di link che gli allievi troveranno in rete, video autoprodotti e non, materiale cartaceo, ecc.).
- Attività a casa: descrivere cosa dovranno fare gli allievi a casa, come dovranno utilizzare il materiale, in che ordine utilizzarlo, ecc.
- Attività in classe: predisporre le attività che si intendono programmare durante le ore in classe.
- Percorsi individualizzati: nel caso in cui in classe fossero presenti alunni con BES, stabilire quali attività saranno previste per loro.

Si presenta un esempio riferito alla classe seconda industriale dell’ITIS Majorana di Brindisi.

Titolo: Bilanciare le reazioni di ossido riduzione

- Tempo: 6h (2h a casa e 4h a scuola).
- Traguardi formativi: bilanciare e scrivere le equazioni di queste reazioni seguendo un metodo preciso.
- Materiali didattici: book in progress di chimica da pag. 91 a pag. 95.
- Attività a casa: visualizzare attentamente il materiale nell’ordine proposto nell’ebook e fare gli esercizi di autovalutazione proposti nel testo. Appuntare eventuali domande da fare in classe al docente.
- Attività in classe: chiarimenti iniziali. Collaborative learning: gli allievi disposti in gruppi svolgono esercizi su supporto cartaceo e non (notability). Il docente supporta e agevola l’attività dei gruppi dando ulteriori spiegazioni.
- Percorsi individualizzati: per allievo con DSA vengono ridotti solo il numero di esercizi.

<sup>52</sup> <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-laboratorio-in-classe-le-ultime-metodologie/>

- Infine, come approccio laboratoriale allo studio delle discipline, viene proposta la costruzione di materiale didattico digitale con i ragazzi, come ad esempio il “Quadernino di geometria”: costruito in maniera individuale da ogni singolo allievo man mano che i diversi elementi della teoria (assiomi, definizioni, teoremi, ecc.) vengono discussi in classe, o come lavoro di co-autorialità che viene chiesto ad alcuni allievi in quelle scuole dove si adottano soluzioni alternative al libro di testo tradizionale.

Esempio 5

PROJECT WORK - CAPOLAVORO

**L’Istituto Professionale di Stato “Alfredo Beltrame” Servizi per l’enogastronomia e l’ospitalità alberghiera di Vittorio Veneto (TV) prevede per l’alternanza un “Progetto di lavoro professionale per le classi V”.** Eccone l’impostazione.

Il progetto di lavoro professionale è rivolto agli allievi delle classi 5 degli indirizzi di enogastronomia, sala e vendita e accoglienza turistica dell’Istituto Professionale “Alfredo Beltrame” e nasce dai contenuti propri della riforma della scuola superiore professionale.

L’allievo del Beltrame, dopo un secondo biennio (3° e 4° anno) nel quale ha acquisito un’enorme quantità di informazioni disciplinari e ha progressivamente sviluppato un processo di integrazione e implementazione delle conoscenze e delle abilità, acquisite in ambito scolastico attraverso un impegnativo percorso di alternanza scuola - lavoro, nel quinto anno deve essere messo in grado di esprimere il livello di competenze professionali raggiunte ma, nel contempo, anche di misurarsi con la complessità dell’ambiente professionale.

La formazione culturale e la preparazione flessibile e polivalente del profilo professionale richiedono, nell’ultimo anno di corso, un impegno particolare dei docenti nella programmazione collegiale del Consiglio di Classe, al fine di formulare progetti pluridisciplinari professionalizzanti volti all’acquisizione di un’ampia base di apprendimento e al raggiungimento delle competenze specifiche.

Infatti l’allievo al termine del corso di studi quinquennale deve possedere conoscenze e abilità generali, nel campo della letteratura, storia, lingue straniere e matematica, oltre che professionalizzanti, nel campo dell’enogastronomia o della sala e vendita o dell’accoglienza turistica, della scienza dell’alimentazione, della normativa civilistica e fiscale, dei sistemi e processi aziendali (organizzazione, pianificazione, programmazione, amministrazione, finanza e controllo, marketing), integrate e volte all’implementazione di competenze professionali da spendere immediatamente nei diversi settori della ristorazione e del turismo.

In quest’ottica l’integrazione con il territorio e i settori produttivi diventano un fattore imprescindibile nel completare il percorso formativo.

Con il percorso progettuale si vuole creare all’allievo del quinto anno un contesto stimolante e un trampolino da cui lanciarsi per affrontare la fatica dell’approfondimento e sperimentare il piacere della ricerca finalizzata alla soluzione di un problema professionale. Il progetto coinvolge i docenti di tutte le discipline di ogni singolo

Consiglio di Classe, ma anche operatori ed esperti di settore, Enti Territoriali, Università e Associazioni del Territorio.

Allo stesso si vogliono offrire nuovi materiali, strumenti e metodi di apprendimento aggiornati con il mondo del lavoro quali: master professionalizzante, relazioni con operatori del settore, seminari e convegni, gestione diretta di eventi...

Con il progetto, che si sviluppa con il tutoraggio dei docenti del consiglio di classe, si vuole stimolare e favorire una crescita del livello di apprendimento fornendo all'allievo materiali, strumenti e metodi diversi ma idonei per consentirgli di destreggiarsi con autonomia, flessibilità e professionalità alla ricerca di soluzioni personali ad un problema dato. I lavori saranno valutati dai docenti del consiglio di classe che hanno partecipato al progetto.

Il lavoro avrà necessariamente anche una ricaduta per l'Esame di Stato, sarà un utile strumento per l'elaborazione e la stesura della relazione che sarà esposta nella prova orale.

Si propone la consegna agli allievi, il documento sulla base del quale essi si attivano realizzando il prodotto nei tempi e nei modi definiti, tenendo presente anche i criteri di valutazione.

## CONSEGNA AGLI ALLIEVI

### **Titolo UdA**

Project Work di pianificazione e programmazione di una start up relativa ad una attività enogastronomica valorizzando le tradizioni, anche culturali, e i prodotti tipici del territorio di attività prescelto. L'impresa deve essere improntata alla ricerca di innovazione e qualità di prodotto e/o di processo e svilupparsi nel pieno rispetto della normativa vigente, nazionale e comunitaria, e delle migliori pratiche, con particolare riferimento a sicurezza sui luoghi di lavoro, sicurezza e igiene alimentare, tracciabilità dei prodotti e privacy.

### **Cosa si chiede di fare**

L'elaborazione di un progetto di pianificazione e programmazione di una start up relativa ad una attività enogastronomica valorizzando le tradizioni, anche culturali, e i prodotti tipici del territorio di attività prescelto. L'impresa deve essere improntata alla ricerca di innovazione e qualità di prodotto e/o di processo e svilupparsi nel pieno rispetto della normativa vigente, nazionale e comunitaria, e delle migliori pratiche, con particolare riferimento a sicurezza sui luoghi di lavoro, sicurezza e igiene alimentare, tracciabilità dei prodotti e privacy.

### **In che modo (singoli, gruppi...)**

Con il lavoro domestico e autonomo di ogni singolo allievo. Tuttavia il progetto mette a disposizione degli allievi tutti gli strumenti indicati e volti anche a favorire il lavoro in team.

### **Quali prodotti**

#### **Relazione personale di progetto:**

- parte I: sul prodotto e sul processo produttivo,
- parte II: sulla fattibilità economica e strategica del progetto,
- parte III: sulle fonti informative, bibliografia, sitografia...

Gli schemi di analisi da utilizzare sono quelli appresi nel corso dello svolgimento del programma scolastico, salve eventuali integrazioni o semplificazioni proposte nel corso delle lezioni.

La forma e l'editing sono liberi.

#### **Che senso ha (a cosa serve, per quali apprendimenti)**

Con il percorso progettuale si vuole creare all'allievo del quinto anno un contesto stimolante

e un trampolino da cui lanciarsi per affrontare la fatica dell'approfondimento e sperimentare il piacere della ricerca finalizzata alla soluzione di un problema professionale.

Si vuole stimolare e favorire una ulteriore crescita del livello di apprendimento per consentirgli di destreggiarsi con autonomia, flessibilità e professionalità alla ricerca di soluzioni personali ad un problema dato.

Il progetto intende pertanto offrire nuovi materiali, strumenti e metodi di apprendimento in maggiore sintonia con il mondo del lavoro e, quindi, contribuire in maniera innovativa ed evoluta

a. alla formazione professionale dell'allievo:

- stimola l'interesse verso la conoscenza dei prodotti e luoghi del territorio;
- promuove un'esperienza di riflessione per il lavoro nella scelta degli elementi da utilizzare e valorizzare nel proprio progetto;
- promuove un confronto continuo tra allievi, docenti e persone esterne all'Istituto;
- sviluppa capacità tecnico - professionali;

b. abitua alla pratica del lavoro:

- favorisce l'organizzazione del lavoro a seconda del prodotto scelto in relazione a formule ristorative e turistiche diverse;
- promuove la ricerca personale o di gruppo in vista dell'elaborazione del prodotto finale;

c. all'acquisizione di metodi di studio, ricerca e di lavoro:

- aiuta a documentarsi a fare attività di ricerca;
- abitua all'attività in autonomia ed in equipe nella fase di ricerca, analisi e selezione delle informazioni;
- favorisce la conoscenza della realtà enogastronomica e turistica del territorio, con strutture ed infrastrutture;
- facilita l'approccio pluridisciplinare e, quindi, le capacità di problem solving.

### **Tempi**

Ottobre - Maggio

### **Risorse (strumenti, consulenze, opportunità...)**

Gli strumenti e le esperienze attivate sono:

- attività di Tutoraggio da parte dei docenti;
- master professionalizzante con esperti esterni;
- partecipazioni a visite professionali e a work shop;
- seminari e Relazioni dirette con esperti di settore;
- gestione diretta da parte degli allievi di eventi;
- ...

### **Fabbisogno finanziario**

Aspetti finanziari (sintesi)

Il progetto non prevede costi di alcun tipo per il master e i relativi docenti esterni; per le visite tecniche i docenti interessati presenteranno specifica documentazione.

### **Criteri di valutazione**

Ogni docente valuterà l'attività del singolo allievo per la propria parte e nel complesso secondo i criteri del dipartimento e del POF.

La valutazione del lavoro complessivo da parte della Commissione potrà essere effettuata mediante la Griglia di valutazione dell'UdA.

**Valore della UdA in termini di valutazione della competenza mirata (da indicare):  
è una componente oppure un "capolavoro"?**

Capolavoro

**Peso della UdA in termini di voti in riferimento agli assi culturali ed alle discipline**

Alta

Si presenta la prova esperta professionale, con inclusione degli assi culturali, per l'esame di qualifica di operatore elettrico IeFP della Regione Marche, realizzata nell'anno 2016-17.

SCHEDA PER DOCENTI					
Step	Durata in ore	Attività	Compito significativo e prodotto	Peso	Dimensioni dell'intelligenza prevalentemente sollecitate
A	1	Redazione di una scheda di lavoro per inquadrare la prova ed il procedimento di soluzione	Ricavare lo schema elettrico funzionale di comando e di segnalazione, oltre allo schema di potenza, che evidenzia le competenze acquisite dall'alunno nella soluzione del lavoro assegnato	20%	Relazionale Cognitiva Pratica
B	7	Impostazione del lavoro e produzione del prodotto richiesto, nel rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute, con verifica e consuntivo	Il compito della prova professionale prevede una analisi relativa al funzionamento in sicurezza dell'automatismo. L'allievo prima della realizzazione pratica dello schema funzionale dovrà anche stilare un elenco delle apparecchiature e dei componenti necessari per il funzionamento dell'automazione. Nell'ultima fase, l'allievo verificherà la correttezza del cablaggio realizzato. Criticità: parcheggio al completo e sbarre che non si aprono.	50%	Tecnica Professionale Pratica
C	4		Redigere un testo comprendente: I calcoli matematici effettuati nell'impostazione del lavoro, nella verifica e nel collaudo del prodotto richiesto. – Le caratteristiche scientifiche del lavoro svolto con riferimento ai saperi appresi lungo il corso. – Redigere un testo scritto su come si può risolvere il problema eventualmente allegando uno schema elettrico esplicativo.	30%	Cognitiva Metacompetenza
<b>Strumenti forniti e/o ammessi:</b> manuali tecnici, calcolatrice, utilizzo del software Word o similare					

CONSEGNA AGLI ALLIEVI
Automazione per il corretto parcheggio in posti delimitati
<p><b>Scopo della prova:</b>            Mettere in evidenza le competenze acquisite dall'allievo nell'analizzare i problemi relativi alla sicurezza elettrica e meccanica mediante la realizzazione di un quadro elettrico mirato al funzionamento ed il controllo di sbarre che abilitano o meno l'accesso ad un'area di parcheggio avente posti delimitati</p>
<p><b>Compiti/ prodotti</b>            Elaborare/comporre/consegnare una scheda di lavoro che indichi come l'alunno intende risolvere i problemi relativi all'automazione di due sbarre che permettono l'entrata e l'uscita da un parcheggio avente un certo numero di posti ben delimitati.            Valutazione dei possibili problemi che si possono verificare se l'auto si ferma sotto alla sbarra, come impedire l'accesso se il parcheggio è pieno, come regolare l'uscita dal lato opposto dei veicoli parcheggiati, come impedire l'accesso contromano e varie problematiche che l'alunno può affrontare.            Analisi degli aspetti inerenti la sicurezza sia elettrica che meccanica nel funzionamento dell'impianto e dell'esecuzione dello stesso.            Quindi:            1) elaborare e consegnare lo schema funzionale di comando, segnalazione e potenza con la lista dei componenti da utilizzare;            2) realizzare l'impianto in logica cablata e/o programmata su di un pannello, verificando il corretto collegamento di ogni singolo componente ed il funzionamento di tutto l'impianto;            3) comporre e consegnare una relazione tecnica finale contenente anche l'indicazione dei problemi esaminati e le soluzioni adottate.            Svolgere i quesiti relativi all'allegato 3.</p>
<b>Durata 12 ore</b> (più eventuale tempo aggiuntivo per alunni con DSA)
<p><b>Allegati</b>            Documento cartaceo chiamato allegato 1            Documento cartaceo chiamato allegato 2            Documento cartaceo chiamato allegato 3</p>

## Profilo, progetto educativo, percorsi

Vediamo ora come si conforma la progettualità dell'organismo formativo nella prospettiva del curriculum condiviso con gli enti partner e le imprese madrine.

- Il disegno di tale impianto è caratterizzato dai seguenti tre elementi:
- Il profilo finale dell'allievo
  - Il progetto educativo e formativo comprendente il piano formativo dei dipartimenti e l'offerta formativa del CFP rinnovato
  - Il curriculum personale dell'allievo.

### **A) Il Profilo finale dell'allievo**

Il *Profilo* dell'allievo, che costituisce il punto di avvio di ogni curriculum, indica quali sono le competenze e le capacità che la comunità educativa si attende al termine del suo percorso, intendendo queste come i "guadagni" per la loro vita, rese possibili dall'acquisizione di una cultura autentica, che non si limitano alle mere conoscenze, abilità ed atteggiamenti, ma costituiscono i significati ed i funzionamenti che muovono la persona e ne consentono la maturazione. È a questi traguardi che l'istituto ordina le opportunità, gli aiuti e gli strumenti offerti ad ogni allievo che prende parte ai suoi percorsi.

Quali sono le capacità dell'allievo che si intendono formare al termine del percorso formativo:

- apertura al reale
- relazioni con gli altri
- visione e progetto (in riferimento all'imprevisto)
- responsabilità sociale
- crescita interiore

Gli ambiti in cui si sviluppa questo cammino, e che stabiliscono il valore delle pratiche didattiche, sono cinque. Vengono presentati di seguito come luoghi di tensione con la cultura ambiente del nostro tempo, e quindi come superamento e conquista da parte degli allievi di una "libertà liberata".

- a) *Apertura al reale*: superamento della centratura sul sé per cogliere la realtà nella sua consistenza, capace di suscitare meraviglia in chi la sa vedere.
- b) *Relazioni con gli altri*: superamento della concezione strumentale e del fastidio degli altri, della relazione, per far scoprire ai giovani la bellezza ed il gusto della vita comune, apprendendo la cura delle relazioni e dei legami.
- c) *Visione e progetto*: superamento della chiusura dello sguardo entro il già dato e conosciuto, per sollecitare l'immaginazione e la capacità di progettazione (nel senso etimologico: proiettarsi oltre), fronteggiando positivamente l'imprevisto.
- d) *Responsabilità sociale*: conquistare il senso di appartenenza alla città come fattore costitutivo della propria personalità e fornire il proprio contributo al miglioramento della vita comune.
- e) *Crescita interiore*: apprendere dalle proprie esperienze di vita a conoscere se stessi nei chiaroscuri della propria personalità ed a prender cura della propria anima alimentandola con ciò che è bello, vero, giusto e buono.

### **B) Il progetto educativo e formativo**

È il documento che indica come il CFP intende perseguire le mete indicate nel profilo, specificandone i fattori relazionali, culturali, simbolici, metodologici ed organizzativi.

Esso si distingue in un testo sintetico che chiamiamo "promessa", nel piano formativo dei dipartimenti ed infine nell'offerta formativa del CFP.

La *Promessa* è il documento con cui il CFP si sbilancia nei confronti degli allievi, indicando quali modi e quali servizi offre loro perché possano usufruire delle

opportunità, degli strumenti e degli aiuti e che li metta in condizione di esercitare positivamente la propria libertà.

L'incontro ed il tutoring (Virgilio)  
L'impegno per quale promessa del CFP  
Il ruolo dell'allievo (Telemaco): guidare il proprio curriculum  
Il percorso e le occasioni di apprendimento e di crescita  
L'accompagnamento (Beatrice) e gli strumenti  
La valutazione, l'autovalutazione e la valorizzazione  
Le scelte per il futuro e la partenza (Ulisse)

All'inizio di ogni percorso possibile, viene data importanza decisiva all'incontro che si sviluppa tra i candidati all'iscrizione, e relativi familiari. Questo momento cruciale, anche tenuto conto del cambio di impostazione del modo di essere allievo del CFP rinnovato, viene svolto entro il servizio di *tutoring* posto in un punto strategico e visibile all'ingresso dell'organismo formativo. Entro questo servizio, l'allievo, ed i suoi familiari, sono accolti innanzitutto dai tutor del CFP, i quali – come Virgilio<sup>53</sup> – hanno il compito di spiegare dove sono (“nel mezzo del cammin di nostra vita”), ascoltare le loro domande, aspettative ed esigenze, fornire le spiegazioni utili per la comprensione dell'impegno e della promessa, oltre che dell'*offerta formativa* e dell'impianto organizzativo dell'istituto, per giungere infine alla presentazione del piano degli studi centrato sul *curricolo personalizzato*.

Questo prevede un percorso modulare connotato da un metodo misto tra aula, laboratorio tematico obbligatorio/opzionale/elettivo, sia interno che esterno. Con l'espressione “*Laboratorio tematico*” si intende l'articolazione ordinaria delle attività didattiche, che include la docenza frontale, l'elaborazione di prodotti/eventi significativi e dotati di valore in riferimento a specifici beneficiari interni ed esterni al CFP, aventi una denominazione non disciplinare ma tematica in modo che ne risulti chiaro sin dal nome la finalizzazione al “guadagno” reale da parte dell'allievo. Tali laboratori si sviluppano normalmente entro un'aula ad hoc, con un'articolazione per livelli (infatti vi possono essere nello stesso laboratorio facente parte dello “zoccolo comune” allievi di età e classi differenti), e solo in parte entro la classe. Ecco alcuni esempi di laboratori: Decisioni, Immagini e forme, Lettura ad alta voce, Territorio, Energia e sostenibilità, Motore ibrido, Stampi, Parlare in pubblico, Progettare impianti, Ecommerce, il Magazzino, Lavorare su commessa, Droni, Cosa mangiamo, Amministrare il condominio, Dall'uva al vino, Lavorare in sicurezza, Imprevisto statistica e previsioni, Gestire il denaro, Giochi di squadra, Ascolto la musica, Scrittura, Viaggio, Logica e ragionamento... Ma anche, tra le attività elettive libere, Origine dell'universo, Romanticismo e morte, Teatri di guerra teatri di pace, Infinitamente piccolo, Robot e umani, Algoritmi e libertà, Teoria dei giochi...

---

<sup>53</sup> Il tutor, come Virgilio, rappresenta colui che spiega al candidato la sua condizione ed il luogo, lo richiama, lo incoraggia e lo difende dai pericoli.

Trattandosi di una novità rilevante rispetto alle precedenti esperienze scolastiche, i tutor propongono un incontro con gli allievi degli ultimi anni in funzione di peer tutor, così che si possa sviluppare un dialogo più diretto e concreto, tramite il quale i candidati all'iscrizione sono stimolati ad assumere in anticipo la disposizione appropriata rispetto al modo di essere del CFP rinnovato.

A questo punto si rende chiaro il *ruolo da protagonista dell'allievo* che – come Telemaco<sup>54</sup> – è reso responsabile del proprio cammino, sostenuto *dall'insegnante mentore ed accompagnatore* (Beatrice)<sup>55</sup>, da tutti gli insegnanti e dal servizio di tutoring che risulta costante lungo tutto il percorso degli studi. Egli ha a disposizione le opportunità, gli aiuti e gli strumenti per guidare da sé il proprio cammino scoprendo ed esercitando le sue capacità, compresa l'*autovalutazione*, oltre che elaborando al pari di Ulisse, il proprio *progetto personale* verso l'avventura della vita.

Il *Piano formativo del CFP* viene elaborato in primo luogo dai Dipartimenti, organizzati tendenzialmente in base alle prime quattro ed all'ultima delle competenze di cittadinanza europee (lingua italiana, lingue straniere, matematico scientifico tecnologica, storico sociale, espressione culturale)<sup>56</sup> oltre alla *nona competenza* in cui collochiamo l'area di indirizzo tecnico professionale.

Infatti, ad ogni Dipartimento è chiesto di definire il proprio contributo al perseguimento dei traguardi formativi indicati nel curriculum, tramite l'elaborazione del "dispositivo" costituito da:

- i *moduli formativi*, propri o condivisi con altri Dipartimenti, ed i *compiti di realtà* che ne consentono il compimento da parte degli allievi, con specificazione del livello (secondo la progressione 2+1+1+1: primo biennio, qualifica, diploma IeFP e diploma di Stato), tenendo pure conto della continuità in ordine alle specializzazioni (IFTS) ed ai diplomi superiori (ITS), la *tipologia* (Obbligatorie univoci, obbligatorie opzionali, elettive; interni ed esterni) ed ai *tempi* di tali moduli distinti in linea di massima in semestri;
- i *saperi essenziali*, quelli che concorrono alla scoperta dei significati ed all'acquisizione dei nuclei portanti della conoscenza, le *competenze* e le *capacità personali*;
- le *collaborazioni* sia interne con gli altri dipartimenti sia esterne con enti/imprese partner con particolare riferimento all'alternanza;

---

<sup>54</sup> Il mentore accompagna Telemaco durante la *telemachia*, il viaggio alla ricerca del padre Ulisse, poiché la riscoperta del genitore costituisce la prova, lo scopo e la condizione della sua iniziazione alla vita adulta.

<sup>55</sup> L'insegnante mentore ed accompagnatore, come Beatrice, rappresenta la guida che ha fede nell'allievo e lo invita ad elevare lo sguardo verso ciò che ha davvero valore, oltre la confusione delle immagini, delle opinioni e delle passioni.

<sup>56</sup> Mentre le altre – digitale, imparare ad imparare, intraprendenza e spirito di iniziativa – sono quelle trasversali intese in senso proprio (poiché ogni competenza è sempre trasversale ovvero partecipa a compiti reali condivisi).

- i criteri e le modalità della *valutazione*, che consistono, in quest’ambito, nell’indicare la rilevanza del contributo del dipartimento (prevalente o concorrente), l’articolazione delle valutazioni (puntuale, compiti reali, crescita personale) ed il peso nel concorso dei voti di dipartimento/disciplinari e della condotta (capacità personali).

Moduli e compiti di realtà Livello Tipologia Tempi	Saperi essenziali Competenze Capacità personali	Collaborazioni interne Collaborazioni esterne	Valutazione Rilevanza Articolazione Peso

Sulla base del contributo dei Dipartimenti, opportunamente coordinati dallo Staff direttivo, viene elaborato il documento indicante l’offerta formativa del CFP organizzata innanzitutto per percorsi costituiti da moduli corrispondenti a laboratori tematici (obbligatorio univoco, obbligatorio opzionale, elettivo interno che esterno).

I *Percorsi* rappresentano i “cammini ordinari” orientati al conseguimento di un titolo di studio: qualifica, diploma IeFP, diploma di Stato, specializzazione e diploma superiore.

I percorsi condividono moduli obbligatori sia univoci sia opzionali; questi ultimi, pur essendo equivalenti dal punto di vista dei traguardi formativi perseguiti, si differenziano in base alla tematica prevalente. Per ogni percorso sono indicate le modalità di valutazione ed il valore delle acquisizioni intesi come crediti formativi.

Offerta specifica dei percorsi	Moduli obbligatori univoci	Moduli obbligatori opzionali	Valore e valutazione
Percorso 1			
Percorso 2			
Percorso 3			
Percorso 4			
Percorso 5			

Entro l'offerta formativa complessiva dell'istituto vi è un'offerta formativa *comune*. Questa costituisce una parte dei moduli dei percorsi, corrispondente non solo allo zoccolo comune, ma anche alle attività elettive cui gli allievi possono iscriversi dedicando ad essi una porzione del curriculum/piano degli studi indicata.

I moduli possono essere interni al CFP, ma anche esterni, come nel caso dell'alternanza, delle esperienze all'estero e delle iniziative culturali presenti nel territorio.

Ciò vale in particolare per le attività elettive, che l'allievo può reperire anche in base alla sua ricerca personale. Anche qui, per ogni modulo sono indicate le modalità di valutazione ed il valore delle acquisizioni intesi come crediti formativi. La parte comune dell'offerta formativa comprende anche la valutazione *intermedia* (in particolare dal primo al secondo e dal secondo al terzo anno) e la valutazione per l'acquisizione dei titoli.

Offerta comune	Moduli obbligatori comuni	Moduli elettivi	Valore e valutazione
Valutazione intermedia			
Valutazione per titoli			

### ***C) Il curriculum personale dell'allievo***

Siamo giunti all'elemento cruciale del cambio di paradigma pedagogico ed organizzativo: il *Curriculum personale dell'allievo* è lo strumento elaborato all'inizio del percorso con la consulenza del servizio di tutoring e modificato progressivamente dal titolare, tramite cui il giovane guida da sé il proprio percorso secondo i due criteri congiunti della libertà di scelta e della responsabilità personale.

Egli, accompagnato dal proprio insegnante mentore, sceglie il percorso, ne indica la progressione nel tempo tramite i moduli (obbligatori, opzionali, elettivi compresi anche quelli erogati da altri istituti) cui si iscrive nei tempi voluti.

Il percorso prevede un'articolazione per biennio iniziale (nel nuovo disegno non è presente un secondo biennio integro poiché la qualifica triennale di III livello EQF è obbligatoria per tutti), per anni e per semestri o ulteriori articolazioni temporali. Inoltre, indica tempi e modalità per:

- l'attestazione dei crediti formativi acquisiti, compresi quelli delle imprese e degli enti partner dell'alternanza e dell'apprendistato, anche in vista della certificazione delle competenze, da effettuare a cura del servizio tutoring e dell'in-

- segnante mentore. L'attestazione delle evidenze e dei crediti formativi acquisiti è preliminare alla valutazione e quindi alla certificazione delle competenze;
- l'elaborazione delle presentazioni dei project work e dei capolavori che intende presentare agli esami per i titoli di studio;
  - le valutazioni per i titoli, iscrivendosi alle sessioni d'esame previste dal piano dell'offerta formativa del CFP.

L'epilogo, ovvero il momento in cui si ottiene l'effettivo compimento del piano degli studi è costituito dal "Progetto personale" per il prosieguo del proprio percorso, in cui l'allievo indica le sue propensioni, le fonti su cui ancora le proprie scelte (sempre personali, tenendo in considerazione i consigli e le opportunità offerte dalla famiglia, oltre alle indicazioni dei tutor e del proprio mentore).

	Moduli obbligatori univoci	Moduli obbligatori opzionali	Moduli elettivi ed ulteriori opportunità
Primo semestre			
Secondo semestre			
Valutazione intermedia			
Valutazione per titoli			
Attestazioni dei crediti formativi			
Project work / capolavoro			
Progetto personale per il prosieguo			

## Gli allievi con disabilità, Bes e Dsa

Mentre la personalizzazione del curriculum rappresenta un principio fondamentale del modo di essere del CFP rinnovato, volto a rintracciare e valorizzare i talenti di tutti e di ciascuno, gli interventi tipici della *individualizzazione* vengono rivolti ad allievi con disabilità, Bes e Dsa.

Individualizzare significa, in senso proprio, tenere in dovuto conto lungo il cammino formativo delle particolari difficoltà di tipologie ben definite di allievi, tramite interventi specifici e specialistici che tendono a tutelarli da una didattica indifferente a tali caratteristiche, stimolare le proprie potenzialità e perseguire i traguardi formativi possibili tramite metodi, situazioni e strumenti che ne consentano il raggiungimento effettivo.

Va riconosciuto però che, con il passare del tempo, gli alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione, per ragioni molteplici ed eterogenee, sono in costante aumento. Ciò deriva da un lato dalle crescenti problematiche proprie della crisi della modernità, riguardanti la sfera dell'io, delle relazioni e del progetto; dall'altro dal lento processo di indebolimento educativo riguardante la famiglia, le comunità e gli ambienti in cui i ragazzi svolgono la loro vita, a sua volta risultante dalla cultura del sé diffusasi in questo periodo storico. In questo modo, oltre all'aumento dell'area di allievi con effettive necessità di speciale attenzione, si sta producendo nelle scuole e nei CFP una "zona grigia" in cui non è possibile distinguere chiaramente tra problemi specifici, lacune trascinate in iter scolastici poco attenti ad un apprendimento personalizzato, atteggiamenti autoreferenziali di "avarizia cognitiva" propri di chi ritiene di sapere già cosa desidera fare ed esige che la scuola/CFP sia una sorta di "cortile di casa" in cui continuare comportamenti consonanti col proprio mondo soggettivo.

Come conseguenza a quanto detto, risulta indispensabile da parte del CFP assicurare speciali attenzioni agli allievi particolarmente bisognosi e nel contempo combattere l'inerzia tramite una didattica attiva e partecipante.

La normativa individua l'area di allievi in difficoltà indicandola genericamente con l'espressione *svantaggio scolastico*; essa in realtà comprende problematiche diverse, motivo per cui viene chiamata area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Ad essa appartengono tre grandi sotto-categorie: la disabilità; i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale.

1. Nella prima sottocategoria troviamo gli allievi con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92. È questa l'area per la quale è prevista la presenza del docente di sostegno, per un numero di ore commisurato al bisogno. Si tratta di handicap fisici, psichici e sensoriali rispetto ai quali la letteratura scientifica e la pratica didattica hanno prodotto una ricca cultura da cui trarre indicazioni precise ed efficaci nei vari casi di intervento.
2. La seconda sottocategoria riguarda i cosiddetti disturbi evolutivi specifici. La normativa in vigore chiarisce che in essa rientrano non solo i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), diagnosticati ai sensi della L. 170/10, ma anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD). L'intervento previsto per gli alunni con DSA è definito entro un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che prevede l'utilizzo di strumenti compensativi e di misure dispensative che possano garantire il successo formativo degli allievi.
3. La terza sottocategoria riguarda gli altri BES, quell'area di allievi che presentano uno svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale che rende problematico il loro cammino negli studi. Siamo pertanto nel pieno di quella zona grigia di

cui si è detto sopra, poiché i tratti di questo svantaggio non sono riferibili ad una problematica certificata o diagnosticata ai sensi di una norma specifica, ma costituiscono bisogni educativi speciali causalmente associati a situazioni molteplici e contingenti che richiedono almeno per un certo periodo una particolare attenzione educativa. Fanno parte di quest'ampia (ed incerta) categoria gli allievi di recente immigrazione il cui fattore critico per l'apprendimento è costituito dalla non padronanza della lingua italiana, oppure gli allievi che si trovano in una situazione sociale, economica o culturale difficile, tale da comportare disagi di varia natura, e spesso cumulativi, nel regolare percorso degli studi. Anche in questo caso la norma indica la necessità di compilare un PDP e di ricorrere a misure compensative e dispensative, naturalmente qualora il consiglio di classe lo ritenga necessario almeno entro un certo periodo di tempo. A differenza dei due precedenti, in questo terzo caso non vi è un obbligo, ma gli interventi citati sono conseguenti a una decisione collegiale dei docenti.

Il quadro che abbiamo brevemente presentato circa la specificazione della natura degli svantaggi, gli interventi necessari, la loro vincolatività e le risorse disponibili, ci porta a due interrogativi di fondo.

- A fronte di una proliferazione di norme e di sentenze che tendono a sostenere una sorta di didattica dell'iper protezione di questi allievi, qual è il modo più corretto al fine di tutelare, innanzitutto e prima di tutto, il diritto dell'allievo con difficoltà di vario genere, a poter perseguire i traguardi formativi dei percorsi scelti, evitando di cadere nell'effetto imprevisto della tutela e quindi della conferma delle stesse difficoltà?
- Come evitare gli effetti puramente formali delle disposizioni relative al Piano Didattico Personalizzato – quando questo si riduce ad un mero adempimento burocratico – e il principio pedagogico secondo cui occorre rimettere al centro dell'attività del CFP la singola persona umana nella sua unicità e irripetibilità?

La risposta a questi interrogativi si intreccia necessariamente con la svolta metodologica ed organizzativa del CFP rinnovato che, potenzialmente, può ridurre la crescente zona grigia dello svantaggio e della dispersione, perseguire una reale personalizzazione ed inclusione, migliorare il successo formativo di tutti e di ciascuno, evitando così gli effetti imprevisti proposti dagli interrogativi appena posti.

Infatti, se la strategia didattica complessiva della classe (e dell'istituto) è inerte, emerge una quantità crescente di difficoltà di apprendimento; in questo quadro, il sostegno risulta statico e «protettivo». Se la strategia didattica punta invece sul movimento e sulle «occasioni di apprendimento» attive ed aperte al contesto, emergono le forze della vita e della conoscenza, i ragazzi trovano il loro ruolo e inventano le strategie per raggiungere i traguardi fissati, affrontando positivamente i propri limiti.

In questo senso, l'Istituto Professionale rifondato consente di passare dalla “didattica speciale” tendenzialmente riguardante un'area crescente di allievi, alla didat-

tica personalizzata per il successo formativo di tutti, una modalità in grado di mettere in moto gli allievi (pluralità delle forme di intelligenza, personalizzazione, relazione sociale) come metodologia complementare ed integrata agli interventi specifici tesi all'inclusione per sostegno dei soggetti certificati, secondo tre capisaldi educativi e formativi:

- dalle patologie alle potenzialità,
- dalla tutela alla promozione,
- dall'accento sull'individuo all'accento sull'azione comune (compiuta).

Una didattica rinnovata possiede una speciale facoltà di mobilitazione delle risorse individuali e di riconoscimento sociale in quanto attribuisce ruoli attivi agli allievi e sollecita le diverse strategie di apprendimento delle persone; pone a verifica le certificazioni (falsi positivi) e svela le potenzialità degli allievi; consente stili di ingaggio progressivi (pratico, sociale, affettivo-relazionale, cognitivo e metacognitivo); conduce a migliori risultati di apprendimento e di crescita; suggerisce strategie di inclusione più efficaci.

In modo particolare, il compito di realtà, gestito nella forma dell'UdA, presenta le seguenti potenzialità:

- è un momento concreto in cui si esercita il diritto all'istruzione e all'educazione dell'allievo con disabilità, caratterizzato dalla «messa in gioco delle discipline» su compiti di realtà: in tal modo, utilizzando la formula attiva (il sapere è colto nel suo legame con il reale, entro un'azione) si crea la possibilità di un accesso ai contenuti delle discipline più favorevole rispetto a quello della sequenza lezione-studio-verifica.
- La presenza di un tempo consistente di didattica di gruppo consente inoltre di mobilitare le risorse dei pari nel compensare ed integrare disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, riducendo così gli aspetti limitanti sul processo di apprendimento e di crescita.
- Contemporaneamente, la didattica attiva, muovendosi lungo una modalità non sequenziale, ma per nuclei tematici connessi ad attività operative, fornisce agli allievi con bisogni educativi speciali numerose occasioni di apprendimento efficace, in quanto mobilita una varietà di stili di intelligenza (cognitivo, affettivo-relazionale, pratico, sociale, metacognitivo) e di loro combinazioni, tali da sollecitare la plasticità del cervello tramite una varietà di sinapsi o connessioni tra i neuroni.

La scelta della norma di riforma dell'Istituto Professionale di fare della personalizzazione l'asse portante di questo istituto non può che limitare l'influenza degli esperti e delle pratiche giuridiche nell'ambito dello spazio interno all'istituzione, per restituire una competenza educativa e formativa al personale della stessa. «Un siste-

ma, quindi, che andasse ad assolutizzare la pur doverosa e legittima attenzione nei confronti degli allievi con DSA/BES, rischierebbe di cadere in comportamenti lesivi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, principio anch'esso riconosciuto e tutelato dalla nostra Costituzione. Così come una furia giudiziaria che avesse la presunzione di sindacare, senza limite alcuno, le valutazioni dei legittimi organi preposti a tale compito nel CFP (équipe di classe) invaderebbe impropriamente un'area di discrezionalità tecnica che non gli spetta»<sup>57</sup>.

## Valutazione per la valorizzazione

Valutare nella prospettiva del curriculum condiviso significa in definitiva esprimere un giudizio unitario circa il cammino di crescita della persona in relazione ai traguardi formativi del profilo, in riferimento al quadro delle sue doti potenziali e tenendo conto delle opposizioni entro cui si muove la sua esistenza. Tale azione richiede una fase preliminare (la valutazione intesa in senso stretto) articolata per competenze di cittadinanza europea nella quale cogliere, tramite compiti di realtà e verifiche puntuali, sulla base di pesi predefiniti, il livello di padronanza dell'allievo ovvero la disposizione e la dotazione mostrate nel portare a termine in modo positivo i compiti-sfida che gli sono proposti.

- Le *potenzialità* della persona (temperamento, stili dell'intelligenza, disposizioni, attitudini, competenze, conoscenze ed abilità...) rappresentano un'incognita (termine ignoto, mistero) che si svela lungo l'esperienza: quindi non costituiscono una realtà data, determinata dall'esterno o dall'interno, rilevabile e misurabile in una condizione "didattica" o "astratta" secondo il metodo scientifico.
- La fase di *valutazione in senso stretto* avviene individuando, in base alle competenze di cittadinanza europea, a quale livello di padronanza corrisponde lo stile di implicazione dell'allievo, scegliendo fra quattro: parziale, basilare, intermedio ed elevato, descritti in base a criteri ed indicatori.

Ciò in due modi:

- 1) i compiti di realtà vengono valutati tramite rubriche per prestazioni (prodotti/servizi, processi, linguaggi, metacognizioni);
- 2) i saperi essenziali richiedono (oltre alle evidenze circa il loro utilizzo nei compiti di realtà) una verifica puntuale su scala decimale.

Si tratta quindi di un metodo di valutazione composito che indica, per ogni competenza, il contributo dei compiti di realtà e le verifiche con i relativi pesi.

---

<sup>57</sup> MAGNI F., *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). Framework normativo e giurisprudenziale aggiornato*, "Nuova Secondaria", 2015, 9, XXXII, p. 38.

- Il *giudizio* è una narrazione/argomentazione elaborata in riferimento ai traguardi di crescita della persona e tiene conto del modo in cui l'allievo, nel tratto tra il momento terminale e il momento iniziale del percorso, ha saputo superare le *opposizioni* che lo tengono in tensione (scoperta/disinteresse; incontro/indifferenza-chiusura-utilizzo; azione/inerzia-disimpegno; crescita/staticità-blocco-regressione; riflessione/vacuità-opinione-reazione).

In tal modo, la valutazione diviene un processo aperto, ancorato al reale, personalizzato, orientato ad un profilo antropologico di "libertà liberata".

La valutazione nel CFP rinnovato si svolge secondo una metodologia composita, per evitare l'esclusività della valutazione effettuata in base ad una misurazione docimologica delle "risposte" fornite dagli allievi ai quesiti e testi degli insegnanti, e per uscire dalla logica dell'"unica risposta giusta" non argomentata che caratterizza molte delle tecniche di valutazione gestite tramite il computer e supporti semplificativi. Questo passaggio metodologico è reso necessario al fine di considerare tutte le varie forme di intelligenza di cui la persona è capace (cognitiva, emotivo-relazionale, pratica, sociale, intuitiva e riflessiva-argomentativa) e tutti gli aspetti rilevanti del cammino di apprendimento e di crescita della persona, mettendo in luce in modo particolare i prodotti e servizi realizzati al seguito dei compiti di realtà (laboratori, progetti, alternanza, scambi, eventi...). Tutti questi fattori costituiscono altrettante evidenze delle competenze, assieme agli esiti delle verifiche puntuali.

Tre sono infatti le componenti della valutazione composita.

- 1) Conoscenze e abilità "puntuali" (test, interrogazioni, esercizi...).
- 2) Prodotti reali o compiti esperti (unità di apprendimento, prova esperta, alternanza, concorsi, eventi... ma anche attività riflesse come volontariato ed attività sporadiche come quesiti ed osservazioni).
- 3) Capacità personali (condotta) rilevate tramite i degni di crescita e maturazione (frequenza, partecipazione, azioni virtuose, riflessioni, decisioni).

Eccone la spiegazione:

CONOSCENZE ED ABILITÀ "PUNTUALI"	PRODOTTI REALI O COMPITI ESPERTI	SEGNI DI CRESCITA E MATURAZIONE
Punta a rilevare il patrimonio di conoscenze ed abilità possedute dalle persone, centrando l'analisi sulle risposte a domande puntuali e sulla corretta applicazione di abilità ad esercizi circoscritti.	Punta a rilevare la capacità d'azione delle persone, a fronte di compiti-problema, vista come mobilitazione di risorse (conoscenze, abilità, capacità) in un contesto non routinario che prevede criticità ed imprevisti.	Punta a rilevare le qualità personali dell'allievo cisto sotto il profilo della frequenza, della partecipazione, dei comportamenti virtuosi, della riflessione/argomentazione, delle decisioni.

→

Memorizzazione, selezione e individuazione di conoscenze; destrezza nell'uso delle abilità cognitive e pratiche.	L'intero processo d'azione è oggetto di valutazione, a partire dalla comprensione della consegna, passando per la definizione del piano d'azione, la sua attuazione fronteggiando criticità, portando a termine i compiti, ed i relativi prodotti, in modo giudicato valido.	Al centro della valutazione vi sono le qualità della persona che si mostra secondo varie modalità. Va posta attenzione sul legame che insiste tra il comportamento (in base alle situazioni-sfida ed alle richieste) ed i significati che l'allievo stesso dichiara tramite il linguaggio. Il metodo della valutazione è prevalentemente intuitivo e narrativo.
--	--	---

Vengono approfonditi di seguito i metodi di valutazione relativi ai compiti di realtà, all'alternanza ed alla prova esperta.

### *La valutazione del compito di realtà (UdA) e la rubrica*

Il *compito di realtà* è gestito secondo la metodologia dell'Unità di Apprendimento (UdA). Questa indica l'insieme di occasioni che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno a due competenze tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In forma schematica possiamo dire che l' UdA si caratterizza per questi aspetti:

- ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali anche sul territorio che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi;
- presenza di momenti riflessivi, nei quali l'allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite;
- clima e ambiente cooperativo;
- coinvolgimento dell'allievo rispetto alla competenza da raggiungere;
- trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione degli allievi;
- verifica finale tramite prova in situazione (o autentica).

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli allievi, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Questa struttura va riservata alle UdA di medio-grandi dimensioni, come compito di realtà significativo del modulo che porta a compimento, e quindi previste in numero ridotto; mentre per le UdA piccole, ovvero la grande maggioranza, si può procedere con un impianto più intuitivo.

La *Rubrica* rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento;
- le evidenze ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i livelli di padronanza (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

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

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

La rubrica è uno strumento indispensabile di supporto dell'azione didattica nella logica della costruzione del percorso formativo, in modo condiviso tra i formatori che compongono l'équipe. Essa inoltre fornisce un linguaggio operativo che consente di attribuire ad ogni enunciato circa i risultati di apprendimento, definiti in forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, le necessarie evidenze concrete. È uno strumento che esige un riscontro o validazione, composto di due passi:

- nel momento della elaborazione essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica;
- a seguito della sua applicazione essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare la sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

In base all'applicazione della rubrica ai compiti di realtà, si individuano i livelli

di padronanza per competenze. Si aggiungono poi i voti relativi alle verifiche puntuali per poi giungere alla definizione del livello sintetico ed il voto secondo la tavola di corrispondenza (parziale: 4-5; basilare: 6-7; intermedio: 8; elevato: 9-10).

### *La valutazione dell'alternanza*

La formazione svolta in alleanza tra CFP e impresa assume un carattere curricolare; ciò comporta un legame tra i compiti di realtà ed i saperi essenziali e le competenze mirate (per ogni compito se ne prevede una prevalente ed almeno una concorrente), indicati dai dipartimenti; ciò richiede al consiglio di classe un piano triennale riferito alla specifica figura professionale, che rappresenta il percorso formativo tipico, comprendente gli aspetti fondamentali proposti agli enti/impresae partner.

Le differenze di situazioni tra enti/impresae sono da considerare secondo il principio dell'equivalenza formativa: vi possono essere attività diverse, ma debbono equivalere rispetto ai compiti di realtà previsti. Vi possono essere enti/impresae in grado di realizzare l'intero percorso, oppure altre solo di livello alto oppure di livello principiante. Vi può essere anche il caso dell'assenza dell'attività corrispondente ad un compito di realtà (es.: progettazione): qui il CFP deve compensare con un laboratorio interno.

La sequenza dei compiti di realtà costituisce il progetto di alternanza che deve prevedere anche la produzione da parte dell'allievo di un progetto-capolavoro da presentare al colloquio dell'esame.

Il compito di realtà è il linguaggio comune sulla base del quale si sviluppa l'intesa con l'ente/azienda partner.

La valutazione viene svolta su una rubrica duplice:

- la parte comune uguale con i compiti di realtà validi per tutti;
- la parte specifica con i compiti di realtà della figura professionale.

Per ogni compito di realtà occorre prevedere quattro livelli (parziale, basilare, intermedio, elevato; il negativo non porta alla valutazione ma alla conclusione dell'esperienza, specie quella di stage) con i rispettivi descrittori.

Il tutor dell'ente/impresa partner (con l'aiuto del tutor formativo) deve dare una valutazione su ciascun compito.

La traduzione del giudizio in voto da inserire nella condotta e nei registri delle discipline coinvolte spetta al consiglio di classe, sulla base di due indicazioni:

- la tabella di corrispondenza (parziale = 4,5; basilare = 6,7; intermedio = 8; elevato = 9-10)
- il peso (definito in anticipo dai dipartimenti e "corretto" in sede di valutazione): discipline prevalenti 30% annuo; condotta 20%; discipline accessorie 10-15%.

Il progetto e le rubriche delle figure professionali sono dei prototipi validi per ogni attività simile, naturalmente da utilizzare con i necessari aggiustamenti.

Il sistema è gestito da una piattaforma informatica in base ad una tabella unica

per ogni CFP ove memorizzare l'elenco delle competenze. La tabella unica consente di effettuare statistiche con diversi livelli di aggregazione. Quando si crea il progetto il sistema le inserisce automaticamente prelevando le righe attive presenti su questa tabella e predisporre la casella per l'inserimento della valutazione da parte del tutor aziendale.

#### *La valutazione tramite la prova esperta*

La prova esperta è un compito-problema rilevante, il più possibile olistico (ovvero in grado di connettere i vari ambiti del sapere, è “pluri-competenze”, articolata su più dimensioni dell'intelligenza), in grado di sottoporre a valutazione la padronanza degli allievi. In quanto tale, non può soddisfare puntualmente tutti i saperi e le competenze, ma è necessariamente selettiva rispetto a questi. Infatti concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.

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

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) *richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivistica delle Unità di Apprendimento (UdA), centrate su compiti e prodotti*. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come “organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento”.

#### *Il Portfolio personale dell'allievo*

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

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

Il portfolio è concordato e definito nell'ambito dell'Istituto; esso comprende comunque i seguenti ambiti:

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

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

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

#### *Il Project work o capolavoro*

Il project work rappresenta un elaborato a cura dell'allievo, nel quale dà conto di un'attività svolta su una consegna proposta da un organismo partner del Centro di Formazione, tramite il quale si chiede di svolgere un progetto, coerente con il curriculum degli studi, basato su un compito complesso, con componenti impreviste rispetto alle attività svolte nel percorso formativo. In alternativa, il PW può riferirsi ad un'ipotesi di lavoro "di scuola" di cui si chiede una verifica di fattibilità. Quindi il progetto non rappresenta una mera esercitazione, ovvero un'applicazione pratica dei saperi appresi nel percorso degli studi, ma prevede una sfida per certi versi innovativa che mette alla prova lo stile "competente" del candidato.

Il progetto è elaborato in base all'estro ed alla creatività del candidato, rispettando alcuni elementi che ne costituiscono la struttura, che prevede le seguenti voci:

- Idea progetto
- Contesto
- Documentazione del progetto
- Valutazione e riflessione.

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

#### *Autovalutazione da parte dell'allievo*

L'allievo è chiamato ad esprimere una valutazione puntuale e meditata sul suo progetto.

I fuochi dell'autovalutazione riguardano:

- l'efficacia
- l'efficienza
- gli apprendimenti acquisiti
- le maturazioni che il progetto ha potuto sollecitare.

### *Valutazione dei docenti e del tutor aziendale*

La valutazione dei docenti e del tutor aziendale mette a fuoco gli aspetti cruciali del PW:

- La sua significatività (è rilevante per il profilo in uscita?)
- L'economicità (è proponibile?)
- L'autonomia (l'allievo ha potuto agire autonomamente?)
- La responsabilità (l'allievo ha potuto assumere decisioni e gestirne le conseguenze?)
- Capitalizzazione (gli esiti del progetto sono stati documentati e valorizzati in vista delle attività e sfide future?).

### *Il Certificato delle competenze*

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

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

La necessità di certificare le competenze del soggetto viene intesa e proposta qui in senso non formalistico, come risposta al bisogno, ampiamente descritto anche nei capitoli precedenti, di passare, nella scuola/CFP tanto quanto nel mondo del lavoro, da un dispositivo formativo rigido ad uno aperto e flessibile, più individualizzato e rispondente al principio della valorizzazione della persona. Nella logica del curriculum personalizzato, sullo sfondo di uno scenario di mobilità nelle esperienze di studio quanto in quelle di lavoro, la visibilità e riconoscibilità del patrimonio di conoscenze acquisite è affidata alla certificazione che va quasi di necessità abbinata ad un altro strumento, il portfolio, di cui dopo brevemente si parlerà.

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

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

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

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

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

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

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

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

- comunicazione nella lingua italiana;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica, scientifica e tecnologica;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

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

#### *Un modello misto valutazione finale/certificazione*

Questo impianto richiede una riunificazione dei due documenti ora presenti nel sistema educativo, la pagella ed il certificato delle competenze. Questi possono essere riunificati entro un documento strutturato per competenze che comprenda sia i riferimenti relativi alla valutazione dei compiti di realtà (ciò che chiamiamo "saperi agiti") sia quelli relativi ai saperi puntuali (che indichiamo come "saperi detti").

- I compiti di realtà sono documentati tramite l'elenco delle evidenze più rilevati delle attività svolte dall'allievo nelle varie forme di ingaggio in cui è stato implicato (laboratori, progetti, scambi, eventi...) e valutati tramite l'indicazione del livello di padronanza dimostrato.
- I saperi puntuali sono valutati tramite il voto su scala decimale.

Successivamente, si indica il voto sintetico per ogni competenza, utilizzando la tavola di corrispondenza dei livelli in voti, tenendo conto dei pesi stabiliti in fase di progettazione delle attività.

COMPETENZE EUROPEE	EVIDENZE	FATTORI DI VALUTAZIONE		VOTO
		Saperi agiti (livelli)	Saperi detti (voto)	
Lingua italiana				
Lingue straniere				
Matematico scientifico tecnologica				
Storico sociale				
Area di indirizzo				
Espressione culturale				
Digitale				
Imparare ad imparare				
Intraprendenza e spirito di iniziativa				

Il voto relativo alla condotta viene registrato su un'apposita scheda centrata sulle cinque categorie di capacità personali previste e valutate utilizzando un metodo osservativo e di confronto entro l'équipe dei docenti.

CAPACITÀ PERSONALI	LIVELLO	VOTO
Apertura al reale		
Relazioni con gli altri		
Visione e progetto (in riferimento all'imprevisto)		
Responsabilità sociale		
Crescita interiore		
Voto unitario		

## **L'organizzazione – comunità come maestro implicito**

È evidente, entro l'approccio indicato, l'importanza del ruolo rivestito dall'organizzazione intesa come il “maestro implicito” del CFP rinnovato, costituito dalla cornice progettuale, organizzativa, normativa e simbolica che caratterizza l'istituto, ne definisce il clima e orienta gli apporti dei singoli e dei gruppi.

Questi sono i fattori rilevanti del disegno organizzativo:

1. i servizi di tutoring, mentoring e per l'inclusione;
2. la gestione dei tempi e degli spazi;
3. le dinamiche di comunità.

### *Il servizio di tutoring*

Si tratta del servizio che si occupa dell'orientamento, dell'accoglienza dei potenziali iscritti, della presentazione a questi dell'offerta formativa dell'istituto e dell'accompagnamento per chi decide di iscriversi affinché elabori il proprio curriculum personalizzato esercitando le opzioni previste. Tale servizio è realizzato entro uno sportello facilmente visibile all'ingresso del CFP, ha a disposizione locali appropriati per colloqui di gruppo e singoli con orari definiti e consente sia un accesso immediato sia su appuntamento. È composto da un coordinatore stabile e da docenti specializzati in materia di orientamento ed accompagnamento. Fanno parte del servizio anche allievi degli ultimi anni che svolgono funzioni di peer tutoring a favore dei loro compagni più giovani.

Il servizio di tutoring viene svolto anche all'uscita dei percorsi offerti dall'istituto sia in relazione all'inserimento lavorativo sia alla continuità degli studi.

### *Il servizio di mentoring*

È un servizio che coinvolge tendenzialmente tutti i formatori del CFP a ciascuno dei quali sono affidati due-tre allievi perché li seguano costantemente nel proprio percorso tramite colloqui, momenti formativi individuali o di piccolo gruppo specie sul metodo di studio, l'organizzazione del lavoro, la predisposizione di elaborati e project work. È un vero e proprio accompagnamento che richiede innanzitutto la disponibilità e la preparazione dei formatori.

### *Il servizio per l'inclusione*

Questo servizio si occupa specificatamente del processo di individualizzazione degli apprendimenti rivolto a soggetti particolarmente svantaggiati, con particolare riferimento agli allievi con disabilità e disturbi specifici di apprendimento, oltre agli allievi con disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale per i quali i consigli di classe hanno definito un Piano Didattico Personalizzato.

Tale attività è perseguita non come un'operazione a sé stante, ma entro una strategia complessiva di personalizzazione finalizzata a mobilitare l'intelligenza di ciascuno – compresa quella nascosta che il soggetto mobilita solo se sollecitato per-

sonalmente – entro una didattica prioritariamente centrata sul principio della conoscenza compiuta che procede secondo una sequenza propria dell'apprendimento dall'esperienza: visione -> implicazione -> realizzazione -> riflessione ed argomentazione. In questo modo l'inclusione rappresenta un processo che si dispiega entro un contesto non più inerte e rigido, ma dinamico ed aperto al contributo di ciascuno.

### *La gestione dei tempi*

I CFP rinnovati sono basati su strutture modulari flessibili, in grado di offrire agli allievi una scelta molto ampia di ciò che studiano.

La gestione oraria è strutturata in semestri ed in moduli, tendenzialmente hanno una durata di cinque-sette settimane ciascuno. La durata del percorso complessivo varia secondo i ritmi dell'allievo, senza che questo venga considerato “fuori corso” quando impiega più del tempo dei propri compagni. Allo stesso modo, vi sono allievi che percorrono il cammino più velocemente; questi possono incrementare la propria preparazione con moduli ulteriori, appartenenti ai percorsi che intendono frequentare successivamente.

I corsi modulari si svolgono in determinati periodi dell'anno in modo da consentire agli insegnanti, titolari di ambedue le modalità didattiche, di integrare gli insegnamenti svolti in classe con quelli laboratoriali, realizzando in tal modo una formazione compiuta.

Il piano formativo indica quali sono i moduli obbligatori, quali opzionali e quali elettivi. L'allievo che alla fine del modulo non supera la prova finale, può ripetere una sola volta la verifica. Se anche questa volta non la supera deve ripetere la frequenza del modulo.

Di conseguenza, gli allievi frequentano quattro tipologie di situazioni: la classe, i laboratori tematici, le attività di tutoraggio e di accompagnamento da parte dell'insegnante mentore, infine le attività di scambio, progettuali e di alternanza che si svolgono all'esterno del CFP.

Questa impostazione costituisce la chiave di volta per combattere la dispersione e valorizzare i talenti:

- la struttura del percorso, mediante il servizio di tutoring e di mentoring, favorirà l'accompagnamento degli allievi che presentano maggiori difficoltà; questi saranno sostenuti nel metodo di studio, nella risoluzione dei problemi che via via incontrano, nella convinzione di poter riuscire;
- Nel contempo, la modularità sarà favorevole anche alla valorizzazione dei talenti degli allievi i quali potranno approfondire ed arricchire le proprie competenze, ma anche anticipare la conclusione degli studi.

A proposito di quest'ultimo aspetto, va detto che *il curriculum personalizzato* – ovvero il Piano degli studi di ciascun allievo – *rappresenta la risposta più appropriata per la quadriennializzazione dei percorsi degli studi*, poiché non adotta la soluzione rigida riferita all'intero gruppo classe, opzione che impone una selezione all'ingresso degli allievi più dotati costituendo di fatto classi di eccellenza ed impe-

dendo agli altri di poter usufruire di questa opportunità, ma offre a tutti la possibilità di un cammino adeguato alle proprie capacità, potendo usufruire degli aiuti indicati.

Per fare ciò, occorre che la strutturazione del piano formativo per moduli sia abbastanza lasca da consentire il raggiungimento del diploma quinquennale anche a coloro che devono ripetere alcuni moduli critici, senza per questo raddoppiare l'anno come nell'attuale configurazione; allo stesso tempo deve consentire un cammino più celere da parte di coloro che non debbono ripetere alcun modulo. In tal modo, questi ultimi possono giungere al diploma con un anno di anticipo.

### *La gestione degli spazi*

Questa impostazione, che supera lo stereotipo del passato che faceva coincidere “Scuola” con “lezione in aula” e le attività di laboratorio professionale, richiede certamente un ambiente attrezzato e accogliente, che favorisce le attività di studio e approfondimento, di relazione con i colleghi e soprattutto con i ragazzi, la produzione ed il riordino dei materiali, l'allestimento delle aule e dei laboratori.

Circa questi ultimi, va ricordato che il patrimonio strutturale delle scuole italiane non è particolarmente favorevole alla didattica attiva ed all'allestimento di spazi prossimi all'allievo, ricchi di strumenti, opportunità e stimoli. Nonostante ciò, è possibile ottimizzare le risorse disponibili – anche tenuto conto del processo di decrescita demografica che interesserà il nostro sistema educativo almeno per i prossimi quindici anni – adottando le seguenti soluzioni:

- laboratori interni alle classi;
- laboratori esterni di area culturale ottimizzando gli spazi anche con l'utilizzo degli orari pomeridiani;
- valorizzazione dei laboratori esterni presso i partner del CFP: enti locali, associazioni, imprese.

### *Le dinamiche di comunità*

Il CFP rinnovato è una comunità di persone – allievi e loro famiglie, direttori, formatori e altro personale, partner che cooperano al progetto educativo e formativo – che condividono l'impostazione dell'istituto e ne sostengono l'identità peculiare di CFP rinnovato. Pertanto, la qualifica di comunità, prima che alla caratteristica del coordinamento, si riferisce all'*habitus*<sup>58</sup>, ovvero ai significati, ai legami ed alla disposizione positiva nei confronti degli allievi e del compito del CFP. Ciò richiede momenti di condivisione, la cura del linguaggio ed una gestione organizzativa propria della comunità.

---

<sup>58</sup> BOURDIEU P., *Il senso pratico*, Roma, Armando Editore, 2003, p.84: si intende per *habitus professionale* l'insieme dei «principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni che possono essere oggettivamente adatte al loro scopo senza presupporre la posizione cosciente di fini e la padronanza esplicita delle operazioni necessarie per raggiungerli, oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto prodotte dall'obbedienza a regole».

- I momenti di condivisione sono soprattutto gli incontri e gli eventi di avvio e di conclusione dell'anno formativo, ma anche la scuola aperta e la festa dell'Istituto.
- La cura del linguaggio è necessaria affinché le parole che si utilizzano siano portatori dei significati propri dell'educazione al lavoro nel contesto di riferimento.
- la gestione dell'organizzazione deve prevedere momenti stabili di incontro e di lavoro comune tra i docenti, ma anche spazi attrezzati per il lavoro di approfondimento, preparazione e coordinamento, sia individuale che in piccoli gruppi, oltre che per poter impostare le attività svolte in cooperazione con le figure esterne con particolare riferimento ai tutor aziendali per l'alternanza formazione-lavoro.

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

Egli, coadiuvato dallo Staff direttivo, in stretta collaborazione con le famiglie e gli enti partner, ha il compito di animare la comunità educativa e formativa allargata così da sostenere il lavoro di ogni insegnante nella formazione, nella ricerca culturale, nello scambio di pratiche, nell'elaborazione di sussidi ed ausili per l'apprendimento.

## **Il cambio della figura del formatore**

Giungiamo ora al punto cruciale del CFP rinnovato: la figura del formatore.

Il cambiamento richiesto dal nuovo Istituto Professionale non è una reale novità rispetto alla storia di questa istituzione, che già nel passato era centrata sulla didattica laboratoriale sia nell'antica impostazione addestrativa, sia in quella più formativa della "Area progetto" e dei laboratori conformi alle caratteristiche tecnologiche e cognitive della terza rivoluzione industriale.

È anche un cambiamento che valorizza il lavoro comune realizzatosi nella stagione della didattica delle competenze, con speciale riferimento all'Unità di apprendimento.

Ma la metodologia del nuovo istituto non è neppure una somma di questi fattori, come in una sorta di puzzle di innovazioni puntuali ed isolate, perché il nuovo disegno richiede un cambio che a sua volta sollecita una conversione del personale così che comprenda il valore ed aderisca alla missione del CFP rinnovato.

La caratteristica più rilevante del nuovo curriculum è data dall'essere una proposta che richiede agli allievi non di stazionare in un contesto inerte, bensì di incamminarsi in un itinerario che si sviluppa su di un *terreno aperto* al fine di conquistare, ed esercitare, una professionalità non da ripetitori diligenti ma da ricercatori di soluzioni ai

problemi, di innovatori e di scopritori di significati. Questo esito si potrà ottenere a condizione che gli stessi insegnanti condividano la medesima disposizione caratterizzata dall'apertura e *dall'incamminamento positivo verso l'imprevisto sorretto da una speranza creativa*.

L'apprendere un mestiere o una professione richiede un cambiamento: il lavoro non è dato da una somma di mansioni da eseguire conformemente alle richieste, sulla base di una routine preconstituita. Un simile lavoro può essere svolto molto meglio da una macchina e con costi inferiori. E difatti ad ogni nuova generazione tecnologica assistiamo ad una sostituzione del lavoro umano routinario con il lavoro artificiale. Lavorare non significa semplicemente eseguire compiti, ma svolgere un'esperienza culturale che, nel mentre fornisce un contributo positivo alla società, rende possibile l'espressione di sé e la scoperta attiva del mondo.

Tale proposta si fonda su un progetto, ma prima ancora su un'aspettativa positiva nei confronti degli allievi, comunicando loro il più alto apprezzamento in quanto li si considera *capaci di scoprire il mondo*, come scrive Albert Camus ne *Il primo uomo*: «No, la scuola non offriva soltanto un'evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Sig. Bernard appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi s'insegnavano molte cose, ma un po' come s'ingozzavano le oche. Si presentava loro un cibo confezionato e s'invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo»<sup>59</sup>.

L'allievo aderisce a questa proposta sulla base di un *atto di fiducia*, poiché – trattandosi di una realtà che non conosce – non può dominarla in anticipo. Egli, nel decidere di affidarsi a questo Istituto, non si basa su fattori secondari quali la vicinanza, gli orari, il bar, la possibilità di ritrovare situazioni che scimmiettano il suo mondo personale, lo scarso impegno richiesto, ma procede dal desiderio di realizzare la sua personale vocazione e tiene conto dei giudizi dei compagni più grandi e quindi della reputazione dell'Istituto stesso e dei suoi insegnanti.

Ciò che risulta decisivo è la possibilità di cambiare il suo stato di partenza, così da diventare ciò che egli è già in potenza, ma che da solo non è in grado di perseguire. Se il CFP fosse un'"agenzia formativa", fatalmente protesa all'assestamento delle "passioni tristi"<sup>60</sup> degli utenti, quelle che si dispongono sul piano della "vita bassa", finirebbe per degradare il suo compito divenendo una replica del mondo di vita giovanile, solo un pochino più avvertito culturalmente.

---

<sup>59</sup> CAMUS A., *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2013, p.152. Quando il 4 gennaio 1960 Albert Camus moriva a soli 46 anni in un incidente stradale, aveva nella borsa il manoscritto di un romanzo autobiografico uscito postumo, *Il primo uomo*, da cui è tratta questa stupenda pagina dedicata al suo maestro nelle scuole di Algeri.

<sup>60</sup> BENASAYAG M. – G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

Il CFP rinnovato è invece una realtà proiettata in avanti, confidente nei confronti degli allievi e dotato di una speranza costruttiva nei confronti della realtà e del futuro, ciò che Spinoza ha chiamato “passioni gioiose”, la premessa dello sviluppo delle «mille e una potenzialità di ognuno di noi»<sup>61</sup>.

In questo itinerario di cambiamento progressivo, impegnativo e rischioso, ed al contempo esaltante, l’insegnante (inteso come qualità precipua della comunità, non somma di singoli), nell’offrire i *segn*i della conoscenza, offre una relazione all’allievo dotata di affezione, nella quale egli possa sentirsi incoraggiato ed anche sfidato al perseguimento delle massime mete possibili.

Si tratta di un cambiamento che opera contemporaneamente su tre registri.

- **Insegnare bene**, vale a dire saper gestire la famosa, e tanto bistrattata “lezione”, un modo indispensabile di trasmissione della cultura alle giovani generazioni che richiede uno stile speciale perché non è la ripetizione del libro (questo è lasciato allo studio individuale), ma richiede passione, capacità di sollecitare l’interesse, un modo di procedere per evocazioni così che le parole rivelino tutta la loro aura. Per fare questo l’insegnante deve essere preparato ed aggiornato, soprattutto per ciò che concerne il nesso essenziale tra i concetti e la realtà. Insegnare bene significa far provare il gusto della conoscenza nello stesso tempo sollecitare il desiderio di procedere più a fondo nel suo padroneggiamento. Un buon insegnamento deve pertanto comprendere anche il metodo dell’imparare ad imparare, secondo la struttura epistemica del campo culturale in cui ci si sta muovendo.
- **Trovare/proporre situazioni significative di apprendimento reale**, al fine di sviluppare una formazione compiuta che offra agli allievi la possibilità di avventurarsi nel reale, ricchi del sapere e del sostegno fornito loro dagli insegnanti, coinvolgendosi nei compiti che vengono loro proposti, trasformando le sfide ed i problemi in opportunità, aggiungendo al proprio bagaglio il sapere-in-azione ed offrendo ai loro beneficiari risposte positive ricche della novità insita nel loro nome e nel carattere della loro generazione.
- **Accompagnare** gli allievi nell’avventura dell’ingaggio reale, dove questi scoprono contemporaneamente la realtà e se stessi, incoraggiandoli nell’avventura, sostenendoli nei momenti di difficoltà e soprattutto lasciandoli proseguire da soli senza sostituirsi a loro o imponendo la propria modalità di avanzamento, così che possano conquistare la fierezza di sapersela cavare da sé, aggiungere alla realtà la loro impronta personale ed ottenere il riconoscimento dei propri destinatari.

---

<sup>61</sup> Ibidem, pp. 116-117.

Quest'ultima qualità richiama direttamente la famosa frase di Montaigne sulla "testa ben fatta": «Per un figlio di buona famiglia... se si desidera farne un uomo avveduto piuttosto che un dotto, vorrei anche che si avesse cura di scegliergli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena... Non si smette mai di blaterare nei nostri orecchi come si versa in un imbuto, e il nostro compito è soltanto ridire quello che ci è stato detto. Vorrei che egli correggesse questo punto e che fin dal principio, secondo le possibilità dell'animo che gli è affidato, cominciasse a metterlo alla prova, facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo; a volte aprendogli la strada, a volte lasciando a lui di aprirla. Non desidero che inventi e parli lui solo, desidero che ascolti il suo discepolo parlare a sua volta ... È bene che egli se lo faccia trottar davanti per giudicar la sua andatura, e giudicare fino a che punto debba abbassarsi per adattarsi alle sue possibilità. Se manca questa proporzione, guastiamo tutto, e saperla trovare, e regolarsi di conseguenza con giusta misura, è uno dei più ardui compiti che io conosca... Non gli chieda conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita»<sup>62</sup>.

È un "insegnante plus", dotato di affezione per il sapere, i giovani e la realtà, ma anche per i propri colleghi. Una persona preparata, giustamente inquieta, ragionevolmente incompleta, che sa cosa vuol dire amare il proprio lavoro, il messaggio centrale dell'unico romanzo italiano che abbia come soggetto il lavoro, *La chiave a stella* di Primo Levi: «Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il nostro lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono». Il seguito di questa frase è rivolta direttamente agli insegnanti, poiché punta diritto il bersaglio di un certo intellettualismo che nel trattare il lavoro mostra una retorica «profondamente stupida, che tende a denigrarlo, a dipingerlo vile, come se del lavoro, proprio o altrui, si potesse fare a meno, non solo in Utopia ma oggi e qui: come se chi sa lavorare fosse per definizione un servo, e come se, per converso, chi lavorare non sa, o sa male, o non vuole, fosse per ciò stesso un uomo libero... Si può e si deve combattere perché il frutto del lavoro rimanga nelle mani di chi lo fa, e perché il lavoro stesso non sia una pena, ma l'amore o rispettivamente l'odio per l'opera sono un dato interno, originario, che dipende molto dalla storia dell'individuo, e meno di quanto si creda dalle strutture produttive entro cui il lavoro si svolge»<sup>63</sup>.

Cinque sono le piste del cambiamento richiesto all'insegnante:

- gestire le *relazioni con l'utenza* sapendo operare nel senso dell'orientamento, della personalizzazione e individualizzazione, del mentoring e dell'accompagnamento, nel consiglio ed aiuto nell'uscita come pure negli eventuali passaggi;

---

<sup>62</sup> MONTAIGNE M., *Saggi sull'educazione del fanciullo*, vol. II, XXVI, Milano, Adelphi, 2005.

<sup>63</sup> LEVI P., *La chiave a stella*, op. cit., p. 81.

- gestire le *relazioni con gli stakeholder* curando la conoscenza, la stima reciproca, il lavoro cooperativo, la condivisione di un ethos generativo fondato sui giovani;
- contribuire all’elaborazione ed al miglioramento costante del *curricolo formativo*, fornendo le proprie competenze e le proposte di compiti di realtà sempre più ricchi di novità e significato;
- gestire il *processo di apprendimento* ed in particolare l’importante, e delicata, fase della valutazione/valorizzazione sia lungo il percorso al termine dei moduli che gestisce sia all’ingresso degli esami per il conseguimento dei titoli ed alla loro conclusione;
- svolgere *compiti organizzativi e logistici* sapendo progettare e portare a termine laboratori curriculari ed extracurriculari, classi di livello, service learning, project work.

Viste tutte insieme, sembrano doti superiori alla capacità di una singola persona. Infatti è così, perché si tratta di doti della persona-comunità, visto che il condividere con altri una missione valorizza le qualità di ciascuno, ne attutisce i limiti e crea un habitus comune arricchito dalle doti del gruppo. Quella dell’insegnante, prima che una professione (in tedesco *Arbeit*) e una vocazione (in tedesco *Beruf*) e ciò rende ragione delle ricchezze umane della sua opera in quanto “insegnante generativo” dotato di ethos e di pathos. Ciò delinea un habitus professionale centrato sui seguenti fattori:

- fede nelle persone degli allievi, ovvero la capacità di vedere il mistero umano al di là delle apparenze e delle contingenze, e di puntare tutto sulla possibilità dell’espressione di queste facoltà, liberando la libertà di ciascuno;
- curiosità ed apertura nei confronti del reale, ciò che consente di rendere sempre viva la capacità di meravigliarsi e di lasciarsi trasformare dalle esperienze che vive e dai significati che via via scopre;
- condivisione di uno stile professionale entro la comunità dei colleghi e delle altre figure ed organizzazioni che concorrono al curricolo;
- capacità di coinvolgimento degli “educatori della realtà” entro il curricolo proposto alla gioventù del risveglio;
- capacità di risvegliare negli allievi le domande fondamentali sulla vita e di trasmettere loro un modo di scoperta delle risposte;
- dono del saper insegnare agli allievi lo sguardo che consente loro di vedere tutti gli aspetti del reale, e soprattutto cogliere i segni epifanici estraendoli dalla congerie degli accadimenti, perché possano essere illuminati dai segni speciali che si presentano alla loro esistenza;
- capacità di accompagnare gli allievi nel percorso decisivo in cui apprendono la disposizione umana nel reale, e la scoperta della propria vocazione, tramite l’insegnamento, l’incoraggiamento, la correzione e... il lasciare fare a loro quando si sentono sicuri e sostenuti dal sacro fuoco del desiderio di cavarsela da sé e di lasciare un’impronta personale nel mondo.

## Parte terza:

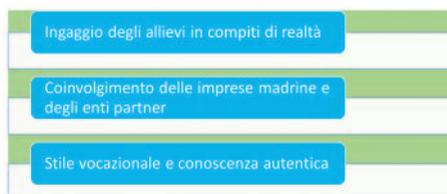
# L'Intrapresa Vocazionale (IV)

---

### Cosa si intende per Intrapresa vocazionale (IV)

L'intrapresa vocazionale è la formula pedagogica ed organizzativa propria del Centro di Formazione professionale rinnovato, caratterizzata da tre pilastri: gli allievi sono chiamati a far parte (ingaggio) di gruppi di lavoro che emulano le organizzazioni operative al fine di svolgere compiti di realtà dal valore professionale, civico ed espressivo di sé; tali compiti sono gestiti sia da imprese madrine ed enti partner nella formula della commessa esterna sia dal Centro stesso nella formula dell'autocommessa; lo stile adottato dai diversi attori è di impronta vocazionale, orientato alla scoperta dei talenti di ciascuno entro relazioni dotate di valore reale, il metodo è finalizzato all'acquisizione da parte degli allievi di una conoscenza autentica, intesa come capacità di padroneggiare le risorse (saperi, abilità, tratti della personalità) al fine di rispondere alle sfide, portando a termine compiti e risolvendo i problemi via via incontrati, in modo da fornire una risposta soddisfacente ai beneficiari della propria opera.

I tre pilastri dell'Intrapresa vocazionale



Il modello di Intrapresa vocazionale corrisponde ai cinque principi dell'apprendimento autentico:

- al centro vi è il *servizio a favore degli altri*, un fattore che pone l'allievo alla scoperta della realtà, entro relazioni con i suoi vari attori, proteso al soddisfacimento delle necessità e dei bisogni altrui, ed il miglioramento dello spazio comune, tramite la mobilitazione delle proprie risorse. Ponendosi entro il flusso dell'azione, egli evita l'inerzia e la noia, si dispone positivamente alla disciplina del compito e diviene ricettivo dell'intero ventaglio dei significati e del senso che l'opera richiama.
- L'azione conduce alla *performance* intesa come prodotto-servizio in grado di sod-

Cinque principi dell'apprendimento autentico



disfare le esigenze dei singoli e dei gruppi ed insieme a migliorare la comunità; si tratta di una modalità potente di apprendimento e di crescita, in quanto sollecita tutte le facoltà umane (cognitive, affettive e relazionali, pratiche, sociali, riflessive), con particolare riferimento alle mani che consentono l'accesso alla cultura intesa come insieme di pratiche, significati, regole, valori e metodologie che consentono all'allievo l'appropriazione di un sapere dotato di senso e di utilità.

- Nell'ambito dell'intrapresa vocazionale l'allievo è coinvolto in una varietà di *relazioni* significative e formative: il tutor per la facilitazione e l'accompagnamento, i maestri del lavoro sia interni che esterni al Centro in quanto portatori di una maestria riconosciuta unita alla capacità di insegnarla, il gruppo di lavoro entro cui si svolge la dinamica dei pari, le figure significative presenti nel territorio ed anche oltre.
- La centralità del *linguaggio*, strumento fondamentale per nominare le cose e le esperienze, accedere ai concetti ed alle regole, riflettere sulla realtà, esporre tramite l'argomentazione quanto appreso e l'esito del lavoro riflessivo entrando in dialogo con gli altri.
- La *valutazione*, in questo approccio, non solo è autentica, in quanto valorizza soprattutto evidenze reali dell'apprendimento e della crescita, ma assume la forma di pratiche di riconoscimento sociale tramite l'apprezzamento degli altri e conduce ad un'autorivelazione di sé ancorata a relazioni di servizio.

Nel sistema duale l'Intrapresa vocazionale indica l'evoluzione sia del tradizionale laboratorio formativo, ovvero l'ambiente in cui gli allievi realizzano operazioni tecnico-pratiche a scopo prevalentemente didattico, ed anche dell'impresa formativa simulata intesa come una modalità di didattica attiva che simula – spesso virtualmente – le operazioni proprie delle organizzazioni lavorative.

Si tratta di una proposta emersa nel corso della sperimentazione degli Enti di formazione professionale e può costituire una delle novità che la contraddistinguono; si tratta di una piattaforma comune che funge da supporto per la gestione del piano di veri compiti di realtà che il gruppo degli allievi riceve sulla base di commesse provenienti da imprese “madrine” / enti presenti sul territorio, oltre ad autocommesse ed a compiti gestiti entro la rete.

Esso rappresenta pertanto lo strumento mediante cui il CFP sostituisce la modalità dell'impresa simulata prevista da diversi ordinamenti regionali del duale per il primo anno, ed insieme la modalità gestionale con supporto informatico di buona parte delle attività di compito reale svolte su commessa.

Questa scelta corrisponde a quanto affermato dagli autori del documento “Una riforma dal basso e a lungo termine della Scuola”: «prima dunque di dedicare energie all'aggiornamento dei contenuti delle materie di insegnamento e alla modernizzazione di metodologie e strumenti didattici, faremmo meglio a guardare più lontano, impegnandoci per la costruzione di un ambiente in grado di far scaturire motivazioni e di far sentire ciascuno parte attiva della comunità che abita. Nella misura in cui tali

condizioni saranno soddisfatte, il percorso formativo sarà radicato nell'alveo della crescita personale e si svilupperà grazie ad un intreccio di relazioni dalle quali tutti coloro che vi prenderanno parte trarranno vantaggio»<sup>64</sup>.

## Modello pedagogico

Tre sono le caratteristiche fondanti di tale approccio: centralità del curriculum, centralità del servizio, centralità dell'allievo.

È centrale il ruolo degli allievi impegnati in tutte le fasi dell'attività: dall'identificazione del bisogno sociale, alla progettazione di possibili strategie di risoluzione, alla valutazione dell'impatto e della soddisfazione del contesto.

È centrale il ruolo del curriculum sia per l'impiego dei saperi che sintetizza anche in termini di discipline curriculari, sia per l'integrazione assoluta con l'attività solidale.

È centrale il servizio come azione nel contesto sociale finalizzata a contribuire alla risoluzione di un problema/bisogno ed apportare un miglioramento alla vita comune.

Vi è una similitudine tra Intrapresa vocazionale e Service learning, tenuto conto della definizione di quest'ultimo proposta dall'argentina Nieves Tapia<sup>65</sup>: «un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli allievi, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curriculari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)...» (Tapia 2006).

Da questa impostazione discendono quattro aspetti metodologici: lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento cooperativo, l'esternalizzazione, l'impegno civico.

### *Lo sviluppo cognitivo*

Il cardine dello sviluppo cognitivo risiede nella relazione tra individuo e ambiente, mediata dalla cultura. Ciò consente di suscitare processi di costruzione della conoscenza che risultano pertanto situati nelle attività proprie di un contesto.

Il percorso formativo è costituito dalla sequenza delle esperienze che sollecitano il coinvolgimento dell'allievo e quindi ne mobilitano le risorse intrinseche.

Nel momento in cui assolvono a compiti reali e significativi e risolvono i pro-

### Caratteristiche del modello pedagogico



<sup>64</sup> <https://www.researchgate.net/publication/303543651>

<sup>65</sup> TAPIA MN., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma, Città Nuova, 2006.

blemi, tesi a risultati utili e significativi, gli allievi fanno esperienza personale del sapere, che rimane incorporato nella loro personalità come significato e padronanza reale.

Il lavoro costituisce l'occasione per fare esperienza del mondo in senso pienamente culturale; ma l'agire umano appare nel suo giusto valore se la persona si alimenta anche con la contemplazione, la poesia, l'arte e la mistica.

#### *Apprendimento cooperativo*

L'essere per gli altri, la socievolezza, rappresenta una dimensione fondamentale dell'esistenza, anche se per molti giovani non è più un'attitudine spontanea a causa della carenza di legami tra pari età e per l'esposizione ad una cultura centrata sulla realizzazione di un sé chiuso nel recinto delle proprie abitudini e dei propri bisogni.

Lo studio consente di fare esperienza dell'altro e della comunità, sia nella forma della cooperazione al fine di perseguire obiettivi inaccessibili al singolo, sia come fine in sé più importante della autorealizzazione individuale.

Il gruppo è risorsa per il singolo, ma è anche una dimensione esistenziale che permette di "vivere insieme" con e per gli altri, quindi di uscire dallo spazio ristretto dell'io per arricchirsi di nuovi significati che ampliano la coscienza della propria identità.

#### *Esternalizzazione*

La funzione principale di ogni attività culturale non consiste tanto nel ripetere, quanto nel produrre opere dotate di valore. È questa una metodologia di apprendimento molto feconda poiché:

- consente di liberare l'attività cognitiva dal suo carattere astratto, rendendola viva, pubblica, negoziale e sociale;
- rende tale attività accessibile alla riflessione;
- favorisce il sentimento di comunità creando un'epopea memorabile che connota il gruppo che l'ha vissuta.

Nel contesto professionalizzante, realizzare opere permette agli allievi di entrare in rapporto con i membri della comunità professionale più vasta che unisce organismi formativi, soggetti economici e professionali, organismi culturali e di ricerca, servizi attivi per il lavoro.

Molteplici sono le possibilità formative connesse alla esternalizzazione: concorsi, project work, lavoro a commessa, fino alle attività di servizio riconosciuto come il "ristorante didattico" nel settore alberghiero e l'officina di autoriparazione nel meccanico.

Più che la simulazione, il compito reale, mentre consente una valutazione attendibile e partecipata, stimola l'allievo ad un inserimento autonomo e responsabile nella realtà.

L'integrazione con il territorio e il mondo produttivo non è solo un metodo di lavoro, è un fattore imprescindibile per l'elaborazione del piano dell'offerta formativa degli Istituti Professionali. Gli strumenti per intrecciare la progettazione didattica del CFP con i piani di sviluppo locali e le esigenze formative degli allievi sono quelli offerti dall'autonomia didattica e organizzativa.

### *Impegno civico*

La didattica per competenze, come abbiamo visto, non è qualcosa di riducibile ad una mera tecnica, ma rappresenta una metodologia formativa che si ispira all'idea della cittadinanza europea. Questa ha proceduto nel corso del tempo incrementando i suoi significati così da essere intesa non solo come esercizio dei diritti politici né come identificazione nei valori nazionali mediati da un discorso filosofico-storico-letterario.

Nella visione europea, la cittadinanza si riscontra nella capacità della persona di gestire un ruolo sociale attivo, di valore pubblico, primo fra tutti quello relativo al lavoro. Il cittadino è visto come attore della comunità sociale entro cui scopre e sviluppa le sue potenzialità mettendole a disposizione per il miglioramento dello spazio comune.

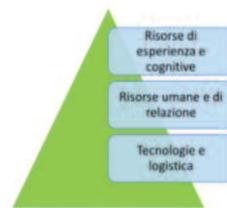
La persona competente è un tipo umano volitivo, curioso, che si coinvolge in un'esperienza culturale con gli altri; non si limita a ripetere ciò che impara, ma lo mette in valore a favore di altri, vi riflette e lo argomenta facendolo parte della propria personalità.

### **Modello organizzativo**

La configurazione del CFP è basata sulla rilevanza dei compiti di realtà e sulla strutturazione del contesto formativo secondo le modalità proprie dell'impresa di riferimento. Ciò comporta:

- un bagaglio sempre aggiornato di *risorse di esperienza*, ovvero situazioni di apprendimento significative e dotate di valore (attuali, innovative, stimolanti) raccolte entro le imprese e gli enti partner, oltre che organizzate al proprio interno, coinvolgendo anche uffici e comparti non tradizionalmente didattici come l'amministrazione, il magazzino, le fonti energetiche), oltre che di *risorse cognitive* fornite da associazioni, enti culturali, centri di documentazione e ricerca, sia fisici che on line;
- una *struttura del personale* costituita da figure di coordinamento (coordinatore formativo, coordinatore dei servizi per l'impiego ed il coordinatore delle relazioni con le imprese), da superformatori il più possibile aggregati per aree (di indirizzo, comune) e da tutor;
- una dotazione di *tecnologie* di buon livello ed una gestione integrata, oltre che accessibile ai gruppi di lavoro composti dagli allievi, delle *funzioni logistiche* ovvero l'insieme delle attività che attengono ai flussi di materiali e delle relative informazioni dalle origini presso i fornitori fino alla consegna dei prodotti finiti ai clienti e al servizio post-vendita.

Il modello organizzativo



Si ricorda che l’Intrapresa vocazionale è uno strumento formativo, quindi prioritariamente operante senza scambio di denaro con i soggetti committenti che possono invece compensare il CFP con donazioni di tecnologie e materiali. Accanto a questo, esiste la versione dell’*Impresa formativa*, una struttura ibrida, gestita normalmente tramite cooperativa o fondazione di servizi, che consente la gestione economica dei compiti di realtà e l’assunzione degli allievi come lavoratori di tale struttura.

## Una piattaforma comune («Talenti»)

La piattaforma funge da supporto per la gestione e condivisione, da parte dei diversi CFP della rete, del piano dei compiti di realtà che il gruppo degli allievi riceve sulla base di commesse provenienti da imprese “madrine”, da enti presenti sul territorio, oltre ad autocommesse ed a compiti gestiti entro la rete. Essa consente di delineare in modo fondato le soluzioni più appropriate richieste dalla svolta del sistema duale, tramite un impegno progettuale e metodologico comune. Il portale della piattaforma è così definito:



Il **Modulo formazione** tipico è strutturato in base ad un repertorio di compiti di realtà/commesse e risulta configurato nel modo seguente, in riferimento a quelli di natura tecnico professionale:

- Richiesta cliente – progetto – preventivo – accettazione – committenza
- Verifica materiali in magazzino – eventuale acquisto (fornitore)
- Creazione ciclo di lavoro
- Prelievo da magazzino (carico – scarico)
- Produzione: progettazione – lavorazione – eventuale lavorazione/servizio esterno
- Controllo – collaudo
- Numerazione – stoccaggio in magazzino – imballo
- Spedizione – bollettazione – accettazione cliente
- Fatturazione – registrazione – pagamenti (home banking)

I moduli formazione riferiti ai compiti a prevalenza culturale e sociale prevedono una struttura più semplice centrata sulla relazione tra allievi, contesto e beneficiari diretti ed indiretti.

I **Servizi di supporto al CFP** sono i seguenti:

- Data base dei SL
- Data base delle imprese madrine e modalità di coinvolgimento
- Repertorio compiti di realtà/commesse (autocommesse, da imprese madrine, da territorio o da altri SL) e competenze correlate
- Data base di evidenze (prodotti) realizzate come esiti dei compiti di realtà
- Data base di processi/cicli lavorativi relativi ai compiti di realtà
- Eventuale data base di documenti complementari (sicurezza, ambiente, privacy ...)
- Software per gestione magazzino
- Data base delle rubriche di valutazione

I servizi di **monitoraggio e valutazione** sono i seguenti:

- **EFFICIENZA**  
numero allievi all'avvio  
ritiri e subentri  
regolarità della frequenza
- **EFFICACIA**  
esiti delle valutazioni  
successo formativo  
opportunità inserimento lavorativo
- **QUALITÀ PERCEPITA**  
gradimento allievi  
gradimento formatori  
gradimento imprese madrine e promotrici

## Parte quarta:

# Insegnare la cultura tramite laboratori tematici

### I laboratori tematici per la conoscenza compiuta

Si intende per “Laboratorio curricolare” una modalità formativa attiva e progettuale centrata su *argomenti* interdisciplinari, curricolari e di sicuro interesse, basati su un approccio collaborativo tra docenti, con un metodo di lavoro che consente agli allievi di giungere ad una conoscenza compiuta, sintesi del sapere canonico, delle novità presenti nella realtà, del valore aggiunto arrecato da loro stessi.

È un approccio *per competenze* nel senso dato da Wiggins<sup>66</sup>: la competenza non è un’astrazione, ma una padronanza della persona dimostrata sapendo portare a termine compiti significativi e dotati di valore orchestrando conoscenze, abilità e capacità personali in vista dello scopo. Nel contempo, è un approccio che mira alla sollecitazione delle capacità personali (*soft skill*): apertura al reale, relazione, visione e progetto, responsabilità sociale, equilibrio emotivo.

I laboratori sono ispirati alla didattica progettuale (*learning by project*) che trae avvio dagli interrogativi emergenti dall’argomento, richiede agli allievi di assumere un compito-sfida e di realizzare un prodotto-servizio significativo e dotato di valore, in forme diversificate, una sequenza a quattro tappe: introduzione, compito, realizzazione, riflessione ed argomentazione.

La struttura dei laboratori è centrata sul nesso tra compiti/prodotti, nuclei del sapere comuni e di area disciplinare e competenze; ciò li rende parte integrante del curricolo e non appendici esterne ad esso. In questo senso possono comprendere anche le attività alternanza formazione-lavoro.

I laboratori tematici: fondamenti



Struttura del laboratorio tematico



<sup>66</sup> G. WIGGINGS, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.

Gli argomenti vertono essenzialmente sugli apprendimenti comuni e toccano tendenzialmente le seguenti aree: metodologica, logico argomentativa, linguistica e comunicativa, storico-umanistica, scientifica-matematica-tecnologica.

I prodotti/servizi possono essere di vario tipo: mostre ed esposizioni, gare (poetiche, in lingua...), workshop tematici, presentazione di ricerche ed elaborati, seminari, mostre, percorsi, giochi didattici, eventi...

## Metodologia

Tre sono le attività che consentono di perseguire una didattica attiva nell'ambito degli assi culturali:

- selezionare i nuclei portanti del sapere, quelli che consentono di acquisire ulteriore conoscenza;
- individuare le tipologie di compiti di realtà che permettono agli allievi di scoprire e conquistare in modo attivo quei saperi;
- definire il piano di valutazione composito di cui fanno parte le verifiche puntuali, la valutazione delle padronanze (competenze) e la registrazione dei segni di maturazione mostrati dagli allievi.

Il cuore di questa metodologia è costituito dalla capacità da parte dei formatori di condurre i propri allievi alla conoscenza secondo tre modalità:

- l'accesso alle *fonti della cultura canonica*. Ciò avviene tramite l'esposizione verbale, la lettura ad alta voce e quella silenziosa, la visione di materiale iconografico, la ricerca tramite fonti dirette o indirette, l'itinerario culturale;
- *l'ingaggio in compiti di realtà* pensati appositamente affinché l'allievo, nel definire un piano di intervento ed assumere le decisioni necessarie al suo compimento, venga posto nella condizione di cogliere i significati che stanno ai margini o sotto il livello visibile delle cose, giostrando tra gli strumenti culturali (come giungere al risultato) ed i valori etici (quale tipo di esito e quale modo di procedere sono conformi al bene);
- *la documentazione, la riflessione e l'argomentazione*. Si tratta di sfruttare al meglio il potere delle parole, in un primo tempo sollecitando l'allievo a raccoglierle in modo sistematico tramite dossier ed appunti, successivamente cercando i significati dei termini chiave da inserire nei glossari bilingue come frasi compiute, inoltre ricostruendo definizioni, teorie e spiegazioni con il giusto corredo di esemplificazioni, infine sollecitandoli, singolarmente ed in gruppo, a riflettere sui significati rilevanti scoperti ed a presentarli pubblicamente tramite esposizione ed argomentazione, compreso il dialogo ed il confronto reciprocamente arricchente.

È un modo di conquista del sapere che procede da quesiti e consegne su argomenti di sicuro interesse, nel cui perimetro ognuno può riconoscere informazione, opinioni o conoscenze già in proprio possesso.

I laboratori richiedono una cooperazione sostanziale con colleghi di altre aree culturali.

Prevedono una sequenza a cinque tappe: introduzione, realizzazione, presentazione, riflessione ed argomentazione, valutazione.

- L'*introduzione* consiste nell'avvio dell'attività del laboratorio, nella quale il formatore espone agli allievi la consegna, spiegandone la struttura ed il valore in riferimento al prodotto/servizio, alle sue caratteristiche ed ai beneficiari cui è rivolto. Egli propone anche i contenuti necessari all'avvio dell'azione e fornisce i supporti per la formazione dei gruppi e la ricerca. Infine esplicita i criteri e le metodologie di valutazione.
- La *realizzazione* consiste nella sequenza di attività di gruppo ed individuali, interne ed esterne al Centro, tramite le quali gli allievi realizzano passo passo i prodotti-servizi previsti dalla consegna. Essi operano in autonomia, potendo usufruire dell'apporto dei formatori e di altre figure di esperti.
- La *presentazione* avviene a fronte dei formatori e di altre figure di esperti: i beneficiari, i quali possono così accedere ai prodotti/servizi ed esprimersi in merito alla loro qualità.
- La *riflessione e l'argomentazione* indicano le fasi nelle quali emergono maggiormente i significati dell'intero lavoro svolto, favorita la prima dal distacco rispetto all'operazione e la seconda dal confronto e dal dialogo tra gli allievi ed i partecipanti.
- La *valutazione* prevede sia verifiche puntuali di conoscenze ed abilità (su scala decimale) sia il giudizio di padronanza (per mezzo della rubrica pluricompetenze) focalizzato sulle evidenze dei compiti di realtà (prodotti/servizi, processi, linguaggi, metacognizioni) con particolare peso per quest'ultimo; la valorizzazione avviene quando l'allievo riprende il lavoro svolto e fa parte del capolavoro da presentare all'esame finale.

Sequenza tipo del laboratorio tematico



## Esempi di laboratori tematici

### *Esempio di laboratorio storico sociale*

Il laboratorio ha come oggetto il tema delle forme di governo degli Stati distinguendo tra democrazie (di tutti), oligarchie (di pochi) o dittature (di uno solo).

Esso prende spunto dai seguenti quesiti:

- partendo da sei casi di Stati (Francia e India, Cina e Iran, Venezuela ed Egitto), quali caratteristiche distinguono le democrazie dalle oligarchie e dalle dittature?
- Quali fattori storici, culturali e religiosi spiegano le differenti formule di Governo?
- Quali proposte per rafforzare, specie in Italia, il valore della democrazia tra la popolazione?

I nuclei del sapere sono:

- Popoli, Nazioni e Stati
- Le forme degli Stati: Repubbliche, Monarchie, Stati Unitari Centralistici e Regionalistici, Stati Federali
- Le forme di Governo: democratiche
- I poteri Legislativo, Esecutivo e Giudiziario, ed i rapporti reciproci
- I modelli elettorali
- Storia della democrazia: Polis greca, Roma antica, Inghilterra, Svizzera, USA, Italia, India.
- L'illusione della "primavera araba"
- Russia e continuità oligarchica nel tempo e nelle forme di Governo
- Cina e la persistenza del "grande condottiero"
- Francia e "*le roi démocratique*"
- L'Italia dei campanili (comuni e signorie)

*Esempio di laboratorio di scienze*

La consegna richiede di trovare, e spiegare, la differenza fra le tre posizioni tipiche relativamente al rapporto tra civiltà e ambiente: predazione, catastrofismo e sostenibilità. Con il supporto di immagini, testi, i gruppi sono chiamati ad esporre i fondamenti e le fonti di queste tre posizioni, precisare gli effetti sul contesto con particolare riferimento all'azione umana ed all'idea di civiltà che esse sottendono.

I nuclei del sapere sono:

- Popolazioni, progresso quantitativo e qualitativo
- La gestione del suolo
- L'alimentazione
- I materiali
- Le fonti energetiche
- Il clima ed i suoi fattori
- Civiltà e natura
- Ecologia e biodiversità
- L'impronta ecologica
- Benessere ed innocenza
- Etica della responsabilità.

### *Esempi di laboratori di geometria*

Si presentano esempi di laboratori di geometria per la scuola secondaria di secondo grado<sup>67</sup>.

- All’inizio del conto: per sperimentare direttamente alcune tecniche sviluppate da vari popoli in diverse epoche per la rappresentazione dei numeri e l’esecuzione dei calcoli.
- Percorsi, strategie e geometrie in gioco: laboratori di avvicinamento alla topologia e alla teoria dei grafi attraverso varie simulazioni di vita quotidiana: ricerca di itinerari, costruzione di reti telefoniche o forniture energetiche, ottimizzazione di percorsi, etc.
- Alla scoperta delle scritture segrete: laboratori di introduzione alla matematica della crittografia in cui si presenteranno alcuni sistemi realmente usati nella storia, osservandone le caratteristiche e il ruolo che la matematica gioca nel loro utilizzo.
- Piegare, ripiegare e ... spiegare: la matematica nascosta negli origami, arte giapponese di creare figure con la piegatura della carta: realizzazione di solidi vari, un modello di geometria diversa da quella euclidea, tecniche per costruire soluzioni di equazioni, costruzione di coniche, etc.
- Leonardo Fibonacci e la matematica medioevale: una proposta per avvicinarsi all’opera attraverso cui il nostro sistema di numerazione dal mondo arabo si diffonde nel mondo latino, eccellente esempio di come culture differenti possano integrarsi per dare origine a un sapere comune.
- Dagli algoritmi medievali ai primi strumenti di calcolo meccanico: per sperimentare alcuni sistemi di calcolo dell’era pre-informatica, in una sorta di viaggio storico alle origini dell’automazione. Uno dei laboratori è dedicato al regolo calcolatore, per scoprire o riscoprire le proprietà dei logaritmi.
- La matematica in una bolla di sapone: osservazioni, congetture ed esperimenti per scoprire proprietà geometriche sulle forme (curvatura) e di massimo e minimo delle diverse configurazioni che si ottengono con le lamine saponate di diversi profili.

I nuclei del sapere sono:

- Gli strumenti ed i sistemi di calcolo nel tempo e nello spazio: il regolo ed i logaritmi
- Dalle Meccaniche di Galileo alla vita quotidiana
- Fibonacci, la sua opera scientifica e di intermediario fra scienza araba e occidentale nel XIII secolo
- Topologia e teoria dei grafi
- La crittografia e sua applicazione nella storia

---

<sup>67</sup> <http://php.math.unifi.it/archimede/archimede/laboratori/offertadidattica.php>

- La matematica degli origami
- Le curve: retta e cerchio, coniche, curve trascendenti
- Proprietà delle forme geometriche
- Il teorema di Pitagora e le sue evidenze in vari ambiti del reale
- Congetture, ipotesi, dimostrazioni e generalizzazioni.

*Esempio di laboratorio di lingua italiana*

Si chiede agli allievi dell'area dell'alimentazione di realizzare un "caffè letterario" che richiami la realtà degli antichi caffè, luoghi di ritrovo e di socializzazione, uno spazio di incontro dove vige la regola del "tempo dilatato", al contrario del classico bar della nostra generazione.

Gli allievi, sulla base di un itinerario di esempi del passato proposto dai formatori, sono sollecitati a creare autonomamente un luogo di incontro, in cui porsi in gioco con argomenti da loro scelti con l'obiettivo di rendere concrete non solo le abilità pratiche imparate nel percorso degli studi, ma anche di concretizzare le abilità teoriche delle materie di base.

Alcuni esempi di argomenti: il tema dell'animalismo e del vegetarianismo, la condizione femminile al di fuori dell'Italia, la globalizzazione e le sue implicanze nella vita attuale.

Si chiede di approfondire l'argomento scelto a gruppi di tre, in modo autonomo, procurandosi libri e articoli da esporre poi durante l'evento, preparandosi nelle settimane precedenti l'evento tramite confronti, discussioni in classe tra loro e con l'insegnante, soprattutto cercando le criticità dei loro interventi ed i modi del loro superamento.

I nuclei del sapere sono:

- Importazione del caffè dalla Turchia a Venezia e nascita del caffè Florian con i suoi frequentatori: Goldoni, Foscolo, Rousseau, Dickens.
- I caffè di Torino: Cavour, Giolitti, Einaudi, De Gasperi, Dumas, Gozzano, Pavese.
- Clemente VII e la fine del divieto di frequentazione del caffè.
- Milano, la rivista Il Caffè pubblicata da Pietro Verri ed i suoi esponenti.
- Roma e il caffè Aragno: Barilli, Cecchi, Cardarelli, Ungaretti, Soffici, Longhi, Wilde, Hemingway, Sartre, Totò e i fratelli De Filippo.
- Firenze ed il caffè Florian: Goldoni, Casanova, Parini, Lord Byron, Goethe, Foscolo, Dickens, Proust, Montale, Quasimodo, Marinetti.
- Napoli ed il caffè Gambrinus: D'Annunzio, Hemingway.
- Trieste: Svevo, Saba, Joyce, Kafka.
- Fine e rinascita dei caffè letterari.
- L'arte della conversazione.
- La lettura ad alta voce.

## Parte quinta:

# Academy Formativa

---

### La strategia formativa dell'Academy

Con il termine Academy si intende l'insieme delle scuole di formazione realizzate dalle Aziende al proprio interno e dedicate al reclutamento di giovani risorse, ma anche e soprattutto alla loro crescita attraverso percorsi formativi mirati. Si tratta quindi di una strategia di reclutamento dei "talenti" entro un contesto concorrenziale. Esse rivolgono i propri interventi anche ai professionisti ed al management, con l'obiettivo di sviluppare le loro competenze secondo un modello di formazione caratterizzato da una forte componente di innovatività e di distinzione del proprio brand.

Le Academy hanno origine negli USA dove sono spesso legate ai grandi gruppi multinazionali; successivamente si sono diffuse in altri Paesi fino a giungere anche in Italia dove riguardano perlopiù realtà di dimensioni più contenute. Stringono varie collaborazioni con le Università e, là dove previsto, accedono ai fondi pubblici per la formazione del personale e l'innovazione, in particolare quelli alimentati dai contributi obbligatori sul monte salari delle aziende.

L'Academy è innanzitutto un servizio formativo in grado di svolgere una varietà di servizi lungo la filiera dei fabbisogni, riferita ad una o più imprese associate, di cui costituisce l'organismo formativo fiduciario. In forza di questo legame/appartenenza, essa può accedere e *valorizzare il know how specifico* del contesto di riferimento avendo attenzione particolare ai *fattori di innovazione e di distinzione* nei confronti dei concorrenti.

Essa intrattiene *alleanze con istituzioni accademiche, scolastiche e formative* sia per poter usufruire dei servizi che queste offrono e che realizzano utilizzando finanziamenti pubblici sia per poter beneficiare delle loro competenze organizzative e didattiche evitando così di concentrare su di essa parte delle risorse *core* dell'impresa o della rete.

Il terzo carattere distintivo dell'Academy è dato dalla capacità di fornire una *formazione ad hoc* come risposta puntuale ai fabbisogni espressi dagli utenti sia singoli sia provenienti dalle organizzazioni, caratterizzando il *servizio in senso personalizzato* in riferimento ai tempi ed alle modalità di intervento.

Di conseguenza, la formazione viene gestita superando gli schemi sia della formazione pubblica finanziata, con i suoi vincoli burocratici, logistici ed organizzativi,

#### Tre caratteri dell'Academy formativa



sia la formazione aziendale “istituzionale” basata su corsi standard, spostando l’attenzione sulle esigenze delle risorse da formare, in tempi e modi corrispondenti alle esigenze dei referenti e degli utenti, potendo valorizzare le migliori competenze del contesto. Non vi deve essere quindi distanza né di contenuto né di metodo né di organizzazione e tempistica tra i fabbisogni formativi espressi ed il servizio offerto.

Sul piano del metodo, si nota l’aumento dell’aspetto social ma anche di quello ludico-formativo che, specie tramite la *gamification*, consente di svolgere una formazione basata sullo spirito di cooperazione ed insieme di competizione.

Le Academy offrono corsi on site e attività di coaching, assieme ad un uso sempre più intelligente dell’e-learning svolto valorizzando i progressi tecnologici che le piattaforme per il training a distanza hanno registrato negli ultimi tempi. Due sono i fattori di successo della formazione mista o *blended*: l’accesso al *mobile* e la semplicità di gestione che conduce alla facilità d’uso delle piattaforme.

Si propone un testo riferito ad un esempio italiano: Nordest Academy.

Nordest Academy nasce per rispondere alle nuove esigenze dell’ICT Manager, protagonista di un’evoluzione del proprio ruolo e dei propri compiti in azienda: da figura preposta all’automazione e al miglioramento dei processi a leva abilitante per l’innovazione e lo sviluppo del business, attraverso un utilizzo sempre più efficace di dati e informazioni finalizzati ad ottenere una maggiore competitività sul mercato.

Comparto di Nordest Servizi dedicato all’alta formazione, Nordest Academy offre percorsi di sviluppo professionali e personali dedicati al responsabile ICT e ai suoi collaboratori, per apportare preparazione specifica, nuove competenze e abilità.

Nordest Academy è il risultato di un percorso di ascolto attivo e di confronto con ICT Manager e imprenditori di diversi settori: ascoltando le esigenze reali delle aziende con cui aveva contatti, Nordest Servizi ha fornito delle soluzioni formative su misura, dapprima on-demand e successivamente, forte dell’esperienza acquisita, dando vita a Nordest Academy, che oggi propone un’offerta didattica strutturata e congrua ai responsabili ICT che hanno compreso la necessità di passare dal ruolo di “officer” a quello di “executive”<sup>68</sup>.

Si può in definitiva configurare il “circolo virtuoso” dell’Academy formativa in quattro fattori:

- esso trae origine da un *business* consolidato e di valore, proprio di un’impresa o di un’associazione di imprese che possiedono un brand distintivo ed una posizione di mercato tendente all’eccellenza;
- l’investimento in *ricerca*, si interna sia svolta tramite intese con università e centri specializzati, consente di innovare costantemente i propri prodotti/servizi mantenendo in tal modo l’eccellenza nel proprio campo di intervento;



<sup>68</sup> <http://www.nordestservizi.it/presentazione-academy/nordest-academy>

- le *alleanze* con università, scuole e centri di formazione consente di ampliare l'area dell'intervento e di valorizzare le forme miste di formazione sul campo come alternanza, tirocini, ricerche e tesi al fine di avvicinare e fidelizzare le risorse umane di eccellenza;
- in definitiva, l'intero investimento pone al centro della propria attenzione le risorse umane, specie di quei talenti che consentono di perseguire realmente le strategie di business nel corso del tempo.

La formazione tramite l'Academy si inserisce nel “circolo del valore” delle imprese, là dove si trova il loro vero patrimonio che va tutelato e valorizzato, e che spesso rimane nascosto a causa di una sorta di ritrosia nell'opera di trasmissione e di arricchimento rivolta alle nuove generazioni. Il potenziamento del capitale cognitivo, la strategia di comunicazione e relazione verso le giovani generazioni, la scommessa sulla formazione sono i veri asset strategici per gli anni a venire.

### Academy Salesiana: un'alleanza per valorizzare i talenti di tutti

Realizzare un'Academy Salesiana richiede di individuare le caratteristiche di un'iniziativa che veda una forte cooperazione tra gli organismi formativi e le imprese partner.

La *visione antropologica* che sostiene l'intesa si riferisce in particolare al carattere vocazionale del progetto di vita e di lavoro della persona, intesa non come un organismo biologico che si adatta al contesto al fine della sua sopravvivenza, ma come un soggetto dotato di coscienza e di volontà che scopre se stesso, la sua “chiamata” interiore, unica ed irripetibile, mettendo a frutto i propri talenti a favore degli altri e della comunità. Ciò comporta la concezione dell'eccellenza non come una misura di “prestazione superiore” da rilevare su una scala numerica tramite un paragone con gli altri<sup>69</sup>, ma come eccellenza cui ciascuno deve tendere, in riferimento ai talenti ricevuti: non al numero di questi, quanto nella capacità di metterli in gioco e farli fruttificare. La virtù della distinzione prevede una lotta in primo luogo contro se stessi, e precisamente contro la tentazione di accontentarsi, l'accidia, l'omologazione, e successivamente contro l'eccessiva dipendenza dal giudizio altrui da cui si alimenta l'invidia, ciò che Tommaso d'Aquino chiamava la tristezza per l'essere.

Caratteristiche dell'Academy Salesiana



<sup>69</sup> MC CLENNAND DC., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Il lavoro, come forma ordinaria in cui si definisce l'azione del soggetto nella vita sociale, è visto non solo lo stare di fronte agli altri alla ricerca del prestigio e della fama, ma come un legame di solidarietà con gli altri centrato sul piacere di fare gli altri più liberi e responsabili offrendo i propri talenti al loro servizio e cercando di fare onore alla stima ricevuta operando sempre al meglio delle proprie potenzialità. In questo senso, il lavoro non si riduce ai benefici monetari o psicologici che ne ricava il singolo individuo, ma assume una *rilevanza civica* poiché contribuisce, ognuno con i propri talenti distintivi, al miglioramento dello spazio comune.

La formazione al lavoro, di conseguenza, è vista come un *bene misto o semi-pubblico*: essa comporta una crescita di valore dell'allievo in quanto diviene consapevole delle proprie facoltà, imparando a metterle in gioco nel legame con gli altri, ma allo stesso tempo presenta un valore pubblico poiché contribuisce, ognuno con il suo precipuo apporto, alla qualità della vita dell'intera comunità sociale come nella grande tradizione artigiana del "lavoro ben fatto".

Così concepita, l'Academy Salesiana definisce un tipo di alleanza tra istituzione formativa e imprese connotata da una particolare sensibilità nei confronti delle risorse della persona e della comunità, supera la concezione individualistica del lavoro e conferisce sostanza e profondità all'opera mirata alla formazione e valorizzazione delle risorse umane. Quest'alleanza viene alimentata da una sintonia di fondo circa i valori in gioco, cresce tramite la pratica comune e la reciproca stima tra le persone che vi cooperano, si alimenta per mezzo dei buoni risultati che persegue, in primo luogo l'offerta ai giovani delle migliori opportunità per il proprio progetto di vita e di lavoro.

### L'offerta formativa: filiera dell'educazione al lavoro

L'organismo formativo così configurato prevede una diversificazione dell'offerta formativa, così da rispondere alle diverse esigenze dell'utenza potenziale, comprendente nove linee di servizio.



Lo schema seguente evidenzia le tipologie di utenza di ogni offerta formativa:

PERCORSI	UTENTI
<b>Tri-quadriennale rinnovato</b>	Adolescenti e giovani in possesso di diploma di scuola secondaria di I grado
<b>Duale</b>	Giovani e giovani adulti con capacità di ingaggio in organizzazioni di impresa
<b>Formazione terziaria</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti in possesso di titolo di studio secondario superiore
<b>Formazione per adulti e imprese</b>	Formazione individuale e formazione per le imprese, workshop ed eventi
<b>Chance</b>	Giovani in particolari condizioni di difficoltà
<b>Fab.Lab</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali da mettere alla prova
<b>Orientamento vocazionale</b>	Studenti ed allievi, istituzioni scolastiche e formative, enti vari
<b>Servizi al lavoro</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti in cerca di occupazione o di nuove opportunità di lavoro
<b>Progetti di sviluppo territoriale</b>	Aree interne e territori in crisi di sviluppo

Si presentano di seguito le tipologie di offerta formativa del CFP rinnovato.

Scheda 1	<b>Percorso tri-quadriennale rinnovato</b>
----------	--

Il diploma professionale, divenuto vero e proprio titolo di studio con il D.Lgs. n. 61 del 2017, rappresenta lo snodo strategico dell'offerta formativa del CFP rinnovato perché propone un'idea di cittadino autonomo e responsabile ovvero intraprendente, non limitato ad un ruolo esecutivo, ma capace di muoversi entro un contesto in continuo cambiamento, che presenta fattori di imprevedibilità, ed assumere decisioni fondate sull'ideale dell'“umanesimo tecnologico”. Il percorso tri-quadriennale rinnovato, secondo lo schema 4-1, in forte coerenza con il diritto-dovere di istruzione e formazione, è rivolto a tutti i giovani in possesso del diploma della scuola secondaria di primo grado; fatta salvo la possibilità di concludere il percorso con la qualifica, questa offerta formativa apre ad una progressione verso l'alto tramite la formazione terziaria (IFTS e ITS).

Il percorso tri-quadriennale con alternanza (560 ore nell'intero triennio) è una forte componente di cultura e tecnica professionale, ha mostrato nel corso del tempo il suo valore tanto da essere divenuto una presenza stabile nel contesto del sistema educativo di istruzione e formazione. Esso va quindi confermato, e nel contempo necessita di un miglioramento in relazioni ad alcuni punti critici evidenziati nel corso degli ultimi anni:

- sul piano del disegno didattico-organizzativo, occorre superare lo scolasticismo specie degli assi culturali, che vanno riprogettati in forma di laboratori centrati non sulle discipline, ma su *argomenti di vita attiva*, con speciale attenzione alla

cultura professionale, nella forma della commessa di lavoro, come fondamento di una formazione integrale della persona;

- sul piano della progettazione, occorre accentuare i fattori di intraprendenza degli allievi (autonomia e responsabilità), fornendo loro occasioni in cui possano assumere la guida del proprio cammino formativo, sia come singoli sia in gruppo;
- sul piano del presidio dei contesti di apprendimento, occorre accentuare il ruolo del tutor formativo e quello dei formatori-mentori che si prendono a carico l’accompagnamento costante di alcuni allievi;
- sul piano organizzativo, occorre superare la rigidità del gruppo classe introducendo il curriculum personalizzato a cura dell’allievo, con gruppi di livello impegnati in attività obbligatorie, opzionali ed elettive, nei diversi orari della giornata e con formule fluide e flessibili;
- sul piano delle tecnologie, occorre arricchire l’offerta di contesti di apprendimento attivo tramite il Laboratorio formativo.

Il percorso che ne risulta prevede una prevalenza dell’area di indirizzo secondo la metodologia dei compiti di realtà ed un accorpamento disciplinare negli assi culturali che operano sulla base di laboratori tematici. In tal modo è possibile perseguire la personalizzazione della formazione, recuperando criticità, rafforzando i punti di forza ed affinandone la preparazione complessiva degli allievi.

Scheda 2

**Percorso duale**

Per formare i giovani al lavoro non bastano né l’istruzione né l’incentivazione economica; serve un’istituzione educativa con una vocazione peculiare, che presenti una storia positiva ed un forte radicamento nei territori dove si esprimono lo spirito di iniziativa e l’intraprendenza della nostra popolazione.

La sfida del sistema duale consiste nella possibilità di ampliare la platea dell’utenza formativa, fornendo ai *giovani adulti con capacità di ingaggio in organizzazioni di impresa* quell’opportunità di realizzazione personale nel lavoro che fino ad ora non hanno potuto incontrare e che consenta loro di scoprire i propri talenti e coinvolgersi entro un cammino consistente di inserimento lavorativo.

Tale formazione garantisce la qualità dei percorsi in riferimento a standard consistenti di tipo professionale pedagogico ed organizzativo, persegue la personalizzazione della formazione entro una dinamica di comunità educativa, evita la frammentazione e consente l’adattabilità dei percorsi alle specifiche esigenze delle imprese e degli allievi/apprendisti.

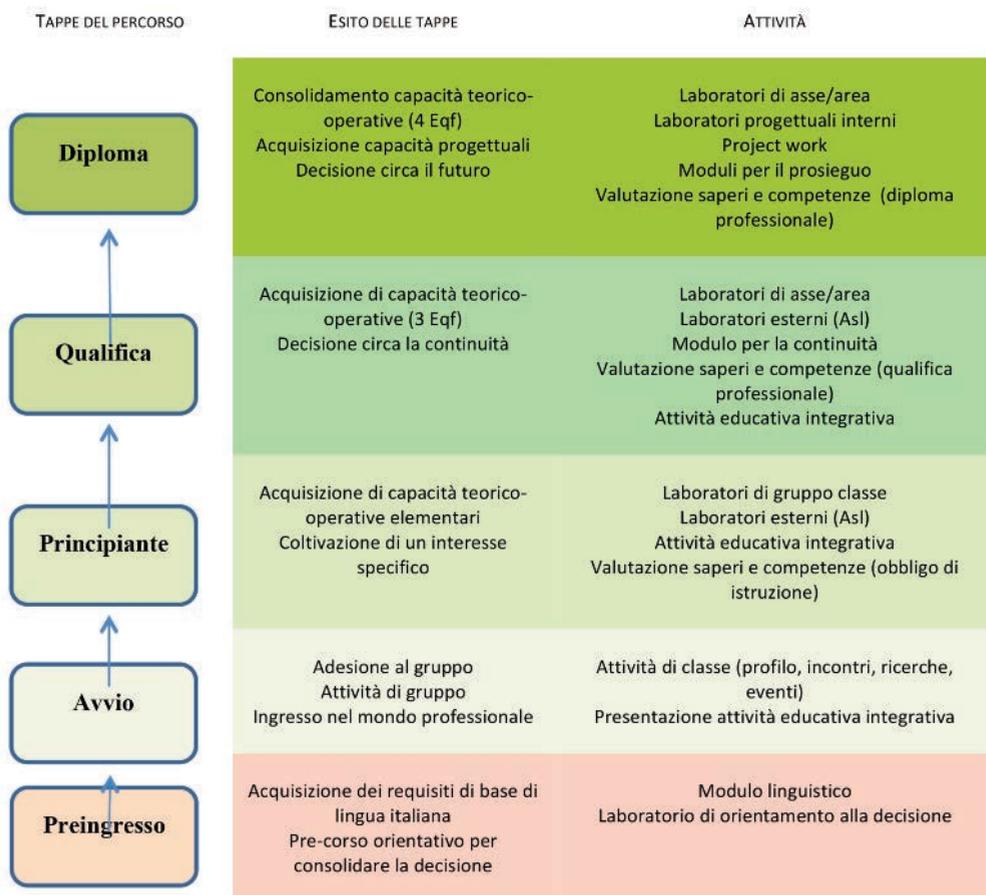
Il percorso duale è composto da due soluzioni: apprendistato ed alternanza “lunga”.

Esso si sviluppa secondo l’approccio del “noviziato professionale” sulla base di una coprogettazione con le imprese partner strutturata in base ai seguenti fattori:

- cammino formativo dell’allievo/apprendista nel formare il profilo finale delle diverse figure professionali;

- ruolo assolto rispettivamente dall'impresa e dall'organismo formativo e loro interazione reciproca;
- modalità di valutazione, attestazione e certificazione di esperienze, competenze e saperi acquisiti.

Il percorso formativo centrato sul “ciclo di vita” dell'allievo è definito per tappe di crescita della persona.



Lo schema operativo, centrato sui compiti di realtà e sul metodo della riflessione, prevede normalmente cinque fasi di lavoro:

- 1) l'allievo inizia il suo percorso nel CFP, con approccio attivo, tramite Unità di Apprendimento preparatorie al noviziato professionale tramite cui è dotato dei fondamenti e degli strumenti per l'esercizio della formazione-azione in azienda e nel territorio;
- 2) successivamente nell'azienda l'allievo effettua l'attività lavorativa (ordinaria e straordinaria), documentando i compiti e relazionando sui contenuti connessi, con la continua consulenza del tutor formativo;

- 3) l'allievo torna nel CFP per la sistematizzazione della documentazione prodotta (relazione e glossario), la riflessione ed il completamento formativo;
- 4) i due tutor concordano il capolavoro richiesto all'allievo, espressivo dell'insieme dei saperi e delle competenze acquisite e lo accompagnano alla sua realizzazione;
- 5) l'allievo rielabora il proprio project work e si prepara all'esame finale che si svolge in modalità mista CFP – azienda.

Questo modello assume come «contesto di apprendimento» quello dell'azienda; in tal modo, i compiti proposti sono corrispondenti agli “schemi operativi” su cui si struttura l'attività di lavoro. Ciò richiede una ricerca-azione preliminare con un'azienda madrina per figura/settore, così da elaborare prototipi di formazione in azione, secondo il seguente metodo:

- 1) tramite la ricerca-azione svolta con un'azienda madrina, interpretare il tipo di cultura d'azione del settore (divisione del lavoro per sequenze operative, gruppi di lavoro per commessa, aree di progetto, neo-artigianale...);
- 2) individuare il profilo di ruolo dell'allievo/apprendista, i compiti, i saperi e le capacità personali richieste e disegnare un percorso cogestito di crescita progressivo per compiti di realtà diviso in quattro fasi (avvio, consolidamento, autonomia, progetto);
- 3) definire i compiti del tutor formativo e del tutor di impresa e la documentazione necessaria per la gestione dei percorsi formativi;
- 4) elaborare i materiali di supporto e le consegne agli allievi;
- 5) specificare il tipo di valutazione appropriata ed elaborare gli strumenti e le prove.

Scheda 3	<b>Formazione terziaria</b>
----------	-----------------------------

I percorsi di formazione terziaria, rivolti a giovani, giovani adulti ed adulti in possesso di titolo di studio secondario superiore, consentono loro di acquisire un titolo di diploma tecnico superiore (ITS) o di specializzazione tecnica superiore (IFTS) di livello 5 Eqf, i primi di durata di due anni ed i secondi non superiore ad un anno, secondo rigorosi criteri di occupabilità sanciti da accordi tra le istituzioni scolastiche e formative e le imprese e loro associazioni.

Si tratta di una formazione professionalizzante non universitaria che in Italia presenta ancora numeri molto contenuti mentre è una realtà largamente diffusa in molti Paesi europei.

Ad esempio, mentre in Italia al 30 marzo 2017 si registravano 8.589 studenti iscritti a 370 percorsi ITS, in Francia esistono due canali: la Sezione dei Tecnici Superiori (STS) e l'Istituto Universitario di Tecnologia (IUT). Il primo è situato presso le scuole secondarie (*Lycées*) e porta al conseguimento di un diploma a carattere professionale dopo due anni di studi: il *Brevet de technicien supérieur* (BTS). Il secondo fa parte del sistema universitario, anche se gode di una certa autonomia ed ha un suo consiglio di amministrazione e conduce al conseguimento del diploma universitario di tecnologia

(DUT). Nel 2013/14 circa 370.000 studenti si sono iscritti a questi corsi di istruzione tecnica superiore (255.000 gli STS e 116.000 gli IUT), per un totale del 15% di tutta la popolazione iscritta a programmi di livello superiore.

La formazione terziaria inizia in Italia con i corsi post-diploma realizzati dalle Regioni e dalle Province autonome con il contributo dei Fondi sociali europei. Successivamente sorgono gli IFTS sempre con finanziamenti europei. Occorre dire che questi finanziamenti si sono sempre più ridotti e che l'offerta formativa IFTS risulta di conseguenza decisamente occasionale e non sistematica come dovrebbe essere.

Infine si realizzano gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che rappresentano la prima esperienza italiana di offerta formativa terziaria professionalizzante, strettamente legata al sistema produttivo. Gli ITS rispondono alla domanda di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche delle imprese.

Sono nati nel 2010 per formare tecnici altamente specializzati in aree considerate strategiche per lo sviluppo del Paese. Sono 93 gli ITS sul territorio e sono suddivisi in 6 aree tecnologiche: Mobilità sostenibile (17), Efficienza energetica (13), Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo (12), Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (10), Nuove tecnologie della vita (7), Nuove tecnologie per il Made in Italy (34).

La natura giuridica dei 93 ITS è quella della Fondazione di partecipazione. Sono 2.034 i soggetti partner che concorrono alla definizione dei piani di studi e delle competenze: 681 imprese, 93 associazioni d'imprese, 404 istituti secondari di II grado, 295 agenzie formative, 193 enti locali, 97 dipartimenti universitari, 62 enti di ricerca scientifica e tecnologica, 40 associazioni datoriali, 33 ordini/collegi professionali, 15 camere di commercio, 13 organizzazioni sindacali, 7 istituti di credito, 4 partner stranieri e 97 soggetti di altra natura.

Con la Legge 107 del 2014 sono stati aumentati i fondi per gli ITS.

Scheda 4

**Formazione per adulti e imprese**

La formazione per adulti e per le imprese è erogata dalle Regioni e Province autonome secondo linee di intervento distinte da quelle della formazione per i giovani in diritto-dovere.

È fornita nella gran parte dei casi dalle istituzioni formative alla luce dell'esperienza maturata nella Formazione Professionale e delle competenze educative e formative coltivate nei servizi alla Persona. Può diventare un vero e proprio partner per la formazione e aggiornamento del personale delle imprese.

Ciò fa di questi organismi soggetti fiduciari, in grado di instaurare rapporti e collaborazioni con aziende, enti, agenzie che integrano e supportano al meglio un'offerta che spazia nei vari ambiti dell'organizzazione e del lavoro: tecnologico, educativo, gestionale.

Per lo sviluppo delle attività di formazione per le aziende sono utilizzati i seguenti dispositivi di gestione e finanziamento:

- fondi interprofessionali
- corsi a catalogo
- voucher
- audit e progettazione di piani formativi aziendali
- corsi personalizzati su specifici bisogni dell'azienda.

Le attività formative offerte tendono alla personalizzazione ovvero alla corrispondenza rispetto alle esigenze delle imprese e dei loro collaboratori, in risposta agli specifici bisogni di formazione e aggiornamento sotto il profilo sia dei contenuti sia dei costi sia delle metodologie e della organizzazione. A seconda delle tipologie, tali attività possono essere realizzate presso le sedi attrezzate con laboratori professionali o presso l'azienda.

Scheda 5

**Chance – educazione alla decisione**

Chance è una proposta di educazione al progetto di vita e di lavoro, rivolta a giovani in particolari condizioni di difficoltà che ne impediscono la crescita; ciò a causa dell'assenza di figure adulte, di dinamiche insieme di isolamento e di branco, di mancanza di occasioni di ingaggio positivo in compiti dotati di valore formativo e sociale.

Questa proposta, collocata nella frontiera tra mondo istituzionale e mondo informale, assume un carattere di re-civilizzazione, punta ad insegnare l'arte di vivere tramite l'incontro con adulti significativi e l'ingaggio in contesti di educazione al lavoro. Essa rappresenta una porta di ingresso alla possibilità di mobilitare pensiero ed azione, tramite il ruolo decisivo di un adulto con le caratteristiche di formatore-educatore, centrata su piccoli gruppi, strutturata su una successione di moduli laboratoriali di orientamento, che portino gli allievi ad una decisione circa il loro futuro progetto di vita e di lavoro e li inserisca in percorsi formativi e di transizioni lavorative coerenti con le loro decisioni, caratteristiche e condizioni.

Tre sono le leve per il successo della proposta:

- 1) disponibilità di "educatori al lavoro" dotati di carica personale, capacità pedagogiche e preparazione culturale e tecnica che consenta loro di operare in prosimità dei contesti in cui vivono i ragazzi e giovani in difficoltà;
- 2) disponibilità di laboratori tecnologici fortemente innovativi che stimolino una crescita sostanziale degli allievi secondo il metodo dell'ingaggio su compiti significativi ed utili, senza richiedere loro prerequisiti formali, ma una motivazione all'intrapresa formativa, integrata ad occasioni di crescita educativa e di volontariato a favore degli altri;
- 3) strutturazione di percorsi formativi connessi ad opportunità occupazionali reali, così da disegnare veri e propri sentieri di ingresso al lavoro coerenti sia con le caratteristiche degli allievi e con le dinamiche del sistema economico e sociale.

La struttura dei percorsi Chance è così delineata:

FASI	AZIONI
Previa	Individuazione del territorio in base ad indicatori di disagio sociale, dei luoghi di prossimità ai giovani posti in particolari condizioni di difficoltà, delle dinamiche economiche e sociali. Progettazione ed acquisizione dei laboratori di intrapresa formativa, distinti in fase orientativo-decisionale e fase formativa professionalizzante. Realizzazione della rete di supporto e formazione degli educatori al lavoro.
Avvio	Mobilizzazione delle risorse di rete e degli educatori al lavoro al fine della costituzione dei gruppi di allievi nei laboratori orientativi.
Realizzazione	Completamento dei prodotti dei laboratori con eventi di presentazione degli stessi da parte degli allievi.
Decisione	Tramite attività di riflessione e incontri con testimoni (ex allievi, imprenditori, formatori), si accompagnano gli allievi alla decisione di vita / di lavoro che prevede un percorso per il prosieguo formativo ed occupazionale.

Scheda 6	<b>Fab.Lab</b>
----------	----------------

Il Fab.Lab rappresenta una configurazione formativa di tipo inedito, rivolta ad un'utenza varia costituita da allievi dei corsi, allievi di altre istituzioni, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali da mettere alla prova in un contesto favorevole.

Tale laboratorio enfatizza il metodo dell'intrapresa formativa e la forte disposizione dei giovani e degli adulti per i dispositivi tecnici, e propone loro un ambiente stimolante, eccellentemente dotato di risorse tecnologiche e di figure di tutor di intrapresa formativa preparati a tale compito.

Il laboratorio supera la nozione di *simulazione* - che reca in sé il limite della finzione, e propone lo stile della *emulazione* che significa imitare ed eguagliare qualcosa di reale, competere con ciò che esiste anche per migliorare la realtà. Esso richiede l'elaborazione di un nuovo dispositivo strutturato secondo due modalità:

- 1) per gli allievi e allievi dei percorsi, esso è progettato per compiti-commessa, elaborati secondo una sequenza progressiva d'intesa con una *azienda madrina* per ogni figura professionale;
- 2) per utenti singoli o piccoli gruppi che vogliono cimentarsi in progetti tecnologici innovativi, esso è progettato per prototipi con l'accompagnamento di esperti tecnici ed anche, se i progetti ne presentano i requisiti, di brevettazione ed avvio alla produzione.

Il laboratorio presenta le caratteristiche di comunità professionale propria del CFP; inoltre le attività sono integrate con proposte miranti all'apprendimento delle "soft skill" che integrano le conoscenze e le competenze specifiche, ed indicano le richieste che spesso i datori di lavoro rivolgono ai dipendenti junior e rappresentano, quindi, un fattore importante per accrescere le prospettive occupazionali degli allievi.

Esse mirano a tre atteggiamenti fondamentali: la partecipazione, l'etica professionale e la consapevolezza di sé.

Tutti i processi formativi e realizzativi del laboratorio sono gestiti tramite una piattaforma informatica elaborata ad hoc, compresa la valutazione dei prodotti e delle competenze acquisite. La positiva partecipazione ai singoli moduli consente l'acquisizione di un'attestazione delle competenze acquisite.

La proposta del Laboratorio formativo è distinta in tre tipologie:

1)	Moduli formativi basati su compiti reali integrati con i percorsi formativi. Essi necessitano di una coprogettazione con le strutture formative richiedenti il servizio.
2)	Compiti tecnico-professionali a sé stanti richiesti da due tipologie di utenza: – allievi dei corsi per attività elettive di arricchimento del loro curriculum personale; – utenti non iscritti a corsi che desiderano integrare il proprio curriculum con certificazioni di competenza, anche in vista dell'acquisizione di titoli di studio.
3)	Opportunità volte a verificare la praticabilità di idee e progetti di innovazione tecnologica proposte sia da singoli che da gruppi.

Il Fab.Lab è collocato nel contesto del CFP rinnovato, con un ingresso autonomo. Esso, oltre all'orario diurno per allievi dei percorsi, prevede un'apertura pomeridiana e serale tale da consentire l'ingresso di utenti disponibili per tale fascia oraria.

Scheda 7	<b>Orientamento attivo</b>
----------	----------------------------

La crisi economica ha messo in luce la necessità di contrastare i fenomeni di decadenza della nostra società che riguardano da vicino scuola/CFP e lavoro. Le pratiche di orientamento tipiche degli ultimi anni sono state perlopiù centrate sull'informazione e su piccoli moduli formativi, ma vi è in gioco molto di più: l'irruzione nella nostra civiltà di una cultura che percepisce l'autorealizzazione individuale secondo un canone slegato dal valore comune. Sulla base di ciò, sorge il pericolo di una rottura di comunicazione tra le generazioni; ciò richiede una risposta culturale centrata sui valori del lavoro, dell'intraprendenza, dell'educazione-formazione e della responsabilità personale e collettiva.

Occorre pertanto una revisione globale delle pratiche orientative; il punto di snodo di tale intervento innovativo consiste nella definizione di una nuova prospettiva per l'orientamento che miri alla evidenza ed al successo del progetto personale, che concepisca il percorso di formazione in modo olistico e non disciplinare, che metta in luce il rilievo della dotazione di competenze personali come esito della valorizzazione delle capacità di cui il soggetto è portatore, che valorizzi l'alternanza come una strategia in grado di apportare esperienze di apprendimento differenti, che miri alla prospettiva di una formazione continua e permanente lungo tutto il corso della vita, anche valorizzando lo strumento del portfolio delle competenze individuali.

L'orientamento così inteso non si limita ad un atto puntuale d'intervento nei momenti decisionali, ma rappresenta un processo educativo che si accompagna allo

sviluppo evolutivo dell'individuo in consonanza con la sua crescita personale in riferimento alle più importanti transizioni del suo percorso di vita/di lavoro. Esso costituisce l'insieme delle opportunità che interessano le persone nelle varie fasi di transizione. Queste si collocano lungo il percorso di vita della persona e coinvolgono i momenti dell'istruzione-formazione, del lavoro e dell'acquiescenza (lavorativa).

Questo ambito prevede una nuova generazione di opportunità orientative, così delineate:

- a) "Centri aperti" e micro laboratori di orientamento per i ragazzi della seconda classe delle scuole secondarie di primo grado e della secondaria di secondo grado;
- b) progetti individualizzati su base laboratoriale per ragazzi in difficoltà iscritti alle scuole secondarie di primo grado;
- c) servizi orientativi integrati (colloquio, bilancio, progetto personale, accompagnamento) per utenze diversificate: giovani, adulti, persone;
- d) moduli per iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale mirati al progetto personale di lavoro e di intrapresa;
- e) piano di visite guidate ai CFP rivolte a giovani, insegnanti e dirigenti scolastici, personale amministrativo e politico degli enti locali e territoriali;
- f) piano di informazione, matching e supporto amministrativo e formativo per le imprese che intendono impegnarsi nel sistema duale (apprendistato e alternanza "lunga");
- g) campagne di orientamento in collaborazione con le imprese e le loro associazioni, riferiti ai settori dinamici del sistema economico dotati di reali opportunità occupazionali;
- h) opportunità di orientamento attivo per adulti, in integrazione con il Fab.Lab.

Scheda 8

**Servizi al lavoro**

Il servizio al lavoro realizzato in "osmosi" con il CFP assume un profilo peculiare rispetto alla generalità delle agenzie operanti su quest'ambito. Esso si caratterizza per l'ispirazione educativa e sociale, in quanto persegue la valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che intenda assumere un ruolo lavorativo positivo, al fine di farne emergere talenti e capacità, formare saperi e competenze, fornirgli le opportunità di inserimento nella società sulla base di un profilo di lavoro buono.

Tale servizio mira a realizzare un *rapporto fiduciario tra azienda e organismo formativo*, accompagnando l'azienda nella strategia di investimento sulle risorse umane come chiave del successo dei suoi progetti di impresa. In tal modo, esso punta a creare una rete di "imprese pedagogiche", pienamente coinvolte entro il movimento della "alleanza formazione-lavoro" in forte cooperazione con organismi formativi ed i servizi al lavoro.

Quattro sono le linee d'azione del Servizio:

- opera in forte interazione con i servizi formativi dell'organismo nell'ambito del sistema duale, con compiti di reperimento delle imprese, supporto alle stesse per

l'assunzione degli apprendisti, gestione del matching impresa-allievo in riferimento all'alternanza "lunga", accompagnamento delle imprese nell'espletamento dei compiti amministrativi e formativi;

- fornisce servizi di sostegno all'inserimento lavorativo per giovani ed adulti, con particolare riferimento ad allievi ed ex allievi del CFP;
- fornisce servizi di ricerca e selezione del personale per le imprese;
- promuove i servizi di formazione continua e permanente per il personale delle imprese.

I servizi si dividono in due ambiti.

- a) Servizi alla persona, comprendenti l'informazione, l'accoglienza ovvero il primo filtro e la presa in carico, l'orientamento professionale, la consulenza orientativa, l'accompagnamento al lavoro ed infine l'incrocio domanda/offerta (matching).
- b) Servizi alle imprese comprendenti la promozione e lo scouting, l'informazione e le forme di accesso ai servizi, la consulenza e l'incontro domanda/offerta di lavoro.

Si rende pertanto necessaria una riprogettazione dei servizi al lavoro connessi ai CFP, nella prospettiva della piena integrazione con le offerte formative gestite da quest'ultimo; esso si integra strettamente con le figure di tutor formativi che vi operano e mira alla realizzazione di una rete di "imprese pedagogiche" che operano in forte cooperazione con tale struttura. Esso fornisce inoltre un piano di informazione, matching e supporto amministrativo e formativo per le imprese che intendono impegnarsi nel sistema duale (apprendistato e alternanza "lunga").

Scheda 9

**Progetti per lo sviluppo territoriale**

Si tratta di una proposta di stimolo allo sviluppo tramite iniziative integrate fra i vari servizi fin qui indicati, da realizzare in aree interne ed in territori che si trovano in particolari situazioni di crisi e di decrescita complessiva: demografica, occupazionale, sociale.

Il Mezzogiorno d'Italia evidenzia una condizione peculiare rispetto agli altri territori: esso presenta il più alto tasso di dispersione e di neet, oltre che di disoccupazione specie giovanile, e nel contempo il più basso livello di presenza di istituzioni formative, visto che molte di queste, in molte regioni, sono state sistematicamente smantellate negli ultimi due decenni.

Molti istituti di ricerca, tra cui l'Isfol, segnalano da anni la connessione positiva tra la presenza di istituzioni formative e l'occupazione giovanile; ciò motiva l'avvio di una mobilitazione di vari soggetti istituzionali, culturali, economici e sociali, al fine della diffusione di CFP progettati ad hoc al fine di rispondere al meglio alle esigenze del nostro Mezzogiorno.

Si propone un modello di CFP fortemente radicato nell'alveo della rete di iniziative ecclesiali, sociali e civiche che delineano il network del risveglio, che indica non solo una ripresa economica, ma una rivitalizzazione dei fattori generativi di valore di una società. Tale struttura riempie uno spazio rimasto sinora scoperto, rappresenta la proiezione istituzionale del movimento teso alla valorizzazione delle vocazioni e dei talenti dei giovani tramite il lavoro e l'intrapresa.

Potendo progettare nuovamente tale istituzione, si ritiene necessario integrare le varie proposte qui presentate entro un nucleo istituzionale ricco delle varie opportunità previste:

- 1) un CFP in grado di erogare le diverse offerte formative indicate in precedenza (percorsi tri-quadriennali, percorsi duali, Chance, nuovo orientamento);
- 2) un Laboratorio polivalente Fab.Lab;
- 3) un Servizio al lavoro volto ad attivare una rete di soggetti economici, sia presenti nel territorio sia in contesti differenti sia pure con possibilità di connessione economica con questo.

A tale configurazione di servizi si aggiunge l'impresa di transizione, a conduzione pubblico-privato, per fornire ai giovani occasioni di esperienze lavorative qualificanti orientate a sbocchi lavorativi reali. L'impresa di transizione è un'istituzione a valenza mista, formativa e produttiva, gestita dalle forze positive del territorio nella quale i giovani possano compiere il percorso di alternanza e di transizione verso il lavoro e l'intrapresa svolgendo compiti su commessa divenendo in tal modo "viva" di opere economiche per l'occupazione e lo sviluppo.

Si tratta di uno strumento formativo centrato sul principio di empowerment e sulla creazione di legami economici virtuosi tra territori differenti.

Per realizzare tale linea d'azione, occorre operare nel seguente modo:

- individuare i territori e gli interlocutori istituzionali, economici e sociali disponibili al progetto;
- elaborare un progetto di CFP rinnovato adatto al contesto territoriale;
- definire un piano d'azione che preveda il reperimento delle risorse logistiche, umane, finanziarie e di rete necessarie allo scopo;
- attuare gli interventi sperimentali assicurando un adeguato accompagnamento e monitoraggio.

## **Governance e accordi tra i partner**

L'Academy, la forma che assume un'intesa organica e completa tra organismo formativo ed impresa/rete di imprese fondata sull'offerta completa di servizi orientativi, formativi e culturali secondo la filiera del CFP rinnovato, prevede quattro possibilità di cooperazione tra i due soggetti partner.

1. *Alleanza nei percorsi ordinari di formazione per giovani* da assumere secondo previsioni pluriennali delle imprese. Questa situazione risulta sempre più frequente visto il disequilibrio tra domanda ed offerta di lavoro con la crescita progressiva di “lavori orfani”, ovvero richieste provenienti dalle imprese cui non corrisponde un’offerta formativa adeguata di giovani. La cooperazione che ne deriva segnala il passaggio di molte imprese dalla metodologia della selezione del personale tramite agenzie, alla fidelizzazione previa dei giovani facendo leva sui dispositivi di alternanza e tirocinio. Oltre alla carenza di candidature come nel passato, per spiegare tale mutamento occorre fare riferimento al fenomeno della cognitivizzazione e personalizzazione dell’impresa, che acquisisce un profilo peculiare, distintivo. In tal modo, ogni organizzazione presenta un suo clima ed una forma organizzativa ad hoc, così da rendere complessa la fase di ingresso e di inserimento, e non scontato il successo del “trapianto” di figure formate in altri contesti.
2. *Accordi per percorsi ad hoc autofinanziati* in parte o per intero, riferiti alle necessità di una o più imprese aggregate, come nel caso di aree di sistema o distretti economici, ma anche di ambiti presenti a macchia di leopardo sull’intero territorio nazionale. Questa formula deriva dalla necessità di far fronte ad esigenze relative a nuove risorse umane in tempi più prossimi ed in ogni caso sfalsati rispetto alle programmazioni dei sistemi formativi ordinari; oppure può essere adottata per la realizzazione di attività formative che richiedono soluzioni metodologiche ed organizzative peculiari. In ultimo, è una formula adatta in presenza di carenze rilevanti di candidature nei percorsi ordinari e diviene necessario intervenire tramite interventi ad hoc di riorientamento rivolti a persone dotate di esperienze e competenze parzialmente dissonanti con quelle richieste.
3. *Formazione per il personale in servizio* presso le imprese committenti, sia tramite corsi ad hoc sia per mezzo di workshop ed eventi, su temi di formazione obbligatoria o ricorrente oppure in riferimento alle innovazioni tecnologiche ed organizzative del settore.
4. *Progetti di sviluppo di imprese fornitrici di tecnologie* ad una rete di utilizzatori, che necessitano di organismi formativi in grado di svolgere la funzione di promotori oltre che di formatori del personale.

Mentre alcune di queste attività formative possono essere realizzate occasionalmente da un CFP ordinario, la loro compresenza stabile e progressiva nel corso del tempo è possibile solo là dove i legami tra i due soggetti si sono fatti sempre più intensi ed ampi, così che si possa parlare di una vera e propria Academy formativa.

La governance dell’Academy formativa può essere definita secondo quattro modalità:

- un accordo di fatto tra istituzioni formative e imprese o loro associazioni che cooperano stabilmente;
- la presenza delle imprese nei Comitati tecnico scientifici o nell’ambito dei soggetti partner dei progetti finanziati tramite risorse pubbliche;

- la definizione di convenzioni o accordi quadro pluriennali;
- la realizzazione di una vera e propria Academy dotata di un sito, una strategia comunicativa, personale dedicato agli aspetti promozionali ed organizzativi.

## Bibliografia

---

- AGAMBEN G., *L'aperto, l'uomo e l'animale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.
- ALLOATTI F. - F. VISCUSI, *Flip Teaching e digitale, una trasformazione possibile. Progettazione di un ambiente di apprendimento inclusivo*, in AICA, Focus su Flipped Classroom, 2015, 5/ 2.
- ARENT H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2017, p. 129.
- BAUDRILLARD J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Milano, Cortina, 1996.
- BAUMAN Z., *Lavoro Consumismo e nuova povertà*, Troina, Città Aperta, 2004.
- BENASAYAG M. - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- BOURDIEU P., *Il senso pratico*, Roma, Armando Editore, 2003.
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editori, 1995.
- CAMUS A., *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2013.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando Editore, 2009.
- CHESTERTON G.K., *Autobiografia*, Torino, Lindau, 2010.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni, 2004.
- DONATI PP., *Il lavoro che emerge*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001.
- FERRARIS M., *Manifesto del nuovo realismo*, Bari, Laterza, 2012.
- FOUCAULT M., *Il governo di sé*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- HACKING I., *La natura della scienza.: riflessioni sul costruzionismo*, Milano, McGraw-Hill, 2000.
- HECKMAN JJ. - T. KANTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- HECKMAN JJ. - T. KAUTZ, *Hard Evidence on Soft Skills*, Labour Economics, 19 (4), 2012.
- LEVI P., *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978.
- LIMOGES J., *La Dynamique Individu Etude Travail*, Parigi, Qui Plus Est, 2018.
- MAGNI F., *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). Framework normativo e giurisprudenziale aggiornato*, "Nuova Secondaria", 2015, 9, XXXII.
- MALLOCH D., *Be the best of whatever you are*, New York, Hardcore, 1926 trad. di N. Marini.
- MC CLENNAND DC., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- MONTAIGNE M., *Saggi sull'educazione del fanciullo*, vol. II, XXVI, Milano, Adelphi, 2005.
- NICOLI D., *Il Lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.
- NICOLI D. - A. SALATIN, (a cura di), *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classi, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018.
- PATOČKA J., *Platone e l'Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- PEGUY C., *LUI è qui*, Milano, Rizzoli, 1997.
- PELGREFFI I., *Nuovo realismo? Osservazioni sopra un recente dibattito italiano*, in P. DE NICOLA, *Mente, pensiero e azione nel realismo critico*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- RATZINGER J., *Liberare la libertà. Fede e politica nel terzo millennio*, Siena, Cantagalli, 2017.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 2016.
- RICOLFI L., *L'enigma della crescita*, Milano, Mondadori, 2015.
- SCURATI C., *Il curricolo: costruzione e problemi*, in F. Cambi (a cura di) *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, 2002.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- TAPIA MN., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma, Città Nuova, 2006.

- TOYNBEE A.J., *Civiltà al paragone*, Milano, Bompiani, 2003.
- VAN PARIJS P. - Y. VANDERBORGHT, *Il reddito minimo universale*, Milano, Università Bocconi Editore, 2006.
- VEGETTI M.S., *L'architettura concettuale ha una chiave: la parola*, in Liverta Sempio O. (cur.), Vygotskij, Piaget, Bruner, *Concezione dello sviluppo*, Milano, Cortina R. Editore, 1998.
- VIGLIETTI M., *Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (ADVP)*, "Orientamento scolastico e professionale", vol. 3/1991.
- VIGOTSKIJ L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti e Barbera, 1974.
- WEIL S., *La prima radice*, Milano, SE, 1990.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, London, Cambridge University Press, 1998.
- WIGGINGS G., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.

# ALLEGATI

---

## Allegato 1

### Canovaccio formativo

Anno	Compiti di realtà	Chi fa che cosa		Conoscenze	Competenze a soft skill
		CFP	Impresa		
IV					
III					
II					
I					

### DISPOSITIVO DI VALUTAZIONE

Valutazione di fine modulo

Valutazione di fine anno

Valutazione finale

Parte prima:  
**L'AZIENDA ED IL SUO CONTESTO**

L'azienda ed i suoi valori
Il contesto: vincoli, sfide ed opportunità
I fattori di qualità dell'azione economica

Parte seconda:  
**PROCESSI, RUOLI ED ATTIVITÀ SIGNIFICATIVE**  
(docente con validazione del tutor aziendale)  
Processi o ambiti dove si può meglio inserire l'allievo

Processo 1 \_\_\_\_\_

Ruoli implicati (rilevanti per le figure formate dai CFP)  
Come li chiamano l'azienda con il suo linguaggio, riferiti ad un processo

Profilo formativo di riferimento \_\_\_\_\_  
e anno del corso

Attività significative

Competenze traguardo di riferimento per l'azienda

Caratteristiche cognitive-comportamentali di riferimento

Processo 2 \_\_\_\_\_

Ruoli implicati (rilevanti per le figure formate dai CFP)

Profilo formativo di riferimento

Attività significative

Competenze traguardo di riferimento per l'azienda

Caratteristiche cognitive-comportamentali di riferimento

Processo 3 \_\_\_\_\_

Ruoli implicati (rilevanti per le figure formate dai CFP)

Profilo formativo di riferimento

Attività significative

Competenze traguardo di riferimento per l'azienda

Caratteristiche cognitive-comportamentali di riferimento

Parte terza:  
**COMPITI, COMPETENZE E CRITERI DI SUCCESSO**  
(formatore con validazione del tutor aziendale)

Figura professionale \_\_\_\_\_

Compiti di realtà	Competenze associate (vedi <i>Standard nazionali</i> )
Fattori di successo	

## Allegato 3

### Piano di alternanza e di apprendistato

<b>Temi portanti del curriculum e loro valore formativo</b>
<b>Ruolo del team del CFP</b>
<b>Partner del CFP che cooperano alla realizzazione del curriculum</b>
<b>Metodologia dei compiti di realtà e saperi essenziali</b>
<b>Eventi</b>
<b>Motore di valutazione</b>

Allegato 4

Curricolo personale

Nome e cognome \_\_\_\_\_ percorso formativo \_\_\_\_\_  
 classe \_\_\_\_\_

<b>Vocazione/attitudini/preferenze</b>	Tempi
<b>Finalità educative, culturali, professionali</b> oltre che didattiche (es. approfondimento/recupero)	
<b>Attività preparatoria</b> (ricerca, visite, incontri...)	
<b>Attività presso l'azienda/l'ente</b>  Denominazione Tempi Compiti e conoscenze connesse  Tutor formativo Tutor aziendale/di ente	
<b>Attività su commessa</b>  Esterna Interna	
<b>Project work</b>	
<b>Altro</b> (lavoro estivo, simulazione di impresa, laboratorio aziendale...)	
<b>Valutazione</b> Lo studente va coinvolto tramite l'autovalutazione dei propri lavori, da sviluppare reciprocamente, anche in gruppo.	
<b>Attività conclusiva</b> (elaborato per il colloquio finale)	
<b>Totale tempi</b>	



## Allegato 6

### Diario di bordo dell'impresa/ente

TEMPI	ATTIVITÀ	OUTPUT	ORE
	Colloquio		
	Ingresso		
	Ricerca sull'impresa/Ente		
	Corsi – Sicurezza – Formazione preliminare – Formazione specifica		
	Osservazione, studio documenti e approfondimenti		
	Affiancamento		
	Attività autonoma semplice		
	Attività autonoma complessa		
	Progetto		
	Eventi		

Portfolio

**Presentazione personale**

*Con frasi, fotografie, poesia, opera d'arte*

**Documentazione dei prodotti significativi**

Scheda tipo

Denominazione

Scopi

Beneficiari

Contesto

Strumenti

Documentazione

Autovalutazione

**Fase previa**

---

---

---

---

**Fase principiante (affiancamento)**

---

---

---

---

**Fase dell'autonomia (compiti semplici e complessi)**

---

---

---

---

**Fase traguardo (project work)**

---

---

---

---

**Altro**

---

---

---

---

**Capolavoro**

---

---

---

---

Gestione del compito di realtà

Corso \_\_\_\_\_ Anno \_\_\_\_\_

Imprese madrine: \_\_\_\_\_

Piattaforma informatica: \_\_\_\_\_

**Piano dei compiti di realtà**

<b>Periodo</b>	<b>Compito<sup>70</sup></b>	<b>Committente</b>	<b>Durata</b>
<b>Settembre</b>			
<b>Ottobre</b>			
<b>Novembre</b>			
<b>Dicembre</b>			
<b>Gennaio</b>			
<b>Febbraio</b>			
<b>Marzo</b>			
<b>Aprile</b>			
<b>Maggio</b>			
<b>Giugno</b>			
Totale ore			

<sup>70</sup> Si prevedono tre tipologie di compiti: commessa esterna (simulata o reale), autocommessa, progetto.

## Scheda compito di realtà

**Tipo di commessa** \_\_\_\_\_

PRODOTTO/SERVIZIO
anno Impresa madrina/Ente partner Durata:

<b>Competenze e saperi essenziali</b>
<b>Qualità personali</b>
<b>Valutazione</b>

### Documentazione

<i>Consegna</i>	
<i>Progettazione e preventivazione</i>	
<i>Realizzazione</i>	
<i>Controllo e collaudo</i>	
<i>Rendicontazione</i>	

## Allegato 9

Laboratorio tematico	
<b>ARGOMENTO</b>	
<i>Titolo evocativo, che indichi il valore del prodotto/servizio</i>	<i>Immagine, figura evocativa, brano di prosa o di poesia</i>

Docenti titolari \_\_\_\_\_

<b>Destinatari</b>	<i>Allievi, classe, interclasse...</i>
<b>Spiegazione</b>	<i>Di cosa si tratta, quali finalità persegue, quali guadagni apporta agli allievi. Vale come alternanza?</i>
<b>Prodotti/servizi</b>	<i>In senso proprio, possono essere di vario tipo: debate/disputa, gare (poetiche, in lingua...), workshop tematici, presentazione di ricerche ed elaborati, seminari, mostre, percorsi, giochi didattici, eventi... Inoltre vi è il dossier, il glossario, la relazione individuale</i>
<b>Beneficiari</b>	<i>Soggetti (individuali, gruppi, enti...) cui è rivolto il prodotto/servizio da cui traggono beneficio</i>
<b>Competenze mirate</b>	<i>Riferirsi alle competenze di cittadinanza europea degli assi culturali. Indicare se prevalenti o concorrenti</i>
<b>Capacità personali</b>	<i>Apertura al reale, relazioni, visione e progetto, responsabilità sociale, crescita interiore</i>
<b>Saperi essenziali</b>	<i>Nuclei portanti del sapere che il laboratorio consente di far acquisire ai partecipanti</i>
<b>Spazi</b>	<i>Dove si realizza (nel CFP, nel territorio, nel lavoro domestico)</i>
<b>Tempi</b>	<i>Orari e durata</i>
<b>Metodologia</b>	<i>Prevale il learning by project</i>
<b>Strumenti</b>	<i>Indicare solo quelli non ordinari</i>
<b>Valutazione e ricadute</b>	<i>Focus della rubrica di valutazione (prodotti/servizi, processi, linguaggi, riflessività ed argomentazione, capacità personali) Autovalutazione degli allievi Ricaduta e peso in riferimento alle discipline (prevalenti, concorrenti) ed alla condotta</i>

## SEQUENZA

FASI	CHE COSA	ESITI DI FASE	TEMPI
<b>Introduzione</b>			
<b>Realizzazione</b>			
<b>Presentazione</b>			
<b>Riflessione e argomentazione</b>			
<b>Valutazione</b>			

## Project work – capolavoro

<b>Idea progetto</b>	<i>Si tratta di un compito-prodotto, ma anche di un'ipotesi che viene posta a verifica di realtà Specificare i destinatari ed i benefici attesi</i>
<b>Contesto</b>	<i>Studio preliminare del contesto (azienda, territorio) in cui il progetto capolavoro è inserito</i>
<b>Esiti</b>	<i>Quali risultati ha apportato il progetto – capolavoro e con quali benefici rispetto ai destinatari</i>
<b>Valutazione e Riflessione</b>	<p><b>Autovalutazione da parte dell'allievo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Efficacia (grado di raggiungimento degli obiettivi del progetto)</li> <li>– Efficienza (uso razionale del tempo, dei materiali, delle attrezzature e degli strumenti)</li> <li>– Apprendimenti (cosa ho imparato, che legame con ciò che ho appreso al corso)</li> <li>– Maturazioni (aiuta nel chiarire le scelte future)</li> </ul> <p><b>Valutazione del tutor aziendale e del tutor formativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Significatività per la figura professionale traguardo</li> <li>– Innovazione (per l'azienda, per il destinatario finale, per il CFP, per il territorio)</li> <li>– Economicità</li> <li>– Autonomia</li> <li>– Responsabilità</li> <li>– Capitalizzazione (aiuto per le scelte future)</li> </ul>
<b>Documentazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Consegna/commessa (ciò che è richiesto all'allievo)</li> <li>– Progettazione (come è stato definito il progetto nelle sue parti)</li> <li>– Realizzazione (descrizione di come il progetto si è realizzato concretamente, per passi successivi)</li> <li>– Documentazione (apparato di schemi, immagini, documenti tecnici...)</li> </ul>

Rubrica di valutazione delle competenze

COMPITI DI REALTÀ				
FOCUS	LIVELLO	DESCRITTORI	GIUDIZI	COMPETENZE
<i>Attività da realizzare in azienda</i>				
	4			
	3			
	2			
	1			
	4			
	3			
	2			
	1			
	4			
	3			
	2			
	1			
	4			
	3			
	2			
	1			
<i>Attività da realizzare nel CFP</i>				
	4			
	3			
	2			
	1			

**Livelli: 4 = Avanzato, 3= Intermedio, 2= Basilare, 1= Parziale**

Data .....

Tutor aziendale .....

Responsabile dell'Azienda/Ente .....

Allegato 12

Scheda di valutazione finale

COMPETENZE	COMPITI DI REALTÀ	VALUTAZIONE composita		NOTAZIONE (in base ai pesi)	
		Livelli di padronanza	Verifiche puntuali	Livello sintetico	Voto per assi culturali
Lingua italiana					
Lingua inglese					
Matematica, scientifica e tecnologica					
Storico sociale					
Digitale					
Imparare ad imparare					
Intraprendenza e spirito di iniziativa					
Espressione culturale					

## Allegato 13

### Scheda di certificazione delle competenze

COMPETENZE	COMPITI DI REALTÀ	DISCIPLINE COINVOLTE	GIUDIZI	VOTI
Lingua italiana				
Lingua inglese e altre lingue				
Matematica, scientifica e tecnologica				
Storico sociale				
Di indirizzo				
Digitale				
Imparare ad imparare				
Spirito di iniziativa e intraprendenza				
Espressione culturale				
Traguardi per la vita (SOFT SKILL)				

# INDICE

---

<b>INTRODUZIONE</b> .....	7
<b>Parte prima: I FONDAMENTI</b> .....	11
Il duale nel cambio di paradigma.....	11
Lavoro e vita: contrasto o incontro?.....	13
Istruzione ed addestramento, educazione e formazione.....	15
La svolta realista.....	17
L'io e il lavoro buono.....	21
La svolta vocazionale.....	22
L'allievo e la conoscenza compiuta.....	26
Impresa come soggetto educativo e sociale.....	28
<b>Parte seconda: IL CURRICOLO CONDIVISO</b> .....	35
Come imparare realmente.....	35
Il curriculum condiviso.....	38
Profilo di riferimento e traguardi formativi.....	41
Metodologia dei compiti di realtà e del sapere compiuto.....	43
Cooperazione nell'alleanza formativa.....	47
Personalizzazione: suscitare la vocazione, fuoco dell'anima.....	49
Esempi di personalizzazione dei percorsi formativi.....	55
Profilo, progetto educativo, curriculum personale dell'allievo.....	67
Gli allievi con disabilità, Bes e Dsa.....	73
Valutazione per la valorizzazione.....	77
L'organizzazione – comunità come maestro implicito.....	87
Il cambio della figura del formatore.....	90
<b>Parte terza: L'INTRAPRESA VOCAZIONALE</b> .....	95
Cosa si intende per Intrapresa vocazionale (IV).....	95
Modello pedagogico.....	97
Modello organizzativo.....	99
Una piattaforma comune (“Talenti”).....	100
<b>Parte quarta: INSEGNARE LA CULTURA TRAMITE LABORATORI TEMATICI</b> .....	103
I laboratori tematici per la conoscenza compiuta.....	103
Metodologia.....	104
Esempi di laboratori tematici.....	105

Parte quinta: <b>ACADEMY FORMATIVA</b> .....	109
La strategia formativa dell'Academy.....	109
Academy Salesiana: un'alleanza per valorizzare i talenti di tutti.....	111
L'offerta formativa: filiera dell'educazione al lavoro.....	112
Governance e accordi tra i partner.....	123
 <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	 126
 <b>ALLEGATI</b> .....	 129
Canovaccio formativo.....	129
Ricerca-azione CFP – azienda madrina.....	130
Piano di alternanza e apprendistato.....	133
Curricolo personale.....	134
Diario di bordo dell'allievo.....	135
Diario di bordo dell'impresa/ente.....	136
Portfolio.....	137
Gestione del compito di realtà.....	139
Laboratorio tematico.....	141
Project Work – capolavoro.....	143
Rubrica di valutazione delle competenze.....	144
Scheda di valutazione finale.....	145
Scheda di certificazione delle competenze.....	146

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

**Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it)**

**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
- PELLERAY 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
- PELLERAY 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
- PRELLEZZO 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
- 
- 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

- 
- 2013 Curotti A., *Il ruolo della Formazione Professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, 2013  
Pellerey M. - Grzadziel 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. Bellesti, *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali*, 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. Bellesti, *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
- 
- 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. - Cicatelli 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  
Pellerey M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo*, 2015
- 
- 2016 Malizia G. - M. Tonini, *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015  
Donati C. - L. Bellesti, *I fabbisogni formativi e professionali del settore grafico. Rapporto finale*, 2016  
Allulli G., *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, 2016
- 
- 2017 Pellerey M., *Soft Skill e orientamento professionale*, 2017  
Allulli G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, 2017

---

2018 PELLERER M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento*, 2018

### 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*, 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 alimentazione*, 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

MARSILII 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*, 2009.

- 
- 2010 BAY M. - GRĄDZIEL D. - PELLERÉY 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  
NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 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.  
OTTOLINI P. - M.R. ZANCHIN, *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 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

### 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

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 n. 8/2018

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

“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

---

2014 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*, Tipografia Pio XI, 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



**STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

**Federazione CNOS-FAP**

**Sede:** Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma

tel. 06 51.07.751 (r.a.) - fax 06 51.37.028

e-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it)

sito: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

ISSN 1972-3032

ISBN 978-88-31972-01-7