

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN LOMBARDIA

*I tratti distintivi, le pratiche, i processi innovativi,
il percorso di accompagnamento*

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN LOMBARDIA

I tratti distintivi, le pratiche, i processi innovativi,
il percorso di accompagnamento

Indice

INTRODUZIONE :

Gianni Rossoni, assessore Istruzione, **I**
Formazione e Lavoro di Regione Lombardia

PREFAZIONE :

Maria Pia Redaelli, direttore generale DG Istruzione, **III**
Formazione e Lavoro di Regione Lombardia

PRESENTAZIONE :

Giuseppe Colosio, direttore dell'Ufficio scolastico regionale **VI**
per la Lombardia

CAPITOLO 1

L'IDENTITÀ DEL SISTEMA LOMBARDO **8**
(*A. Fiore – R. Vicini*)

1.1 L'offerta unitaria di leFP: dalla sperimentazione alla messa a regime

1.1.1 L'opzione di sistema nella sperimentazione
dei percorsi di leFP (2002-2009)

1.1.2 L'"offerta unitaria" e la messa a regime del sistema (2009-2011)

1.2 L'ordinamento di leFP della Regione Lombardia

CAPITOLO 2

UN PERCORSO A SUPPORTO DELL'AUTONOMIA **26**
E DELL'INNOVAZIONE DELLE ISTITUZIONI
(*C. Guarneri*)

2.1 Cresce la responsabilità e la partecipazione attiva delle istituzioni

2.2 La costituzione delle reti territoriali

2.3 Le prospettive di un lavoro che prosegue

CAPITOLO 3

L'IEFP NEGLI ISTITUTI LOMBARDI

36

(M. Modenini)

- 3.1 L'offerta formativa dei percorsi leFP
- 3.2 L'accompagnamento
- 3.3 L'apprendimento nei percorsi di leFP

CAPITOLO 4

IL "LABORATORIO" DELLA IEFP IN LOMBARDIA: ESITI, PRODOTTI E QUESTIONI APERTE DEL PERCORSO REALIZZATO NELL'A.S. 2010-2011

46

(a cura di R. Vicini)

- 4.1 I nodi tematici del percorso di accompagnamento, nel contesto della regolamentazione regionale e del quadro normativo nazionale *(R. Vicini)*
- 4.2 Piano Formativo e centralità dell'apprendimento *(M. Galperti – S. Bassi)*
- 4.3 Il portfolio delle competenze personali *(C. Pasquini – G. De Maria)*
- 4.4 Il nodo della valutazione e della certificazione *(M. Mascaretti – A. Mele)*
- 4.5 Standard di apprendimento e indicatori di risultato *(S. Mariotti – E. Cinalli)*
- 4.6 La prima attuazione dell'anno integrativo per l'ammissione all'esame di Stato *(M. Galperti)*

CAPITOLO 5

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

92

(T. Pedrizzi – G. Lucini)

- 5.1 Il quadro istituzionale e normativo
- 5.2 Predisposizione ed erogazione della prova centralizzata: caratteri generali
- 5.3 Le prove di ingresso per le classi prime
- 5.4 La prova multidisciplinare degli esami 2011: un primo approdo
- 5.5 Alcune proposte di sviluppo
- 5.6 La prova multidisciplinare nel nuovo contesto nazionale
- 5.7 I possibili sviluppi della valutazione di sistema

Introduzione

Dall'avvio della sperimentazione ad oggi, il sistema di Istruzione e Formazione professionale (IFP) ha conosciuto, in Lombardia, cambiamenti normativi e culturali importanti. A dettare questi passi, com'è ben illustrato nel volume, è stata, prima di qualsiasi altro, la spinta innovatrice degli operatori del sistema, cui va ascritto il merito di garantire, oggi, un'offerta valorizzatrice dei diversi stili cognitivi, capace di trasmettere il "sapere" attraverso il "saper fare", pronta a recuperare le potenzialità anche umane di tanti giovani espulsi dal circuito scolastico.

Forse proprio quest'ultimo aspetto ha segnato quasi esclusivamente l'IFP, fino a connotarla come strumento essenziale di lotta alla dispersione. Ciò è indubbiamente vero, ed in tal senso la tradizione lombarda mostra un'efficacia altrove assente. Questa identificazione, però, ha rischiato – e tuttora rischia – di confinare la IFP in una porzione marginale del sistema educativo. Lo sforzo di Regione Lombardia è stato, in questi anni, di invertire una rotta pericolosa, riconoscendo, valorizzando e supportando, in ottica sussidiaria, quanto metteva a disposizione, quasi nel silenzio, la rete degli enti formativi.

La legge regionale 19/07, insieme alle indicazioni e alle procedure che ne discendono, corona questo tentativo, cui si aggiunge il riscontro inoppugnabile dell'aumento degli iscritti, accompagnato, dal 2007 a questa parte, da quello degli allievi che intendono conseguire il Diploma dopo la Qualifica al III anno (1.366 nel 2007; 2.441 nel 2010). Quest'ultimo dato, in particolare, mostra come la tipologia degli iscritti alla leFP cresca in qualità e in desiderio di specializzarsi. Da anni, per una fetta sempre più ampia di ragazzi, la scelta di questi percorsi non avviene più per mancanza di alternative, ma in considerazione di traguardi professionali che lì si possono raggiungere.

Anche a livello nazionale, nel frattempo, si è fatta strada la consapevolezza che un'offerta educativa non più solo scolastica doveva assumere carattere di ordina-

mento autonomo e di pari dignità. Da qui l'intesa tra Ministero dell'Istruzione e Regione Lombardia del 16 marzo 2009 che ha aperto la fase di messa a regime con l'anticipazione, in Lombardia, di percorsi autonomi di IFP erogati dagli Istituti Professionali di Stato (2010/2011). Contestualmente, l'avvio del corso annuale per il superamento dell'esame di Stato ha aperto alla possibilità che anche gli studenti della IFP possano indirizzarsi ad una formazione universitaria senza dover passare dall'ordinamento dell'Istruzione. I risultati, pur con numeri limitati dal carattere sperimentale del corso, hanno superato brillantemente le aspettative.

Un simile processo evolutivo non poteva che essere accompagnato da parte delle istituzioni. Le attività di formazione e supporto realizzate da Regione attraverso Arifl sono nate e hanno centrato esattamente questo obiettivo. A maggior ragione con l'avvio di un'offerta unitaria tra IFP e Istituti Professionali di Stato, dove è stato evidente il bisogno di connettere efficacemente l'azione di soggetti distanti tra loro per utilizzo di strumenti, metodologie didattiche, obiettivi di apprendimento, flessibilità organizzativa di orario e personale.

Il lavoro di Arifl ha coinvolto, ogni anno, circa 200 istituzioni scolastiche e formative di tutto il territorio lombardo, attuando forme "leggere" di coordinamento e raccordo delle attività, favorendo momenti di lavoro laboratoriali e incentivando la ricerca di soluzioni e strade innovative da parte delle stesse istituzioni partecipanti.

Le attività di accompagnamento, dunque, assumono da tempo il profilo da una parte di vero e proprio spazio di governo del sistema e, dall'altra, di occasione privilegiata per sperimentare soluzioni innovative di crescita dell'offerta.

Gianni Rossoni

Assessore Istruzione, Formazione e Lavoro di Regione Lombardia

Prefazione

In questa pubblicazione è tratteggiata, in forma sintetica, la fisionomia del sistema lombardo di leFP: si ricordano i passaggi fondamentali e cruciali della sua storia, a partire dalla fase genetica e pionieristica del biennio 2002-2004; si evidenzia lo stretto rapporto che la delineazione del sistema ha intrattenuto con il (complesso) livello di definizione normativa nazionale, rispetto cui ha più volte svolto un ruolo anticipatore; si sottolinea il carattere innovativo delle scelte compiute, per dare corpo ad un segmento di offerta formativa che possiede un carattere non residuale rispetto a quello statale di istruzione, ma di eccellenza e capace di rispondere alle nuove istanze poste dal rapido evolversi del contesto sociale ed economico. Rispetto a tale ricco complesso di dati e considerazioni, vorrei qui sottolineare, tra i tanti possibili, almeno tre aspetti chiave, utili anche ai fini di un orientamento nella lettura.

Il primo riguarda l'idea di fondo e la sfida che hanno guidato e tuttora orientano le politiche di Regione Lombardia in questo campo e che sono strettamente legate alla prospettiva di ispirazione europea della VET (*Vocational educational training*), nella direzione del superamento della storica separazione tra cultura e lavoro, a favore di una organica, nuova riarticolazione di cultura di base e di competenze tecnico professionali.

Oggi non ha infatti più senso pensare che prima si acquisiscano competenze di base e poi si applichino alle competenze professionali; al contrario, la crescita di competenze di base e professionali, non separabili, contestualmente. Lo stesso mutamento del paradigma produttivo e l'affermarsi della "società della conoscenza" premono ormai da molti anni per un superamento del preconcetto della minorità della dimensione "professionale" rispetto a quella culturale teorica. Il nostro sistema produttivo ha bisogno di un sistema formativo che mantenga uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, con le sue tecnologie, l'organizzazione,

le competenze necessarie. Ed i nostri studenti soffrono di una formazione più teorica, che non tiene nella giusta considerazione il contesto reale del mercato del lavoro. Sulla base di queste considerazioni, l'leFP della Lombardia opera una scelta chiara: non si pone nella mera prospettiva di addestramento professionale o di semplice sviluppo di abilità operative, ma, al contrario, punta a sviluppare competenze che offrono all'allievo la possibilità di gestire e presidiare il lavoro nel suo dinamismo, sia da un punto di vista dei supporti tecnologici, sia da quello delle componenti economiche, organizzative, ambientali e di continuare ad apprendere, per tutto l'arco della vita, in azienda e fuori. Nello stesso tempo e contestualmente garantisce un adeguato livello di istruzione e di sviluppo culturale.

Un secondo aspetto di rilievo, da tenere in considerazione nella lettura di queste pagine, riguarda la stessa decisione della Regione Lombardia di assumere ed esercitare compiutamente l'insieme di competenze e funzioni previste dal combinato delle Leggi nazionali (L. n. 53/2003 in primis) e della Costituzione, con riferimento alla potestà legislativa esclusiva in materia di Istruzione e formazione professionale, che ne ha reso possibile la conseguente specifica regolamentazione di sistema.

Oggi tale regolamentazione, nella cornice nazionale dei LEP e dei relativi standard minimi, rappresenta un forte elemento di garanzia in termini di certezza e stabilità - nei confronti dei Soggetti abilitati ad erogare l'offerta, ma anche, e soprattutto, dell'utenza - circa la tipologia, fisionomia e qualità dei servizi, nonché del valore e della spendibilità sull'intero territorio nazionale dei titoli rilasciati.

Da ultimo, un accenno al carattere aperto e inclusivo del sistema, ovvero alla volontà e capacità di valorizzare i diversi apporti, provenienti dalla forte tradizione della Formazione Professionale lombarda, così ricca di storia - anche recente - e con profonde radici nelle opere di carattere educativo realizzate tra fine 800 e primi del 900 da Enti di ispirazione religiosa o a carattere civico e sociale, ma anche dall'ambito dell'Istruzione, in continuità, in questo, con le linee di innovazione metodologica e didattica sviluppatesi al suo interno fin dagli anni '90. Ciò ha

comportato e comporta un lavoro di continuo confronto, di messa in discussione di schemi consolidati e di elaborazione di elementi di linguaggio, di strumenti e criteri condivisi. Lavoro supportato da forme di accompagnamento come quella coordinata in questi anni da ARIFL e realizzata nella forma di "laboratorio aperto", ovvero di spazio dove porre i nodi ed i problemi fondamentali che via via emergono, individuando possibili linee di soluzione, nel rispetto degli elementi minimi della regolamentazione regionale e dell'autonomia delle Istituzioni formative.

Di questo patrimonio di esperienza Regione Lombardia intende far tesoro, consapevole che esso rappresenta sicuramente anche un contributo per tutti gli attori, istituzionali e non, impegnati nella costruzione del sistema di leFP a livello nazionale.

Maria Pia Redaelli

Direttore Generale DG Istruzione, Formazione e Lavoro di Regione Lombardia

Presentazione

Dall'anno scolastico 2010/2011 ha preso avvio, accanto al riordino della scuola secondaria superiore, il sistema di istruzione e formazione professionale per il conseguimento di qualifiche triennali e di diplomi.

Dal punto di vista del processo riformatore, delineato da norme che vedono coinvolti il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e Regione Lombardia, siamo all'inizio di un percorso del tutto nuovo nel panorama di relazioni interistituzionali regionali e nazionali che, se da un lato risulta già essere sperimentato nel lungo periodo di gestazione delle riforme, dall'altro apre all'effettivo esercizio della sussidiarietà nei territori, anche attraverso la diffusa realizzazione dei percorsi leFP nelle istituzioni scolastiche.

Con la messa a regime, a partire dal presente anno scolastico, la pluralità stessa dei soggetti gestori dei percorsi – centri di formazione professionale, agenzie accreditate e istituzioni scolastiche – caratterizzati da differenti regole, risorse e sistemi di conduzione, implica sui territori dinamiche attive e impegnative per creare un sistema educativo efficace, proteso verso il mondo del lavoro e delle professioni.

In tale contesto, le istituzioni scolastiche si mettono in gioco con modalità didattiche innovative, guardando alla sostanza e alla qualità dei processi formativi meglio rispondenti alle esigenze degli studenti, prefigurando carriere degli studenti nella nuova filiera formativa che, a partire dai percorsi di istruzione e formazione professionale, conduce alla formazione terziaria realizzata a livello superiore nelle Fondazioni degli Istituti Tecnici Superiori e nei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore.

La collaborazione istituzionale con Regione Lombardia in merito alla governance dei percorsi di istruzione e formazione professionale, realizzati attraverso l'offerta sussidiaria complementare, è volta principalmente a sostenere, mediante attività di consulenza e accompagnamento, i dirigenti e i docenti delle istituzioni scolastiche,

impegnati nella programmazione di attività rispondenti al quadro ordinamentale regionale.

Obiettivo primario è la stabilità e l'efficacia dell'offerta di istruzione e formazione professionale nelle scuole, da ottenere favorendo lo sviluppo di una pratica didattica e organizzativa che sostenga la domanda di formazione professionale, soddisfi le necessità del territorio e del mercato del lavoro e contrasti la dispersione.

Nei capitoli che seguono è documentata la collaborazione tra il sistema dell'istruzione e il sistema dell'istruzione e formazione professionale, che insieme hanno maturato azioni nell'ottica che il diritto all'apprendimento passa attraverso la qualità dei servizi offerti ed alla reciprocità del riconoscimento dei sistemi coinvolti.

In tale logica, e in forza dell'evoluzione normativa a livello sia nazionale sia regionale, in Regione Lombardia è disegnata un'offerta formativa ricca di molteplici opportunità di istruzione e formazione che i giovani possono cogliere per apprendere e crescere. Quindi, l'auspicio è che Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia proseguano la collaborazione, esercitando in modo complementare le proprie specificità di contesto, di valori, di obiettivi per rendere sistematiche le misure tese a favorire la crescita qualitativa dell'offerta di istruzione e formazione professionale e nel contempo il dialogo tra i sistemi formativi anche in relazione ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e dal territorio.

Giuseppe Colosio

Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

1

CAPITOLO 1

L'IDENTITÀ DEL SISTEMA LOMBARDO

di Ada Fiore e Roberto Vicini

1.1 L'offerta unitaria di leFP: dalla sperimentazione alla messa a regime

La storia del sistema di leFP della Lombardia si intreccia fortemente con il processo di ridefinizione del sistema educativo nazionale sviluppatosi dai primi anni del 2000 ad oggi e della relativa, complessa, sua definizione normativa; di tale processo esso ha recepito gli elementi di carattere riformatore, rappresentandone per diversi aspetti anche una sua anticipazione. Nell'evoluzione ed attraverso le diverse fasi che comprendono il periodo 2002-2011 è possibile cogliere una fondamentale linea di continuità ed una specifica caratterizzazione del sistema lombardo, anche in controtendenza rispetto alle scelte realizzate dalla maggior parte delle Regioni italiane, incentrate sul modello della cosiddetta "integrazione".

1.1.1 L'opzione di sistema nella sperimentazione dei percorsi di leFP (2002-2009)

In Lombardia grazie ad uno specifico Protocollo di Intesa con il MIUR e il MLPS, la sperimentazione dei percorsi regionali "almeno triennali"¹, che ha rappresentato la prima attuazione del sistema di leFP delineato dalla Legge n. 53/2003, ha avuto inizio nell'anno 2002-03, anticipando così di una annualità l'avvio dei percorsi realizzati nelle altre Regioni sulla base dell'Accordo quadro del 19 giugno 2003². Protagonisti di

- 1 Accordo quadro per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei Decreti Legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53.
- 2 Accordo quadro per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei Decreti Legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53.

questa prima fase 35 Centri di Formazione (CFP), raggruppati in un'unica ATS, che ha impostato e gestito in stretta collaborazione con la DG Formazione e Lavoro dell'Assessorato regionale alla Formazione Professionale la realizzazione del percorso, inizialmente rivolto ad una ristretta platea di 35 classi e 620 studenti. L'esperienza è poi proseguita sempre presso i CFP durante l'anno scolastico 2003-04 con l'attivazione di 134 percorsi tra prime e seconde annualità, raggruppati in 12 ATS, per area professionale. Il biennio 2002-04 ha di fatto rappresentato la fase genetica, in cui sono state tratteggiate le linee di un nuovo modello di offerta formativa.

L'esperienza pionieristicamente avviata nei CFP ha infatti sviluppato un nuovo impianto progettuale e metodologico che, valorizzando le buone prassi della Formazione Professionale lombarda, ha generato un'offerta connotata dalle dimensioni della centralità della persona e dell'apprendimento, nonché dalla valorizzazione culturale e pedagogica del lavoro. Criterio del "successo formativo" e della "personalizzazione", metodologia attiva basata sul "compito", utilizzo del portfolio hanno rappresentato i punti qualificanti dei nuovi percorsi, in rapporto ad una pratica della progettazione formativa e della valutazione per competenze, incentrata sulle Unità di Apprendimento e rivolta al superamento della frammentazione disciplinare. Dal 2004, sulla base di specifici Accordi territoriali con l'USR,³ nella sperimentazione hanno fatto il loro ingresso anche gli Istituti scolastici, sia Professionali che Tecnici, con l'avvio di percorsi triennali di Qualifica in 100 classi per 2.358 studenti, per arrivare, nell'a.s. 2008-09 a 451 classi con 9.008 studenti; contestualmente i CFP raggiungevano 1.473 classi con 29.228 studenti.

L'offerta formativa regionale - dal 2005 nei CFP e dal 2009 anche nelle Istituzioni scolastiche - è stata poi arricchita con percorsi di quarto anno, che hanno parimenti registrato nel tempo un numero di partecipanti in forte aumento: nel 2008-09 100 classi con 1.566 alunni.

3 Accordi territoriali tra RL e USR Lombardia del 10/12/2003, 27/04/2005, 22/03/2006, dove sono regolamentati anche gli aspetti relativi alla governance, al monitoraggio, alle forme di supporto, oltre che alla formalizzazione della possibilità di erogazione dell'offerta e della tipologia della stessa.

Tabella 1: Quadro Sintetico Dati IeFP⁴

Anno	2002-03		2003-04		2004-05		2005-06		2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Classi	Allievi																
1	35	620	99	1.732	253	5.067	416	8.374	416	8.374	489	10.172	528	11.491	547	2.272	585	12.927
2	-	-	35	537	99	1.732	253	4.836	416	8.374	465	9.064	482	9.434	529	11.893	529	11.482
3	-	-	-	-	35	537	99	2.262	253	4.836	446	7.601	463	8.303	477	9.289	515	9.708
4	-	-	-	-	-	-	40	720	123	2.460	78	1.390	100	1.566	206	2.937	228	3.173
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale	35	620	134	2.269	387	7.336	808	16.192	1.208	24.044	1.478	28.227	1.573	30.794	1.759	36.391	1.857	37.290
Istituti scolastici	1	-	-	-	101	2.396	109	1.976	129	2.897	152	3.383	169	3.850	221	5.034	207	4.515
	2	-	-	-	-	-	101	2.396	123	2.505	119	2.459	150	2.975	138	2.737	198	3.736
3	-	-	-	-	-	-	-	-	96	1.835	118	2.227	132	2.183	124	2.050	159	2.326
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	297	17	268
Totale	-	-	-	-	101	2.396	210	4.372	348	7.237	389	8.069	451	9.008	501	10.118	581	10.845
Totale generale	35	620	134	2.269	488	9.732	1.018	20.564	1.556	31.281	1.867	36.296	2.024	39.802	2.260	46.509	2.438	48.135

⁴ Dati Ufficiali Regione Lombardia; Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro

In Regione Lombardia l'offerta regionale di leFP ha quindi registrato un consistente e complessivo incremento esponenziale, documentando così la propria rispondenza ad una domanda diffusa.

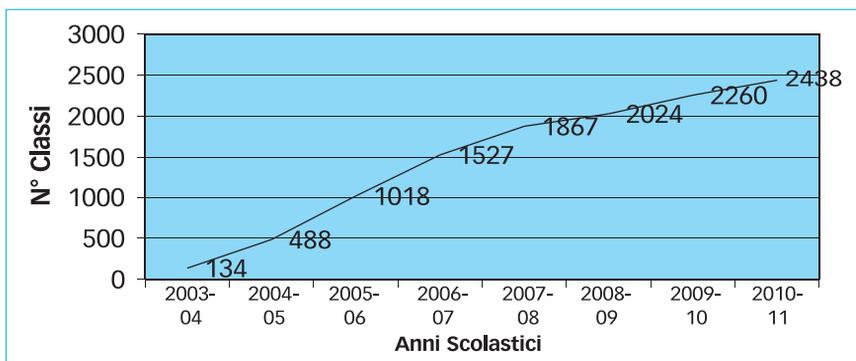


Grafico 1: Numero di classi per anni formativi⁵

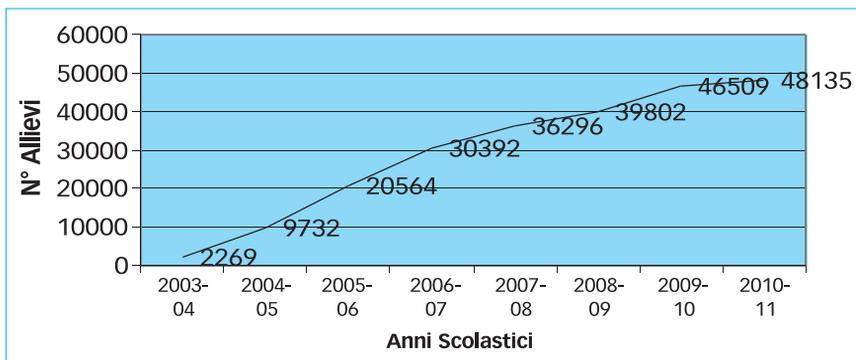


Grafico 2: Numero di allievi per anni formativi⁶

⁵ Dati Ufficiali Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro.

⁶ Dati Ufficiali Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro.

Ad oggi i percorsi di leFP, erogati dalle Istituzioni Formative, ossia CFP accreditati, e dagli Istituti Professionali, coinvolgono complessivamente circa 48.000 studenti, rappresentando il 17% del totale degli studenti di secondo ciclo della Lombardia.

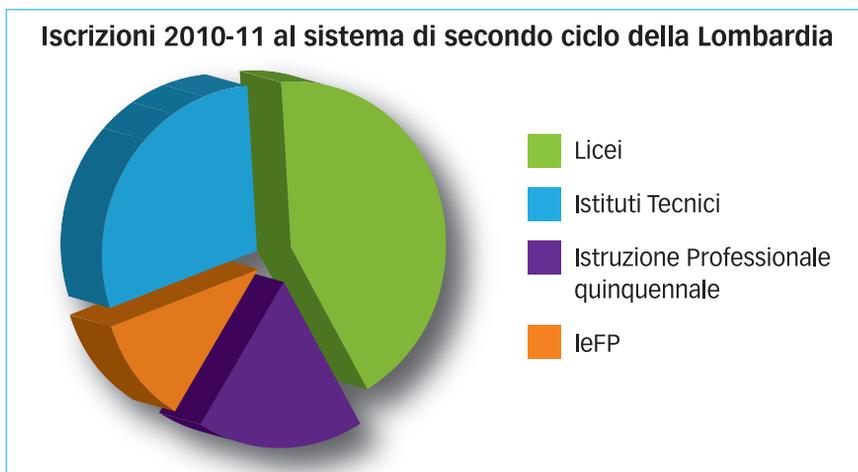


Grafico 3: *Iscrizioni a.s. 2010-2011 al sistema di secondo ciclo della Lombardia*⁷

La sperimentazione in Lombardia ha inteso esplicitamente rappresentare un laboratorio di definizione di un nuovo modello di offerta di Istruzione e Formazione professionale, proteso a verificare la stessa ipotesi posta alla base della riforma Moratti, che vede ri-delinearsi nei termini di un percorso ad un tempo educativo, culturale e professionale, ovvero capace di coniugare strettamente cultura e lavoro, teoria e pratica, l'offerta tradizionalmente e prevalentemente rivolta all'inserimento lavorativo. In questa nuova prospettiva di integrazione di sistema e non dei percorsi - in controtendenza rispetto all'opzione realizzata nel tempo dalla maggior parte delle Regioni del modello della cosiddetta "integrazione" -, "istruzione" e "forma-

⁷ Dati Ufficiali Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro.

zione” non sono due termini concepiti ancora in modo distinto o separato, bensì esprimono un’unica, nuova, realtà sistemica. Fin dalla fase sperimentale, inoltre, in Lombardia Scuole ed Enti hanno partecipato e contribuito su di un piano di parità al consolidarsi del modello, ciascuno a partire dalle eccellenze e dalla specificità della propria tradizione, ma erogando tutti in modo completo ed autonomo (ovvero senza suddivisione e diversa attribuzione, ad esempio, degli aspetti culturali agli uni rispetto a quelli operativi-professionali agli altri o con soluzioni di tipo integrativo-ancillare) una stessa tipologia di offerta, definita da un impianto comune di standard formativi di base e tecnico professionali di riferimento⁸, da regole minime relative ai criteri di progettazione formativa e di valutazione (per competenze) e da una prima regolamentazione di aspetti strategici quali gli esami finali, la gestione dei passaggi, il riconoscimento dei crediti, ecc.⁹

In tale fase, per le Istituzioni scolastiche ciò è avvenuto attraverso l’utilizzo dell’autonomia di cui al DPR n. 275/1999 ed in particolare della quota del 20% di cui al DM n. 47/2006, elaborando un curricolo formativo unitario, capace di armonizzare e garantire il raggiungimento sia degli obiettivi specifici di apprendimento dell’ordinamento statale, sia degli standard formativi (OSA) regionali. Da questo punto di vista, un elemento “facilitante” e sicuramente decisivo per l’unitarietà di tutto il sistema è stato rappresentato, nel 2007, dalla definizione e conseguente assunzione da parte di tutte le Istituzioni, formative e scolastiche, di specifici obiettivi di apprendimento (OSA), elaborati come declinazione degli standard minimi nazionali, in modo condiviso ed all’interno di un lavoro congiunto¹⁰. Lavoro in linea e per certi aspetti anche anticipatore di quanto poi codificato sia nel Regolamento dell’obbligo di istruzione, sia nei nuovi standard formativi di cui all’art. 18 del DLgs n. 226/2005¹¹.

8 Di cui agli Accordi siglati in Conferenza in Stato Regione del 15 gennaio 2004 e del 5 ottobre 2006.

9 Tali criteri sono stati poi assunti dalla regolamentazione regionale. Vedi, più avanti, paragrafo 1.2: “L’ordinamento di leFP della Regione Lombardia”.

10 Vedi DDG n. 3618/2007.

11 Stessa architettura e logica di costruzione per competenze, articolate in conoscenze ed abilità.

Al termine dei percorsi sperimentali gli alunni dei CFP ottenevano una Qualifica regionale, con valore di spendibilità nazionale; quelli della Scuola - data la duplicità di ordinamento - una doppia Qualifica, statale e regionale. Al termine del quarto anno, in via transitoria¹², a tutti veniva rilasciato un Attestato di competenza di III livello europeo¹³, in conformità a quanto previsto dalla Legge regionale n. 19/2007. Per l'esame finale di Qualifica regionale e di quarto anno era comunque già prevista una specifica e comune regolamentazione regionale: configurazione della Commissione, Presidente nominato dalla Regione, tipologia delle prove - di cui una centralizzata - e relativi punteggi.

1.1.2 L' "offerta unitaria" e la messa a regime del sistema (2009-2011)

Con l'Intesa siglata tra il Presidente Roberto Formigoni e il Ministro Mariastella Gelmini il 16 marzo 2009 si è aperta una nuova fase, quella della messa a regime del sistema di IeFP, che ha anticipato in Lombardia il processo di livello nazionale.

L'Intesa ha posto fine al reciproco contenzioso in Corte Costituzionale tra Regione Lombardia e Governo incentrato sulla spettanza delle competenze in materia di Istruzione e di Istruzione e formazione professionale di cui all'art. 117 della Costituzione¹⁴.

Contestualmente si andava delineando il nuovo quadro legislativo nazionale del secondo ciclo del sistema educativo, dopo gli interventi 'cacciavite' del Ministro Fioroni, così caratterizzati: riemersione degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali (non più nel sistema dei Licei), operata dall'art. 13 della Legge n. 40/2007 con la conseguente preclusione della possibilità di trasferimento degli Istituti Professionali alle Regioni; ordinamento solo quinquennale dell'Istruzione Professionale, con

¹² Mancando le condizioni nazionali per il rilascio del titolo di Diploma Professionale, ovvero standard minimi formativi tecnico professionali di quarto anno.

¹³ Decisione n. 85/368/CEE.

¹⁴ Rinuncia all'impugnativa in CC da parte del CdM del 27 febbraio 2009 contro la Legge regionale n. 19 e contestuale impegno della Giunta regionale della Lombardia a ritirare i propri ricorsi in CC avverso gli artt. 622, 624 e 631 della legge n. 296/2006 e la Legge n. 40/2007.

drastica riduzione degli indirizzi, prevista dai nuovi Regolamenti ex articolo 64 della legge n. 133/2008. In tale nuovo contesto - fermo restando l'impianto della Legge n. 53/2003 -, l'Intesa ha posto le condizioni di un sistema regionale unitario, autonomo, non residuale, aperto ad uno sviluppo verticale di leFP (dal terzo al quarto anno e da questo verso la Formazione Superiore non accademica), in linea con la Legge quadro sul sistema educativo lombardo e con la stessa esperienza pluriennale della sperimentazione.

In coerenza con la legge regionale n. 19 del 2007, che codificava l'esperienza lombarda nella prospettiva di un sistema educativo territoriale unitario di Istruzione e Istruzione e Formazione professionale, comprensivo anche della Formazione continua e permanente, l'Intesa ha fissato i seguenti punti qualificanti ed anticipatori:

- possibilità di erogare i percorsi triennali e di quarto anno di leFP a partire dall'anno scolastico 2009-10 anche da parte degli Istituti Professionali (IP)¹⁵, con riferimento al primo Accordo siglato in Conferenza Stato Regioni del 5 febbraio 2009 per la messa regime del sistema di leFP di secondo ciclo;
- rilascio al termine del quarto anno, a partire dall'anno scolastico 2009-10, del Diploma di Tecnico Professionale;
- attivazione del corso annuale finalizzato a sostenere da parte degli alunni in possesso di Diploma Professionale l'esame di Stato per l'accesso all'Università, a completamento dell'offerta di leFP regionale;
- definizione da parte della Regione, d'intesa con l'USR, della dotazione organica degli IP, nei limiti della dotazione complessiva assegnata dal MIUR e conseguente ripartizione delle dotazioni organiche per Istituto, secondo il criterio della "funzionalità" o coerenza qualitativa con gli standard formativi dei percorsi;
- definizione, limitatamente agli IP e d'intesa con l'USR, di materie oggetto della contrattazione integrativa territoriale da parte della Regione.

15 L'Intesa prevede tale possibilità anche per gli Istituti Tecnici. Ciò accade di fatto nell'ambito della programmazione territoriale dell'offerta; in questo caso l'Istituto Tecnico, aprendosi ad una offerta che il nuovo DPR n. 87/2010 attribuisce solo agli IP, diviene un ISS.

Quanto alla possibilità di erogare l'offerta di leFP da parte delle Istituzioni scolastiche, l'Intesa delineava una strategia a due tempi, in corrispondenza alle due annualità 2009-10 e 2010-11¹⁶, funzionale alla transizione dalla soluzione precedentemente adottata nella sperimentazione (armonizzazione di due ordinamenti) ad una soluzione pienamente conforme alla fisionomia del sistema lombardo ed alla volontà di esercizio delle proprie competenze esclusive previste dalla Costituzione in materia di leFP.

Per l'anno scolastico 2009-10 l'offerta dei percorsi di leFP negli Istituti Professionali ha continuato a realizzarsi nella modalità ormai sperimentata, innestandosi sulle classi esistenti e sviluppandone nella quota del 20% di autonomia la specificità curricolare in modo tale da permettere contestualmente all'acquisizione della Qualifica statale anche quella di leFP, nonché del Diploma professionale al termine del quarto anno. L'anno 2010-11 ha invece rappresentato il punto di svolta: tenuto conto del contestuale riordino complessivo del secondo ciclo ed in particolare dell'Istruzione professionale, gli IP, accanto a classi di durata quinquennale ad ordinamento statale, hanno potuto avviare classi, distinte dalle prime ed integralmente ad ordinamento regionale. Superando così l'anomalo disallineamento con i CFP, i quali hanno sempre potuto riferirsi direttamente e più semplicemente a quest'ultimo. L'attivazione di questi nuovi "indirizzi"¹⁷ è avvenuta nell'ambito della programmazione territoriale dell'offerta educativa, così come disciplinata dalla L.R. n. 19/2007 e dalla D.C.R. n. 528/2008¹⁸, e realizzata per la prima volta in modo unitario (con riferimento, per il secondo ciclo, sia all'Istruzione che alla leFP), con l'attivo coinvolgimento delle Province e la predisposizione di un piano regionale, che prevede l'autorizzazione esplicita all'attivazione delle classi ad ordinamento di leFP in con-

¹⁶ Vedi allegato tecnico all'Intesa Miur - Regione Lombardia del 16/03/2009.

¹⁷ Considerati così dal punto di vista della loro autorizzazione nell'ambito dei Piani provinciali di programmazione dell'offerta di istruzione.

¹⁸ Delibera del Consiglio Regionale N° 528/2008 "Indirizzi pluriennali e criteri per la programmazione dei servizi educativi di leFP".

siderazione dei fabbisogni, dell'equa distribuzione dell'offerta sul territorio e, non da ultimo, della presenza di adeguate condizioni strutturali (laboratori ed attrezzature). In tale soluzione¹⁹:

- il personale rimane quello statale, con mantenimento delle proprie regole anche di tipo contrattuale (orario; modalità di prestazione lavorative; ecc.) e della relativa retribuzione in carico al MEF;
- il numero di classi e la dotazione organica complessiva continua a seguire le regole di determinazione statali: stesso monte ore, numero di studenti minimo e massimo, nonché organico complessivo delle rispettive classi dell'ordinamento statale di Istruzione Professionale, con conseguente invarianza di spesa per il bilancio statale;
- la regolamentazione specifica ovvero l'ordinamento di riferimento, per quanto concerne gli aspetti relativi alla didattica, alla valutazione, ecc. è quella regionale;
- la definizione dell'organico docente e tecnico è qualitativamente coerente con gli standard formativi dei percorsi e la modalità di assegnazione è definita a livello territoriale in accordo tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale, sulla base di una tabella di corrispondenza tra gli ambiti formativi dei percorsi e le classi di abilitazione dei docenti.

L'anno 2010-11 ha comunque rappresentato un punto di svolta anche per quanto concerne l'avvio del sistema di leFP nella sua completezza, con riferimento cioè non solo ai percorsi triennali e di quarto anno, ma anche al corso annuale finalizzato a sostenere l'esame di Stato previsto dal DLgs. n. 226/2005²⁰ e dalla Legge regionale n. 19/2007²¹. Tale corso, accessibile agli alunni in possesso del Diploma professionale, non costituisce in via naturale il "quinto anno" del

¹⁹Vedi allegato tecnico all'intesa Miur - Regione Lombardia del 16/03/2009.

²⁰Art. 15, comma 6.

²¹Art. 11, comma 1, lett. c).

sistema di leFP, che dopo l'acquisizione del titolo in linea verticale prosegue, in coerenza con la propria caratterizzazione professionalizzante, nella Formazione Superiore non accademica. Il DLgs. 226/05 recita d'altra parte chiaramente che i "titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale" costituiscono già di per sé requisito per "sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini dell'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica"²²; solo in via transitoria - essendo la Legge n. 1/2007²³ sugli esami di Stato non adeguata alla previsione del DLgs 226/05, ovvero prevedendo unicamente la fattispecie di esame finalizzato al rilascio di titoli di Istruzione -, il corso, appartenente all'ordinamento regionale, si è dovuto realizzare attraverso accordi tra le Istituzioni formative eroganti e gli IP, nel cui ambito sono stati definiti:

- › tipologia di Diploma di Istruzione da conseguire in rapporto al Diploma Professionale e classe statale di riferimento ai fini dell'ammissione all'esame (formalmente in capo all'Istituzione scolastica);
- › tempi e articolazione del corso, nel rispetto degli standard formativi minimi (quote orarie e OSA) regionali, che garantiscono l'equivalenza ed il raccordo con gli esiti di apprendimento del corrispondente ordinamento statale;
- › oggetti e modalità di collaborazione (a livello di progettazione curricolare; moduli formativi; simulazione delle prove; predisposizione del Documento di classe; scrutinio; ecc.);
- › sede e svolgimento delle attività;
- › adempimenti vari.

L'esperienza ha aperto una nuova strada, individuando soluzioni capaci di soddisfare sia l'istanza dell'appartenenza del percorso al sistema regionale, sia i vincoli normativi vigenti in materia di esami di Stato, non ancora adeguati

²² Art. 15, comma 6.

²³ Legge n. 1/2007: "Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le Università".

alla previsione del DLgs. 226/05. A tale scopo i dispositivi regionali²⁴ hanno previsto Linee guida che hanno declinato oltre ai criteri dell'accordo con gli IP ed ai requisiti di accesso al corso, anche specifici standard formativi minimi concernenti struttura ed articolazione del percorso ed OSA, indicazioni minime per la programmazione formativa e per gli adempimenti relativi alle operazioni d'esame²⁵.

I percorsi attivati sono stati complessivamente dieci, su base territoriale, ed hanno coinvolto più di un centinaio di alunni, di cui 98 ammessi e 80 promossi all'esame.

La messa a regime dei percorsi di leFP e l'attivazione del corso annuale per l'esame di Stato in Lombardia sono avvenuti in stretta correlazione con il processo realizzato a livello nazionale, cui ha per diversi aspetti contribuito costruttivamente e da cui hanno ottenuto piena legittimazione. Le tappe di tale processo, qui brevemente richiamate, riguardano:

- ▶ l'Accordo in Conferenza Unificata del 29 aprile 2010, recepito con successivo Decreto Ministeriale del 15 giugno 2010, definito ai sensi dell'art. 27 comma 2 per la prima attuazione della messa a regime, relativa all'annualità 2010-11, che ha formalizzato il quadro delle nuove Figure di Qualifica e Diploma professionale e i relativi Standard Formativi Minimi tecnico professionali, in sostituzione dei precedenti della sperimentazione²⁶, nonché tratteggiato (anche in termini operativi, prevedendo un tavolo di lavoro interistituzionale ad hoc e declinandone i diversi oggetti) i successivi passi della compiuta messa a regime ai sensi del Capo III ed in particolare dell'art. 18 del DLgs. 226/05, tra cui la definizione di specifici standard di base della leFP;

24 DDG n. 10962/2010 e DDUO n. 5992/2011.

25 Vedi allegati al DDG n. 10962/2010 e al DDUO n. 5992/2011. Tali standard hanno in parte modificato le previsioni relative al corso annuale di cui alle Indicazioni regionali per l'offerta formativa.

26 Accordo in Conferenza Stato Regioni del 5 ottobre 2006 per la definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico professionali, in attuazione dell'Accordo quadro 19 giugno 2003.

- › le Linee guida per gli organici raccordi previste dal comma 1-quinquies della legge n. 40/2007²⁷, che hanno definito le tipologie e le relative modalità attuative dell'offerta sussidiaria di leFP da parte degli IP, nonché la soluzione transitoria e relativi standard minimi dell'offerta del corso annuale per l'esame di Stato²⁸.

Nelle Linee guida per gli organici raccordi hanno trovato conferma le soluzioni adottate in Regione Lombardia, con particolare riferimento all'offerta unitaria, attraverso la cosiddetta tipologia "complementare"²⁹ (Tipo B) e la relativa soluzione tecnica realizzativa³⁰ che rende possibile la definizione di un organico qualitativamente corrispondente alla natura degli standard formativi di leFP e ratifica il riferimento alla specifica regolamentazione regionale.

Per il corso annuale, sulla scia della previsione delle Linee guida per gli organici raccordi, l'Ordinanza Ministeriale n. 42/2011 sugli esami di Stato³¹ ha ulteriormente definito le modalità realizzative concernenti l'ammissione, l'attribuzione degli alunni in qualità di interni ad una classe di IP nella modalità dell'aggregazione, la determinazione del credito scolastico e della partecipazione alle operazioni d'esame da parte di membri dell'équipe di formatori che ha erogato il corso.

1.2 L'ordinamento di leFP della Regione Lombardia

Regione Lombardia, nel solco tracciato ed in conformità con la fisionomia del sistema definita dalla Legge n. 19/2007, ha definito una propria specifica ed organica regolamentazione della leFP di secondo ciclo, che ormai comprende

27 Approvate con DM n. 4/2011.

28 Capo III, Linee guida per gli organici raccordi ex c. 1-quinquies della legge n. 40/2007.

29 Mentre la tipologia "Integrativa" di fatto recepisce la soluzione precedentemente adottata in RL, attraverso l'utilizzo della quota del 20% dell'autonomia, con l'aggiunta dell'ulteriore leva della flessibilità di cui all'art. 5, comma 3, lett. b) del DPR n. 87/2010.

30 Vedi Linee guida per gli organici raccordi ex comma 1-quinquies della legge n. 40/2007, allegati Tabella 2).

31 "Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2010/2011".

i diversi aspetti relativi a: atti di programmazione; standard formativi; criteri minimi metodologici per la progettazione; valutazione e certificazione; passaggi e crediti formativi; certificazione dell'obbligo; esami finali; attestazioni finali ed intermedie; funzione docente; strumenti di registrazione e certificazione degli apprendimenti; calendario annuale.

I documenti principali di riferimento, che costituiscono la prima declinazione ed attuazione della Legge³² sono rappresentati dalle "Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di Istruzione e formazione professionale" di cui al DDG n. 8/6563 e dalle "Procedure relative allo svolgimento delle attività formative dei Soggetti accreditati al sistema di Istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia" di cui al DDG n. 9836/2008. Queste ultime, emanate sette mesi dopo, rappresentano di fatto il completamento delle prime e formano con esse un solo blocco. Nei due documenti sono tratteggiati gli elementi fondamentali di regolazione del sistema.

Indicazioni regionali per l'offerta formativa

Si articolano in tre parti:

PARTE PRIMA - "Il sistema unitario di Istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia": esplicita e descrive il sistema, con riguardo alla morfologia dell'offerta (tipologia dei percorsi) ed alle sue dimensioni caratterizzanti (dimensione professionalizzante; apprendimento lungo tutto l'arco della vita).

PARTE SECONDA - "Standard minimi dell'offerta di leFP". Concerne i diversi ambiti dell'offerta in DDIF/secondo ciclo, Superiore, Continua, Permanente e Abilitante e contiene la descrizione generale:

- del complesso degli standard professionali, formativi, di descrizione e certificazione delle competenze;

32 Art. 22. della legge regionale 19/07.

- › del Repertorio dell'offerta in DDIF e Superiore e del Quadro degli standard Professionali QRSP);
- › delle diverse Attestazioni rilasciabili dal sistema;
- › degli adempimenti delle Istituzioni formative, in materia di progettazione, valutazione e certificazione, orientamento, livelli essenziali dell'offerta.

In particolare per l'ambito del DDIF, definisce:

- › adempimenti delle Istituzioni formative in materia di offerta formativa;
- › standard formativi di erogazione (orari minimi annuali e dell'articolazione dei percorsi; figure e funzioni: tutoraggio, coordinamento e orientamento) e apprendimento (OSA; Repertorio dell'offerta);
- › interventi e misure di flessibilità e personalizzazione dell'orario;
- › criteri minimi metodologici per la progettazione formativa;
- › valutazione interna (di processo; periodica, annuale e del comportamento) ed esterna;
- › strumenti di registrazione e certificazione (Portfolio delle competenze);
- › alternanza scuola-lavoro.

PARTE TERZA - "Certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti formativi". Si articola a propria volta in:

- › ambito formale;
- › ambito non formale e informale;
- › riconoscimento dei crediti formativi;

e contiene la declinazione di chi e come si certifica, rispetto ai diversi ambiti di acquisizione, rispetto alle certificazioni finali ed intermedie e per tipologia di offerta.

PROCEDURE

Definiscono:

- › modalità di avvio dei percorsi;
- › regime degli atti e documenti di programmazione formativa (Piano Formativo e Piano Formativo Personalizzato);

- › esami (Commissione; iter; verbali)³³, prove (comprehensive, per il DDIF, di quella centralizzata, concernente l'ambito delle competenze di base) e relativi punteggi;
- › attestati (format).

Accanto a questi documenti principali, ne sono stati emanati altri, rivolti all'aggiornamento del Repertorio dell'offerta e dei relativi standard formativi e ad aspetti che richiedono una declinazione più specifica³⁴. Tra i principali e significativi:

- › *Decreti su Standard formativi e Profili*, di recepimento e declinazione di quelli nazionali e sostitutivi dei precedenti OSA del 2007³⁵;
- › *Decreti sul Repertorio dell'offerta*³⁶;
- › *Linee guida crediti e passaggi*: in attuazione dell'Accordo in CU del 28 ottobre 2004 e dell'OM n. 87/2004³⁷, chiarisce le procedure e gli adempimenti rispettivi delle Istituzioni formative e scolastiche;
- › *Linee guida obbligo di istruzione*, in attuazione dell'art. 2 del DM n. 9/2010³⁸: introducono il criterio della certificazione delle singole competenze e non del loro insieme per Asse e chiariscono i criteri della valutazione collegiale per competenze e non disciplinare in sede di scrutinio;
- › *Linee guida alternanza*³⁹: in attuazione del DLgs. n. 77/2005 e quale armonizzazione con le precedenti disposizioni in materia.

33 Per gli esami la Regione emana anche specifiche Circolari per i Presidenti di Commissione d'esame e Indicazioni per le prove; vedi gli ultimi atti: DDG n. 458/2011, "Determinazioni in merito alle sessioni di esame a conclusione dei percorsi di Qualifica e Diploma di leFP" e relativo allegato.

34 Non si considera in questo elenco l'insieme di atti relativi alla programmazione dell'offerta, in attuazione della DGR n. 528/2008 e l'insieme dei dispositivi relativi alla "dote".

35 DDG n. 1544/2010 e DDG n. 9136/2010.

36 Da ultimo, con DDG n. 12564/2010, riferito all'anno 2010-11 e successivi.

37 DDG n. 3616/2007, "Linee guida per il passaggio tra i sistemi di Istruzione e di leFP".

38 "Linee guida per le Istituzioni Formative relative alla certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione nei percorsi di leFP della Regione Lombardia", allegato 2) al DDG n. 6072/2010, "Certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione nei percorsi di leFP della Regione Lombardia - anno formativo 2009-10"

39 D.D.U.O. n. 3104/09, "Linee guida per lo svolgimento dei percorsi formativi di leFP attraverso l'alternanza scuola lavoro".

Nel suo complesso la regolamentazione regionale presenta i seguenti punti qualificanti⁴⁰:

- a)** essenzialità e flessibilità, per favorire la libertà (metodologica, organizzativa e di impostazione culturale) e l'autonomia delle Istituzioni; ne sono esempi: la determinazione per macro aree e con margini di flessibilità del quadro orario; la previsione di indicazioni e criteri minimi di carattere metodologico (riguardo la progettazione e la valutazione); la possibilità di determinare in modo autonomo i criteri di ammissione a nuovo anno; ecc.;
- b)** centratura sui risultati/esiti di apprendimento in termini di competenza, più che alle procedure (vedi ruolo delle prove centralizzate nell'ambito degli esami finali);
- c)** certificazione delle competenze (attraverso l'utilizzo del portfolio).

⁴⁰ Vedi in questo volume il paragrafo 4.1: "I nodi tematici del percorso di accompagnamento, nel contesto della regolamentazione regionale e del quadro normativo nazionale", nel capitolo 4: "Il 'laboratorio' della leFP in Lombardia: esiti, prodotti e questioni aperte del percorso realizzato nell'a.s. 2010-2011" e sulla valutazione vedi Cap. 5 "La valutazione degli apprendimenti".

2

CAPITOLO 2

UN PERCORSO A SUPPORTO DELL'AUTONOMIA E DELLE INNOVAZIONI DELLE ISTITUZIONI

di Cristiano Guameri

Sin dall'avvio della sperimentazione dei percorsi di leFP, Regione Lombardia ha attivato un meccanismo di supporto per i Soggetti erogatori dei percorsi finalizzato a costruire un modello di istruzione e formazione professionale non legato alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra) ma capace di connotarsi con finalità educative e culturali, oltre che meramente professionalizzanti.

Come detto nel capitolo precedente, all'Accordo del 2003 che vara la partenza dei primi corsi lombardi, segue quello tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico regionale, che dà la possibilità agli istituti professionali e tecnici di garantire agli allievi il raggiungimento anche degli standard formativi regionali.

È in questo frangente che la Segreteria Tecnica del Comitato Paritetico per la sperimentazione, organismo sorto con l'Accordo 2003, attiva un gruppo di formatori provenienti dal mondo dell'Istruzione e della Formazione professionale con il compito di integrare il più possibile le culture delle due tipologie di istituzioni erogatrici: scuole da una parte, enti formativi dall'altra.

Si sviluppa così la prima fase dell'accompagnamento, che va dal 2004 al 2006, e che vede l'individuazione - nel solco delle linee già tracciate dai primi raggruppamenti degli Enti di Formazione - di ambiti, strumenti e modelli comuni per rendere più omogenea l'offerta formativa.

Le attività di studio e ricerca curate dai formatori si concentrano sui temi cardine della nuova offerta (progettazione per competenze, certificazione, didattica centrata sul compito, personalizzazioni, alternanza scuola-lavoro) e rendono

possibile la definizione dei profili formativi e di un impianto condiviso di obiettivi specifici di apprendimento tecnico-professionali di qualifica e di base⁴¹. Da questo lavoro, rivisto poi da un gruppo più ristretto di esperti, nascono gli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) decretati nell'aprile 2007.

Il 2007 rappresenta l'entrata in campo di un supporto ancor più mirato nei confronti delle istituzioni erogatrici dell'offerta di leFP. Con l'assistenza tecnica di ARIFL, infatti, la direzione generale Istruzione, Formazione e Lavoro di Regione Lombardia approva il progetto denominato "Accompagnamento dei formatori dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione professionale"⁴² con il quale si coinvolgono 81 esperti/formatori provenienti da istituzioni scolastiche e formative e circa 30 tra referenti delle province lombarde e responsabili delle stesse istituzioni (dirigenti scolastici, direttori degli enti formativi, coordinatori dei corsi sperimentali).

Il progetto serve a strutturare maggiormente l'azione di accompagnamento avviata anni prima, con l'indicazione chiara degli obiettivi e la verifica del raggiungimento degli stessi.

I contenuti del progetto mirano infatti, in prima battuta, a preparare gli esperti/formatori sulle novità normative e metodologico-didattiche dell'Istruzione e Formazione professionale; lanciano un lavoro di ricerca e riflessione condivisa sul tema delle competenze e della loro certificazione; attivano una revisione critica degli OSA decretati per i percorsi triennali; assumono su di sé il compito di analizzare (e conseguentemente revisionare) le prove d'esame finale dei percorsi triennali e di quarto anno sperimentali in collaborazione con gli esperti dell'Anas (ex Indire).

Tra i lavori di maggior efficacia vi è quello dei tavoli per la revisione degli OSA decretati nel 2007, da adeguare al livello previsto dall'EQF (Quadro Europeo

⁴¹ "La Valutazione degli apprendimenti in Lombardia", a cura di Gianfranco Lucini e Massimo Fraschini. Ed.: Guerini e Associati. Pag. 21.

⁴² D.d.g. n. 16406 del 27 dicembre 2007.

delle Qualifiche) alla fine del triennio di Istruzione e Formazione professionale e con lo scopo di integrare o correggere le descrizioni di competenze-abilità-conoscenze per una maggior sostenibilità didattica. Si tratta di un lavoro di "manutenzione" che porta maggior uniformità negli esiti delle varie qualifiche professionali, anche se non da intendersi come definitivo. La revisione degli Obiettivi Specifici di Apprendimento è infatti una necessità che segue il rinnovamento continuo del sistema di leFP.

2.1 Cresce la responsabilità e la partecipazione attiva delle istituzioni

Con l'anno 2009 si inaugura una nuova fase di accompagnamento alle istituzioni scolastiche e formative, più incentrata su una loro responsabilizzazione, cioè su un loro coinvolgimento attivo nell'elaborazione dei contenuti al centro delle attività⁴³.

La metodologia adottata è ancora quella delle sessioni di lavoro in plenaria a cui partecipano un referente per ogni istituzione del sistema.

L'attività si articola a propria volta in due sottofasi. Entrambe adottano la modalità di lavoro a gruppi, la prima (novembre 2009-gennaio 2010) ne coinvolge dieci; la seconda (febbraio -giugno 2010), quattro.

I lavori si concentrano innanzitutto su una informativa e chiarificazione degli elementi fondamentali dell'ordinamento regionale, quale riferimento univoco sia per le Istituzioni scolastiche, sia per quelle formative. Sessioni di approfondimento sono dedicate all'analisi dei profili del Repertorio regionale 2010/2011, agli Standard Formativi minimi regionali e alla ricaduta nelle scuole, in termini di flessibilità didattica e organizzativa, dell'offerta di leFP. Nell'ambito del percorso di accompagnamento 2009, sulla base degli standard minimi della prima at-

⁴³Con il d.d.u.o. n. 1763 del 24 febbraio 2009 è approvato il progetto "Formazione congiunta e accompagnamento dei percorsi sperimentali di leFP 2009 dell'Agenzia Regionale per l'Istruzione la Formazione e il Lavoro".

tuazione del sistema di leFP nazionale, si realizzata una prima definizione degli Standard per i percorsi di IV anno e la produzione degli OSA mancanti in riferimento al Repertorio regionale decretato⁴⁴.

Un obiettivo strategico riguarda la ripresa di un lavoro comune tra le due tipologie di istituzioni, finalizzato a rendere omogeneo il linguaggio ed a favorire la costruzione di un comune patrimonio di esperienze e pratiche professionali. In tale prospettiva si procede anche alla selezione dei prodotti più qualificati (Piani Formativi; Unità Formative; prove; strumenti didattici) ed alla loro messa a disposizione sulla piattaforma informatica (www.arifl.it) appositamente ristrutturata.

Per motivi di tempo, l'accompagnamento ha garantito un supporto complessivo, in termini di indicazioni e di chiarimento dei nodi problematici più forti, senza potersi sviluppare nella direzione di un supporto personalizzato alla elaborazione dei Piani di studio e alla definizione dei nuovi modelli organizzativi, di pertinenza dell'autonomia delle istituzioni. Alla fine delle attività è risultata ancora evidente una certa - per alcuni versi corretta - disomogeneità di stili e impostazioni metodologiche, sia tra Istituzioni scolastiche e Istituzioni formative, sia all'interno delle stesse. Per tali ragioni ed in particolare per l'ingresso nel sistema di nuove scuole (che non avevano all'attivo il percorso della precedente sperimentazione) si è ritenuto necessario procedere ulteriormente nell'erogazione di un supporto formativo.

2.2 La costituzione delle reti territoriali

L'accompagnamento attivato durante l'anno 2010-11 conosce una svolta significativa, sia in termini di obiettivi, sia in termini di modalità di attuazione dei lavori⁴⁵.

44 Con la DDG 695 del 29 gennaio 2009 si è approvato l'“Aggiornamento del repertorio dell'offerta di istruzione e formazione professionale per l'anno 2009/2010”.

45 Con d.d.u.o. n. 8062 dell'11 agosto 2010 della Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro è approvato il progetto “Formazione congiunta e accompagnamento dei percorsi sperimentali di IFP anno formativo 2010/2011 dell'Agenzia Regionale per l'Istruzione la Formazione e il Lavoro”.

Il coordinamento di ARIFL, cui si affianca in stretta sinergia l'USR, individua un gruppo ristretto di esperti della scuola e della formazione professionale ai quali affida il ruolo di coordinatori delle attività di formazione. Di fatto, prende piede un gruppo di coordinamento nel cui ambito, come in una sorta di cabina di regia, si discutono preventivamente le tematiche da affrontare nei lavori e si decide la modalità di conduzione, assicurando una gestione unitaria e il continuo rilancio sulla partecipazione attiva di scuole ed enti.

La scelta di ARIFL è quella di promuovere uno stile di coordinamento che non usa la logica delle risposte calate dall'alto, ma incentiva la valorizzazione dei diversi apporti tematici e di esperienza pratica da parte dei referenti partecipanti.

A tale stile si affianca l'impostazione conseguente alla strutturazione dei lavori. ARIFL sceglie di suddividere le istituzioni partecipanti all'accompagnamento in quattro reti territoriali, per favorire, attraverso la vicinanza geografica, il lavoro di confronto e scambio di esperienze tra enti e scuole, rappresentate, all'interno di ogni rete, da un proprio referente indicato dal dirigente scolastico/direttore dell'ente.

Attraverso l'individuazione di un soggetto capofila (identificato in una scuola), ognuna delle reti è dotata di autonomia di gestione dei fondi per lo svolgimento delle attività e di autonomia nella stesura del piano e delle modalità di lavoro. Per la conduzione dei lavori sono assegnati, ad ogni rete, uno o più coordinatori da parte di ARIFL, cui compete il monitoraggio del processo e la rilevazione/valutazione dei risultati del lavoro, anche in una prospettiva di miglioramento complessivo del sistema.

Il compito del coordinatore è quello di facilitare i lavori nel gruppo, fornire supporto e consulenza tecnica, riferire periodicamente ad ARIFL lo stato di avanzamento lavori, consegnare i prodotti finali concordati. Il referente - cioè colui che è indicato dalla propria istituzione scolastica o formativa per la partecipazione ai lavori - collabora in modo attivo e propositivo al raggiungimento degli obiettivi e, soprattutto, garantisce lo sviluppo del lavoro e la produzione degli strumenti all'interno della propria istituzione.

L'opzione è quella a favore di una formazione gestita in modo decentrato (le reti), che investe molto sul lavoro laboratoriale.

Sostanzialmente, gli elementi caratterizzanti del nuovo accompagnamento sono i seguenti:

- a)** creazione di un gruppo ristretto di coordinatori, provenienti dal mondo della scuola e della formazione;
- b)** sviluppo di un lavoro autonomo da parte delle Istituzioni, soprattutto attraverso la modalità laboratoriale, garantito dal referente designato;
- c)** creazione di reti territoriali composte da un mix di scuole ed enti.

Anche in merito ai contenuti si sono registrate novità. Il focus di attenzione si è infatti spostato maggiormente dalle tematiche della programmazione e della metodologia a quelle della *valutazione e certificazione*.

Durante i gruppi di lavoro, infatti, i coordinatori hanno concentrato gli sforzi sull'aggiornamento e sullo sviluppo degli strumenti della didattica, partendo dalla costruzione e implementazione del Portfolio, per arrivare a quella dei Piani formativi e delle prove, oltre a un'attenzione forte rivolta ai modelli organizzativi della didattica, quali la flessibilità organizzativa dell'orario e del personale e l'innovazione metodologica.

In particolare, relativamente a Portfolio e Piano formativo, il lavoro non si è solo concentrato sul rispetto delle indicazioni minime per la loro stesura previste dalla normativa regionale; il gruppo dei coordinatori ha proceduto all'analisi e alla correzione di quelli elaborati autonomamente dalle istituzioni scolastiche/formative e inviati dietro richiesta di ARIFL, restituendone gli esiti. È stato perciò fornito a scuole ed enti un supporto "macro" nella fase di programmazione come si leggerà nelle pagine successive⁴⁶.

Un'altra novità è consistita nella riflessione e nel successivo lavoro di definizio-

⁴⁶Cfr Capitolo 4, "Il laboratorio della leFP in Lombardia: esiti, prodotti e questioni aperte".

ne degli standard di certificazione della competenza.

I gruppi dei referenti hanno sviluppato momenti di confronto e di approfondimento sui cosiddetti "elementi di accertabilità" della competenza, arrivando a produrne alcune tipologie. Tale lavoro è servito (e servirà) a definire un possibile *quadro di riferimento* della costruzione delle prove di accertamento di acquisizione della competenza.

In generale, le ultime due edizioni dell'accompagnamento fanno intravedere un clima complessivamente positivo e collaborativo tra i partecipanti. Apprezzato anche il metodo di lavoro attuato dagli esperti coordinatori, che ha favorito la libertà di partecipazione attiva e di elaborazione delle istituzioni scolastiche e formative verso i temi proposti.

2.3 Le prospettive di un lavoro che prosegue

Il recente avvio di un'offerta unitaria di leFP anche da parte dell'Istruzione Professionale di Stato suggerisce la prosecuzione di un supporto sui temi cardine dell'ordinamento regionale per due ordini di ragioni.

L'azione di accompagnamento ha assunto, col trascorrere degli anni, la caratterizzazione di ambito di "governo del sistema", ovvero di spazio all'interno del quale i soggetti erogatori riflettono e si confrontano su una modalità di offerta certamente ricca delle peculiarità proprie di ciascuno, ma nel rispetto delle sia pur minime indicazioni previste dalla normativa regionale.

L'accompagnamento, dunque, consente a Regione Lombardia, attraverso l'assistenza tecnica di ARIFL, di trasferire le novità procedurali e legislative introdotte nel sistema attraverso un lavoro a diretto contatto con chi le deve fare proprie. L'alto numero delle istituzioni che vi partecipa (nell'ultima edizione se ne sono contate quasi 200) permette poi all'ente di governo un raggio di azione particolarmente capillare.

La modalità di conduzione dei lavori ha inoltre consentito alle istituzioni partecipanti di sfruttare tali attività come spazio in cui elaborare e produrre "dal basso" stimoli, suggerimenti e proposte verso l'Ente di governo, per rendere il sistema

più efficace e rispondente alle necessità di un'utenza che si modifica nel tempo.

Oltre che spazio di "governo", le attività di supporto a scuole ed enti di formazione hanno quindi assunto in questi anni il valore di laboratorio sperimentale, da cui provengono proposte di strumenti e pratiche innovative.

Per il futuro, l'obiettivo è quello di proseguire nella direzione di una valorizzazione della cultura dell'autonomia, anche attraverso un "rinnovo culturale" di tutte le professionalità presenti nelle istituzioni scolastiche e formative e in particolare di quelle che esercitano una responsabilità di conduzione più marcata: dirigenti scolastici e direttori di enti.

È questa una delle novità su cui si concentreranno gli sforzi futuri.

In particolare, ARIFL ritiene di sviluppare, all'interno di tale lavoro, queste tre specifiche aree tematiche:

- › l'incremento delle performance (delle istituzioni scolastiche e formative e dell'attività delle diverse professionalità presenti nella scuola);
- › la responsabilizzazione degli attori (istituzionali, gestionali, professionali) verso una gestione scolastica e formativa basata su obiettivi innovativi condivisi;
- › l'integrazione tra il mondo della scuola e quello del lavoro, avviando una connessione più stretta con il tessuto imprenditoriale del territorio di riferimento.

Su questi assi si potrebbe procedere alla implementazione di una modalità innovativa di "Alta formazione" rivolta ai dirigenti scolastici/direttori di enti. Essa potrebbe concentrarsi innanzitutto sulle tematiche proprie del livello di responsabilità, da cui dipende la stessa efficacia e la possibilità di radicamento del lavoro proposto nell'accompagnamento ai docenti-referenti:

- › cultura, processi e strategie dell'innovazione nel contesto delle istituzioni scolastiche e formative;
- › modelli e strategie di *management* e di *leadership* educativa ed organizzativa, nelle organizzazioni complesse;
- › pratiche e modelli di autonomia diffusa (livello nazionale e internazionale);

- › modelli e soluzioni della valutazione di sistema e di autovalutazione di istituto, in rapporto alla normativa regionale lombarda.

Gli obiettivi si riassumono nella opportunità di costituire un nucleo motivato e responsabilizzato di dirigenti/direttori, con il quale elaborare proposte e strumenti per l'organizzazione flessibile, la gestione e valorizzazione delle risorse umane, la valutazione di sistema e l'autovalutazione della propria istituzione.

La modalità di lavoro potrà essere quella già sperimentata nell'accompagnamento ai referenti: laboratori e seminari di lavoro condotti da formatori di alto livello scientifico; con possibilità, al termine del percorso, di partecipare alla visita presso una istituzioni di eccellenza anche residente all'estero.

3

CAPITOLO 3

L'IEFP NEGLI ISTITUTI LOMBARDI

di Morena Modenini

Con l'avvio dell'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale, erogata da Istituzioni scolastiche e formative nell'anno 2010/2011, giunge a compimento, in Italia, il programma comunitario di valorizzazione del capitale umano inteso come l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze dei singoli individui, principale risorsa di cui disponiamo per il progresso e lo sviluppo.

Per quanto concerne in particolare l'ordinamento di leFP si può affermare che esso costituisce lo strumento privilegiato mediante cui lo stato italiano potrà ambire ad ottemperare ai criteri di misura dei progressi compiuti in direzione delle mete fissate dai Consigli europei di Lisbona (2000) e di Barcellona (2002), tra cui spicca l'obiettivo di agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione, perseguito realizzando un ambiente funzionale all'apprendimento, rendendo la didattica più motivante, aprendo al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione anche grazie al rafforzamento dei legami con il mondo del lavoro.

Il lungo percorso che ha condotto alla definizione del sistema di istruzione e formazione professionale dal 2001 ad oggi si è innestato su una più generale attività normativa riguardante la decentralizzazione delle funzioni legislative e amministrative dello Stato a favore delle Regioni e degli enti locali.

Contemporaneamente, si profilava il riordino più generale del sistema educativo di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'Università, attraverso un dibattito

che ha visto affiancare al concetto di obbligo quello di diritto dovere e in cui ci si è interrogati sul potenziale formativo delle discipline.

Sullo sfondo la discussione ancora aperta, nonostante le scelte normative, sulla opportunità di agganciare il curriculum alle competenze al fine di renderlo trasparente e trasferibile nell'ambito dei Paesi dell'Unione Europea.

Tutto ciò ha condotto ad una complessa normativa nazionale e regionale, convergente nella definizione dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Lo Stato esercita sul sistema dell'istruzione secondaria superiore competenza concorrente, con esclusività in merito alle norme generali ed ai principi fondamentali, nonché, - con riferimento anche ai percorsi leFP - ai Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP), mentre le Regioni hanno potestà legislativa esclusiva sull'istruzione e formazione professionale, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nei limiti delle competenze dello Stato. Gli Accordi in Conferenza Unificata, recepiti come LEP, hanno consentito di dare ai percorsi leFP carattere unitario e respiro nazionale.

I percorsi leFP sono, quindi, a tutti gli effetti da considerarsi parte del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione della Repubblica.

A ciò si aggiunge che la L. 133/2008 art. 64 comma 4 bis ha stabilito, in via definitiva, che "l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al capo 3 del Dlgs 226/2005", siano essi realizzati dalle istituzioni scolastiche o dagli enti di formazione accreditati dalle Regioni.

Per quanto concerne le istituzioni scolastiche, esse erogano i percorsi di istruzione e formazione mantenendo l'autonomia organizzativa e didattica, utilizzando il personale dello Stato - secondo quanto stabilito dal D.M. 4/2011 "Organici raccordi" - e, per il funzionamento, i fondi MIUR, nelle modalità più opportune alla realizzazione dell'offerta formativa.

3.1 L'offerta formativa dei percorsi leFP

Il primo anno di applicazione degli ordinamenti regionali dei percorsi leFP nelle istituzioni scolastiche, registra l'attivazione di 185 percorsi che hanno coinvolto 4.515 studenti.

Il grafico 1 mostra il numero di studenti iscritti per tipologia di indirizzo attivato:

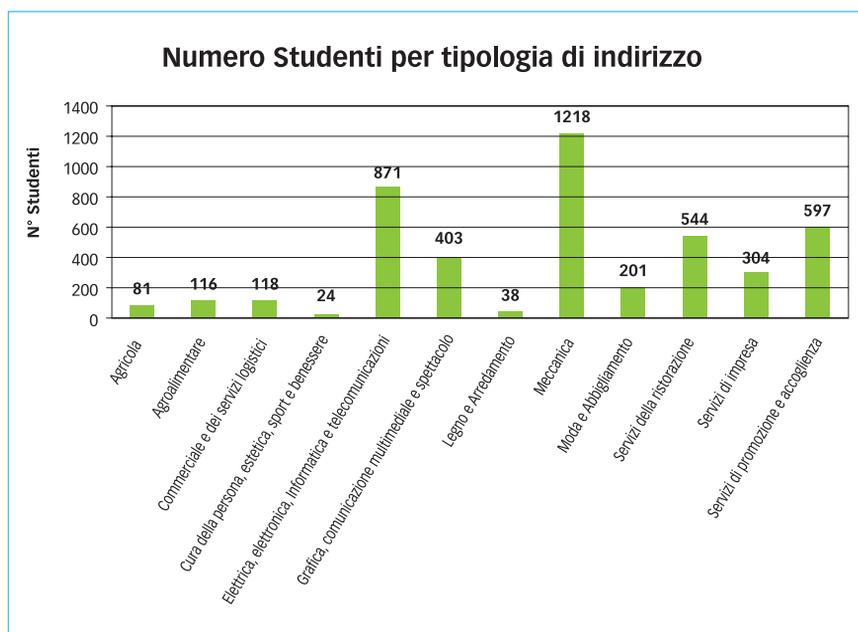


Grafico 1: Offerta leFP nelle istituzioni scolastiche - indirizzi di qualifica avviati a.s. 2010/2011

Nella Tabella 1 sono indicati gli istituti scolastici, i percorsi attivati e il numero di studenti iscritti suddivisi per provincia.

Provincia	Istituti scolastici	Percorsi attivati	Numero studenti iscritti
Bergamo	15	39	970
Brescia	17	38	853
Como	6	16	392
Cremona	6	10	223
Lecco	5	9	240
Lodi	2	8	131
Mantova	2	6	111
Monza Brianza	4	5	203
Milano	14	28	748
Pavia	4	7	181
Sondrio	1	1	25
Varese	7	18	438
Lombardia	83	185	4515

Tabella 1: *Offerta leFP nelle istituzioni scolastiche - Distribuzione nelle province a.s. 2010/2011*

Le iscrizioni per il prossimo anno scolastico 2012-2013 rilevano una sostanziale invarianza numerica sugli specifici indirizzi di qualifica dimostrando che l'utenza, che tradizionalmente si rivolgeva agli IP per percorsi di qualifica brevi e immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, ha trovato nell'offerta leFP l'opportunità di soddisfare le proprie necessità formative.

Il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione risulta, cioè, arricchito da un percorso che risponde a un target eterogeneo ma accomunato dal progetto di costruire innanzitutto una professionalità riconosciuta dal mercato del lavoro, senza precludere la possibilità di acquisire successivamente, anche

in prospettiva di formazione continua, crediti per l'accesso ad una formazione terziaria.

Nell'offerta formativa regionale i percorsi leFP rappresentano un ampliamento indispensabile delle opportunità di formazione, collocandosi accanto ai percorsi liceali, tecnici e professionali, con una propria identità e autonomia che non esclude la possibilità di passaggio tra ordinamenti.

In questo primo anno di ordinamento l'offerta di istruzione complessiva degli istituti scolastici ha annoverato tipologie diverse di offerta formativa: istituti che offrono i tre ordini di percorsi nello stesso settore (IT, IP e leFP); istituti che offrono i tre ordini di percorsi rispettivamente in tre diversi settori; istituti che offrono sia IP sia leFP nello stesso settore; istituti che offrono solo leFP per uno o più settori.

3.2 L'accompagnamento

Gli istituti che hanno attivato nell'anno scolastico 2010/ 2011 percorsi di istruzione e formazione professionale si sono trovati ad affrontare un compito gravoso e complesso. L'innovazione costituita dal nuovo ordinamento è entrata nei collegi dei docenti e nei consigli di classe e ha richiesto agli insegnanti di rivedere le tradizionali modalità di lavoro basate sulla centralità dell'insegnamento: non più programmi ministeriali per contenuti, tantomeno quadri orari standardizzati secondo cui organizzare l'insegnamento né classi di concorso rigidamente distribuite sulle discipline.

Al contrario, sono stati introdotti nuovi concetti quali esiti di apprendimento cogenti, descritti a banda larga in termini di competenze e costituenti standard; un vincolo di monte ore complessivo regionale fissato in rapporto ai LEP; nessun quadro orario preconstituito; linee guida per organici raccordi tra IP e leFP che consentono di attingere con ampia flessibilità alle classi di concorso; una nuova modalità di valutazione e di registrazione delle acquisizioni degli studenti. Le scuole sono state pertanto chiamate ad un rovesciamento di prospettiva che ha avuto ripercussioni su tutti i processi operativi legati alla progettazione e alla realizzazione dell'offerta formativa.

Certamente gli istituti che già avevano aderito, negli anni dal 2004 al 2010, alla sperimentazione congiuntaUSR - Regione Lombardia per la realizzazione di percorsi finalizzati al conseguimento della doppia qualifica, regionale e statale, avevano progressivamente sviluppato un *know how* strategico ancorché essenziale.

Tuttavia, in conseguenza dei recenti sviluppi normativi che hanno interessato l'ordinamento dell'istruzione professionale, rendendola un percorso quinquennale, senza più la possibilità di erogare qualifiche, innumerevoli istituti scolastici hanno avvertito la necessità di arricchire l'offerta formativa, introducendo ex novo i percorsi leFP, al fine di dare risposta a istanze di formazione provenienti da una quota di utenza che per tradizione si rivolge nelle diverse realtà territoriali a quelle istituzioni. Un cospicuo numero di tali scuole non aveva aderito alla sperimentazione e non aveva ancora condotto una riflessione sistematica relativa alla progettazione e organizzazione di percorsi integralmente centrati sull'apprendimento di competenze.

Allo scopo di sostenere le istituzioni scolastiche nella complessa fase di *start up* e nell'implementazione del nuovo ordinamento leFP, l'ufficio IV dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Rete formativa e Politiche per gli studenti -, contestualmente ed in sinergia con il percorso realizzato a livello centrale da ARIFL per conto di Regione Lombardia, a decorrere dai primi mesi dell'anno 2010 ha messo in atto una propria gamma articolata di iniziative. Innanzitutto il team di formatori che avevano seguito le scuole nella fase di sperimentazione ha prodotto una pubblicazione a diffusione interna "Percorsi triennali di leFP, dalla sperimentazione all'ordinamento 2004-2010"⁴⁷ in cui è possibile reperire documenti prodotti dalle scuole in sperimentazione, in particolare piani formativi, unità formative ed esemplificazioni di prove di accertamento delle acquisizioni. In questa pubblicazione ricorrono riflessioni intorno a questioni

⁴⁷ Consultabile sul sito www.formalavoro.regione.lombardia.it e su www.istruzione.lombardia.it/sistema-formativo-regionale/istruzione-e-formazione-professionale.

fondamentali del progetto sperimentale: vengono esposte considerazioni intorno alla *mission* dell'leFP, alla luce della struttura del sistema secondario di secondo grado, delle istanze del mondo del lavoro e delle caratteristiche dell'utenza; sono analizzate alcune criticità emerse negli anni di sperimentazione, legate alle modalità di intendere la formazione da parte dei docenti, ai vincoli organizzativi e al complesso di variabili indipendenti che hanno condizionato l'azione; è indagato, infine, il principio dell'operazionalizzazione degli insegnamenti secondo il quale i saperi dell'area di base devono essere resi funzionali allo sviluppo dell'area tecnico professionale.

Un'ulteriore iniziativa, tuttora in corso, promossa dall'Ufficio IV dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, in accordo con Regione Lombardia, ha mirato a fornire una consulenza più mirata e personalizzata alle singole istituzioni scolastiche, sia a distanza che in presenza, ad opera di un team di docenti-formatori. I temi salienti affrontati sono la progettazione e la certificazione delle competenze, la predisposizione dei documenti obbligatori previsti dall'ordinamento.

Attenta considerazione da parte dell'ufficio IV ha avuto anche la predisposizione e la divulgazione delle procedure per la richiesta di organico leFP in ottemperanza al DPR 4 del 17 gennaio 2011.

A queste specifiche misure si sono aggiunte occasioni di ricerca e approfondimento destinate ai dirigenti scolastici per la soluzione di problemi organizzativi e didattici connessi alla messa a regime del riordino, quali l'orientamento, i passaggi, l'organizzazione e l'innovazione della didattica, le strategie volte a favorire il successo formativo.

Tutto ciò, nell'ambito della più ampia collaborazione con ARIFL nel corso degli anni scolastici 2009/2010 e 2010/2011 per il supporto sui temi e sui nodi principali conseguenti all'applicazione della regolamentazione regionale (com'è illustrato nei successivi capitoli del presente volume), ha certamente contribuito a conferire un carattere di unitarietà all'offerta dei percorsi leFP erogati dalle istituzioni scolastiche a livello territoriale, in rapporto alla contestuale offerta delle Istituzioni formative.

3.3 L'apprendimento nei percorsi di leFP

Il potenziale innovativo introdotto dall'ordinamento leFP, volto a porre al centro dell'azione formativa la persona dello studente, rappresenta un'opportunità percorribile per rendere l'apprendimento più attraente e rispondere così al bisogno di concretezza che alcuni studenti esprimono in base alle proprie caratteristiche e interessi, e per realizzare un ambiente formativo aperto e in stretto legame con il mondo professionale, in sintonia con gli obiettivi europei di agevolazione dell'ingresso nel mondo del lavoro. In questo senso l'ordinamento leFP costituisce un'occasione per superare alcune rigidità organizzative della scuola secondaria italiana, quali tempi di apprendimento e organizzazione dell'insegnamento parcellizzati, e per temperare l'impostazione generalista delle mete dei percorsi di istruzione. Rigidità, peraltro funzionali a costruire opportunità di accesso all'università, che vanificano lo sforzo perseguito da molti docenti e dirigenti di conferire efficacia alla permanenza di una particolare tipologia di studenti nelle istituzioni scolastiche.

È da sottolineare, a tale riguardo, che il Decreto Ministeriale n. 4/2011 "Linee guida per gli organici raccordi tra IP e leFP", pur nei limiti previsti a tutela della spesa, assicura flessibilità nell'utilizzo delle risorse di insegnamento e dà un concreto sostegno alla realizzabilità di percorsi personalizzati con soluzioni didattiche non tradizionali. Pur salvaguardando le finalità e gli obiettivi sanciti dall'obbligo di istruzione, gli organici raccordi permettono di dare un'impostazione professionalizzante fin dal primo anno, incontrando in tal modo bisogni formativi, vocazioni personali e istanze provenienti dal mondo dell'impresa che altrimenti resterebbero escluse dal sistema formativo.

In prospettiva di una diversificazione dell'offerta formativa che sia inclusiva di vocazioni tese all'operatività, l'Ufficio Scolastico Regionale, facendo leva particolarmente, ma non esclusivamente, sulle istituzioni che erogano percorsi leFP, è impegnato a promuovere strategie formative che favoriscano la connessione con il territorio e il relativo peculiare intreccio di fattori e condizioni produttive. È da collocare in questo sfondo la promozione di reti territoriali per lo sviluppo della metodologia dell'alternanza, anche estesa ad un monte ore molto consistente

del curricolo e dell'apprendistato formativo anche in Diritto Doveri di istruzione e formazione, allo scopo di affrontare con strumenti didattici innovativi il nodo della dispersione scolastica, degli insuccessi e della demotivazione. Si intende con ciò sostenere il successo scolastico degli studenti mediante occasioni di apprendimento caratterizzate dal *learning by doing* e dall'apprendimento in situazione e realizzando apprendimenti formali in situazioni tipiche dell'apprendimento non formale. I percorsi citati sono organizzati in modo tale da dare in esito certificazioni di competenze caratterizzanti l'ordine e l'indirizzo di scuola specifico, spendibili in percorsi di istruzione e formazione, ai fini dell'ammissione all'anno scolastico successivo, o utili all'inserimento nel mondo del lavoro oppure per il passaggio in altro percorso scolastico.

L'Ufficio Scolastico Regionale intende proseguire nell'impegno di valorizzazione dei percorsi di leFP all'interno dell'offerta formativa complessiva, rendendoli oggetto di costante attenzione, anche attraverso una riflessione sistematica con i dirigenti scolastici e con i docenti delle scuole impegnate nell'erogazione di tale offerta. I percorsi di leFP possono rappresentare un'opportunità per l'istruzione professionale, per una diversificazione dell'offerta formativa, funzionale a rispondere sempre meglio e in modo efficace alla pluralità di richieste dei giovani in formazione, nell'ottica del miglioramento continuo e della qualità del servizio. Obiettivo della scuola infatti è il successo formativo di tutti gli studenti, che si realizza fornendo gli strumenti necessari alla costruzione di un proprio piano di vita e facilitando il positivo compimento del percorso scolastico o formativo intrapreso.

4

CAPITOLO 4

IL "LABORATORIO" DELLA IEFP IN LOMBARDIA:

esiti, prodotti e questioni aperte
del percorso realizzato
nell'a.s. 2010-11

a cura di Roberto Vicini

4.1 I nodi tematici del percorso di accompagnamento, nel contesto della regolamentazione regionale e del quadro normativo nazionale

di Roberto Vicini

La forma assunta dal percorso di “accompagnamento” alle Istituzioni scolastiche e formative che in Lombardia erogano l’offerta triennale e di quarto anno di leFP è stata quella del “laboratorio”: un ambito aperto di confronto, capace da un lato di offrire risposte alla svariata casistica e alle concrete problematiche emergenti dalla concreta applicazione dell’ordinamento e, dall’altro, di incentivare e supportare processi di declinazione autonoma delle indicazioni di massima, dei modelli e degli strumenti (formativi) da parte delle Istituzioni.

Per i primi dieci corsi annuali finalizzati all’esame di Stato, dato il loro carattere pionieristico, è stata prevista una specifica articolazione del percorso di accompagnamento, gestito da ARIFL in diretta collaborazione con la UO Attuazione delle riforme della DG IFL e l’Ufficio IV° dell’USR, che ha garantito da un lato un supporto mirato di tipo normativo ed istituzionale (indicazioni e costanti aggiornamenti relativi alla contestuale elaborazione a livello nazionale della nuova, specifica regolamentazione in materia)⁴⁸, incentivando, dall’altro,

48 DM n. 4/2011, delle Linee guida ex art. 13, comma 1-quinquies della L. 40, Capo III; OM n. 42/2011, “Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2010/2011”.

il confronto e l'approfondimento delle tematiche inerenti alla specificità ed alla qualità dell'offerta erogata, nel raccordo tra gli standard dei due ordinamenti di riferimento.

La caratterizzazione specifica dei percorsi e la fisionomia del sistema derivano dalla natura stessa degli standard minimi formativi di erogazione e apprendimento regionali, definiti in attuazione della Legge n. 19/2007⁴⁹ e quale declinazione dei LEP nazionali⁵⁰. Esse richiedono il passaggio ad un nuovo paradigma, una sorta di discontinuità ad un tempo culturale ed organizzativa, rispetto al modello ancora prevalente in ambito scolastico e per certi aspetti anche in quello degli Enti di formazione.

Si tratta di riarticolare e ricollocare i diversi elementi dell'azione didattico-formativa in un nuovo quadro progettuale e di tipo organizzativo, che implica una effettiva collegialità ed incentrato sulla dimensione dell'apprendimento per competenze; attingendo, in questo, anche da filoni di esperienza e modelli già presenti, seppur in modo diverso, nella tradizione delle scuole autonome e dei Centri di formazione, ma che faticano ancora oggi ad affermarsi, per un insieme di ragioni in parte oggettive (carenza di risorse; vincoli organizzativi), in parte dovute alla resistenza al cambiamento degli apparati e delle culture/consuetudini professionali sedimentate.

Sia a livello di ordinamento, che a livello di *governance*, il sistema regionale lombardo di leFP è un sistema che rivolge fortemente la propria attenzione ai risultati, più che ai processi.

Gli standard di apprendimento - o "obiettivi specifici di apprendimento" (OSA) - sono definiti non in termini di semplici "mete" che orientano la didattica, bensì di "esiti" da garantire all'utenza, standardizzati, ovvero delimitati in termini di con-

⁴⁹Cfr A. Fiore - R. Vicini, "L'identità del sistema lombardo", par. 2 "L'ordinamento di leFP della Regione Lombardia"

⁵⁰Capo III del DLgs n. 226/2005.

tenuto⁵¹ e - in prospettiva - anche di indicatori di risultato. La centralità dell'esito è d'altra parte confermata dalla presenza di una valutazione di sistema rivolta anche agli apprendimenti, attraverso prove centralizzate nell'ambito degli esami e misurazione del valore aggiunto al termine dei percorsi. Un altro fattore di forte incidenza è dato poi dalla stessa opzione operata da Regione Lombardia a favore di una regolamentazione specifica della IeFP, con caratteri distintivi rispetto a quella dell'Istruzione statale, regolamentazione tesa a fissare solo gli elementi essenziali e di coerenza con la prospettiva di standard di apprendimento per competenze e in termini di risultato, lasciando ampia libertà di declinazione didattico-metodologica alle Istituzioni.

Tutto ciò permette di inquadrare con maggiore chiarezza i nuclei tematici fondamentali attorno a cui si è sviluppato il lavoro dei diversi gruppi territoriali durante l'anno scolastico 2010-11⁵², in un processo di diretto confronto tra Istituzioni formative e scolastiche che ha favorito il sedimentarsi di un linguaggio e di un patrimonio di cultura e di "pratiche" didattico-formative comune:

1. caratterizzazione professionalizzante e non generalista dei percorsi: necessità di garantire lo sviluppo del set di competenze che costituiscono il profilo in esito ai percorsi, assicurando una stretta interconnessione tra dimensione tecnico-professionale e culturale nell'ambito di una declinazione progettuale che integra fortemente le due dimensioni fin dall'avvio della prima annualità, procedendo dall'alto, ovvero dal profilo, in una prospettiva di continuità (quarto anno) ed assumendo l'obbligo di istruzione non come esaustivo della componente culturale

51 Vedi DDG n. 1544/2010 e DDG n. 9136/2010 di recepimento e declinazione in Profili degli Standard formativi minimi nazionali definiti in prima attuazione della messa a regime del sistema di IeFP di secondo ciclo nell'Accordo in Conferenza Stato Regioni 29 aprile 2010 e recentemente - in via definitiva, ai sensi dell'art. 18 del DLgs. n. 226/05 - con l'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011 (allegati 2 e 3).

52 Il percorso del precedente anno è stato rivolto alla chiarificazione dei punti qualificanti della regolamentazione regionale (vedi capitolo 2 "Un percorso a supporto dell'autonomia e dell'innovazione delle Istituzioni").

della leFP, bensì come *core* del primo biennio, che ne assicura l'equivalenza formativa con i percorsi degli altri ordinamenti⁵³;

2. *elaborazione di una progettazione curricolare completa, coerente e funzionale allo sviluppo del profilo*: necessità di allineare il "dichiarato" e l'"agito" (nonché l'"agibile"), a livello sia di effettiva declinazione degli standard formativi dell'ordinamento (senza assumere o introdurre surrettiziamente altri) in rapporto alle caratteristiche del target di utenza, di individuazione di Unità Formative e attività correlate agli standard e specificazione delle relative modalità di verifica, sia di individuazione/attribuzione delle risorse in termini di insegnamenti e quote orarie, definendo un "quadro orario" funzionale e coerente;
3. *sviluppo di una cultura e pratica della valutazione delle competenze*: l'accertamento, la valutazione e la certificazione delle competenze costituiscono la cartina di tornasole di una progettazione e di uno sviluppo formativo effettivamente rivolto all'apprendimento; si tratta però di sentieri ancora poco battuti e consolidati, che per diversi aspetti richiedono ancora una più chiara definizione di tipo metodologico ed operativo (tipologia delle prove di accertamento; criteri e parametri di misurazione; indicatori di risultato; natura e modalità della valutazione; criteri di definizione e attribuzione dei livelli e dei pesi; strumenti di registrazione; ecc.) e una serie di risposte in rapporto al lavoro ed alle scelte operate dall'équipe dei formatori (criteri di ammissione a nuova annualità e all'esame conclusivo; modalità di svolgimento dello scrutinio; valutazione degli esiti di apprendimento e del comportamento; rapporto tra certificazione dell'obbligo e certificazione periodica, annuale e finale; ecc.), essendo l'attuale cultura in materia di valutazio-

53 In linea con la previsione di standard formativi minimi di base che esprimono il carattere culturale specifico della leFP, così come ormai sancito dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011 (allegato 4). Tali standard di base sono attualmente oggetto di recepimento da parte di Regione Lombardia, in modo da assicurare maggiormente la delimitazione standard dei macro ambiti di contenuto delle competenze, anche in rapporto all'esame finale di Qualifica e Diploma ed alla relativa prova centralizzata.

ne ancora fortemente incentrata sulla dimensione segmentata delle discipline, ovvero degli ambiti di acquisizione, più che sugli "oggetti" (competenze) dell'apprendimento.

Quanto al primo nodo, occorre sottolineare che Regione Lombardia, in conformità con i LEP nazionali⁵⁴, assume la triennialità e quadriennialità quale articolazione minima dei percorsi di leFP e non il modello ordinamentale dell'istruzione (secondo lo schema 2+1), che prevede un biennio con prevalenza di cultura generale, con conseguente rinvio dello sviluppo professionalizzante vero e proprio al terzo anno. Ciò renderebbe di fatto irraggiungibili gli stessi standard formativi minimi tecnico professionali, definiti, per altro, come esiti di apprendimento non segmentati nelle diverse annualità, ma caratterizzanti l'intero percorso triennale e di quarto anno, nonché intrinsecamente posizionati sul III° e IV° livello EQF. Anche la lettura che riduce la dimensione culturale della leFP all'ambito dei saperi e delle competenze dell'obbligo di istruzione non trova fondamento né nel DM 15 giugno 2010 (di recepimento dell'Accordo 29 aprile 2010, che ha indicato per la componente culturale l'obbligo di istruzione solo in via transitoria e limitatamente all'anno 2010-11), né nel recente Accordo siglato in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011 ai sensi dell'art. 18 del DLgs. 226/05, che ha concluso l'iter della messa a regime del sistema di leFP di secondo ciclo. L'leFP ha proprie competenze di base (linguistiche, matematico-scientifico-tecnologica, storico-socio-economica) e mantiene una sua specificità culturale, di pari dignità rispetto alle altre tradizioni, strettamente connessa alla dimensione del lavoro.

Relativamente agli aspetti della progettazione formativa - secondo nodo -, la regolamentazione regionale prescrive la predisposizione di Piani Formativi (PF), corredati da Piani Formativi Personalizzati (PFP) riferiti alle specifiche declinazioni e misure di personalizzazione dell'offerta, nonché l'individuazione degli insegna-

⁵⁴DLgs. n. 226/05, art. 17.

menti funzionali allo sviluppo del profilo formativo-professionale in esito ai percorsi⁵⁵. La progettazione formativa comprende, in particolare, l'insieme dei seguenti elementi⁵⁶:

- › la predisposizione delle *unità formative* (UF), cui concorrono i diversi insegnamenti funzionali allo sviluppo del profilo formativo-professionale;
- › l'individuazione delle attività educative e formative unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare le UF;
- › la distribuzione delle ore di formazione tra i diversi insegnamenti, ai fini dello sviluppo degli standard di apprendimento ed alla realizzazione delle attività didattiche e formative;
- › la definizione di specifici interventi di personalizzazione, che tengono conto anche delle istanze e dei bisogni espressi dalle imprese, dalle famiglie e dagli allievi;
- › la definizione delle modalità di accertamento e certificazione periodica e annuale delle competenze;
- › l'esplicitazione dei criteri di valutazione e di ammissione a nuova annualità ed agli esami conclusivi di percorso.

Occorre inoltre considerare che i quadri orari minimi regionali hanno margini di variabilità, si riferiscono alla durata complessiva dei percorsi (ovvero alla triennialità o all'annualità per il quarto anno e il corso annuale per l'esame di Stato) e non agli insegnamenti, bensì alle competenze di base e tecnico professionali di cui agli standard minimi⁵⁷. Tutto ciò comporta il superamento dello schema che lega in modo indissolubile e meccanico dimensione oraria (ora di lezione), disciplina/insegnamento e contenuti.

55 Allegato A) del DDG n. 9837/2008 "Procedure relative allo svolgimento delle attività formative dei Soggetti accreditati al sistema di Istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia", punto 2 "Regime degli atti".

56 DDG n. 8/6563, "Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di Istruzione e formazione professionale", l.1. - STANDARD FORMATIVI MINIMI DELL'OFFERTA DI SECONDO CICLO.

57 idem.

Gli insegnamenti possono essere individuati e definiti liberamente dalle Istituzioni, sia come numero che come ambito/perimetro di pertinenza (facendoli coincidere, ad esempio, con aree formative non segmentate, come l'ambito dei "linguaggi"), in rapporto funzionale allo sviluppo degli Standard formativi (OSA) e tenendo conto dei caratteri specifici dell'utenza. Agli insegnamenti, quindi, possono essere attribuite le quote orarie che si ritiene più opportuno; tutti gli insegnamenti (seppure alcuni in modo più diretto) concorrono allo sviluppo di tutti gli OSA ed al profilo complessivo in esito. Le recenti Linee guida per la realizzazione di organici raccordi tra i percorsi quinquennali degli Istituti Professionali e i percorsi di leFP⁵⁸, rendono formalmente possibile questa operazione anche per le Istituzioni scolastiche che erogano una offerta sussidiaria complementare (tipo B). In questo caso "gli Istituti Professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di leFP, determinati da ciascuna Regione nel rispetto dei livelli essenziali di cui al Capo III del decreto legislativo n. 226/2005"⁵⁹; le classi ad ordinamento leFP possono quindi avere "una composizione qualitativa dell'organico docente e tecnico coerente con gli standard formativi dei percorsi di leFP definito dalla programmazione di Istituto, sulla base dell'allegata Tabella 2), concernente la corrispondenza tra gli ambiti formativi dei percorsi e" una gamma di "classi di abilitazione dei docenti"⁶⁰, permettendo così alle Istituzioni l'identificazione di quella che si ritiene più opportuna, l'attribuzione ad essa del relativo monte ore e la conseguente configurazione del quadro orario funzionale allo sviluppo del profilo.

L'ultimo nodo si rivela essere il più decisivo. In materia di accertamento e valutazione, la regolamentazione regionale prescrive pochi elementi, fondamentalmente riconducibili ai LEP nazionali, relativamente alla valutazione e certificazione delle

⁵⁸ Ex art. 13, comma 1-quinquies, legg. 40/2007, adottate con DM n. 4/2011.

⁵⁹ Linee guida per gli organici raccordi, Capo II, punto 2.2.

⁶⁰ Idem, punto 4.5.; vedi allegati della tabella 2.

competenze e del comportamento, con il vincolo della frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso ai fini della valutazione annuale e dell'ammissione agli esami.⁶¹ Non valendo per la regolamentazione regionale né il DM n. 80/2007, né il DPR n.122/2009, alle équipes di formatori spetta definire autonomamente i criteri di ammissione alla nuova annualità, anche - se lo ritengono opportuno - in presenza di "lacune" per alcuni ambiti di competenza. Rimane fermo, invece, il vincolo del raggiungimento almeno a livello minimo di tutte le competenze per l'ammissione all'esame finale⁶². Un fattore sicuramente distintivo, rispetto all'ordinamento dell'Istruzione statale, è dato dalla prescrizione dell'utilizzo del "Portfolio delle competenze"⁶³, inteso come strumento che riunifica in modo sintetico tutte le informazioni relative ai dati personali, alle acquisizioni (in termini di competenze e loro elementi) periodiche ed annuali certificate, nonché al percorso di orientamento dell'allievo. Il Portfolio è personale dello studente; la parte certificativa è redatta formalmente e collegialmente in sede di scrutinio. Per le Istituzioni scolastiche esso assolve pertanto a tutti gli effetti alle stesse funzioni di quanto in uso e/o previsto dalla regolamentazione statale in materia di certificazione e registrazione degli esiti di apprendimento e ne ha la stessa rilevanza formale. Il punto critico, che richiede il passaggio ad un diverso paradigma mentale e di pratica collegiale, è dato dall'attribuzione del punteggio / livello agli oggetti-competenze e non più agli ambiti della loro acquisizione (siano essi discipline, attività, progetti o stages); tutti gli insegnamenti, d'altra parte, contribuiscono seppur con pesi diversi allo sviluppo delle stesse competenze, per loro natura ad esse trasversali (la competenza, ad es., "leggere ed interpretare testi" di cui all'obbligo di istruzione o "gestire la comunicazione" non è patrimonio esclusivo dell'insegnamento di "italiano"), non possiedono "oggetti" sottoposti ad un proprio, esclusivo dominio (le competenze di cui agli

61 DLgs 226, art. 20; per le "Indicazioni regionali per l'offerta", I - STANDARD FORMATIVI MINIMI DELL'OFFERTA DI 2° CICLO E SUPERIORE, vedi punto C (valutazione).

62 "Ddg 9837/2008, Approvazione Delle Procedure Relative Allo Svolgimento Delle Attività Formative Dei Soggetti Accreditati Al Sistema Di Istruzione E Formazione Professionale Della Regione Lombardia".

63 "Indicazioni regionali per l'offerta", I - STANDARD FORMATIVI MINIMI DELL'OFFERTA DI 2° CICLO E SUPERIORE, vedi paragrafo 4.1: "Il portfolio delle competenze personali".

standard formativi nazionali e regionali non sono declinate in termini "disciplinari" e richiedono una valutazione e conseguente certificazione collegiale. Riguardo alla questione, di ordine non secondario, delle scale o regole di misura e valutazione (voti o livelli?) e dei criteri/parametri di attribuzione, la regolamentazione regionale ha tracciato la direzione, assumendo i quattro livelli della certificazione dell'obbligo come soluzione per la certificazione anche dei propri standard formativi.⁶⁴

Rispetto questo ampio spettro di problematiche e nell'alveo dei punti fermi tracciati dall'ordinamento regionale, il criterio generale cui il percorso di accompagnamento si è ispirato è stato quello dei permettere alle diverse Istituzioni di individuare le soluzioni (progettuali, organizzative e relative a strumenti/modelli) più idonee ed adeguate, anche come passo eseguibile, rispetto alle risorse, ai vincoli, alle potenzialità ed ai propri livelli di partenza.

L'opzione strategica che ha orientato concretamente tutto il lavoro dell'anno 2010-11 è stata quella di mettere direttamente al centro il tema della "valutazione" e della "certificazione" delle competenze, verificando la praticabilità dello strumento certificativo del Portfolio e tenendo comunque costantemente presente l'interconnessione dei fattori che trovano la loro sintesi nell'ambito della progettazione formativa. A latere degli incontri laboratoriali, l'accompagnamento ha infatti promosso l'elaborazione (e garantito l'analisi e la restituzione generale e personalizzata alle singole Istituzioni) dei Piani Formativi delle prime annualità, dei diversi modelli di Portfolio certificativo e di una prova professionale per competenze. Sul sito www.arifi.it sono stati pubblicati alcuni dei prodotti realizzati, nella logica delle "buone pratiche" e cercando di documentare la pluralità di soluzioni possibili, coerenti con gli standard minimi regionali e definite in rapporto

⁶⁴ Vedi "Linee guida per le Istituzioni Formative relative alla certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione nei percorsi di leFP della Regione Lombardia", allegato 2 al DDG n. 6072/2010, "Certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione nei percorsi di leFP della Regione Lombardia - anno formativo 2009-10"; in tali Linee si trovano anche riferimenti metodologici alla certificazione collegiale e non per ambiti disciplinari.

agli specifici stili ed alle opzioni realizzate dalle Istituzioni nell'ambito della propria autonomia.

Dal lavoro sono emerse prospettive nuove. Tra le più significative, senz'altro, quella che ha sviluppato il tema degli indicatori di risultato, quale elemento necessario alla definizione dei livelli di padronanza delle competenze (ai fini della loro certificabilità, secondo la scala dell'obbligo) ed al conseguente completamento dello standard.

4.1 Piano Formativo e centralità dell'apprendimento

di Maria Galperti e Sergio Bassi

Il Piano Formativo è lo strumento di programmazione che caratterizza i percorsi di istruzione e formazione professionale. Esso ha la funzione decisiva di condurre a operatività il principio della centralità dello studente e dell'apprendimento. La sua struttura, così come emerge dai testi normativi⁶⁵, tratteggia le linee guida per la progettazione di un percorso in cui lo studente rivesta un ruolo attivo, mettendo in gioco una soggettività responsabile, affrontando esperienze di apprendimento che sintonizzino strutture mentali pregresse e nuove acquisizioni. Il riferimento sistematico alla competenza come centro propulsore del progetto formativo consente di raccogliere la sfida per un apprendimento costruttivo e situato.

Nell'ambito del percorso di accompagnamento 2010-11 tali problematiche sono state delineate, in stretta connessione con il tema centrale della valutazione e della certificazione (portfolio). Si tratta di una riflessione ancora aperta, di cui si

65 "...il Soggetto erogatore deve predisporre un Piano Formativo (PF), che deve comprendere e specificare i seguenti elementi minimi: profilo formativo-professionale; standard formativi e professionali; metodologia formativa; valutazione e certificazione (criteri, indicatori, tipologia e quantità delle prove, strumenti / documenti, ecc.)" Il Piano Formativo è corredato da una parte specifica, denominata Piano Formativo Personalizzato (PFP), riferita alle specifiche declinazioni e misure di personalizzazione dell'offerta e comprensiva dei seguenti elementi minimi: attività dell'area di flessibilità; alternanza; altre misure: LARSA; orientamento; personalizzazione dell'orario o delle Unità Formative; ecc...". Allegato A) del decreto n. 9837/2008, punto 2 "Regime degli atti".

tratteggiano qui - nella prima parte dell'intervento - i termini complessivi, che riguardano aspetti e suggerimenti di carattere metodologico-operativo con cui le Istituzioni scolastiche e formative sono chiamate a misurarsi, ferma restando la loro autonomia nell'adottare le soluzioni ritenute più opportune e percorribili rispetto alle proprie specifiche tradizioni e condizioni di fatto. Il fattore più decisivo del percorso è consistito comunque nel supporto, in termini di analisi e restituzione, al concreto lavoro di declinazione progettuale effettuato dalle Istituzioni, con la conseguente messa in evidenza di indicazioni e ulteriori prospettive di sviluppo e miglioramento.

L'elaborazione del piano formativo: proposte e indicazioni di metodo

Il piano formativo (PF) e la sua parte personalizzata (PFP) assolve allo scopo di delineare ad ogni soggetto un percorso di apprendimento perseguibile e progressivo, costantemente sorvegliato dalla misurazione degli avanzamenti realizzati e delle mete raggiunte.

Per raggiungere tale obiettivo, è opportuno che l'equipe progettuale proceda a ritroso, muovendo dalla disamina attenta e ragionata del profilo in esito al percorso e dai risultati di apprendimento descritti nello standard. L'analisi del profilo e delle competenze in uscita conduce a una prima euristica distribuzione del lavoro di apprendimento nel tempo, in una serie di step fondamentali di riferimento per la carriera dello studente (anno, semestre o altro), alla luce delle condizioni di contesto, del quadro di risorse umane, strumentali e spazio temporali distintive di ciascuna istituzione formativa.

L'identificazione dei diversi step può efficacemente essere condotta mediante la contestuale individuazione di prove di accertamento che aiutino i docenti a circoscrivere con maggior chiarezza e precisione quali siano le mete da perseguire. La chiarificazione degli esiti attesi mediante prove di accertamento, in questo caso in funzione esemplificativa, costituisce altresì un indispensabile elemento del contratto formativo con gli studenti, da cui deriva trasparenza nel rapporto insegnamento apprendimento e da cui scaturisce consapevolezza, responsabilità e dunque motivazione sia per lo studente sia per il docente.

A questi primi due passi può seguire una preventiva e generale elaborazione del percorso di apprendimento che deve costituire un tracciato standardizzato, ossia valido in linea generale per tutti i soggetti di apprendimento, da cui procedere per operare ricalibrations sulla classe, su un gruppo o sul singolo. Entra qui in gioco l'attività diagnostica, che, ferme restando le mete finali in esito al percorso triennale, consente di accertare le caratteristiche della classe reale e dei singoli soggetti in apprendimento per costruire percorsi personalizzati finalizzati ad ottenere la sintonizzazione tra strutture mentali pregresse e nuove acquisizioni.

Per tale ragione è vantaggioso organizzare il percorso in Unità Formative (UF), anche al fine di agevolare la eventuale ristrutturazione del percorso di apprendimento in funzione del riequilibrio, del recupero e del potenziamento degli apprendimenti, e in funzione di eventuali riorientamenti del soggetto o di ricalibrations del percorso rese indifferibili in conseguenza al mutamento delle condizioni di erogazione del servizio formativo o da istanze emergenti dal contesto in cui opera l'Istituzione formativa. Le UF esplicitano le competenze di riferimento che concorrono a sviluppare, costituiscono la contestualizzazione del processo di apprendimento e sono articolate metodologicamente intorno a soluzioni di didattica attiva e cooperativa. Devono rappresentare frazioni consistenti, significative, auto sussistenti - benché reciprocamente in connessione reticolare - del percorso formativo. La progettazione delle UF prende avvio dall'individuazione della meta cui conducono - in termini di competenze, abilità e conoscenze di riferimento - chiarita mediante formulazione della prova di accertamento sommativa finale. Il passo successivo è la scelta del compito di realtà, cui seguono le soluzioni organizzative e la previsione dei tempi della didattica.

Una particolare attenzione deve essere posta alla formulazione delle prove che devono essere valide e attendibili.

La prima di tale caratteristiche si ottiene esplicitando per ogni fase, sottofase o item della prova quali caratteristiche del soggetto essa accerta. La seconda caratteristica altrettanto importante mira a sganciare gli esiti della misurazione da elementi idiosincratici. Deve essere tuttavia temperata dalla necessità di sottoporre lo studente a prove complesse di realtà non immediatamente o interamente traducibili in quesiti a risposta chiusa.

Gli aspetti organizzativi e metodologici

La focalizzazione dei percorsi leFP sull'apprendimento ha importanti implicazioni sia per quanto concerne le scelte relative alle metodologie didattiche e all'organizzazione delle attività di apprendimento, sia per quanto concerne i tempi e gli spazi. Un primo passo per operare adeguate scelte metodologiche è quello di accettare l'idea che il sapere, pratico e teorico, può nascere anche da una "navigazione" non necessariamente sistematica, attraverso l'osservazione libera da direttività e l'imitazione; che il sapere sia spontaneamente attinto secondo stili e modalità consone alle caratteristiche cognitive del singolo studente impegnato in un progetto e non trasmesso in forme tayloristicamente standardizzate e indifferenziate. L'impostazione innovativa che si va delineando nella leFP richiede di rivedere la concezione erudita della cultura. Nei Piani formativi, e soprattutto nelle UF allegate, deve emergere la modalità attraverso la quale lo studente del percorso professionale apprende i saperi di base utilizzandoli funzionalmente e per utilizzarli funzionalmente. Le discipline scientifiche e umanistiche di base devono essere prestate a un utilizzo tecnico operativo.

Devono potersi tradurre in tecniche. Questo implica scelte organizzative specifiche in merito all'uso del tempo e alla natura delle attività didattiche. È richiesta la messa in opera di attività di progetto, di ricerca o di soluzione di problemi, legate a contesti reali o di simulazione di realtà, inattuabili mediante la tradizionale scansione del tempo scuola in unità di lezioni disciplinari. Lo spazio in cui si apprendono le competenze non può più essere esclusivamente né prevalentemente la classe tradizionale, ordinata in senso unidirezionale, in cui ogni studente occupa un banco di fronte al *magister* che *ex cathedra* dispensa sapere con l'ausilio del *liber*. Nuovi ambienti di apprendimento extrascolastici entrano nel novero degli spazi; ad esempio contesti aziendali in cui si effettuano stage, esercitazioni e sperimentazioni, sopralluoghi; nuovi ambienti virtuali digitali in cui risulta più agevole l'apprendimento collaborativo e cooperativo.

La ricerca ARIFL

Nell'ambito del percorso di accompagnamento 2010-11, le Istituzioni sono state invitate a far pervenire al gruppo di coordinamento in capo ad ARIFL i PF e i PFP pre-

disposti entro il 15 novembre 2010 (60 giorni dall'inizio delle lezioni). L'intervento ha avuto lo scopo di garantire un supporto, in termini di analisi puntuale e successivo specifico "ritorno" alle Istituzioni del lavoro da esse svolto, con riferimento alle previsioni regolamentari ed alla specifica caratterizzazione dei percorsi di leFP. L'analisi dei PF ha condotto a considerazioni utili sia sull'attuazione dei percorsi in relazione agli standard formativi minimi di Qualifica, sia in prospettiva allo sviluppo stesso del sistema. Per quanto attiene l'attuazione, i PF presentati evidenziano pratiche didattiche innovative che, seppur organizzate per una quota significativa del PF in funzione del sapere disciplinare - in particolare italiano, storia, matematica e inglese -, collocano comunque al centro del processo gli esiti di apprendimento dello studente.

I grafici seguenti presentano in sintesi i dati rilevati dalla lettura di 232 PF, di cui 90 pervenuti da Istituzioni formative e 142 da Istituzioni scolastiche, effettuata utilizzando

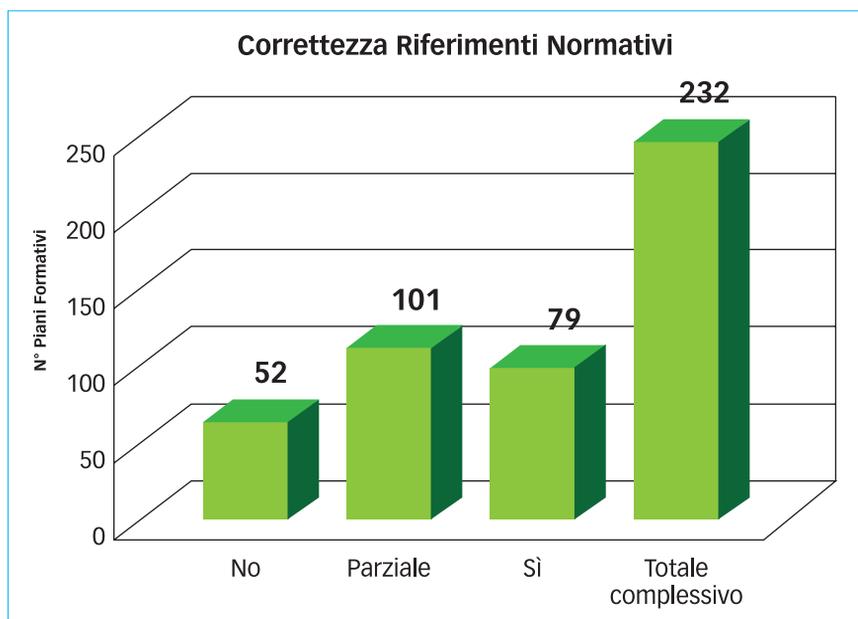


Grafico 1: Rilevazione ARIFL: correttezza riferimenti normativi

do una serie di indicatori tra cui i più significativi riguardano la correttezza dei riferimenti normativi e in generale la coerenza dell'impianto progettuale del percorso.

Indicatore (Grafico 1): correttezza dei riferimenti normativi

Sono stati esaminati i requisiti della corrispondenza:

- > della denominazione del percorso (Figura/indirizzo; Profilo) al Repertorio regionale⁶⁶;
- > degli standard formativi di apprendimento all'ordinamento⁶⁷.

Indicatore: distribuzione dei tempi tra le aree

È stato considerato importante il rispetto della tabella riportata nelle "Indicazioni regionali"⁶⁸, in cui si prescrive (Tabella 1) che le programmazioni formative dovranno sviluppare dimensioni culturali e didattiche delle diverse macro-aree, rispettando le relative percentuali orarie indicative nel triennio (orario minimo annuale dei percorsi 990 ore).

AREA	%	TOTALE ORE
- dei linguaggi - storico-socio-economica - matematico-scientifica - tecnologica	35%-45%	1.040-1.337
- tecnico professionale - alternanza	40%-50%	1.188-1.485
TOTALE ore comuni	85%	2.525
Flessibilità	15%	445
TOTALE MINIMO COMPLESSIVO	100%	2.970

Tabella 1: DGR 6563/2008 Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di istruzione e formazione professionale, Allegato A Parte seconda punto 1.2

⁶⁶Repertorio dell'offerta, DDG n. 1146/10.

⁶⁷PECuP (allegato al DLgs. n. 226/05) e OGA (Indicazioni regionali per l'offerta formativa - DGR n. 6563/08), Obbligo di istruzione (DM n. 139/07), competenze tecnico professionali (specifiche di Figura / Profilo e comuni - DDG n. 1544/10, allegati B e D).

⁶⁸DGR 6563/2008 nelle "Indicazioni regionali" per l'offerta formativa in materia di istruzione e formazione professionale", Allegato A), Parte seconda punto 1.2.

Il grafico 2 evidenzia che solo in 71 piani formativi l'indicatore citato è risultato pienamente osservabile, in quanto i parametri sono riferiti al triennio e non alla singola annualità.

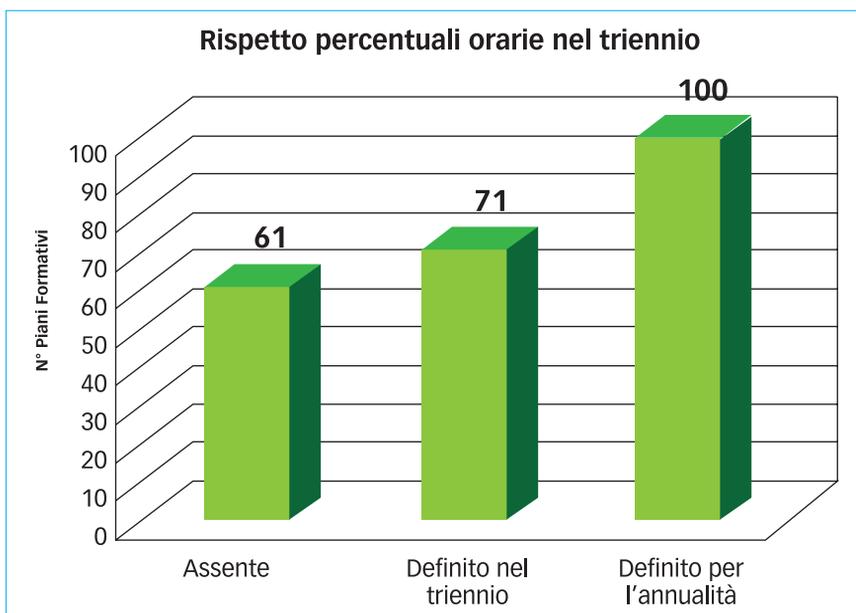


Grafico 2: Rilevazione ARIFL: determinazione del quadro orario e delle aree formative

Indicatore: presenza dell'area della flessibilità

Il grafico 3 registra la presenza nei Piani formativi di specifica progettazione del 15% di flessibilità, da intendersi come range di azione per apportare modifiche al peso orario delle altre aree e per personalizzare l'apprendimento.

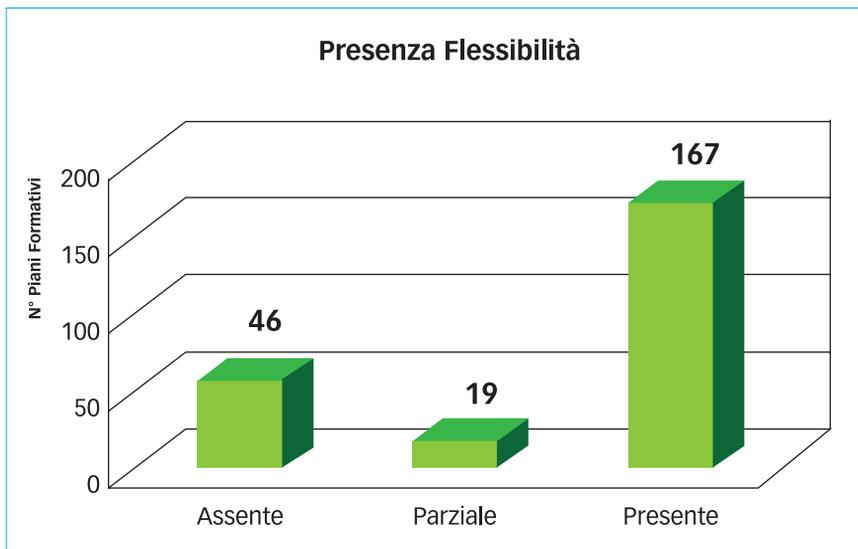


Gráfico 3: Rilevazione ARIFL: presenza dell'area della flessibilità

Indicatore: adeguatezza delle Unità Formative (UF)

Il gráfico 4 riporta la casistica individuata dalla lettura delle UF allegate allo specifico PF.

In particolare evidenzia:

- › la presenza nella singola UF del numero di ore dedicato e/o della/le competenza/e di riferimento;
- › la presenza di unità formative prive di interrelazione nell'ambito dello stesso Piano formativo;
- › il numero di piani formativi privi delle unità formative;
- › il numero di piani formativi con unità formative adeguate;
- › l'utilizzo di format di UF non confrontabili.

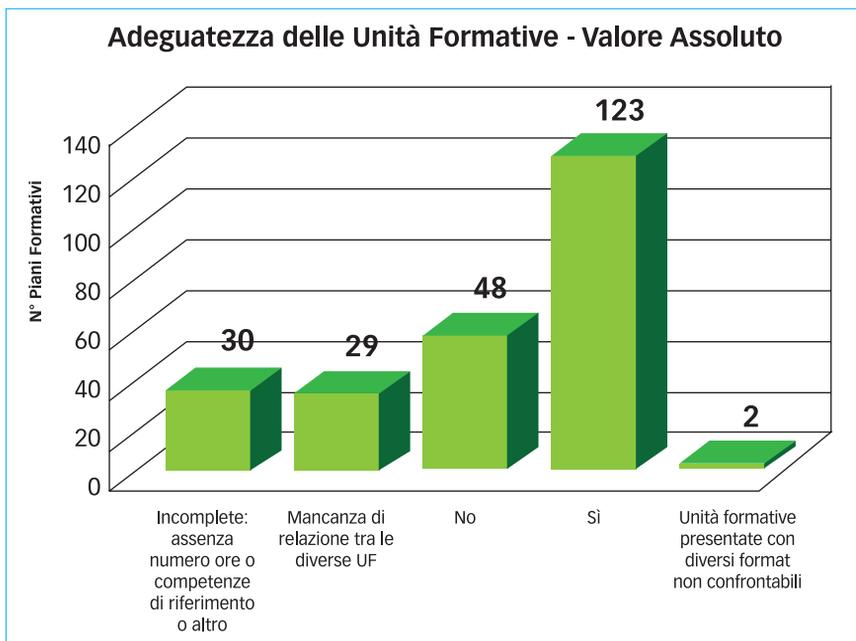


Grafico 4: Rilevazione ARIFL: sviluppo della programmazione analisi degli elenchi sintetici delle unità formative

Indicatore: presenza delle prove

Il grafico 5 riporta in numero dei Piani formativi corredati da prove di accertamento.

Indicatore: presenza dei criteri di accertamento e valutazione dell'apprendimento

I dati presentati nel grafico 6 evidenziano se, in che misura e in che modalità, gli istituti scolastici e le Istituzioni formative esplicitano i criteri e i parametri della misurazione e valutazione.

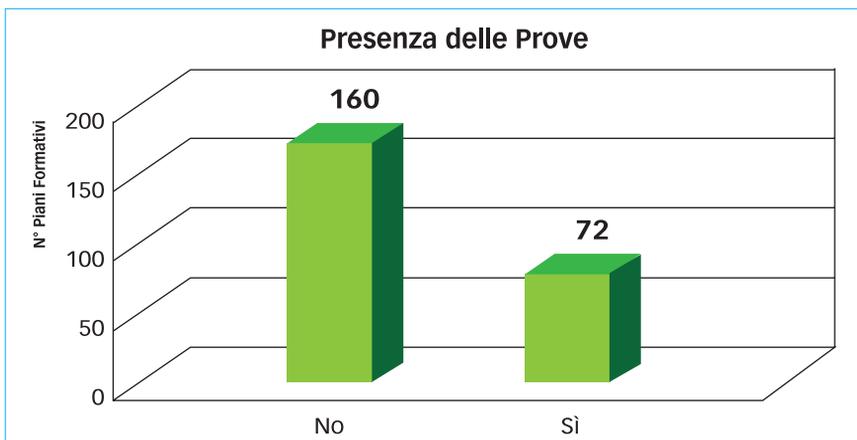


Grafico 5: Rilevazione ARIFL: presenza delle prove

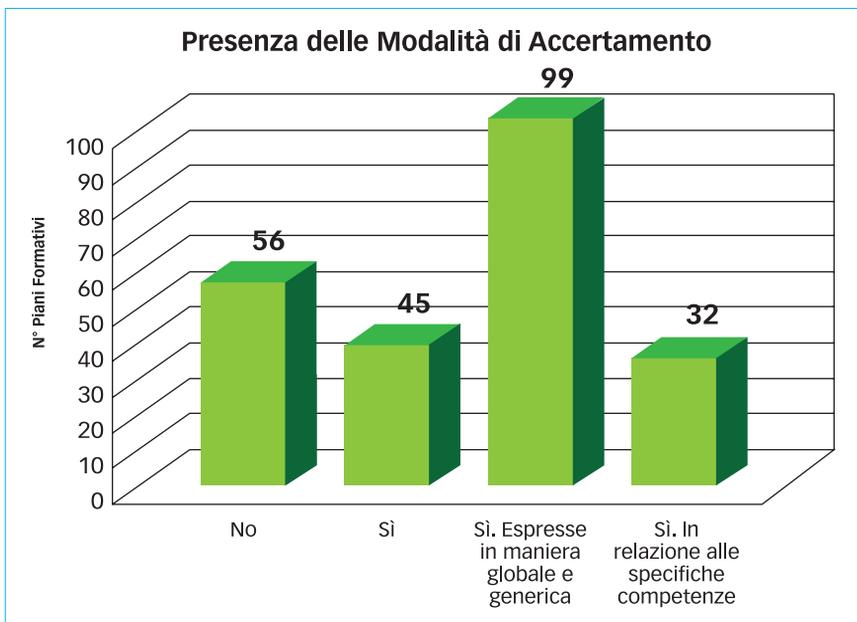


Grafico 6: Rilevazione ARIFL: presenza delle modalità di accertamento

La restituzione finale alle istituzioni

I risultati complessivi dell'analisi sono stati illustrati in un incontro cui hanno partecipato i Dirigenti Scolastici, i Direttori delle Istituzioni formative ed i loro collaboratori. In tale sede è stata ribadita la distinzione tra gli elementi cogenti cui occorre attenersi nell'elaborazione dei PF e che richiedono uno specifico presidio da parte dei responsabili delle Istituzioni ed elementi non prescrittivi, relativi alle diverse soluzioni progettuali e metodologiche adottate in autonomia dalle Istituzioni e funzionali allo sviluppo di una azione formativa anche personalizzata in linea con la fisionomia della leFP. Tra i primi si trovano il rispetto degli standard formativi minimi (PECuP e OSA), delle denominazioni del Repertorio e dei parametri/quadri orari specificati nelle "Indicazioni regionali", ovvero elementi direttamente riferibili all'ordinamento regionale, definiti a garanzia del rispetto dei LEP e, conseguentemente, del valore del titolo finale rilasciato all'utenza.

Le Istituzioni hanno, su richiesta, utilizzato la consulenza on line per ottenere una restituzione personalizzata e riservata, volta a chiarire i punti specifici di forza e di criticità del proprio documento di programmazione.

Prospettive di miglioramento

Ogni Istituzione erogante percorsi di leFP opta per una misura di innovazione in ragione, come si è visto, delle proprie condizioni di partenza. Perciò la formazione ha avuto in questo primo anno di ordinamento un approccio personalizzato, richiedendo alle Istituzioni alcuni elementi fondamentali minimi e lasciando che ognuna di esse si mettesse in gioco per perseguire una misura *ad hoc* di innovazione, promossa e supportata dal *team* di formatori.

In chiave di miglioramento continuo si tratta di alimentare nel tempo la volontà innovativa nella direzione di una sincronizzazione crescente tra quanto progettato e le realizzazioni. A questo scopo vale l'esortazione di seguire vie semplici, rendendo innanzitutto leggibili e quindi passibili di diffusione i documenti didattici di programmazione che, per tale ragione, devono essere essenziali e funzionali, proprio perché preminente è la prassi didattica e non una sua descrizione più o meno elegante. L'implementazione dell'innovazione e del miglioramento conti-

nui passa attraverso la diffusione di pratiche di collegialità interna all'Istituzione che deve essere sostenuta da scelte organizzative e da risorse adeguate a condurre il processo di rinnovamento a standardizzazione. A questo scopo vale porre l'attenzione sull'arricchimento del *know how* dell'Istituzione con le competenze relazionali che sorreggono il lavoro collaborativo in equipe.

La collegialità interna deve inoltre avere essere integrata dalla cura delle relazioni esterne tra Istituzioni che si sostanziano dal lavoro in rete in cui esperienze e materiali sono capitalizzati e diffusi. Tale è una strategia per sopravvivere in un'epoca di risorse misurate, per realizzare inoltre un arricchimento reciproco tra centri di formazione e istituti scolastici, i primi tradizionalmente vicini alla cultura del lavoro, i secondi caratterizzati maggiormente da un impostazione basata sulla *performance* teorica.

4.2 Il Portfolio delle competenze personali

di Cristina Pasquini e Grazia De Maria

Gli elementi di novità previsti dall'ordinamento regionale di leFP modificano le modalità di operare nel contesto formativo e devono trovare una loro chiara esplicitazione anche nel documento che attesta il percorso realizzato dallo studente e che lo seguirà nel suo inserimento in altri contesti formativi o nel mondo del lavoro. La classica "pagella" non può costituire lo strumento adeguato per supportare un percorso formativo finalizzato allo sviluppo di competenze. Si rende necessario individuare un documento con una struttura più articolata, più analitica e maggiormente descrittiva sia degli esiti raggiunti, sia del percorso effettuato.

A tale riguardo il DGR n° VIII/6563, "Indicazioni regionali per l'offerta formativa" prescrive il "Portfolio delle competenze personali", nei termini di "strumento che riunifica le diverse attestazioni e certificazioni dell'allievo", comprese quelle acquisite in ambito non formale ed informale, che devono essere riconosciute dall'Istituzione formativa come credito, anche in termini di riduzione del percorso. "... La compilazione e l'utilizzo del portfolio è parte integrante dell'attività formativa e...

si costituisce quale strumento valido anche ai fini della compilazione del Libretto Formativo del Cittadino". Il portfolio previsto dalla normativa regionale si articola in tre parti: personale dell'alunno, certificativa, formativa.

La valenza certificativa del portfolio

Il percorso di accompagnamento alle Istituzioni Scolastiche e Formative nell'anno 2010/2011 si è concentrato sulla definizione e compilazione in particolare della *sezione certificativa*, sulla base di un modello preventivamente elaborato e proposto come oggetto di verifica e confronto.

Il lavoro effettuato, con la collaborazione dei referenti delle diverse Istituzioni ed all'interno delle stesse, ha individuato nel portfolio il punto di partenza e di arrivo di un tracciato circolare che prevede le seguenti tappe:

- 1.** individuazione degli esiti formativi (competenze e loro elementi) e distribuzione nel tempo del loro raggiungimento;
- 2.** individuazione dell'insieme degli elementi (comportamenti, performances, realizzazione dei prodotti/capolavori) che costituiscono evidenze di raggiungimento degli esiti perseguiti nel rispetto dello standard formativo minimo;
- 3.** elaborazione di un progetto didattico articolato in Unità Formative (UF) in cui si definiscono non solo i contributi dei diversi ambiti disciplinari allo sviluppo delle competenze in esito, ma anche le modalità di verifica che verranno utilizzate per procedere alla verifica del raggiungimento o meno dell'esito atteso;
- 4.** realizzazione del percorso didattico progettato attuando le UF (con l'adozione degli aggiustamenti che si rendono necessari in relazione alle risposte degli alunni);
- 5.** certificazione dei risultati raggiunti dallo studente in attinenza a quanto previsto al punto 1.

Con un processo così articolato si perseguono i due obiettivi in cui si concretizza l'innovazione pedagogica didattica su cui si fondano i percorsi di leFP:

- adottare e sviluppare una programmazione didattica basata sulla centralità dell'alunno, superando la logica del programma e l'ottica generale della classe;
- uscire da una prospettiva disciplinarista, rendendo di fatto obbligatoria la dimensione collegiale delle deliberazioni valutative e certificative.

Il portfolio deve essere in grado di conciliare diverse esigenze, rispondenti a finalità istituzionali "interne" (valutazione periodica e finale delle competenze; ammissione all'esame; orientamento; gestione dei passaggi in ingresso ed in uscita; interventi di personalizzazione) ed esterne (comunicazione con le famiglie; documentazione certificativa). In tal senso esso riporta sia i dati essenziali relativi alla descrizione del percorso di apprendimento personalizzato (le tappe/snodi formativi ed eventualmente le modalità con cui il singolo studente è pervenuto a tali risultati; lo sviluppo del suo progetto personale di vita e professionale), sia la dichiarazione formale, con validità *erga omnes*, degli esiti conseguiti.

Per soddisfare il suo compito istituzionale il portfolio deve quindi possedere caratteristiche di trasparenza (dei criteri e parametri adottati al fine della sua compilazione), chiarezza (dell'oggetto delle certificazioni), flessibilità (della struttura) e, non da ultimo, sinteticità (esplicitazione solo degli elementi essenziali e complessivi, utili alla comunicazione e alla documentazione). Le competenze di riferimento (e le loro articolazioni in abilità e conoscenze) dovranno essere solo quelle previste dagli standard regionali e/o nazionali.

La compilazione del portfolio avviene in sede di scrutinio facendo convergere gli elementi misurativi raccolti dai singoli docenti sulla base di quanto concordato in fase di progettazione didattica.

Questo comporta necessariamente che, all'interno dell'Istituzione scolastica o formativa, sia stato gestito il processo relativo alla valutazione degli apprendimenti, cioè siano state definite preventivamente le modalità di verifica e di certificazione delle competenze personali, delle conoscenze e delle abilità acquisite e dei relativi livelli.

Coerenza tra percorso, portfolio e strumenti della didattica

Nella definizione del format di portfolio, e degli strumenti annessi, le Istituzioni hanno potuto operare autonomamente, fermi restando gli elementi minimi e le finalità previsti dalla normativa regionale, e sulla base di alcuni suggerimenti / principi criteri di massima indicati durante gli incontri del percorso di accompagnamento:

- › funzionalità rispetto alle diverse finalità istituzionali (tra cui la gestione dei passaggi, dei crediti e dei “debiti”), leggibilità da parte dell’utenza, essenzialità;
- › adozione, per la parte certificativa, di punteggi/livelli coerenti con quanto definito nella normativa sull’obbligo scolastico (quattro livelli di cui tre positivi e uno negativo);
- › raccordabilità da parte dei registri personali dei docenti e con altri strumenti (“pagelle” o documenti attestativi di fine periodo o anno);
- › razionalizzazione ed “economicità” dello strumento cartaceo (con documenti allegati e/o staccabili: pagella e pagelline o fac simili) e omogeneità/raccordo con i dati presenti in altri strumenti (CV; Libretto formativo del cittadino);
- › modalità di coinvolgimento nella compilazione (famiglia; studenti);
- › ecc.

Definito il modello di portfolio da adottare, le Istituzioni hanno “testato” la tenuta dello strumento cimentandosi nella sua compilazione. Questa fase rappresenta il completamento del percorso della programmazione per competenze ed il banco di prova della sua tenuta: predisposto il Piano Formativo con una serie di UF strutturate, al fine di sviluppare negli studenti le competenze dichiarate in esito ed articolate in conoscenze e abilità, all’atto della compilazione del portfolio collegialmente si dichiarano gli esiti effettivamente raggiunti in termini di competenze e/o suoi elementi.

La mancata corrispondenza/coerenza con quanto progettato comporta una riprogettazione, cioè una nuova definizione degli obiettivi formativi da perseguire nel periodo/anno formativo successivo; in ogni caso, alla fine del percorso di Qualifica o Diploma lo studente può essere ammesso agli esami solo se in

possesto almeno a livello minimo dell'intero set di competenze previste dallo standard del profilo professionale di riferimento.

Piani Formativi Personalizzati portano insomma a portfoli personalizzati e viceversa.

I modelli di portfolio elaborati dalle istituzioni scolastiche e formative

Le Istituzioni scolastiche e formative hanno prodotto i loro portfoli: ne sono pervenuti 220 modelli, di cui 80 dalle Istituzioni formative e 61 dalle Istituzioni scolastiche. Tutti gli elaborati pervenuti sono stati analizzati dal gruppo di coordinamento sulla base di alcuni indicatori: coerenza dell'oggetto di certificazione con lo standard regionale, correttezza degli enunciati di competenza, specificazione del raggiungimento o meno dell'intera competenza nei periodi intermedi, adozione dei punteggi/livelli su scala da 1 a 4, specificazione dei periodi formativi di riferimento infra-annuali, previsione della voce "comportamento", economicità dello strumento.

Da tale lettura è emerso che la maggior parte dei portfoli messi a punto dalle Istituzioni risponde al criterio della certificazione di competenze e che queste ultime, quasi sempre, corrispondono agli standard regionali e sono quindi confrontabili tra loro. In alcuni casi non è riportata la descrizione della competenza e spesso permane il binomio competenza/disciplina, indice di una difficoltà a concepire le prime come oggetti comuni, cui devono convergere i diversi insegnamenti.

In merito all'esplicitazione del raggiungimento o meno della competenza nei periodi intermedi solo un terzo dei portfoli prevede una modalità di evidenza (specifica colonna). Si tratta d'altra parte di un elemento decisivo per comprendere a che cosa esattamente è attribuito il punteggio / livello e per mantenere un riferimento preciso allo standard di contenuto così come definito dall'ordinamento nazionale e regionale. Non prevedendo infatti quest'ultimo una segmentazione delle competenze in corrispondenza alle diverse annualità (secondo una prospettiva di piani didattici annuali prestabiliti), ovvero essendo queste definite tout court come esiti di apprendimento del terzo e del quarto anno, la programmazione dovrà stabilire - in rapporto all'utenza, alle proprie opzioni "strategiche" e in una logica realistica di progressione e forma-

bilità - quali competenze o loro elementi vengono perseguiti come oggetto di apprendimento e dichiarati raggiungibili nelle diverse annualità e nei relativi sotto periodi, mantenendo come obiettivo finale il loro raggiungimento completo (tutte le competenze del profilo in esito, comprensive dei loro elementi costitutivi ed almeno al livello minimo) al termine del triennio/quarto anno.

Tutto ciò si lega strettamente alla prospettiva di una effettiva libertà progettuale e di realismo, al di fuori della logica, rigida, di un piano didattico e di un quadro orario prestabiliti, che incentivano lo sviluppo contestuale di tutti i contenuti, attribuiti/segmentati per discipline, in vece di una loro distribuzione funzionale all'effettiva ed efficace acquisibilità da parte dell'alunno. Non a caso il quadro orario dell'ordinamento regionale è per macro-aree e riferito all'intera durata del percorso; ciò rende possibile ad esempio un investimento formativo in una determinata annualità o periodo su alcune competenze o un loro sviluppo "spalmato" e ricorsivo per alcune (che richiedono continuità, come quelle linguistiche o matematiche) e concentrato in blocchi (UF o moduli) per altre.

Questi elementi di criticità dovranno essere punto di attenzione per le Istituzioni nella verifica e nella revisione dello strumento elaborato. Con un occhio particolare, appunto, alla specificazione del raggiungimento o meno della competenza alla fine di ciascun periodo/anno ed al chiaro riferimento alla competenza e non alla disciplina/ambito di acquisizione.

L'adozione effettiva e non solo formale del portfolio come strumento di valutazione e certificazione presuppone che sia attuato tutto il processo di revisione delle modalità di insegnamento - apprendimento prevista dall'istituzione dei percorsi di leFP in quanto la compilazione del portfolio, strumento formativo e valutativo, è resa possibile solo se anche tutti gli altri atti della programmazione formativa (articolazione UF e connesse griglie di valutazione, pagelle, registri, e altro) sono "compatibili" e raccordabili con la sezione certificativa del portfolio stesso. Questa fase è stata avviata, ma sicuramente non ancora completata ed è sulla scorta di questa consapevolezza che le istituzioni scolastiche e formative continueranno ad operare con il supporto del gruppo di accompagnamento.

				DIMENSIONE EDUCATIVA CULTURALE E PROFESSIONALE			
Area formativa ¹	competenze ²	ambito ³	ragg. ⁴	punteggio / livello ⁵			
				1 periodo ⁶	2 periodo	ecc.	Finale
base							
tecnico professionale							
comportamento	competenze ⁷	ambito		punteggio / livello			
				1° periodo	2° periodo	ecc.	finale

- 1 Di cui alle Indicazioni per l'offerta formativa.
- 2 Riferimento alle competenze di base e tecnico professionali definite in sede di programmazione formativa (PF e PFP), quale declinazione del PECuP (vedi parte II.2.1.1 e parte II.2.1.2.).
- 3 Specificare ambito/i di acquisizione: formazione d'aula; laboratorio; alternanza; interventi di flessibilità; specifiche UF; altro.
- 4 Specificare il raggiungimento o meno della competenza.
- 5 Punteggi/livelli di apprendimento riferiti alle competenze, certificati a livello collegiale al termine dei periodi stabiliti in sede di programmazione del percorso e di fine anno. Non si riportano le valutazioni/certificazioni dei singoli formatori, registrate nei documenti certificativi (registri del docente). I punteggi/livelli si riferiscono o a elementi della competenza (nel caso in cui questa non sia ancora stata raggiunta), o alla competenza (nel caso ne sia stato raggiunto almeno il livello base). Punteggi e livelli si riferiscono alla scala di certificazione di cui al DM n. 9/2010, secondo quanto specificato nelle "Linee guida per le Istituzioni formative relative alla certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione nei percorsi di IeFP della Regione Lombardia - anno s.f. 2009-10", allegato 2, DDG n. 7062/2010.
- 6 I periodi sono definiti autonomamente dalle Istituzioni, come durata e numero. Il presente format ne prevede due/tre, in forma indicativa.
- 7 Specificare le competenze (PECuP; OSA aree formative) assunte quale parametro del "comportamento".

4.3 Il nodo della valutazione e della certificazione

di Marco Mascaretti e Alessandro Mele

Un adeguato processo di valutazione e certificazione costituisce la condizione di messa in evidenza e di riconoscimento “certo” di “ciò che un soggetto in apprendimento sa, comprende, ed è in grado di fare”⁶⁹. La correttezza della valutazione, in particolare, serve da un lato a dare certezza in merito agli esiti di apprendimento della persona, dall’altro a fornire trasparenza sulle modalità di accertamento utilizzate, anche in riferimento alle attività di integrazione, passaggio e riconoscimento dei crediti.

Un primo ambito di questioni affrontato durante il percorso di accompagnamento 2010-11 ha riguardato la molteplicità di riferimenti e di usi linguistici che su tale tema è facile riscontrare tra mondo dell’Istruzione e mondo della Formazione Professionale, ma anche all’interno di questi stessi mondi, con le conseguenti difficoltà di reciproca comprensione tra chi (docenti o altre figure e funzioni preposte) interviene nel merito dei processi, anche se appartenente allo stesso sistema. Si è pertanto cercato, in via preliminare, di individuare e fissare in modo univoco i significati dei principali termini e delle categorie normalmente utilizzati. Con un riferimento specifico alle accezioni o al loro uso nell’ambito della regolamentazione regionale e consapevoli degli elementi di convenzionalità che tale operazione ineludibilmente comporta, ma contemporaneamente del valore aggiunto che la delimitazione di un comune spazio di comunicazione può comportare.

Alcuni chiarimenti di ordine lessicale

Un primo opportuno chiarimento ha riguardato il significato di termini quali accertamento, misurazione e valutazione da un lato, attestazione e certificazione dall’altro.

Per “certificazione” si intende un atto formale (che attribuisce “certezza”) di determinazione quantitativa di un risultato di apprendimento avente come oggetto una competenza, relativamente ai suoi livelli di padronanza. In senso proprio, si riferisce quindi agli

⁶⁹ Quadro Europeo delle Qualifiche 05.09.2006.

atti di attribuzione formale di un documento che attesta il possesso delle competenze o al termine di un percorso (certificazione finale di Qualifica e Diploma) o in caso di interruzione dello stesso (certificazione intermedia delle competenze). In senso più lato, il termine si riferisce a qualsiasi determinazione formale di un risultato di apprendimento, sempre in termini di competenza (si pensi all'attribuzione di un punteggio e/o livello di padronanza nell'ambito di una valutazione periodica di percorso). La certificazione è "oggettiva" e consegue alla verifica del raggiungimento degli standard di contenuto/obiettivi specifici di apprendimento previsti in modo cogente dal percorso.

Il termine "attestazione" ha una accezione più ampia e si riferisce anche alle determinazioni quantitative di elementi (abilità e conoscenze) di competenza, ovvero alla possibilità di formalizzare i risultati, anche parziali, raggiunti durante il percorso. Costituiscono inoltre attestazioni tutti quei documenti che non possiedono i requisiti di "certezza" e di carattere "pubblico" richiesti dalla regolamentazione regionale (come ad esempio le attestazioni del tutor esterno in un percorso in alternanza).

La "valutazione" indica il processo complessivo di stima del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento posti dalla équipe dei docenti durante il percorso, anche al fine di un giudizio in merito alla prosecuzione del percorso stesso ed in rapporto agli obiettivi più ampi di carattere educativo, oltre che ai risultati oggettivi perseguiti, nonché a fattori quali motivazione e potenzialità dello studente. La valutazione possiede quindi anche una valenza formativa, che riguarda il giudizio sulla potenzialità dell'allunno e sulla sua maturazione complessiva.

Ogni valutazione si basa poi su processi di "accertamento", che permettono la verifica attraverso prove del possesso o meno (e del relativo livello) degli apprendimenti e l'utilizzo di adeguati strumenti di "misurazione" in grado di stimare le dimensioni quantitative degli apprendimenti, in rapporto a parametri e criteri stabiliti.

L'oggetto della valutazione e della certificazione

I processi di valutazione e certificazione nei percorsi in DDIF si riferiscono necessariamente all'insieme degli Standard Formativi Minimi previsti dal quadro nazionale e regionale. Il carattere di "standard" concerne sia il contenuto dell'esito di apprendimento/competenza, sia il suo livello. D'altra parte sia le prove PISA, sia quelle INVALSI

e quella centralizzata regionale indicano chiaramente la direzione della “standardizzazione” dei contenuti e dei livelli di padronanza, in una logica di continua verifica e taratura degli OSA. In tale ottica, Regione Lombardia, sulla scorta di quanto già condiviso in merito alla certificazione dei saperi e delle competenze dell’obbligo, ha già optato per la soluzione di accertamento e certificazione della competenza secondo quattro livelli di padronanza (uno negativo e tre positivi).

L’oggetto della certificazione riguarda inoltre sempre e solo la competenza: non si certificano le modalità o gli ambiti di acquisizione. Ne consegue che l’insegnamento disciplinare in aula, inteso come una delle modalità di acquisizione delle competenze, non è, di per sé, oggetto di certificazione degli esiti di apprendimento (non si attribuisce punteggio o livello di padronanza ad una disciplina); la “valutazione” disciplinare concorre al processo di valutazione e certificazione vero e proprio, ma non è luogo esclusivo, autoreferenziale di giudizio e verifica. Allo stesso modo, l’esperienza dello stage, da considerare come uno dei possibili ambiti di acquisizione delle competenze, non richiede una valutazione a sé: la registrazione dei risultati del tirocinio concorre alla definizione di una valutazione complessiva delle competenze esercitate in quel contesto, così come in altre fasi del percorso formativo le stesse competenze possono essere valutate in ambito di laboratorio o di aula.

Occorre poi tenere presente che secondo la logica costruttiva dello standard nazionale e regionale, la competenza, oggetto dell’accertamento e della certificazione, è un costrutto dotato di una propria unitarietà e autoconsistenza, intrinsecamente già posizionato su un livello EQF, dove non è possibile scindere o disarticolare l’intero (espresso dal descrittivo della competenza, che esplicita il contesto e il livello di autonomia e responsabilità) dai suoi elementi costitutivi (conoscenze ed abilità). La competenza è qualcosa di più, non la somma automatica e meccanica dei suoi elementi, anche se la sua padronanza ne richiede ed implica il possesso. Ne consegue che l’accertamento e la valutazione di una competenza è cosa diversa dall’accertamento di una conoscenza o abilità, o gruppi di essi.

Un altro aspetto da non dimenticare è inoltre quello dell’avere sempre chiaro il “che cosa” si sta accertando, predisponendo strumenti e individuando criteri ad hoc. L’oggetto “competenza” richiede prove appositamente definite, con relativi in-

dicatori di risultato e griglie di osservazione/misurazione. L'accertamento dei suoi elementi (conoscenze ed abilità) concorre, ma non può esaurire l'istanza di una valutazione (e certificazione) per competenze.

Indicatori ed elementi di accertabilità

Un secondo blocco di questioni ha riguardato, anche per le sue evidenti ricadute nell'ambito della pratica valutativa e certificativa, la problematica dei livelli di competenza e della loro possibile assunzione nel processo di certificazione nell'ambito della valutazione periodica e finale ed attraverso lo strumento del Portfolio. Il problema, divenuto oggetto di lavoro durante il percorso di accompagnamento, è stato quello della definizione stessa dei livelli: come determinarli? in base a quali indicatori?

Il criterio adottato⁷⁰ è stato quello della non genericità, ovvero del ricorso a descrittivi o griglie astratte, costruiti con indicatori validi per ogni competenza e tipo di contenuto (vedi l'utilizzo di aggettivi del tipo "semplice", "essenziale", "fondamentale", ecc.). Lo sforzo è stato pertanto quello di mantenere una aderenza alla concretezza dell'oggetto, definendo per ogni singola competenza specifici ambiti/ tipologie di indicatori di padronanza, fondamentalmente riconducibili ad output e performance, in modo tale da facilitare anche il lavoro di costruzione di prove e di identificazione dei relativi criteri di accertamento. Nel percorso di identificazione di questi "macro-indicatori" standard o cluster di indicatori, denominati "elementi di accertabilità", si è tenuto conto del fatto che essi devono:

- costituire il quadro di riferimento della costruzione della/e specifica/che prova/e di accertamento e dei relativi indicatori specifici di risultato;
- rispondere al criterio dell'attendibilità, cioè essere il più possibile "oggettivi", indipendenti dal soggetto che accerta;
- rispondere al criterio della validità, essere cioè in grado di permettere l'accertamento della competenza nella sua interezza;

⁷⁰ Vedi il contributo successivo "Standard di apprendimento ed indicatori di risultato" di S. Mariotti - E. Cinalli.

- › rispondere al criterio della significatività, essere cioè continuamente ridefiniti, secondo un processo circolare, a partire dalla concreta individuazione di indicatori specifici delle molteplici prove di accertamento;
- › differenziarsi, con riferimento all'output ed alla performance, in rapporto ad un insieme di fattori quali il contesto o ambito di esercizio, il contenuto o l'azione in sé, i criteri e le modalità.

Indicazioni di metodo e prospettive di lavoro

Da ultimo riportiamo alcune indicazioni/suggerimenti emersi dal lavoro di confronto, utili alla costruzione di un processo di valutazione e certificazione coerente con la prospettiva delineata dalla regolamentazione regionale e coerenti con la fisionomia del sistema di leFP:

- › esistono varie modalità di accertamento che variano in relazione al tipo di oggetto da misurare (competenza o suoi elementi) e che vanno integrate tra loro in un processo di valutazione e certificazione organico, coerente con la natura degli standard di apprendimento; è necessario prevedere comunque anche la predisposizione di prove "complessive", strutturate sull'oggetto competenza in quanto tale;
- › indicatori, pesi e criteri devono essere dichiarati per garantire trasparenza ed oggettività al processo, in una logica di accertamento dei livelli di apprendimento reali;
- › i livelli sono relativi solo alla competenza, non ai suoi elementi (conoscenze, abilità) e per la determinazione dei livelli base e intermedio potrebbe anche non essere necessario il raggiungimento pieno di tutti gli elementi costitutivi. I livelli non sono inoltre determinati in rapporto a programmazione/periodi formativi (al termine del primo anno raggiungo il livello base, al termine del secondo il livello intermedio, ...), ma alla natura/struttura della competenza in sé;
- › valutazione e certificazione sono atti collegiali ed è fondamentale realizzare una diversa pratica dello "scrutinio", ambito nel quale sia possibile mettere in comune tutte le evidenze raccolte dai diversi docenti rispetto alle competenze/elementi di competenza, superando la logica della semplice sommatoria dei voti disciplinari, sulla base di una chiara esplicitazione e condivisione - già in sede di

elaborazione del Piano Formativo - delle modalità e dei criteri di misurazione e valutazione (quali aspetti si intendono misurare, come li si intende misurare, con quali finalità, con quali strumenti di registrazione e documentazione, quando e come si procede alla valutazione complessiva).

4.4 Standard di apprendimento e indicatori di risultato

di Stefano Mariotti e Enrico Cinalli

Uno dei lavori più interessanti dei gruppi di accompagnamento, anche perché corredato da un output ben preciso, è stato sicuramente quello dedicato alla definizione di indicatori di risultato per quanto riguarda l'apprendimento delle competenze.

Il problema di partenza, presente da tempo a chi si occupa di competenze, è quello di trovare una descrizione dell'apprendimento della competenza in termini il più possibile "oggettivi", in modo da poter dare alla certificazione conseguente alla valutazione dell'apprendimento un riconoscimento sociale forte e condiviso. Per dirla più semplicemente, è necessario trovare criteri e modalità di descrizione dei risultati di apprendimento attraverso i quali soggetti diversi (istituzioni scolastiche, istituzioni formative, imprese, ecc.) possano intendere la stessa cosa, senza la necessità di dover far ricorso a pratiche di confronto/consultazione/coordinamento eccessivamente onerose. Si tratta, cioè, di dare un fondamento di (si scusi il gioco di parole) "certezza" alla certificazione, pur riconoscendo e tenendo aperta la possibilità di modificare nel tempo questo stesso risultato.

A cosa è dovuta la non "certezza" della certificazione? Sostanzialmente a due fattori: 1) un livello di descrizione delle competenze molto generale e "aperto"⁷¹

⁷¹ Si pensi in particolare agli standard formativi nazionali, necessariamente ampi per permettere le declinazioni territoriali, ma anche perché frutto di mediazioni e confronti tra modelli, teorie ed esperienze diverse. Si pensi ad esempio alla differenza tra le competenze come descritte qualche anno fa dall'Isfol nella sua proposta di Unità Formative Capitalizzabili e quelle dei recenti Accordi tra Stato e Regioni relativi alla messa a regime del secondo ciclo di IFFP; ma ancor più si pensi alla differenza tra chi pensa che possano esistere dei "repertori" di competenze e chi pensa che la competenza sia un elemento soggettivo non standardizzabile.

2) la mancanza di una definizione condivisa di che cosa significa “aver appreso” una competenza.

In quest’ultimo caso, in via esemplificativa, si potrebbe far riferimento alla differenza tra chi ritiene la competenza un “oggetto “ unitario, non scomponibile nei suoi elementi costituenti (abilità, conoscenze, per qualcuno attitudini, ecc.), né riconoscibile in maniera parziale - con la conseguenza sul piano dell’accertamento e della valutazione che la competenza “c’è o non c’è” - e chi ritiene invece possibile individuare degli elementi componenti la competenza il cui possesso parziale o totale contribuisce all’individuazione di “quantità” differenti di possesso - che quindi può essere posseduta anche in maniera “parziale”, “sufficiente”, “adeguata”, “eccellente”, ecc.

Senza entrare nel dibattito teorico, evidentemente complesso, occorre comunque partire dai seguenti punti fermi stabiliti dalla regolamentazione di riferimento:

- a)** i diversi Accordi Stato-Regioni in materia di standard formativi minimi della IFP che si sono susseguiti nel tempo (da quello del 2004 sulle competenze di base, agli ultimi del 2010 e 2011 della messa a regime) sono tutti orientati a definire dei “repertori” di competenze;
- b)** Regione Lombardia ha operato una scelta precisa per quanto riguarda la valutazione delle competenze, assumendo i quattro “livelli” (le “quantità” di cui sopra) della certificazione dell’obbligo di istruzione per la certificazione anche dei propri standard formativi.

Questo ha pertanto costituito il punto di partenza per il lavoro dei gruppi, che doveva tenere conto, tra l’altro, di un altro importante nodo problematico: la “compatibilità” tra gli standard formativi definiti a livello istituzionale e le effettive possibilità di un loro raggiungimento per gli studenti del sistema di IFP lombardo nell’arco dei tre/quattro anni del percorso formativo in DDIF.

Il problema si pone infatti nel momento in cui è stato previsto il raggiungimento di *tutte* le competenze come requisito per il rilascio dell'Attestato di Qualifica/Diploma. Questa prescrizione regionale, successiva alle prime sperimentazioni dei percorsi triennali, ha reso da una parte più vincolante la programmazione didattica dei percorsi formativi e più evidente, dall'altra, la necessità di una valutazione degli apprendimenti metodologicamente fondata e capace di identificare criteri univoci di valutazione, tali da poter essere applicati in tutti i diversi contesti formativi e validare il risultato di apprendimento in termini di certificazione. Soluzione, questa, chiaramente indicata dalla stessa opzione di Regione Lombardia per la "standardizzazione" delle prove relative alle competenze di base negli esami finali, costruite in modo tale da determinare sicuramente un'omogeneità di valutazione⁷².

Per costruire un'ipotesi di soluzione anche operativa, nel percorso di accompagnamento 2010-11 si è partiti dalla scelta sopra richiamata della Regione Lombardia di adottare per la valutazione e la certificazione degli standard formativi i parametri di certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione, con il riconoscimento di "livelli di possesso" differenti. I "livelli", in questa ipotesi di lavoro, potevano essere elementi utili da una parte per riconoscere le differenze di apprendimento non solo in modo sintetico, con l'attribuzione di un punteggio unico finale d'esame (come succede fino ad oggi nell'IFP, similmente alla scuola), ma anche in sede di certificazione delle singole competenze (descrivendo con ciò in maniera più adeguata il quadro complessivo di risorse di ogni allievo in uscita dai percorsi) e, dall'altra, per definire in modo più dettagliato un "livello minimo" di competenza realisticamente raggiungibile.

In ogni caso, per essere effettiva, la certificazione per livelli richiede l'individuazione precisa e dettagliata dei livelli stessi. La definizione dei livelli di base, intermedio

⁷²La correzione delle prove si basa su una griglia di correzione inviata dalla Regione.

ed avanzato presente nel “Certificato delle competenze di base acquisite nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione” non è però sufficiente a consentire ai docenti di discriminare effettivamente il possesso della competenza. I descrittivi utilizzati sono infatti ancora generici - “situazioni note”, “situazioni non note”, “problemi semplici”, “problemi complessi” - e richiedono per le effettive situazioni di valutazione didattica /costruzione delle prove di verifica degli apprendimenti un lavoro di specifica contestualizzazione, in riferimento alla tipologia di percorso (diversa quella di un Liceo da quella di leFP) ed all’area formativa interessata (diverso è un “problema complesso” dal punto di vista linguistico e dal punto di vista matematico-scientifico). Se la competenza è tale solo in riferimento ad un contesto, risulta insomma essenziale, ai fini dell’accertamento della loro acquisizione, individuare le situazioni reali (di vita, professionali) in cui si possono esercitare.

È inoltre necessario descrivere meglio “cosa” quelle situazioni effettivamente richiedono al soggetto. Nel linguaggio metodologico della valutazione, questo compito è assegnato alla definizione di “criteri” di valutazione e di “indicatori”, cioè alla definizione di esiti misurabili e quindi accertabili da valutatori diversi in riferimento a caratteristiche pre-definite del compito o dell’oggetto realizzato attraverso il compito.

L’“indicatore” è in questo senso il termine ultimo di un percorso metodologico che parte dalla definizione del contesto in cui viene richiesta una determinata prestazione, la quale viene appunto “indicata” da una serie di elementi quantificabili e misurabili che la caratterizzano (es. la prestazione “produrre un testo scritto” necessita, per essere valutata in modo differenziale, che vengano definiti indicatori relativi al tipo di testo, alla sua lunghezza, alla sua correttezza grammaticale e sintattica, alla sua coerenza interna, ecc.).

Utilizzando in pieno la possibilità data dalla previsione della certificazione per livelli, il gruppo di coordinamento ha pertanto ipotizzato e proposto come compito ai referenti delle Istituzioni la costruzione di uno strumento di descrizione dei livelli di *ogni competenza* da acquisire in esito ai percorsi formativi di IFP.

Per arrivare al risultato, i gruppi di lavoro sono stati in un primo momento sollecitati a produrre una serie di "descrittori", cioè di proposizioni che identificassero in maniera più dettagliata i livelli di apprendimento delle competenze di base. Un esempio di risultato di questo passaggio, affrontato in particolar modo dai gruppi di lavoro della provincia di Milano e di Monza e Brianza (che hanno lavorato in maniera integrata dividendosi in sottogruppi omogenei per area formativa) è quello riportato qui sotto (dove, tra l'altro, si nota anche il tentativo di identificare un compito preciso).

Asse dei linguaggi	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<p>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>es. esporre un argomento di un articolo di settore professionale</p>	<p>Parla utilizzando un linguaggio semplice, seguendo un percorso di idee lineare</p> <p>Sa interagire solo in contesti conosciuti e ristretti</p>	<p>Parla utilizzando un linguaggio professionale di base, riuscendo a cogliere collegamenti semplici</p> <p>Interagisce in contesti dove sono presenti più persone (la classe)</p>	<p>Parla utilizzando un linguaggio professionale adeguato, riuscendo ad argomentare rispetto agli stimoli proposti dal pubblico</p> <p>Interagisce in ogni tipo di contesto</p>
<p>Leggere comprendere e interpretare testi di vario tipo</p> <p>es. articolo di giornale</p>	<p>Legge in modo parzialmente corretto, senza intonazione, lentamente</p> <p>Comprende in autonomia semplici testi e, supportato, quelli più difficili</p>	<p>Legge rispettando la punteggiatura, in modo fluido</p> <p>Comprende gli elementi essenziali di ogni tipo di testo</p>	<p>Legge in modo fluido e con espressività</p> <p>Comprende ed interpreta in completa autonomia ogni tipo di testo in ogni sua difficoltà</p>
<p>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p> <p>es. articolo di giornale (riassunto)</p>	<p>Produce un testo abbastanza corretto grammaticalmente</p> <p>Non sempre focalizza le principali informazioni</p>	<p>Produce un testo corretto grammaticalmente</p> <p>Focalizza le principali informazioni</p>	<p>Produce un testo corretto e coeso grammaticalmente</p> <p>Riconosce solamente le informazioni utili a svolgere il compito dato</p>

In questo esempio si nota l'utilizzo di termini ancora generici ("semplice", "complesso", "adeguato", "corretto", ecc.), ma anche - e questo era il primo passaggio necessario per arrivare al risultato finale - lo sforzo di identificare prestazioni differenziate per i diversi livelli e, in embrione, l'identificazione di "criteri" di valutazione che in seguito sarebbero stati enucleati in maniera più coerente: la minore o maggiore autonomia nella gestione del compito, per esempio, sembra essere un criterio di differenziazione di livello abbastanza importante.

Il lavoro dei gruppi è stato fondamentale, perché ha permesso al gruppo di coordinamento di acquisire una serie di pre-lavorati, cioè di proposte di "descrittori" sui quali basarsi per fare il passo successivo, relativo all'identificazione di una struttura di griglia omogenea, contenente macro tipologie di indicatori (denominati "elementi di accertabilità") capaci di declinarsi in modo specifico rispetto alle diverse competenze e di rilevarne il grado di padronanza. L'identificazione dei "descrittori" ha costituito un esercizio utile per favorire il confronto tra docenti, "costretti" ad esplicitare i loro criteri di valutazione, ma non è sufficiente a garantire criteri mirati di accertamento e valutazione, perché il "descrittore" del *livello* di apprendimento tende a coincidere con lo stesso "descrittore" di *competenza*. Entrambi, descrittivo di competenza e di livello, rimangono insomma "descritti" in termini generali.

Invece, il tentativo del coordinamento è stato quello di provare, sulla base delle proposte dei gruppi di lavoro, ad identificare un costrutto di *cluster* di *elementi di accertamento* attraverso i quali definire la differenza dei livelli, declinabile per ogni specifica competenza, ma potenzialmente applicabile - come schema - a tutte le competenze, culturali di base e professionali. Il passaggio sostanziale è avvenuto ipotizzando che la competenza potesse essere identificata da un "output", cioè da un risultato visibile (un prodotto, un comportamento) realizzato in un preciso "contesto" o "ambito" attraverso una serie di "azioni" e non più da descrittivi generici. In questa ipotesi di lavoro l'"output"

è stato inteso caratterizzante la competenza in quanto tale, mentre il "contesto" e le "azioni" possono variare, determinandone la diversità dei livelli di padronanza. In altri termini, provando a differenziare i "contesti" di realizzazione dell'"output" e le diverse "azioni" è possibile identificare i diversi livelli. Come nell'esempio riportato a pagina 86.

Come si vede, lo schema non identifica già gli "indicatori" misurabili in carne ed ossa, ma degli "elementi" tipologici di accertamento, costituendo una sorta di indicazione circa "ciò" cui occorre prestare attenzione, per la costruzione degli indicatori veri e propri che avviene nel momento nell'ambito della predisposizione delle prove. Gli indicatori - e le prove di accertamento che li contengono quali elementi fondamentali per attribuire un punteggio - dovrebbero insomma essere costruiti utilizzando questi elementi come "guida". Per stare all'esempio sopra riportato, gli indicatori per la valutazione del livello di possesso della competenza "*Operare in sicurezza e nel rispetto delle norme di igiene e di salvaguardia ambientale, identificando e prevenendo situazioni di rischio per sé, per altri e per l'ambiente*" dovranno riguardare la "comprensione delle situazioni di rischio", l'"utilizzo dei dispositivi di protezione individuale", l'"evacuazione" e il "pronto soccorso" e non ridursi, genericamente, alla riproposizione del descrittivo della competenza, con l'aggiunta di aggettivi che caratterizzano l'"operare" in modo più o meno efficace o completo.

È chiaro che uno strumento siffatto non costituisce di per sé uno strumento di valutazione dei livelli di possesso, ma un passaggio intermedio che implica, anzi richiede, la costruzione di prove di accertamento. È altresì chiara la centralità della dimensione della prova, anche ai fini di una verifica e messa a punto - quasi in un processo di tipo circolare - dello stesso schema di riferimento, che, dato il suo carattere né generico né di dettaglio, potrebbe costituirsi come parte strutturale dello stesso standard formativo. Quest'ultimo si presenterebbe e verrebbe allora a completarsi come sintesi di contenuto e di (macro)indicatore di apprendimento.

Standard - competenze tecnico professionali

COMPETENZA

Operare in sicurezza e nel rispetto delle norme di igiene e di salvaguardia ambientale, identificando e prevenendo situazioni di rischio per sé, per altri e per l'ambiente

- › Identificare figure e norme di riferimento al sistema di prevenzione/protezione
- › Individuare le situazioni di rischio relative al proprio lavoro e le possibili ricadute su altre persone
- › Individuare i principali segnali di divieto, pericolo e prescrizione tipici delle lavorazioni del settore
- › Adottare comportamenti lavorativi coerenti con le norme di igiene e sicurezza sul lavoro e con la salvaguardia/sostenibilità ambientale
- › Adottare i comportamenti previsti nelle situazioni di emergenza
- › Utilizzare i dispositivi di protezione individuale e collettiva
- › Attuare i principali interventi di primo soccorso nelle situazioni di emergenza
- › D.Lsg. 81/2008
- › Dispositivi di protezione individuale e collettiva
- › Metodi per l'individuazione e il riconoscimento delle situazioni di rischio
- › Normativa ambientale e fattori di inquinamento
- › Nozioni di primo soccorso
- › Segnali di divieto e prescrizioni correlate

ELEMENTI DI ACCERTABILITÀ		
Livello A	Livello B	Livello C
Output: comportamento adeguato nell'utilizzo dei DPI e nelle situazioni di emergenza (evacuazione e pronto soccorso)		
CONTESTO / AMBITO scuola (laboratorio) e lavoro (tirocinio)	CONTESTO / AMBITO scuola (laboratorio) e lavoro (tirocinio)	CONTESTO / AMBITO scuola (laboratorio) e lavoro (tirocinio)
AZIONI COMPRESIONE DELLA SITUAZIONE DI RISCHIO – necessità di spiegazioni da parte del superiore (docente/capo)	AZIONI COMPRESIONE DELLA SITUAZIONE DI RISCHIO – autonomia – individuazione delle situazioni ricorrenti di rischio	AZIONI COMPRESIONE DELLA SITUAZIONE DI RISCHIO – valutazione del rischio connesso alla propria attività lavorativa
UTILIZZO DEI DPI – rispetto delle indicazioni del superiore (docente/capo)	UTILIZZO DEI DPI – utilizzo autonomo dei dispositivi previsti	SCELTA E UTILIZZO DEI DPI – scelta del dispositivo coerente con la propria attività lavorativa
EVACUAZIONE – riconoscimento dei principali segnali di sicurezza – rispetto delle indicazioni del superiore (docente/capo)	EVACUAZIONE – riconoscimento della segnaletica – rispetto delle indicazioni del superiore (docente/capo)	EVACUAZIONE – riconoscimento della segnaletica – collaborazione all'organizzazione dell'evacuazione
PRONTO SOCCORSO – effettuazione della chiamata di pronto soccorso secondo le procedure previste	PRONTO SOCCORSO – interlocuzione con l'operatore del 118 sulle principali operazioni	PRONTO SOCCORSO – intervento base sulla persona – utilizzo dei principali mezzi antincendio

CRITERI:

- Efficacia (finalizzazione all'obiettivo)
- Correttezza

- Completezza
- Coerenza
- Chiarezza
- Originalità

- Autonomia
- Collaborazione
- Flessibilità
- Adeguatezza dei tempi

4.5 La prima attuazione dell'anno integrativo per l'ammissione all'esame di Stato

di Maria Galperti

A seguito della sottoscrizione dell'Accordo territoriale tra Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e Regione Lombardia del 10 ottobre 2010⁷³, nell'a.s. 2010/2011 la UO Attuazione delle riforme e controlli della Regione Lombardia e l'Ufficio IV dell'USR Lombardia hanno congiuntamente effettuato un insieme di attività rivolte a dare concreta attuazione, attraverso l'individuazione e predisposizione delle adeguate procedure, al primo corso annuale dei percorsi di istruzione e formazione professionale per l'accesso all'esame di Stato degli studenti in possesso del diploma professionale.

Tali attività hanno riguardato anche il coordinamento ed il supporto tecnico delle specifiche azioni didattiche e amministrative realizzate, sempre in modo congiunto, dalle istituzioni scolastiche e formative direttamente interessate. Il corso annuale costituisce, nell'ambito dell'odierno quadro legislativo, un'opportunità ulteriore rispetto a quanto previsto dalle norme vigenti in relazione ai passaggi tra il sistema di leFP e l'Istruzione secondaria superiore. In quest'ottica, si è adottato, come criterio, quello della valorizzazione delle potenzialità e delle vocazioni individuali degli alunni provenienti dal quarto anno di leFP, attraverso una facilitazione all'accesso all'esame di Stato relativamente ai "settori professionali congruenti con gli indirizzi dell'istruzione professionale e ai rispettivi titoli di Diploma di istruzione secondaria superiore". Attività congiunte tra RL e USR, finalizzate al supporto alle Istituzioni, si sono sviluppate nel solco di specifiche linee guida.

In tale documento⁷⁴, si operava un rimando alla Circolare MIUR n. 85 del 13 ot-

73 In attuazione dell'Intesa sottoscritta tra MIUR e Regione Lombardia del marzo 2009 e nelle more dell'art. 15 comma 6 del Dlgs 226/2005 e art. 13 comma 1 quinquies della L. 40/2007.

74 allegato al Decreto n. 10962 del 28/10/2010, "Dote V anno per la partecipazione ai corsi annuali di istruzione formazione professionale per l'accesso all'esame di Stato - approvazione dell'avviso per la presentazione dell'offerta formativa e dell'avviso per l'accesso alla dote".

tobre 2010 per le modalità specifiche dell'iscrizione e dell'ammissione all'esame di Stato degli studenti in possesso di diploma IFP; si precisavano le modalità e i contenuti della convenzione obbligatoria tra l'Istituzione formativa cui è in capo la realizzazione del corso annuale e un istituto scolastico professionale di riferimento per l'ammissione e attuazione dell'esame; si prescriveva, alle istituzioni coinvolte nel processo, di partecipare a gruppi di lavoro e tavoli di monitoraggio costituiti a livello regionale.

Le classi di corso annuale istituite sono state complessivamente 10, cui hanno corrisposto e altrettante convenzioni sottoscritte tra le Istituzioni interessate, per un totale iniziale di 144 studenti iscritti, scesi a 111 a seguito di rinunce sia nel primo periodo di attuazione del percorso, sia nella fase conclusiva dello scrutinio di ammissione agli esami. Le associazioni tra scuola e istituzione formativa sono state per lo più interprovinciali.

Un passaggio particolarmente delicato ha riguardato l'iscrizione all'esame di Stato degli studenti, in base alle previsioni della Circolare 85/2010⁷⁵, laddove si chiariva che gli studenti in possesso del diploma IFP non potevano essere assimilati ai candidati esterni, caso, questo, senza precedenti nell'ordinamento dell'Istruzione statale. A tale riguardo, la soluzione individuata e le conseguenti indicazioni diramate alle Istituzioni è consistita nel dare riconoscimento sia al gruppo del corso annuale come gruppo classe autonomo, sia al singolo studente attraverso:

- › domanda di iscrizione all'esame di Stato del gruppo classe di studenti del corso inoltrata dai direttori delle istituzioni formative al Direttore generale USR;
- › domanda di iscrizione all'esame di ciascun studente allegata alla specifica trasmissione del direttore dell'istituzione formativa di appartenenza.

75 "Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio della istruzione secondaria di secondo grado per l'anno scolastico 2010/2011 - Termini e modalità di presentazione delle domande di partecipazione".

La procedura d'esame, descritta nell'Ordinanza Ministeriale "Esami di Stato 2010/2011", ha stabilito che:

- › l'assegnazione degli studenti alla Commissione esaminatrice è effettuata dall'USR per il gruppo classe e non per il singolo studente;
- › la sede d'esame di riferimento è l'istituto scolastico in convenzione con l'istituzione formativa che realizza il corso annuale;
- › le modalità di ammissione all'esame dei singoli studenti non prevedono esami preliminari;
- › la classe dell'istituto professionale statale cui sono assegnati tali candidati deve essere considerata quale classe articolata.

Il gruppo di supporto congiunto RL-USR ha operato considerando sia gli aspetti amministrativi inerenti l'implementazione delle nuove procedure, sia quelli derivanti dal confronto tra i due distinti percorsi in termini di esiti di apprendimento, verificandone l'andamento delle attività e le valutazioni intermedie. Un impegno comune è stato richiesto alle istituzioni formative e scolastiche nel definire le modalità di riconoscimento dei crediti scolastici previsti dalla normativa degli esami di Stato e, ancor prima, nella elaborazione di piani formativi adeguati ad un allineamento degli apprendimenti finalizzato al conseguimento del diploma. Le simulazioni d'esame proposte dal gruppo di supporto ed effettuate da febbraio a maggio hanno ulteriormente chiarito la necessità di un consolidamento e potenziamento degli aspetti di interazione comunicativa orale e degli aspetti tecnici del settore di riferimento, integrazioni degli elementi di matematica generale.

Gli studenti che hanno conseguito il Diploma, promossi agli esami di Stato, sono 80 su 98 ammessi.

La lettura dell'esperienza ha dato dimostrazione dell'allineamento del punteggio conseguito dagli studenti nel diploma di quarto anno con l'esito degli esami di Stato. Infatti, nessun studente ammesso all'esame di Stato, in possesso di diploma leFP con voto superiore ai 70 punti è stato bocciato. Tra costoro si rileva un *range* di valutazione attestato tra i 68 e i 98 punti su 100.

Gli esiti dell'esame hanno altresì confermato le scelte formative delle Istituzioni formative che hanno effettuato un'azione di orientamento nei confronti degli studenti interessati alla frequenza per creare le condizioni del successo. Tra gli elementi considerati come condizioni per il buon esito del percorso è da rilevare la qualità della precedente carriera formativa, la capacità di uno studio sistematico e di un impegno assiduo.

5

CAPITOLO 5

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Il monitoraggio nel sistema
di istruzione e formazione
professionale
in Regione Lombardia

di Tiziana Pedrizzi e Gianfranco Lucini

5.1 Il quadro istituzionale e normativo

Dall'anno formativo 2004/05, Regione Lombardia ha avviato un'attività di **monitoraggio degli apprendimenti** realizzata nell'ambito degli esami di Qualifica professionale al termine del III anno dei percorsi di leFP⁷⁶. Tale attività ha visto la somministrazione a tutti i candidati di una prova centralizzata esterna sulle materie comuni (Italiano, Matematica, Inglese, Informatica). Il lavoro è svolto in continuità ormai da sette anni, con un coinvolgimento crescente di allievi: dai 2.161 del 2004/05, ai 13.200 del 2010/11.

Nelle seguenti tabelle si possono osservare: l'andamento dei partecipanti in questo arco temporale; i dati relativi alle prove d'esame finale e di monitoraggio del 2011.

Allievi ammessi alle prove d'Esame e di Monitoraggio						
Anno Formativo	Istituzioni Formative		Istituzioni Scolastiche			Totale
	3° Anno	4° Anno	Monit.	3° Anno	4° Anno	
2004-2005	2.161	-	-	-	-	2.161
2005-2006	4.508	481	-	-	-	4.989
2006-2007	4.117	660	811	-	-	5.588
2007-2008	5.403	795	1.279	-	-	7.477
2008-2009	7.064	1.298	1.163	-	-	9.525
2009-2010	7.538	2.285	1.849	143	259	12.074
2010-2011	8.287	2.644	1.916	154	199	13.200

⁷⁶L'attività di monitoraggio viene realizzata da Agenzia Regionale Istruzione Formazione e Lavoro su incarico della Direzione Generale Istruzione Formazione e Lavoro (DG IFL) di Regione Lombardia.

Prove d'Esame e di Monitoraggio 2011			
Tipo Prova	Sedi di corso	Numero corsi	Numero allievi
Monitoraggio III anno Istituzioni Scolastiche	39	114	1.916
Esame di Qualifica III anno Istituzioni Scolastiche	9	13	154
Esame di Qualifica III anno Istituzioni Formative	196	569	8.287
Esame di Diploma III anno Istituzioni Scolastiche	7	15	199
Esame di Diploma III anno Istituzioni Formative	126	224	2.644
Totali	377	935	13.200

Con la sperimentazione di un nuovo sistema di Istruzione e Formazione Professionale (2002/03) viene attivato un laboratorio che renderà possibile trarre direttamente dall'esperienza le linee normative che comporranno i testi di legge regionale 22/06 (Il mercato del lavoro) e 19/07 (Norme sul sistema educativo di Istruzione e formazione in Regione Lombardia).

Anche questa attività di monitoraggio precede nel tempo, e ispira, le disposizioni in materia della legge regionale 22/06 e, in particolare, della 19/07.

Va ricordato, a questo proposito, che la 22/06 prevede l'istituzione dell'**Osservatorio del mercato del lavoro**, col compito di raccogliere in modo sistematico e oggettivo dati utili per monitorare l'efficacia delle politiche del lavoro e del sistema educativo di istruzione e formazione professionale.

Successivamente la legge regionale 19/07 confermando, a questo proposito, le indicazioni della 22/06, specifica ulteriormente le attività di monitoraggio dell'Os-

servatorio che assume come oggetto anche il servizio di istruzione e formazione professionale, attività da svolgere anche in collegamento con il sistema di anagrafe regionale degli studenti.

Tutti questi dati raccolti dovranno poi essere trasmessi al **Valutatore Indipendente**⁷⁷, che deve effettuare operazioni di valutazione di sistema “in riferimento ai livelli di crescita di istruzione, di inserimento sociale, di risposta alle esigenze occupazionali del mercato”⁷⁸.

Questa disciplina prevista dalle due leggi regionali ha avuto una prima attuazione con la DGR 8/7605 dell’11 luglio 2008, “Avvio dell’Osservatorio del mercato del lavoro”, la cui attuazione è stata presidiata da ARIFL. In questa cornice si colloca inoltre l’istituzione da parte della Giunta Regionale dell’Osservatorio regionale per il diritto allo studio universitario.

Non viene istituito invece un Osservatorio per quanto riguarda l’Istruzione e Formazione Professionale, ma è stato svolto un lavoro sistematico di monitoraggio che rappresenta un Osservatorio in atto, seppure senza tale denominazione ufficiale, a partire appunto dall’anno formativo 2004/05.

La modalità di esecuzione del monitoraggio si colloca all’interno delle disposizioni che disciplinano gli esami di qualifica professionale. Esse vengono via via perfezionate negli anni sino a giungere definitivamente al Decreto della Dirigenza DG IFL del 12/9/2008, comprendente, tra l’altro, la definizione del modello di prova multidisciplinare standardizzata, che concorre sino ad un massimo di 30 punti alla definizione del punteggio complessivo finale (massimo 100).

È opportuno a questo punto ricordare come l’ultimo Decreto della DG IFL disciplina la prova centralizzata in questo modo: “La prova centralizzata ha l’obiettivo di valutare in che misura gli allievi hanno raggiunto gli esiti di apprendimento degli Standard Formativi di Base di riferimento (Standard Formativi Minimi ex Accordo

⁷⁷ Comma 1, art. 17, l.r. 22/06: “La valutazione è svolta da un valutatore indipendente al quale il servizio è affidato con procedura di evidenza pubblica (...)”.

⁷⁸ Comma 2, art. 27, l.r. 19/2007.

Stato-Regioni del 15/01/2004 e saperi e competenze ex D.M. n. 139/07 per i percorsi triennali; Standard Formativi Minimi di cui all'Allegato E del Ddg n. 1544 del 22 febbraio 2010 per i percorsi di quarto anno).

In riferimento ai suddetti standard, la prova è inoltre definita con riguardo ai diversi livelli europei complessivi caratterizzanti la Qualifica ed il Diploma professionale regionale. *(Qui vengono indicati i punteggi da assegnare per ciascuna materia)*. La prova, elaborata dalla Direzione Generale competente, è diversificata tra esami di percorsi triennali e di quarto anno. La prova e le procedure di invio verranno fornite alle Istituzioni scolastiche e formative con specifico avviso, attraverso il sistema informativo regionale.

A cura della Regione sarà anche inviata una tabella di correzione con punteggi e pesi dei diversi item⁷⁹.

5.2 Predisposizione ed erogazione della prova centralizzata: caratteri generali

Le prove, predisposte secondo i criteri previsti dal modello di Rasch, vengono raccolte in un *data base* che si arricchisce anno dopo anno e che diventa la fonte cui si attinge per le sessioni successive.

All'interno di un lavoro sistematico di ricognizione, riordino, classificazione dei dati per la gestione dei test utili al monitoraggio, si è proceduto alla creazione di test sulle quattro materie d'esame, con relative griglie di correzione.

Inoltre è stato realizzato un *data base* di tutte le classi attive dei corsi di Istruzione e Formazione Professionale, che devono sostenere l'esame di terza e quarta, individuando gli Enti gestori, la rispettiva sede operativa, la tipologia di ciascun corso, e l'elenco degli allievi.

È importante sottolineare che di ogni allievo viene indicato il codice fiscale in modo che sia possibile seguirlo, senza eventuali errori di persona, nella sua indi-

⁷⁹Decreto 3934 del 3/5/2011.

vidualità in ogni passo dell'itinerario formativo e - passaggio ancora più rilevante - nello sbocco lavorativo.

Si è poi attivato un sistema di comunicazione *on line* con gli enti formativi, rendendo possibile scaricare le prove (adeguatamente criptate sino alla data dell'esame), garantendo la validità formale della trasmissione dei test dal centro alla periferia.

Con un lavoro organico di preparazione e tempestivo di assistenza agli enti si è così potuto ottenere un processo positivo di collaborazione, nel quale gli enti stessi hanno scaricato le prove, le hanno somministrate agli studenti, e compilato poi le griglie di correzione in base alle risposte consegnate. Gli esiti sono stati infine rinviati al sistema informativo per permetterne la successiva lettura ed elaborazione statistica.

Il tutto utilizzando uno strumento informatico appositamente realizzato in raccordo con il sistema regionale, strumento che permette una più efficace gestione della prova centralizzata.

A dimostrazione della validità del modello informatico e del sistema di relazioni tra centro e periferia, va precisato che il 100% dei risultati è stato restituito ad ARIFL entro pochi giorni.

Questo sistema è utilizzato anche nelle operazioni di monitoraggio che vedono il coinvolgimento delle classi terze degli Istituti Professionali di Stato impegnate nella sperimentazione del sistema di leFP. In questo caso le prove, non identiche ma del tutto simili a quelle somministrate nel corso degli esami agli studenti degli enti, poiché le date di somministrazione sono diverse, non concorrono al punteggio di esame ma vengono utilizzate come punto di riferimento dell'analisi dei livelli di competenza raggiunti dagli studenti.

5.3 Le prove di ingresso per le classi prime

Nel novembre 2009 e nell'ottobre 2010 si sono tenute le prime somministrazioni delle prove di ingresso agli allievi frequentanti i percorsi di leFP negli enti di formazione e negli Istituti Professionali e Tecnici statali.

Nei due casi il test presentava le stesse caratteristiche per quanto concerneva aree indagate (Italiano e Matematica), numero delle domande (40), tempo a disposizione (2 ore), tipologia e livello di difficoltà. Questo consente la realizzazione di una comparazioni longitudinale.

La finalità di tali prove è molteplice:

- misurare in entrata il livello degli allievi nelle competenze di base (Italiano e Matematica) per permettere una diagnosi non impressionistica e comparabile a livello di sistema dei livelli di partenza facilitando in tal modo una progettazione didattica calibrata sui bisogni;
- seguire le variazioni fra le diverse caratteristiche degli allievi nelle differenti annualità, anche a fini di monitoraggio dell'offerta formativa;
- offrire strumenti per una misurazione del Valore Aggiunto (cioè il delta di crescita nell'efficacia dell'offerta) dei singoli enti di formazione e/o di loro aggregati significativi a livello territoriale o di specializzazione, comparando la situazione in entrata con quella in uscita quale evidenziata dagli esiti della Prova Multidisciplinare all'interno degli esami di Qualifica e di Diploma. Tale misurazione è possibile attraverso una omogeneità metodologica dei due tipi di prove ed attraverso modalità di ancoraggio di diverso tipo.

In via preliminare occorre precisare che le finalità delle prove di esame e delle prove di ingresso sono significativamente differenti.

Le prove di esame debbono tenere conto delle finalità di valutazione complessiva di un singolo individuo e perciò debbono, da un lato tenere in considerazione il livello di accettabilità (sufficienza) convenzionalmente definito e dall'altro cercare di permettere giudizi equilibrati e non eccessivamente punitivi. Per questo è opportuno che il livello degli items si dislochi in misura significativa intorno al livello di accettabilità, pur prevedendo con il complesso degli items di coprire tutto l'arco delle competenze presumibilmente presenti fra gli allievi.

Nella leFP le competenze di base sono certamente un terreno da sviluppare, ma non il terreno elettivo degli allievi e perciò risultati non brillanti possono essere accettabili, anche perché compensati da risultati migliori (perché più consoni alle predisposizioni degli allievi) quali quelli della prova tecnico-professionale.

Nelle prove di ingresso invece, poiché esse non costituiscono uno strumento di valutazione, ma solo di misurazione in entrata, è opportuno che tutto l'arco delle possibili competenze venga esplorato, perché i docenti abbiano una idea chiara delle caratteristiche degli allievi.

Per quanto riguarda gli esiti, gli allievi di leFP sembrano presentare un arco di competenze iniziali molto ampio, che andrebbe maggiormente esplorato soprattutto per valorizzarne le potenzialità. Sembrano insomma essere presenti anche studenti di buon livello ed andrebbe raccomandato agli enti ed ai loro operatori di "tenerli sott'occhio".

Dall'analisi delle prove risulta un profilo di studente con competenze di base medio-basse, ma con potenzialità di intuizione, di pragmaticità e di ragionamento legate ad una sorta di "intelligenza naturale" maggiori di quanto non appaia. Lo scarso possesso di strumenti espressivi linguistici di carattere astratto spesso preclude che si evidenzino elementi di comprensione e di approfondimento pure presenti.

5.4 La prova multidisciplinare degli esami 2011: un primo approdo

Le modalità di realizzazione della prova multidisciplinare degli esami di qualifica e diploma dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e della prova di monitoraggio degli Istituti Professionali coinvolti nella sperimentazione, nella sessione 2011 si sono svolte in continuità con le attività già realizzate negli anni precedenti in particolare a partire dall'anno formativo 2007-2008.

La somministrazione delle prove è stata preceduta da riunioni di presentazione ed approfondimento delle loro caratteristiche e finalità alla generalità degli enti formativi ed anche nel quadro della preparazione dei Presidenti delle commissioni di esame. È stata inoltre seguita da analisi approfondite con conseguente produzione di materiale a fini esplicativi e da una riunione finale di bilancio con i formatori dell'accompagnamento per la raccolta di osservazioni e proposte.

Nella predisposizione delle prove:

- si è fatto riferimento costante alla normativa in vigore a livello regionale e nazionale ed ai principali Framework esistenti (PISA, INVALSI, ECDL, Fwk certificazioni linguistiche) per quanto riguarda gli obiettivi di conoscenze, abilità e competenze da perseguire;
- è stata utilizzata la banca prove accumulata a partire del 2003 da Regione Lombardia;
- sono stati punti di riferimento le analisi statistiche CRISP condotte sulla base della metodologia di Rasch finalizzate alla analisi a posteriori della adeguatezza delle prove e del loro livello di difficoltà; obiettivo la creazione di un arco di prove atto a coprire tutta la gamma possibile di competenze;
- si è fatto uso costante - sempre in riferimento alle analisi statistiche CRISP - di prove di ancoraggio al fine di individuare le tendenze longitudinali, con la difficoltà connessa al dover utilizzare in formato identico prove non secretate;
- è stata utilizzata, nella attribuzione dei punteggi alle prove, una scala crescente in misura inversa alla difficoltà, in modo da garantire ad un numero sufficientemente ampio di candidati l'acquisizione della sufficienza, una volta raggiunto un livello minimo;
- si è tentato un progressivo avvicinamento alla tipologia di prove di "competenze", anche nell'area della formazione di base, tenendo come punto di riferimento i paradigmi INVALSI e PISA.

Quanto alla comparazione longitudinale fra le diverse annualità di esame, essa costituisce sempre un problema. La perfetta comparabilità e conseguente equità per i candidati sarebbe ottenibile solo con l'utilizzo di batterie di prove identiche. Ma ciò non è possibile poiché le prove di esame non possono essere secretate per ragioni di trasparenza, perché esse costituiscono di fatto un benchmark per la didattica e poiché ciò impedirebbe la necessaria evoluzione della loro impostazione.

La impostazione attuale (prove che evolvono ma con ancoraggi) sembra sostanzialmente accettabile, con il correttivo della introduzione delle somministrazioni di prova (*feldtrail*) che aiuta a valutare a posteriori l'effettiva difficoltà delle prove, che

molto frequentemente non è correttamente valutabile a priori.

Il paragone fra i livelli di sufficienza raggiunti nelle sessioni 2009-2010 e 2010-2011 segnala una sostanziale stabilità in Italiano, Inglese ed Informatica ed un peggioramento nelle prove di Matematica. La sostanziale stabilità delle prove di ancoraggio indica che questa tendenza non è tanto dovuta al peggioramento degli allievi, quanto al fatto che la introduzione di un maggior numero di domande a risposta aperta (anche se univoca) e di competenze che richiedono una maggiore riflessione insieme alla contestuale eliminazione delle prove più semplici ed addestrative (risposte sopra il 90%) ha inciso negativamente sui risultati probabilmente anche per problemi di tempo.

Domande impostate nel senso di una maggiore operatività, di un maggior rapporto con situazioni reali che non si risolvano in un semplice esercizio di carattere addestrativo e che richiedano operazioni di matematizzazione dei problemi sul modello di PISA ed INVALSI sembrano mettere in difficoltà l'allievo, che spesso non risponde.

Questa tendenza degli studenti italiani tutti, riscontrata anche nelle prove PISA, ad evidenziare difficoltà particolari nell'uso di conoscenze ai fini di competenze, dipende sostanzialmente dalla impostazione fortemente teorica e deduttive dell'insegnamento italiano.

Il problema della matematica è inoltre un indicatore importante della difficoltà a seguire all'interno della leFP due diversi tipi di studenti: quelli che si debbono condurre, magari con qualche fatica, fino alla acquisizione della qualifica e quelli che aspirano a percorrere tutta la filiera, arrivando a livelli postdiploma. Per questi, una preparazione matematica scarsa può costituire un forte ostacolo, come è sempre avvenuto in questi casi, anche nel passaggio dal sistema di istruzione all'università.

In conclusione la prova multidisciplinare è entrata con il 2010-2011 nei processi di accompagnamento: ciò ha permesso un iniziale confronto con gli operatori che possono offrire feedback importanti anche se non condizionanti. Da parte degli enti infatti sembra essere valutata positivamente la presenza di tale prova all'interno dell'esame e pertanto della programmazione didattica. Ciò ha aumentato l'attenzione al contenuto specifico delle prove, il che rende cruciale un continuo confronto.

La tipologia centralizzata e chiusa della prova in se stessa è stata nel passato vissuta con una certa sofferenza dagli operatori. Si tratta infatti di un segnale molto forte della importanza della acquisizione di competenze di base anche da parte di giovani più interessati all'avvio rapido verso la professionalizzazione.

L'impostazione "per competenze" delle prove presenta però delle problematiche che si sono messe in evidenza nella sessione 2011. Esiste una interpretazione riduttiva di tale impostazione, che vede la performance da valutare inglobata all'interno di una prova complessiva relativa alla dimostrazione di competenze professionali in situazioni di "real life".

Tale soluzione tuttavia non è praticabile senza abbassare di molto il livello delle richieste ed inoltre non prende in considerazione il fatto che le competenze sono anche quelle del cittadino e non solo del produttore. Essa inoltre non permette una effettiva diversificazione della difficoltà delle richieste, necessaria per permettere che i percorsi di leFP formino anche giovani proiettati verso livelli di formazione successivi.

L'altra impostazione è quella mutuata da PISA, con quesiti caratterizzati da un taglio "funzionalista" che sottende precisi contenuti cognitivi; questi quesiti tendono sempre più a presentarsi anche in forma aperta. I giovani incontrano qui maggiori difficoltà della proposizione di quesiti di mera conoscenza a carattere ripetitivo e compilativo. Infatti lo studente in questi casi è chiamato a ragionare, a problematizzare e ad individuare in modo autonomo le conoscenze necessarie per la soluzione dei problemi.

Alcune proposte di sviluppo

Unificare le date del monitoraggio e degli esami finali. Ciò permetterebbe un effettivo confronto fra i livelli degli studenti delle diverse istituzioni. Ciò è tanto più necessario in quanto dal 2013 gli esami saranno gli stessi ed una prova comune nel 2012 costituirebbe un fisiologico avvicinamento. Inoltre ciò renderebbe possibile già dal 2012 la misurazione di Valore Aggiunto sia degli enti sia degli Istituti Professionali sulla base delle Prove di ingresso identiche che sono state sostenute

nell'ottobre 2009. Ciò rende necessaria una definizione di tale data all'inizio dell'anno formativo per armonizzare i diversi calendari. .

Ampliare i tempi dell'esame. Come già effettuato da INVALSI nella sessione 2011 dell'esame di 3° media, l'ampliamento dei tempi di realizzazione dell'esame garantirebbe la possibilità di un impegno più efficace dei candidati che si è rilevato essere difficoltoso soprattutto in presenza di prove aperte di "competenza".

Sperimentare modalità di testaggio delle prove. Ciò sarebbe possibile somministrando ad un campione di candidati 2012 le prove da somministrarsi nel 2013 (come da metodologia INVALSI) curando una modalità di somministrazione e raccolta dati che garantisca la segretezza.

Confronto con le istituzioni. Sarebbe utile, in sede di accompagnamento, garantire un confronto con le istituzioni scolastiche e formative sulla impostazione generale delle prove e precisare i campi oggetto di indagine.

5.5 La prova multidisciplinare nel nuovo contesto nazionale

La Prova Multidisciplinare negli esami e nel monitoraggio dell'anno formativo 2010-2011 si colloca in un contesto nazionale notevolmente modificato rispetto a quello nel quale ha preso inizio nel 2004.

A fronte di una situazione passata di quasi totale assenza di esperienze simili - il che ne attestava l'aspetto anticipatorio - oggi dobbiamo registrare che:

- › le prove PISA (italiano e matematica per i 15enni) sono state per la seconda volta dopo il 2006 somministrate agli enti di formazione lombardi in annate che generalmente coincidono con il 2° anno. Mentre nel 2006 solo in 6 regioni il campione italiano aveva compreso anche studenti degli enti, nel 2009 la campionatura è stata molto più ampia, anche se non universale, per l'assenza dal campione della maggior parte delle regioni del Sud. Ciò consente di collocare le prestazioni nei

campi sopra indicati dei 15enni degli enti lombardi in un contesto internazionale, ma anche nazionale, di giovani con caratteristiche simili;

- › nel maggio 2011 per la prima volta le prove INVALSI di italiano e matematica del Servizio Nazionale di Valutazione sono state somministrate agli studenti del 2° anno delle scuole superiori italiane di tutti gli indirizzi del sistema di istruzione. Nel mese di luglio è stato rilasciato il Rapporto Nazionale in proposito e nel mese di ottobre ogni istituto riceverà la relazione sui propri risultati. L'Accordo nazionale Stato-Regioni del dicembre 2010 prevede che i corsi di leFP siano oggetto delle rilevazioni INVALSI;
- › diventa sempre più probabile la collocazione nella sessione 2012 dell'esame di stato finale dei percorsi di istruzione di una parte standardizzata esterna simile a quella dell'esame di Qualifica e Diploma dei percorsi di leFP lombarda, anche se per il primo anno in forma volontaria, sperimentale e senza ricadute sul voto finale;
- › avanza il dibattito a livello nazionale ed iniziano a svilupparsi le prime esperienze di utilizzo dei risultati delle prove standardizzate - soprattutto in termini di Valore Aggiunto - per contribuire alla valutazione delle performance delle scuole.

In questo quadro, la collocazione all'interno delle prove d'esame nell'ordinamento di leFP in Lombardia di una prova standardizzata esterne relativa alle competenze di base è tanto più significativa in quanto presenta importanti difficoltà. È necessario infatti raggiungere un delicato e difficile equilibrio.

Da un lato bisogna tener conto della necessità di innalzare il livello della formazione nelle competenze di base anche dei giovani che scelgono con decisione un percorso di carattere professionale. Ciò sia per innalzare il livello della loro professionalità, sia per garantire un loro adeguato livello di cittadinanza. Del resto le stesse prove standardizzate hanno messo in evidenza l'esistenza di un livello di eccellenze che proseguono fino al diploma ed eventualmente anche al 5° anno di raccordo con il sistema di istruzione, per il quale l'offerta di stimoli adeguati anche sotto forma di prove è irrinunciabile.

Dall'altro lato tuttavia sono da tenere in conto le caratteristiche di una fascia significativa di studenti che esprimono scarso coinvolgimento ed interesse per le

competenze di base e che sarebbero allontanati anche dall'acquisizione di una professionalità se si vedessero riproporre moduli di apprendimento che li hanno allontanati nei livelli di studio precedenti.

Innalzare i livelli senza snaturare le caratteristiche operative dei corsi dovrebbe essere dunque l'obiettivo da perseguire.

5.6 I possibili sviluppi della valutazione di sistema

Da ultimo è interessante esaminare il possibile utilizzo degli esiti della Prova Multi-disciplinare ai fini della valutazione di sistema.

A livello internazionale, dopo un lungo periodo di attenzione quasi esclusiva alla valutazione di processo (di cui la Certificazione di Qualità è un esempio che ha avuto fortuna soprattutto in Italia), ci si orienta ad utilizzare anche le valutazioni standardizzate esterne degli esiti, dal momento che queste hanno iniziato ad essere disponibili sia per lo sviluppo delle applicazioni informatiche che per il raffinamento delle metodologie di predisposizione ed analisi delle prove.

I correttivi rispetto a tendenze troppo spinte in proposito sono sostanzialmente due: l'affiancamento a questi dati di valutazioni qualitative anche di processo da parte di corpi professionali appositamente formati e la sostituzione di dati in valori assoluti da parte di dati di Valore Aggiunto.

Poiché infatti i fattori che concorrono a determinare i livelli di prestazione degli allievi sono numerosi e non tutti ascrivibili alle attività della scuola e del singolo insegnante, si ritiene che sia corretto valutare il progresso effettuato dallo studente (Valore Aggiunto) ed a tal fine si misurano anche i livelli di entrata nell'ente di formazione da valutarsi attraverso prove di caratteristiche simili a quelle di uscita.

Il sistema di Istruzione a partire dal 2012-13 metterà completamente a regime, attraverso le attività di INVALSI, un sistema di valutazione degli esiti con modalità standardizzate esterne sia a livello di esame (3° media e esame di stato della secondaria superiore) sia a livello di Sistema Nazionale di Valutazione (prove senza ricadute solamente restituite in via riservata alle scuole).

Se la prima tipologia ha evidente priorità per restituire credibilità ai titoli di studio, avanza anche con una certa urgenza la necessità di effettuare una qualche valutazione delle scuole e soprattutto di definirne un utilizzo.

Per questo si discute della necessità di andare oltre la restituzione riservata dei risultati del Servizio Nazionale di Valutazione, anche se è ben chiaro che le scuole non possono essere valutate solo sulla base degli esiti in Italiano e Matematica degli allievi.

In proposito desta interesse l'impianto del progetto nazionale VSQ (Valutare la Qualità delle Scuole) che prevede l'utilizzo di misurazioni di Valore Aggiunto sulla base delle prove INVALSI e dei risultati di visite di analisi sui risultati di funzionamento da parte di appositi team.

A partire da queste osservazioni di quadro, quali ipotesi è possibile sviluppare sulla valutazione di sistema della leFP?

A partire dalla sessione di esami 2012 è possibile effettuare una misurazione del Valore Aggiunto in Italiano e Matematica delle istituzioni scolastiche e formative poiché gli studenti candidati sono stati sottoposti a prove di Ingresso negli stessi campi nell'ottobre 2009 e le stesse singole prove sono identificabili attraverso l'uso del Codice Fiscale. Tali prove erano state predisposte all'interno degli stessi Framework e con le stesse metodologie usate nelle prove di esame a partire dal 2007 e presentano anche prove di ancoraggio con le prove di esame stesse. È pertanto possibile analizzare il tracciato dei loro risultati accorpandoli per enti e scuole.

Conseguentemente è possibile realizzare valutazioni delle performance degli enti limitatamente a questi campi, articolandole secondo modalità che le rendono più significative quali le differenze di specializzazione o le differenze territoriali.

