





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**A cura di Alberto F. De Toni, Luca Dordit,  
Anna Maria Zilli, Angelo Capizzi**

# **SCIENZA E CULTURA DEL CIBO**

**Nuovi ambienti di apprendimento  
per gli alberghieri**

Prefazione di Fabrizio Proietti  
Postfazione di Luigi Valentini

**FrancoAngeli**

*Immagine di copertina: Gianluca Biotto*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# INDICE

<b>Prefazione</b> , di <i>Fabrizio Proietti</i>	pag.	7
<b>Premessa</b> , di <i>Anna Maria Zilli e Angelo Capizzi</i>	»	9
<b>Introduzione</b> , di <i>Alberto F. De Toni e Luca Dordit</i>	»	11
<b>Ringraziamenti</b>	»	17

## PARTE PRIMA IL PROGETTO TRIPLA A: AMBIENTI DI APPRENDIMENTO DEGLI ALBERGHIERI

<b>1. Presentazione del progetto Tripla A</b> , di <i>Anna Maria Zilli</i>	»	21
--	---	----

## PARTE SECONDA SPERIMENTARE GLI ELEMENTI CHIAVE PRESENTI NEL RIORDINO NEGLI ISTITUTI ALBERGHIERI

<b>2. Inquadramento istituzionale</b>	»	37
2.1. Il riordino degli istituti professionali nel settore alberghiero, di <i>Rossella Mengucci</i>	»	37
2.2. Le Linee guida nazionali, di <i>Arduino Salatin</i>	»	55
<b>3. Le piste della sperimentazione</b>	»	70
3.1. Lo sviluppo concreto della sperimentazione, di <i>Angelo Capizzi</i>	»	70
3.2. Progettazione a ritroso, di <i>Daniela Leuzzi e Luisa Anna Maria Giordani</i>	»	83
3.3. Progettare e gestire le Unità di apprendimento, di <i>Anna Traversa</i>	»	90

3.4. Personalizzazione degli apprendimenti – PFI, di <i>Paolo Gonnella</i>	pag.	98
3.5. La valutazione autentica, di <i>Luisa Giordani e Giorgia Chionna</i>	»	107
3.6. Gestire gli ambienti di apprendimento, di <i>Francesco Cioli</i>	»	115
3.7. Declinare i nuovi percorsi in uscita, di <i>Alberto Tognoni</i>	»	122

PARTE TERZA  
 AMBIENTI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI  
 E SCUOLE AUTO-ORGANIZZATE

<b>4. Inquadramento generale</b>	»	133
4.1. Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per la scuola, di <i>Alberto F. De Toni</i>	»	133
4.2. Ambienti di apprendimento tra scenario internazionale e contesto nazionale, di <i>Luca Dordit</i>	»	147
<b>5. Studi di caso</b> , di <i>Alberto F. De Toni e Luca Dordit</i>	»	158
5.1. Disegno della ricerca	»	158
5.2. Caso n. 1. Udine – Caffè didattico	»	160
5.3. Caso n. 2. Genova – Peer Education	»	168
5.4. Caso n. 3. Castel Volturno – Bar della chimica	»	176
5.5. Elementi di convergenza tra i casi	»	182
<b>6. Esperienze sotto la lente</b>	»	185
6.1. Classroom virtuale per la formazione dei docenti, di <i>Lucia Santarsiero</i>	»	185
6.2. Un applicativo per la gestione delle UdA, di <i>Massimiliana Casaliggi, Nicoletta Orlando e Antonio Gareri</i>	»	199
<b>Riflessioni finali</b> , di <i>Anna Maria Zilli e Angelo Capizzi</i>	»	203
<b>Postfazione</b> , di <i>Luigi Valentini</i>	»	207
<b>I curatori</b>	»	209
<b>Riferimenti bibliografici e sitografici</b>	»	211
<b>Elenco delle tabelle e delle figure</b>	»	219

# PREFAZIONE

di *Fabrizio Proietti*

È con viva soddisfazione che presento il contenuto di quest'opera, sintesi ragionata del lavoro compiuto nel corso dell'anno scolastico 2018/2019 dalla Rete Nazionale degli Istituti Alberghieri (Re.Na.I.A.), nell'ambito del progetto Tripla A, facente parte delle misure di accompagnamento finanziate dal MIUR per l'attuazione dei nuovi percorsi di istruzione professionale. L'intento alla base dell'iniziativa, di carattere nazionale, risiede nello sforzo di rinnovare e, ove possibile, reinterpretare in profondità gli ambienti di apprendimento tradizionalmente legati all'istruzione professionale nel settore alberghiero. Ciò alla luce delle nuove sfide poste da un mondo in continuo cambiamento, rispetto al quale la scuola, per propria missione, deve rappresentare un luogo significativo di anticipazione del futuro.

Il processo di rinnovamento va considerato all'interno del recente riordino dell'intero settore dell'istruzione professionale, avviato dal d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61<sup>1</sup> con un quadro generale di riferimento, cui hanno fatto seguito i decreti attuativi che delineano l'effettivo assetto dei nuovi percorsi<sup>2</sup>. Alla modifica del quadro normativo, è succeduta la recente pubblicazione delle *Linee Guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale*<sup>3</sup>. In questo alveo, l'istruzione professionale italiana sta procedendo verso un consoli-

<sup>1</sup> D.Lgs. n. 61/2017 "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

<sup>2</sup> In particolare il decreto 24 maggio 2018, n. 92 di natura regolamentare, che disciplina i profili di uscita degli indirizzi di studio dei nuovi percorsi, il decreto 17 maggio 2018 che regola i raccordi tra il sistema dell'istruzione professionale e dell'istruzione e formazione professionale e il decreto 22 maggio 2018 che recepisce l'Accordo Stato/Regioni sui passaggi tra i due sistemi.

<sup>3</sup> Decreto Ministeriale n. 766 del 23 agosto 2019.

damento sempre più diffuso delle proprie qualità riconosciute nel lungo periodo e al contempo nella direzione di un ripensamento sia della propria funzione educativa e sociale, sia dei metodi e dei processi didattici al centro della propria azione.

Il percorso che vedrà l'istruzione professionale rispondere in forma sempre più efficace e adeguata ai nuovi scenari, viene accompagnato e supportato dal contributo delle diverse reti nazionali di scuole che operano nei vari indirizzi di studi del nuovo ordinamento, con il quale, in una logica bottom-up, si garantisce la piena attuabilità della riforma. Si tratta di un approccio innovativo rispetto a quanto avvenuto in passato, di cui va rilevata l'importanza ai fini di una diffusa e capillare implementazione delle novità contenute nel riordino. In questa prospettiva, le attività condotte dalla Re.Na.I.A. nel quadro del progetto Tripla A, cui hanno partecipato sia le scuole associate che ulteriori istituzioni scolastiche, acquista un valore ancora maggiore. La promozione di una riflessione a più voci tra le scuole ed uno scambio di esperienze e di modelli sperimentati sul campo rappresenta, infatti, uno strumento indispensabile per la crescita dell'intero settore. Per questa ragione, gli esiti di quanto ha generato l'intervento progettuale nel corso dei passati mesi di lavoro può andare a beneficio non solo della comunità degli istituti alberghieri, ma più estesamente a vantaggio dell'intero sistema dell'istruzione professionale. Le riflessioni e le sperimentazioni condotte sul terreno della declinazione di percorsi aderenti alle nuove esigenze del mondo del lavoro, della costruzione di unità di apprendimento efficaci e di progetti formativi attenti alle peculiarità individuali, sono solo alcuni dei molti esempi di possibile trasferibilità in altri settori dell'istruzione professionale dei modelli qui ideati e testati.

La pubblicazione che ho il piacere di presentare segna il punto di sintesi della prima annualità di adozione dei nuovi percorsi e ne preannuncia i futuri sviluppi, che il MIUR ha assicurato mediante il finanziamento di ulteriori misure di accompagnamento, tra le quali rientra il nuovo *Progetto Tripla A – Fase Due*. A tale proposito desidero esprimere i miei ringraziamenti per il prezioso lavoro fin qui svolto e i miei migliori auspici a tutte le scuole partecipanti e ai rappresentanti della Re.Na.I.A., perché la continuazione delle attività possa ottenere pieno successo.



# PREMESSA

di *Anna Maria Zilli e Angelo Capizzi*

L'enogastronomia così come l'arte, la moda e il design costituiscono le eccellenze italiane internazionalmente riconosciute e la loro valorizzazione e salvaguardia rappresentano un obiettivo prioritario nazionale del settore dell'istruzione professionale di riferimento.

L'attenzione sempre più decisa agli aspetti immateriali del consumo e del turismo come elemento qualificante, gratificante e distintivo, risulta fattore unificante in tutti i paesi ad alto reddito: il "*cibo raccontato*" fa parte dei consumi esattamente come il "cibo consumato". In questo contesto, "saper raccontare" il cibo italiano e le sue eccellenze conta ormai come produrlo ed è elemento essenziale di ogni azione di valorizzazione.

Sul fronte dell'ospitalità turistica emerge la necessità di formare figure professionali in grado di assolvere alle funzioni tradizionali adattandosi in maniera efficace ai profondi mutamenti intervenuti nel settore, in relazione alla diversificazione dell'offerta e alle mutate abitudini e richieste del mercato che variano sia in ragione dei periodi, sia in ragione della provenienza socio economica del consumatore finale. Fondamentale, poi, risulta il ruolo che l'ospitalità alberghiera e la promozione turistica svolgono nella valorizzazione del territorio e nella promozione dei servizi e dei prodotti tipici. Le politiche nazionali ed europee inoltre mirano a rafforzare l'applicazione delle norme riguardanti la salute e sicurezza per tutta la filiera agroalimentare puntando al benessere tramite l'adozione di stili di vita sani, corretti ed ecosostenibili (Legge 19 agosto 2016 n. 166).

Da queste premesse e sorretta da una forte motivazione ha origine questa progettualità, una *sfida pensata e agita* da persone di scuola, per l'esattezza di istituti alberghieri, per creare circuiti proficui in tutte le scuole.

Viene programmata un'azione a livello nazionale che, coinvolgeva corresponsabilizzandole scuole pilota disseminate in tutti i territori regionali; queste potevano fungere da garanti dei processi e rivitalizzare i contesti. Sappiamo che in primis “educare” deriva da *educere* quindi “portar fuori” – “far emergere” e tale doveva essere questa azione: in questo caso però il destinatario era, in primis, la scuola stessa, consapevoli del fatto che l’attrattività dei percorsi dell’istruzione professionale deve passare attraverso una convinta e rinnovata forte identità. La fase di programmazione e progettazione congiunta, sollecitata dal riordino con il D.Lgs. n. 61/2017 e dai bandi per le “Misure di supporto ai nuovi professionali” promosse dal MIUR, avviava così uno scambio di informazioni e azioni formative a diversi livelli. Favoriva, attraverso incontri, confronti, riflessioni una ridefinizione delle funzioni e delle *mission* dei contesti educativi, per superare una visione parcellizzata di competenze e formare individui competitivi e resilienti in grado di fronteggiare le situazioni dell’oggi e del domani. Era questa la priorità da perseguire per “nuovi ambienti di apprendimento degli alberghieri” in cui luoghi, spazi e tempi dell’*education* potessero ridiventare una realtà condivisa. I “contenuti” su cui vertono le azioni previste dal progetto riguardano le nuove misure ordinamentali introdotte dal riordino quali, la funzione tutoriale, il progetto formativo individuale, la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti tramite la realizzazione di unità di apprendimento, i passaggi ed il raccordo con altre esperienze formative, l’attenzione alla metodologia didattica del settore professionalizzante. L’introduzione di azioni formative per i giovani assolve una funzione precipua del comparto professionale, finalizzata allo sviluppo di *life e soft skills* in continua evoluzione.

Tuttavia le azioni, sono elementi di un processo che si avvia e si ispira ad una visione più ampia, di integrazione tra saperi e programmi formativi basati sull’apprendimento del sé.

Tutto ciò crea un’osmosi proficua, una sorta di contaminazione che dà l’opportunità di creare insieme, di rivitalizzare gli aspetti fondanti di un’azione educativa a tutto tondo. Ripensare, quindi, le opportunità educative per acquisire consapevolezza del proprio rinnovato ruolo e gestire, così, il cambiamento.

# INTRODUZIONE

di *Alberto F. De Toni e Luca Dordit*

*Scienza e cultura del cibo: verso un nuovo approccio da parte del mondo dell'istruzione*

La gastronomia oggi viene intesa sempre più come un insieme di storia, scienza, economia, agricoltura, che si intreccia profondamente con la cultura dell'ospitalità e con il marketing territoriale. Mentre nella società contadina ed industriale il cibo presentava un significato prevalentemente connesso all'alimentazione, nella società post-industriale sempre più viene interpretato come discorso, come linguaggio (Montanari, 2004).

Il settore agro alimentare si colloca attualmente all'interno di uno dei comparti maggiormente trainanti della nostra economia e sempre più lo sarà anche nel futuro, a condizione di saper affrontare le sfide che pone incessantemente la sua innovazione. Tali sfide paiono molteplici, a iniziare dalla sfida della sostenibilità, considerando che le attuali catene alimentari della produzione del cibo rappresentano uno dei fattori che impattano maggiormente sull'ambiente. Inoltre si profila una sfida di carattere sociale, dato che il cibo si propone sempre più come indicatore delle differenze sociali. Mentre un tempo la popolazione meno abbiente manifestava un deficit di peso corporeo, oggi sono soprattutto gli strati sottoproletari, forti consumatori di junk food, che presentano tassi preoccupanti di obesità, si pensi a quanto sta avvenendo negli Stati Uniti. Accanto a quanto fin qui richiamato, si pone la sfida della comunicazione, nel senso che il cibo diventa test-field della qualità e correttezza della comunicazione sociale, in primis di quella pubblicitaria. Infine possiamo distinguere un'ulteriore sfida che interessa la produzione, chiedendoci se il cibo sia in grado di creare ambienti e sistemi economico-produttivi efficaci e al tempo stesso sostenibili.

Data l'importanza del nuovo approccio con cui si guarda ai giorni nostri alla sfera dell'alimentazione, va adottata una prospettiva interpretativa che

tenga presente come il cibo si collochi all'incrocio tra diversi processi trasformativi di lungo periodo.

In primo luogo va considerato il processo storico che ha interessato il settore turistico-alberghiero, che ha la sua genesi nella prima metà dell'Ottocento con l'invenzione del restaurant e la trasformazione dell'hôtel moderno. Successivamente, nel corso dell'Ottocento si assiste allo sviluppo dei principali poli turistici e del consumo di lusso, soprattutto in Inghilterra e in Francia.

Dall'altro lato possiamo osservare la dinamica dei processi avvenuti in campo scientifico, riguardanti l'evoluzione della scienza alimentare. Qui la nascita può essere collocata agli inizi dell'Ottocento con Nicolas Apert, padre delle moderne tecniche di inscatolamento. In seguito, a partire dalla metà del secolo si assiste ad una rapida accelerazione grazie soprattutto agli studi di Pasteur e allo sviluppo della chimica in ambito universitario.

Le trasformazioni che si sono andate succintamente descrivendo hanno avuto un impatto diretto sul mondo dell'istruzione. In particolare, in Italia nel corso del Novecento si assiste all'istituzionalizzazione dei processi formativi superiori – prima con i corsi professionali, quindi con gli istituti professionali alberghieri – e, a distanza di tempo, di quelli universitari.

L'attenzione del mondo universitario per le tematiche connesse all'alimentazione vanta un impegno pluridecennale con l'istituzione di facoltà e di corsi di laurea in Scienze e tecnologie alimentari. Il 2004 va considerato un anno di svolta, dato che in quello scorcio di tempo nasce l'Università degli studi di Scienze gastronomiche di Pollenzo, promossa da Slow Food, Regione Piemonte e Regione Emilia-Romagna, nella veste di un'università non statale riconosciuta. Un decennio più tardi, nel 2017, si dà avvio ai corsi triennali in Scienze, culture e politiche della gastronomia e ai corsi magistrali in Scienze economiche e sociali della gastronomia. Nel 2019, presso l'Università del Piemonte Orientale (Upo) nasce il Dottorato di ricerca in Food, Health and Longevity, accreditato dal Miur come Dottorato internazionale e interdisciplinare. Il corso afferisce a due dipartimenti di eccellenza dell'Upo, quelli di Medicina traslazionale e di Scienze della salute. Si tratta di proposte formative rispondenti ad un approccio comune che guarda al cibo come focus di saperi meticci, crocevia di competenze diverse che faticano a essere racchiuse nei settori scientifico-disciplinari tradizionali. Di qui l'esigenza di assicurare elevati livelli di multidisciplinarietà e soprattutto di interdisciplinarietà.

Venendo ai giorni nostri e compiendo un ulteriore passo verso l'acquisizione di un approccio innovativo a temi dell'alimentazione, nel 2018 l'Università di Napoli Federico II inaugura la laurea triennale in Scienze Gastronomiche Mediterranee presso il Dipartimento di Agraria. Nel 2019 è la volta dell'ateneo di Udine che istituisce il corso di laurea in Scienza e cultura del

cibo. Il corso intende formare una nuova figura professionale, dotata di solide conoscenze umanistiche e competenze tecniche che gli consentano di disporre di una visione aperta sulla gastronomia, indispensabile per cogliere i segnali di cambiamento rispetto alla tradizione e tradurli in azioni innovative e concrete. In tal modo si punta al fatto che i laureati possano fungere da ponte di collegamento tra le tradizioni culinarie regionali, quella nazionale – comprese quelle di oltreconfine – e l’*enogastronomia* del futuro.

### *Significato, finalità e articolazione della pubblicazione*

Da ciò che si è andati fin qui descrivendo, risulta evidente come divenga sempre più determinante per i diversi territori la capacità di coniugare sapientemente innovazione e tradizione, cultura scientifica e cultura umanistica, per dare impulso ad una scienza e cultura del cibo non più confinata nei soli aspetti tradizionalmente conosciuti.

Di recente l’UNESCO, per rimarcare l’importanza del cibo come patrimonio culturale, ha inserito nella lista del patrimonio immateriale dell’umanità la dieta mediterranea, intesa non solo come insieme di ricette e alimenti, ma anche come «competenze, conoscenze, pratiche e tradizioni che vanno dal paesaggio alla tavola, includendo le colture, la raccolta, la pesca, la conservazione, la trasformazione, la preparazione». In tal modo il modello nutrizionale mediterraneo viene posto in relazione con i suoi aspetti sociali e culturali, per l’insieme di tradizioni che rappresenta e per le interazioni sociali che vi si generano.

Più in generale, il tema guida di Expo Milano 2015, è stato “Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita”. In quella sede è stata presentata la Carta di Milano, un manifesto nato per garantire il diritto al cibo alle popolazioni di tutto il mondo, con una serie di impegni e di proposte per azioni puntuali volte ad arginare il problema della fame e della malnutrizione.

La pubblicazione che di seguito si presenta trova la sua principale ragione di essere entro le trasformazioni in corso nel mondo dell’alimentazione – e conseguentemente del mondo dell’istruzione – su cui ci si è brevemente soffermati. Il volume intende infatti portare a sintesi e valorizzare i risultati del progetto Ambienti di apprendimento per gli Alberghieri (AAA), promosso dall’associazione RENAIA in collaborazione con il MIUR. Il progetto si è proposto lo sviluppo di efficaci ambienti di apprendimento nel settore dell’istruzione alberghiera, anche in rapporto al recente riordino che ha interessato il sistema degli istituti professionali. L’intendimento perseguito è consistito in particolare nel valorizzare lo stretto collegamento tra la sperimentazione di *learning environment* innovativi sotto il profilo metodologico-

didattico e le direttrici del riordino del settore professionale. Queste ultime hanno visto attribuire un ruolo sempre più strategico all'impiego di nuovi approcci, sia sul versante della programmazione didattica, sia sul piano della personalizzazione dell'azione formativa. Ci si riferisce ad aspetti quali l'introduzione delle Unità di apprendimento multidisciplinari (UdA) e del Progetto formativo personalizzato (PFI), la macro e micro progettazione didattica, oltre che ai processi di personalizzazione, che rappresentano altrettanti elementi di novità previsti dal nuovo quadro normativo.

Gli aspetti ora richiamati vengono trattati all'interno di tre sezioni distinte del testo, benché strettamente collegate, corrispondenti da un lato alla descrizione della ratio del progetto Tripla A e delle sue caratteristiche fondamentali, dall'altro alle linee di innovazione dischiuse dal processo di riforma e dalle sue prime applicazioni sul piano concreto. La terza ed ultima sezione si occupa dello sviluppo di *learning environment* di nuova concezione all'interno del mutato assetto che contraddistingue attualmente l'istruzione professionale. In tal modo ci si propone di circoscrivere le tre distinte unità tematiche e al tempo stesso di metterne in luce l'intima connessione.

Seguendo questa prospettiva, la *Parte prima. Il progetto Tripla A: Ambienti di Apprendimento degli Alberghieri*, fornisce un inquadramento generale sull'impianto progettuale, a cura della ex presidente dell'associazione RENAIA. Si insiste sugli aspetti principali della proposta progettuale, tra i quali le finalità e gli obiettivi dell'intervento, il settore enogastronomico, la rete di scopo, il ruolo degli stakeholder, metodologie, mezzi e strumenti.

La *Parte seconda, Sperimentare gli elementi chiave nel riordino degli istituti alberghieri*, affronta il tema della sperimentazione attuata nel corso del progetto sui principali elementi del recente riordino. Sotto tale profilo la sezione contiene una serie di approfondimenti sulle principali linee di riforma, incluse le Linee guida di recente emanazione. Successivamente si entra nel vivo della sperimentazione concretamente realizzata, mediante la descrizione iniziale delle sue principali fasi di sviluppo, cui segue una serie di capitoli tematici, introdotti da un inquadramento di carattere metodologico e contenenti una descrizione delle più significative pratiche messe a punto dalle scuole. Vengono presi in esame, tra gli altri, aspetti quali il curriculum verticale e la sua progettazione a ritroso, lo sviluppo e la gestione di Unità di apprendimento multidisciplinari (UdA), la formulazione del Progetto formativo individuale (PFI), nonché la valutazione degli apprendimenti, la gestione degli ambienti di apprendimento e la declinazione dei nuovi percorsi in uscita.

Infine, la *Parte terza, Ambienti di apprendimento innovativi e scuole auto-organizzate*, intende fornire un quadro aggiornato sulla riflessione e la pratica in tema di nuovi ambienti di apprendimento nel settore degli istituti alberghieri. Per fare ciò si riconosce una particolare enfasi agli aspetti che collegano l'analisi pedagogica alla teoria della complessità e alle tematiche dell'auto-organizzazione in ambito scolastico. Inizialmente viene preso in esame il framework teorico-metodologico che ha costituito un riferimento costante per il progetto. Questo si articola in un quadro di carattere metodologico e nel portato della riflessione compiuta sui temi dell'auto-organizzazione in campo scolastico, qui focalizzata in particolare sulla sfera della leadership educativa. Si tratta del filo rosso che ha percorso l'intero sviluppo del progetto e ne ha rappresentato l'unitarietà sul piano metodologico. Alla presentazione del framework fa seguito la descrizione e il commento di tre case study, esemplificativi di una serie di buone pratiche emerse nel corso del progetto. La documentazione viene attinta direttamente dalle sperimentazioni condotte presso gli istituti alberghieri aderenti, con l'ulteriore impiego di interviste ai principali attori, anche allo scopo di delineare una raccolta ragionata di tool utili alle scuole per progredire nell'impiego di ambienti via via più efficaci e complessi. La sezione si conclude con la proposta di alcune esperienze significative e concrete raccolte nel corso della sperimentazione, presentate in forma diretta dai rispettivi promotori.

Il volume si conclude con alcune osservazioni finali espresse da parte dei curatori, in particolare dai due rappresentanti dell'associazione Re.Na.I.A., che si proiettano sul prosieguo del progetto con la sua fase successiva, che avrà inizio nell'autunno del 2019.





## RINGRAZIAMENTI

Desidero rivolgere un caloroso ringraziamento alle scuole e agli insegnanti che hanno condiviso lo sforzo nel realizzare un progetto così impegnativo e carico di aspettative. Si è trattato infatti di un intervento intimamente connesso con gli sviluppi richiesti agli istituti alberghieri italiani per essere all'altezza delle nuove sfide che accompagnano il sistema dell'istruzione professionale alla luce del suo nuovo riordino. Il clima di collaborazione che si è creato sin dalle prime battute del progetto è risultato fondamentale per poter giungere positivamente alla conclusione della prima annualità, di cui questo volume rappresenta l'analisi ragionata.

Rivolgo altresì un sentito ringraziamento alla dott.ssa Carmela Palumbo, direttrice generale del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del MIUR, alla dott.ssa Maria Assunta Palermo, direttore generale presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, al dott. Fabrizio Proietti, dirigente dell'Ufficio IV per gli Ordinamenti dei percorsi dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale e alla dott.ssa Rossella Mengucci, già coordinatrice del gruppo di lavoro dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" presso la medesima Direzione. Insieme a loro, un sincero ringraziamento va al dott. Giovanni Biondi, presidente dell'INDIRE insieme allo staff impegnato nel progetto, e al prof. Arduino Salatin, già preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE) e ora presidente di ISRE e vice presidente dell'INVALSI. Esprimo a tutti loro gratitudine per aver contribuito con i loro interventi nel corso dei diversi seminari ad arricchire e qualificare il progetto e a collocarlo entro il dibattito odierno, così vivo anche nel nostro paese, su temi così rilevanti per lo sviluppo del sistema dell'istruzione professionale.

Devo inoltre un vivo ringraziamento alle coordinatrici e ai coordinatori dei gruppi di lavoro. Quanto è contenuto nella sezione del libro dedicata alle

sperimentazioni effettuate presso le scuole si giova del loro apporto, sul piano metodologico e della raccolta delle buone pratiche, preziose per essere conosciute diffusamente nel mondo degli istituti alberghieri.

Esprimo riconoscenza per le utili e stimolanti occasioni di confronto a quanti hanno contribuito alla realizzazione degli studi di caso e delle esperienze sul campo, mostrando disponibilità e competenza, oltre che non scontate capacità di comunicare con passione i risultati delle attività in cui sono impegnati. Un ringraziamento inoltre va alla dott.ssa Maddalena Venzo attuale dirigente dell'ISIS "Bonaldo Stringher" di Udine, scuola capofila del progetto Tripla A.

Desidero altresì ringraziare in modo particolare la past president dell'associazione Re.Na.I.A., la preside Anna Maria Zilli e il preside Angelo Capizzi, referente per Re.Na.I.A. del progetto Tripla A. Il loro contributo si è rivelato essenziale per l'impostazione strategica e per l'accorto ed efficace governo dell'intervento progettuale, così come per la pianificazione della presente pubblicazione. Oltre a loro, il mio ringraziamento va al dott. Luca Dordit, che ha contribuito a qualificare le riflessioni sviluppate nel corso del progetto, mettendole in contatto con quanto va emergendo nel più ampio contesto internazionale.

Ringrazio infine di cuore il Direttore Fabrizio Proietti del MIUR, già menzionato in precedenza, insieme all'attuale presidente di Re.Na.I.A., il dirigente scolastico Luigi Valentini. Con la loro disponibilità a scrivere rispettivamente la prefazione e la postfazione hanno contribuito ad arricchire e qualificare il volume che consegniamo fiduciosi all'attenzione dei lettori.

*Alberto F. De Toni*

Responsabile scientifico del progetto Tripla A

PARTE PRIMA

IL PROGETTO TRIPLA A:  
AMBIENTI DI APPRENDIMENTO  
DEGLI ALBERGHIERI



# 1. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO TRIPLA A

di *Anna Maria Zilli*

## *Introduzione*

Gli istituti alberghieri sono da sempre una risorsa per le comunità, è nota la loro specialità, che per numeri e ricchezza progettuale li ha sempre distinti nel panorama dell'istruzione professionale. A partire dal progetto '92 hanno creato reti e sinergie nel rispetto delle loro radici storiche. Si sono distinti come realtà flessibile, non autoreferenziale, hanno favorito occupazione e contribuito al miglioramento socio-economico dei territori e dell'intero sistema Paese. Queste scuole collegate alle aziende hanno ideato e sperimentato nuove tendenze e gusti alimentari, ridisegnato itinerari, valorizzato tipicità nell'alveo della tradizione, per cui i nostri studenti sono dei veri e propri *Ambasciatori del Made in Italy*. La presenza capillare e numerosa di queste scuole, veri e propri presidi, è preziosa e questo progetto le riavvicina per progettare e condividere; il circuito virtuoso, frutto di buone pratiche locali, può autoalimentarsi per promuovere una visione sistemica e una comunità educante/professionalizzante aumentata.

Si potrebbero rintracciare numerosi contributi in merito alla progettazione tutti concordi nel riconoscere che questa coinvolge ormai i diversi aspetti del mondo della scuola, compresa l'organizzazione complessiva della stessa. Quando una scuola si attrezza per trasformarsi in un unico grande laboratorio diviene capace di offerta formativa centrata sui processi; definire tempi e modalità di insegnamento-apprendimento diventa allora indispensabile per dare risposte a ritmi individuali e garantire così il successo formativo.

La parola chiave è progetto che, nella dimensione etimologica, ci proietta al futuro e ci offre possibilità di anticipazione degli interventi. Il progetto diviene veicolo di intenzionalità, legato alla dimensione organizzativa e al recupero di risorse, soprattutto umane, intorno a temi di carattere formativo.

Grazie a ciò mettiamo in atto margini di autonomia all'interno di un sistema scolastico in gran parte già codificato.

Il progetto *Tripla A: Ambienti di Apprendimento degli Alberghieri* era un'esperienza progettuale ardita e ambiziosa perché coinvolgeva un numero elevato di istituti sull'intero territorio nazionale, perché desiderava attivare circuiti formativi con altri istituti del proprio territorio regionale, perché era una rete di intenti che riuniva istituti ed enti diversi e quindi si trasformava in una rete inter-istituzionale intorno a un'unica progettualità condivisa.

Si dava, inoltre, così piena attuazione alle innovazioni introdotte dal riordino dell'istruzione professionale, di cui al d.lgs. n. 61/2017, in relazione alle caratteristiche dell'indirizzo di studio Enogastronomia e Ospitalità alberghiera.

La proposta progettuale prevedeva, infatti, la predisposizione di strumenti e modelli a supporto degli Istituti in relazione ai seguenti aspetti:

- il Progetto generale che, sulla base delle nuove misure ordinarie introdotte, considera lo sviluppo di quadri orari con quote di autonomia e spazi di flessibilità, in funzione della definizione di nuovi profili professionali innovativi e rispondenti alle nuove esigenze del mondo del lavoro.
- la definizione, attraverso il coinvolgimento attivo di una competente partnership esterna e il supporto di un Coordinamento Tecnico Scientifico di procedure per la progettazione dell'Offerta Formativa sulla base delle specificità e dei fabbisogni formativi dei diversi territori.
- la didattica per competenze, con particolare attenzione agli assi culturali.

### *Il contesto e le ipotesi di lavoro*

Il contesto di riferimento in cui si inserisce la proposta progettuale a supporto dell'attuazione del riordino, riguarda il settore dell'enogastronomia e ospitalità alberghiera che da solo rappresenta, per numero di studenti, il 45% di tutto il comparto dell'istruzione professionale.

Il settore è in continua crescita, anche in considerazione del recente calo demografico generale, grazie ad una richiesta costante da parte del mercato del lavoro di professionalità riferite ai profili in uscita degli istituti alberghieri. L'istituto alberghiero nel panorama dell'istruzione professionale è una realtà peculiare fortemente *vocata* al rapporto territoriale, vi è la consapevolezza che la formazione non avviene solo all'interno della scuola, ma

che il territorio e il mondo imprenditoriale e produttivo possano diventare un “grande laboratorio”.

Lo spazio ed il tempo acquistano una valenza unica e con essi il concetto di insegnamento non più settoriale e schematico ma che si orienta ad un apprendimento per grandi temi attraverso le discipline. Gli “ingredienti” di questa innovazione didattico- metodologica negli alberghieri c’erano tutti quale patrimonio delle nostre esperienze scolastiche. Era questa l’occasione per farle emergere, offrire loro spazi e tempi per raccontarsi, confrontarsi, svilupparsi, diffondersi.

Per attivare il processo si doveva, però, rivedere gli schemi, condividere strumenti culturali e strutturali dei sistemi formativi, operare una riorganizzazione in termini non solo funzionali ma anche contenutistici.

Il lavoro in rete, sappiamo bene, costituisce una ricchezza ed è di per sé valore aggiunto, un punto di forza per la realizzazione delle azioni e attività previste da ogni proposta progettuale. Nel nostro caso la decisione di creare una rete di scopo costituita da 31 istituti alberghieri, era una peculiarità preziosa. Veniva sottoscritto da tutti, un accordo per rispondere alle finalità precipue del bando stesso, nella condivisione di azioni progettuali, superando l’idea della storica rete associativa qual è Re.Na.I.A. Tale passaggio era significativo e prevedeva il coinvolgimento di uno o più istituti alberghieri in ogni regione italiana per favorire la diffusione e garantire la massima capillarità delle azioni previste per il raggiungimento degli obiettivi programmati. Elemento rispondente, peraltro, alla richiesta del bando ministeriale.

Era così possibile ottimizzare risorse logistiche, professionali, umane, avvalendosi di un solido coordinamento tecnico scientifico, per collaborare allo studio e alla definizione di format a supporto della progettazione e di una didattica a carattere innovativo in stretto raccordo con il mondo della formazione, del lavoro e delle professioni.

Oltre a ciò la rete di scopo, attraverso l’istituto capofila dichiarava la propria disponibilità alla collaborazione con altre reti nazionali di istituti professionali e altre associazioni del settore sia a livello nazionale che regionale.

Altro elemento distintivo era determinato dai proficui rapporti in essere con Confindustria Alimentare, Federalberghi, Fipe e altri stakeholder. Le relazioni, consolidate nel tempo erano mature e potevano essere esplicitate in dichiarazioni di intenti comuni con numerosi enti, istituzioni, comparti quali università, istituti tecnici superiori, centri di formazione, altri soggetti. Insieme era possibile fare un ulteriore salto di qualità: proporre percorsi diversi da quelli tradizionali, innovativi, inediti incrociando le competenze settoriali dei precedenti indirizzi.

## *Il contenuto*

Innanzitutto si richiamano le finalità principali della proposta progettuale:

- individuare azioni, modelli, strumenti operativi finalizzati a fornire misure di accompagnamento e supporto per la realizzazione delle finalità principali del riordino di cui al d.lgs. n. 61/2017 e specifiche relativamente agli obiettivi programmati;
- favorire il raccordo con le componenti economiche e professionali del settore Enogastronomia e Ospitalità alberghiera al fine di far emergere gli attuali fabbisogni formativi del comparto di riferimento e prevedere nuovi scenari derivanti dall'evoluzione delle professioni e dalle nuove esigenze di mercato. Tale finalità viene perseguita attraverso il coinvolgimento attivo delle partnership di settore (Federalberghi, Fipe, AIS, altri) che costituiscono dei punti di riferimento strategici per l'intero comparto;
- attuare, attraverso la partnership con Associazioni, Aziende, Enti, Università, Fondazioni ITS di settore ed Enti di formazione unita al supporto tecnico scientifico di collaboratori ed esperti della didattica innovativa, la formazione di tutte le componenti che operano negli Istituti Professionali per l'Enogastronomia e l'Ospitalità alberghiera;
- garantire un quadro di riferimento unitario a livello nazionale prevedendo tuttavia delle possibili "curvature" così come previste dal co. 5 dell'art. 3 del d.lgs. n. 61/2017;
- progettare profili specifici anche di eccellenza.

## *Macro-obiettivi di riferimento*

1. Ridefinire l'Offerta Formativa degli Istituti alberghieri in considerazione dei fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni.
2. Costruire/proporre format per l'organizzazione didattica, innovativa e inclusiva, coerente con gli indirizzi attivati, i profili di uscita, i risultati di apprendimento e i quadri orari adattabili.
3. Declinare attraverso l'utilizzo delle quote di autonomia e flessibilità previste dal quadro normativo, profili professionalizzanti a carattere innovativo che prevedano lo sviluppo di soft skills atte a promuovere:
  - la valorizzazione del Made in Italy;
  - la fruizione del patrimonio artistico, culturale, naturalistico e del benessere personale anche in relazione a proposte innovative in ambito turistico;



- la realizzazione di politiche di accoglienza turistica come strumento strategico per lo sviluppo e la promozione di un territorio in Italia e all'estero;
  - la conoscenza contestualizzata del territorio e della vocazione: tipicità delle filiere;
  - la sostenibilità ed eco-compatibilità delle filiere agroalimentari;
  - l'educazione e la sicurezza alimentare;
  - la promozione di corretti stili di alimentazione;
  - lo *storytelling* enogastronomico: narrazione del menù;
  - il marketing dei prodotti agroalimentari;
  - la comunicazione di impresa e di prodotto;
  - i processi di internazionalizzazione dei prodotti e dei servizi enogastronomici;
  - il web marketing e e-commerce management
4. Realizzare percorsi di formazione per i docenti sugli aspetti riguardanti:
- la didattica attraverso l'utilizzo delle TIC con l'aggregazione delle attività e degli insegnamenti all'interno degli Assi culturali e costruzione di modelli di Unità di Apprendimento (UdA), per una didattica per competenze, innovativa, inclusiva e digitale;
  - la progettazione di una didattica che costituisca il riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti posseduti dallo studente nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione;
  - la formazione specifica per i Tutor, come previsto del riordino sui nuovi professionali.

A seguito di queste azioni si prevedono ulteriori ricadute in ambito scolastico per:

- arricchire i tradizionali percorsi con curvature negli indirizzi previsti;
- rendere proficuo e contestualizzare l'inserimento dell'insegnamento curricolare delle TIC, previsto nei bienni.

### *Metodologie e fasi di sviluppo attraverso le quali perseguire gli obiettivi espressi*

- Organizzare un convegno nazionale di avvio per presentare la progettualità prevista anche al fine di condividere le fasi di sviluppo e del cronoprogramma.

- Costituire il Nucleo Operativo Alberghieri (N.O.A.) per i processi di definizione, diffusione e adozione della progettualità che metta in rete una molteplicità di soggetti.
- Approfondire i contenuti e le tematiche correlate fra Nucleo Operativo – N.O.A. di progetto e i Referenti Scientifici – sede istituto capofila –.
- Informare a livello di macro-regioni e/o regionale dell’impianto progettuale e dei risultati attesi attraverso micro-seminari presso le sedi degli istituti sottoscrittori o dei partner.
- Formare i formatori prevedendo un’attenta distribuzione territoriale degli stessi (ciclo di incontri anche via web).
- Creare gruppi operativi all’interno di ogni istituzione scolastica:
  - prevedere una Funzione strumentale specifica per l’a.s. 2018/2019 per le misure di accompagnamento al riordino dei nuovi professionali;
  - istituire, se non presenti, i Comitati Tecnico- Scientifici e, qualora presenti, prevedere l’inserimento di rappresentanti dei Partner di progetto (stakeholder);
  - istituire gruppi di lavoro per il riordino dei nuovi professionali.
- Ideare e produrre ipotesi di profili e percorsi utilizzando le quote di autonomia e flessibilità.
- Ideare e produrre materiali, format, modelli sui contenuti specifici.
- Utilizzo di Classroom e di una piattaforma dedicata al fine di disseminare dati, informazioni e tutto quanto predisposto e ritenuto utile.
- Prevedere, con modalità video-conferenza/collegamenti Skype, incontri periodici a cadenza mensile per fare il punto della situazione e attivare eventuali misure di revisione.
- Organizzare gli incontri in presenza presso le sedi degli istituti sottoscrittori, dei consorzi o reti di scuole aderenti, delle istituzioni e dei partner del presente progetto.
- Coinvolgere i Partner nelle loro sedi per diffondere e circuitare proposte, format, modelli tramite micro-eventi a carattere anche regionale per un loro contributo di dotazioni strumentali e infrastrutturali.
- Raccolta, costruzione e disseminazione di idee e proposte attraverso una comunità di pratiche via web.
- Accompagnare le diverse fasi con un’opera di monitoraggio e raccolta dei feed back.
- Mettere a disposizione del progetto B, che coinvolge tutti gli indirizzi del comparto professionale, materiali, contenuti, fasi operative e organizzazione in considerazione del fatto che le progettualità viaggiano in parallelo e le comunità scolastiche, per la compresenza di indirizzi, spesso sono le stesse.

- Mantenere il contatto e il dialogo con il progetto B trasversale agli 11 indirizzi per gli aspetti interrelati e trasversali.
- Prevedere un evento finale nazionale e interregionale o regionale per la restituzione complessiva rivolto anche ai rappresentanti dei genitori e degli studenti.
- Presentazione di quanto prodotto in ogni contesto utile al rilancio dell'attrattività dei nuovi professionali e nello specifico degli istituti alberghieri.

### *Mezzi e strumenti a supporto dell'impianto progettuale*

- Workshop.
- Conferenze, seminari, micro-seminari.
- Video-conferenze audio/video/web.
- Webinar per interventi e percorsi di formazione e la riorganizzazione del personale.
- Laboratori di approfondimento (con metodologia di ricerca-azione).
- Piattaforma dedicata con la predisposizione di aree per la formazione on line e la discussione.
- Siti e canali informativi degli istituti e dei partner.
- Pubblicità: elaborazione di prodotti a carattere multimediale diffusi anche con modalità social; realizzazione di prodotti editoriali specifici; implementazione dei siti istituzionali delle scuole.
- Promozione e divulgazione presso i saloni per l'orientamento consueti e di altri specifici del settore di riferimento (ad es. Job orienta – Verona, World ABCD Orientamento – Genova; Fare Turismo – Roma, altri).
- Le informazioni raccolte permetteranno di seguire l'evoluzione del progetto e di valutare i risultati raggiunti tenendo conto delle diverse variabili individuate. Alcuni aspetti, tuttavia, non potranno che essere dedotti dall'analisi dei dati quantitativi raccolti.

Sarà, quindi, importante “accompagnare” la fase di raccolta dati con momenti dedicati alla valutazione in itinere e finale di: difficoltà; meccanismi di interazione tra i diversi soggetti coinvolti; nuove conoscenze/informazioni che ogni partner ha potuto acquisire e sperimentare; risultati e duplicazione dell'esperienza; altro. Uno strumento utile a questo scopo può essere il focus group condotto da un soggetto esterno (supporto tecnico-scientifico).

## *I dati e la loro discussione*

### 1. *Indicatori per la misurazione dei risultati*

Il progetto prevede la misurazione degli esiti a breve, medio e lungo termine. Si prevede di effettuare la misurazione al termine di ogni azione e di ogni fase. Il monitoraggio in itinere assolve alla funzione di far emergere ulteriori bisogni oltre a quelli rilevati inizialmente. Gli indicatori utilizzati sono:

#### *A. Output (misurazione di ciò che le attività di progetto producono).*

Per ogni attività realizzata:

- n. di partecipanti;
- n. di stakeholder presenti.

Per la misurazione del livello di pervasività delle azioni:

- copertura territoriale sulla base di provenienza dei partecipanti a workshop, tavoli, laboratori;
- diffusione territoriale dei materiali;
- n. di accessi alla piattaforma dedicata;
- n. di iscrizioni alla formazione on-line;
- n. di eventi, n. saloni di orientamento, n. spazi su testate editoriali, n. info su network editoriali, n. spazi su piattaforme partner e/o stakeholder.

#### *B. Risultato (misurazione degli effetti immediati sui beneficiari).*

Per ogni attività realizzata in relazione all'obiettivo previsto:

- valutazione on-line tramite strumenti per la rilevazione del grado di soddisfazione in piattaforma;
- impatto (misurazione dei contributi a lungo termine rispetto all'obiettivo generale).

Al termine delle azioni previste dal progetto con il contributo degli Istituti partner viene misurato:

- n. delle buone pratiche;
- il livello di replicabilità delle strategie, dei materiali e degli strumenti sia sul piano organizzativo che didattico (n. download dei materiali dalla piattaforma);
- n. materiali destinati alle famiglie e studenti (download dalla piattaforma).

## *Creazione di un sistema interno di monitoraggio*

Saranno attivati spazi virtuali per la condivisione e un sito web con un'area riservata ove saranno caricati tutti gli strumenti di progetto sviluppati nei gruppi di lavoro regionali e nazionali che diverranno accessibili quali materiali di scambio, studio, revisione ai membri del partenariato;

## *Valutazione delle attività di progetto*

Per quanto riguarda lo sviluppo di una valutazione in itinere di quanto sviluppato dai soggetti partner saranno monitorati i seguenti indicatori:

- rispondenza e adeguatezza degli strumenti e delle modalità di realizzazione dell'analisi dei fabbisogni sottesi al consolidamento delle competenze dei destinatari del progetto;
- adeguatezza degli strumenti e delle modalità di informazione, sensibilizzazione, comunicazione (pubblicizzazione) del progetto con riferimento ai diversi linguaggi, tecniche e mezzi di comunicazione coerenti con la tipologia di target di riferimento del progetto;
- completezza e adeguatezza dell'articolazione del progetto rispetto al target di utenza;
- adeguatezza delle esperienze e delle competenze dei singoli partecipanti in relazione agli obiettivi alle tematiche e alle metodologie adottate;
- coerenza interna del piano finanziario: rispondenza tra le singole voci di costo sviluppate per l'intero progetto e le attività previste;
- efficacia delle attività messe in opera dal progetto per favorire il funzionamento e coordinamento del partenariato;
- grado di innovatività in termini di procedure, metodologie, strumenti, contenuti specifici riferiti al progetto;
- grado di coerenza tra gli obiettivi prefissati e i risultati attesi anche in termini di impatto sui destinatari finali, sui soggetti coinvolti e sul territorio di riferimento;
- adeguatezza e qualità delle misure finalizzate alla disseminazione dei risultati del progetto all'interno e all'esterno dei soggetti coinvolti;
- qualità delle imprese e degli Enti coinvolti nel progetto, in termini di coerenza con il percorso proposto e del valore aggiunto (risorse umane, strumentali, logistiche) apportato al progetto;

- qualità dei formatori in termini di: esperienza pregressa nell'ambito professionale di riferimento, esperienza in qualità di docente ed incisività degli interventi formativi;
- livelli di gradimento degli interventi/proposte relativamente alla qualità del corso, delle docenze, della logistica, ecc. per i corsisti;
- livello di rispetto del calendario.

### *Restituzione degli esiti e pubblicità*

I dati raccolti nella fase di monitoraggio in itinere e nella valutazione finale del progetto, saranno diffusi - oltre che attraverso la piattaforma dedicata, siti, canali multimediali - in un evento finale per la restituzione e la rendicontazione che coinvolgerà il pubblico degli *stakeholder* e tutti i rappresentanti della comunità scolastica genitori, studenti, personale docente e amministrativo. Durante l'evento saranno presentati i diversi materiali prodotti e la loro rendicontazione e capitalizzazione anche attraverso il carattere editoriale.

### *Articolazione delle fasi operative*

<b>FASE I</b>	
AZIONE 1	COSTITUZIONE DEL NUCLEO OPERATIVO WORKSHOP NAZIONALE "NUOVE FRONTIERE DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE: IPOTESI DI SVILUPPO DEL SETTORE ENOGASTRONOMIA E OSPITALITÀ ALBERGHIERA"
DESTINATARI	Dirigenti degli Istituti della Rete di scopo, Direttori SGA, docenti, rappresentanti degli stakeholder, partner esterni, rappresentanti dell'università e del mondo della ricerca, esperti nel campo della formazione, coordinamento Tecnico Scientifico
COPERTURA TERRITORIALE	Il workshop è residenziale e si rivolge in primis agli Istituti alberghieri della rete e in seguito a quelli di tutto il territorio nazionale. È prevista anche un'interazione sincrona in audio, video e dati tra gruppi di lavoro (videoconferenza) o soggetti geograficamente dislocati su più sedi per facilitare e favorire il coinvolgimento attivo di tutti i destinatari. Questa prima azione copre l'intero territorio nazionale grazie al coinvolgimento delle scuole aderenti alla rete.
AZIONE 2	TAVOLI DI RICERCA-AZIONE
DESTINATARI	Dirigenti Scolastici, Funzioni strumentali, docenti esperti dei CTS, referenti ASL, Coordinatori dei dipartimenti disciplinari,

COPERTURA TERRITORIALE	Si prevede la realizzazione di tavoli di ricerca con aggregazione di risorse professionali provenienti dagli Istituti alberghieri a livello regionale o interregionale. Gli incontri sono residenziali; si propone al fine di facilitare la partecipazione attiva di tutti gli Istituti di dislocare le attività in più centri: ad es. Milano, Roma, Napoli/Palermo presso gli istituti alberghieri sottoscrittori della rete di scopo che, grazie alle risorse umane, logistiche e strutturali, possono offrire i servizi utili alla piena riuscita delle attività previste.
AZIONE 3	COSTRUZIONE DELLA PIATTAFORMA - PUBBLICIZZAZIONE E DIFFUSIONE
DESTINATARI	Docenti e personale della scuola degli Istituti professionali
COPERTURA TERRITORIALE	Questa modalità assicura una copertura territoriale a carattere nazionale e locale.
<b>FASE II</b>	
AZIONE 4	LABORATORI PER L'INNOVAZIONE
DESTINATARI	Docenti degli Istituti professionali
COPERTURA TERRITORIALE	Le attività previste sono realizzate a livello locale con circuitazione nazionale tramite piattaforma
<b>FASE III</b>	
AZIONE 5	MONITORAGGIO E RICADUTA DEI RISULTATI
DESTINATARI	Nucleo Operativo, USR - MIUR
COPERTURA TERRITORIALE	Il monitoraggio e la valutazione sulla base degli indicatori esplicitati è capillare e consente una misurazione su scala nazionale
AZIONE 6	COMUNICAZIONE, DIFFUSIONE E PUBBLICIZZAZIONE
DESTINATARI	Studenti e famiglie, personale della scuola, stakeholder,
COPERTURA TERRITORIALE	Nazionale

### *Ulteriori sviluppi di carattere innovativo*

A corredo, poi, della proposta progettuale vengono anche elaborate dal gruppo di progetto ed inserite a titolo esemplificativo due ipotesi innovative di possibile realizzazione. La prima partiva dalla considerazione e dall'analisi di un profilo esistente e andava a tratteggiarne e prevederne il miglioramento e lo sviluppo (ipotesi A) la seconda, invece (ipotesi B) studiava la fattibilità, a partire dall'analisi di un profilo noto, di una progettazione innovativa. Si sceglie per questo contributo per entrambe le proposte il profilo dell'accoglienza turistica, proprio perché questo "indirizzo" importante e

peculiare nel contesto dell'Enogastronomia ed Ospitalità alberghiera sta progressivamente perdendo attrattività, riducendosi a numeri esigui di studenti che lo scelgono dopo il primo biennio. Segnale urgente questo della necessità di un forte rinnovamento e di un cambiamento sia sul fronte metodologico-didattico che organizzativo.

*Ipotesi A. Si decide di analizzare e proporre modifiche al profilo dell'accoglienza turistica, consapevoli che il rilancio dello stesso è inderogabile*

La futura professione e le competenze necessarie a garantire l'accoglienza nel settore turistico alberghiero deve diventare coerente con la scelta da parte dello studente. E' necessario focalizzare ulteriormente gli elementi caratterizzanti e specifici dell'istruzione alberghiera nel suo complesso, anche qui aggiornati rispetto al mutato contesto socio economico. L'elemento importante per un pieno riconoscimento e successo del profilo sta nel superare la visione settoriale, non più adeguata ai tempi, in sintonia con gli obiettivi e le competenze correlate da perseguire e presenti nelle linee guida del biennio finale quali:

- area ristorativa/alimentare di qualità;
- area dello "stile di vita italiano".

Senza di queste la sola dimensione di "accoglienza" appare fragile, e comunque non più sufficiente. In pratica, l'utente e il turista che frequentano oggi gli alberghi cercano un'esperienza turistica (e di consumo) il più possibile trasversale. In sintesi quindi l'organizzazione, la segreteria e la qualità dell'albergo rimangono certamente basilari, ma a queste si affiancano anche la tipicità e la qualità della ristorazione, la ricchezza e le tradizioni alimentari come elemento qualificante l'esperienza turistica, l'arte e il paesaggio (al pari delle tradizioni alimentari), come importanti "attrattori". Sono questi gli elementi che lo studente dovrebbe conoscere maggiormente e sapere integrare tra loro in un'ottica più completa e trasversale per un "concetto inclusivo di accoglienza".

Elementi da introdurre/variare ai fini dell'attivazione:

- implementare elementi di storia dell'arte;
- introdurre geografia e storia del paesaggio italiano intesi come attrattori turistici (all'interno di storia dell'arte);
- caratteristiche principali dell'alimentazione mediterranea;
- il cibo e la cultura alimentare italiana come attrattore turistico;
- il cibo e la cultura alimentare italiana declinata sul territorio;
- implementare conoscenze sui prodotti di qualità e concetto qualità certificata;



- implementare forme di compresenza storia arte/accoglienza e alimentazione/accoglienza;
- valorizzare le U.D.A. come strategia didattica integrata.

Il lavoro di progettazione che ne deriva partirà dall'analisi e dalla predisposizione di un impianto modulare flessibile di ambienti di apprendimento, di luoghi, di interazione spazio- temporale al fine di potenziare le competenze trasversali, incardinate comunque nel settore specifico di riferimento, ma presenti all'interno dell'istituto alberghiero, considerato nella sua interezza, ricchezza e potenzialità di offerta formativa e professionale.

*Ipotesi B. Si decide di analizzare e proporre un nuovo profilo per l'accoglienza turistica consapevole che il rilancio dello stesso è inderogabile*

Decisivo partire per questa ipotesi dal contesto e dalle risorse professionali ed umane in primis da un gruppo di progettazione, per operare un focus sull'interdisciplinarietà, costituito da:

- docenti tecnico-pratici di (cucina, sala-bar ed accoglienza turistica);
- animatore digitale e/o gruppi interni specifici;
- studenti eccellenti;
- docenti di materie scientifiche e informatiche e/o trattamento testi;
- docenti di comunicazione;
- rappresentanti aziende partner (individuazione e caratterizzazione);
- docente tutor alternanza scuola lavoro.

Elementi da introdurre/variare ai fini dell'attivazione:

- individuare elementi innovativi della professionalità prevista;
- approfondire le nuove tecnologie "dell'internet delle cose";
- rappresentatività del problema (es. processo informatizzazione, non consapevolezza elemento di innovazione...);
- costruire reti e connessioni con il tessuto e le vocazioni turistiche e produttive del territorio;
- curvare le quote orarie curricolari con il monte ore e le quote di flessibilità e autonomia previste;
- coinvolgere ev. aziende o università per start- up relativo (es. applicazione su smartphone).

Le competenze richieste saranno funzionali allo sviluppo di una nuova professionalità assente nel panorama dell'offerta formativa dell'"operatori del Web semantico" attivando quelle che potremmo definire "meta-competenze", in quanto sintesi di competenze tradizionali, coniugate con competenze tecnologiche e relazionali tipiche del web. Tali meta-competenze, es. mediazione conoscitiva e comunicativa tra il mondo della tecnologia e il

contesto professionalizzante, permetteranno sia l'innovazione diretta delle tecniche, che lo sviluppo di un innovativo modello relazionale per raccogliere a sistema conoscenze, servizi e risorse.

In questa prospettiva, un elemento di contesto e di opportunità è rappresentato dalla rapida e ampia diffusione nelle scuole delle attività di alternanza scuola/lavoro o altre forme quali stage, tirocinio formativo, apprendistato, altre. Tali attività si basano, infatti, su progettazione, attuazione, verifica e valutazione di percorsi formativi finalizzati a orientare i giovani studenti nell'ambito del mondo del lavoro in connessione con il tessuto e le vocazioni produttive del territorio. Vengono svolte sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa.

### *Riflessioni finali*

Si desidera chiudere proprio con questa riflessione che conduce al cuore della nostra progettualità spinta e sorretta fortemente da uno scopo precipuo di rinnovamento, per rimettere in gioco energie e potenzialità sopite e recuperare le coordinate di un *sapere pratico* che deve risultare *sapere condiviso* per essere efficace. L'impiego di App e "dell'Internet delle cose", ad esempio, rappresentano alcune delle opportunità di una tecnologia in rapida evoluzione, che apre scenari del "Web semantico", funzionale nel raccogliere in tempo reale e capitalizzare ordinazioni, gusti del cliente, aspettative. Le nuove frontiere dell'Accoglienza, dell'Ospitalità ma anche dell'Enogastronomia.

L'intenzionalità educativa e la conseguente rielaborazione teorico-concettuale si sposa, così, all'attuazione di scelte e comportamenti per definire proposte maggiormente coerenti, fattive, di spessore.

Il richiamo a queste istanze porta a considerare le molteplici interconnessioni fra famiglia, scuola, mondo del lavoro, dinamiche politiche, mass-media, nuove tecnologie, scenari di innovazione e ricerca educativa. Il risultato ed il feed back finale ha l'effetto di veicolare presso i nostri giovani un'immagine innovativa ed accattivante dell'istruzione alberghiera con tutti i prevedibili benefici in termini occupazionali e di sviluppo socio-economico.

Sono allora queste le *competenze altre* per i nostri studenti, su cui lavorare ed impegnarsi, perché saranno loro stessi parte attiva di una mediazione competente e comunicativa dell'oggi e di un prossimo futuro per questo settore che sta a cuore all'intero sistema educativo, di formazione, di istruzione, di innovazione e di professionalità.

## PARTE SECONDA

# SPERIMENTARE GLI ELEMENTI CHIAVE PRESENTI NEL RIORDINO NEGLI ISTITUTI ALBERGHIERI



## 2. INQUADRAMENTO ISTITUZIONALE

### 2.1. Il riordino degli istituti professionali nel settore alberghiero di Rossella Mengucci<sup>1</sup>

L'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera", nonostante abbia registrato nell'a.s. 2019/20 un lieve decremento nelle iscrizioni (- 0,2%)<sup>2</sup> si conferma al primo posto nelle scelte degli studenti rispetto ai percorsi dell'istruzione professionale. C'è chi ritiene che questo primato, consolidatosi negli ultimi anni, sia influenzato dalla diffusa presenza televisiva di cuochi "blasonati" trasformati in vere e proprie *pop star*. In realtà, la capacità attrattiva degli istituti professionali per l'Enogastronomia e l'ospitalità alberghiera si fonda soprattutto sull'interazione costante con il mondo del lavoro e delle professioni: un'alleanza che ha consentito di sviluppare un'offerta didattica strutturata e costantemente aggiornata, capace di valorizzare il vasto patrimonio delle tradizioni e delle tipicità locali e, al tempo stesso, di intercettare prontamente le nuove tendenze nelle abitudini e nei consumi. Da queste scuole escono diplomati in grado di diventare professionisti qualificati, che possono fare la differenza nelle cucine e nelle sale dei ristoranti, ma anche negli alberghi e nelle strutture ricettive del nostro Paese e non solo: ambasciatori di un *made in Italy* di qualità in contesti locali, nazionali e internazionali.

È un settore questo che offre molteplici opportunità occupazionali, ma richiede competenze complesse e articolate per dare risposte efficaci, in un

<sup>1</sup> Dirigente scolastica in quiescenza. Esperta Istruzione Tecnica e Professionale. Presso la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR ha coordinato il gruppo di lavoro dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera".

<sup>2</sup> Fonte MIUR – Ufficio Gestione patrimonio Informativo e Statistica – "Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione", giugno 2019, p. 5.

mercato nazionale e internazionale agguerrito e competitivo, a una clientela sempre più esigente e informata sulla qualità dei prodotti e dei servizi, che sceglie con crescente consapevolezza e attenzione.

I cambiamenti in atto incidono sulle professioni e sulla formazione richiesta dalle imprese del settore, che – secondo i dati del Progetto Excelsior di Unioncamere – puntano su profili più qualificati rispetto al passato per migliorare la propria competitività. Cresce la quota di assunzioni per cui è richiesto un titolo di studio elevato, con una netta prevalenza, per questa filiera, dei diplomi dell'istruzione professionale<sup>3</sup>.

Con quali strumenti il nuovo indirizzo “Enogastronomia e ospitalità alberghiera” può affrontare questa sfida? Per comprendere le opportunità che il riordino mette a disposizione degli istituti alberghieri è utile fare qualche riferimento al previgente ordinamento, sia per evidenziare il cambio di paradigma sotteso alle innovazioni introdotte, sia per segnalare come la nuova offerta formativa consenta, in ogni caso, di valorizzare le tante esperienze di eccellenza che le scuole hanno realizzato in questi anni.

L'indirizzo *Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera* del previgente ordinamento si presentava con tre distinte articolazioni, “*Enogastronomia*”, “*Servizi di sala e di vendita*” e “*Accoglienza turistica*”, attraverso le quali il profilo era orientato e declinato. I risultati di apprendimento, espressi in termini di competenze, proponevano un certo numero di competenze comuni alle tre articolazioni, altre specifiche rispetto alle diverse declinazioni dei percorsi<sup>4</sup>.

In una fase successiva, l'offerta formativa del settore è stata arricchita, a partire dal secondo biennio (coincidente con il terzo anno del percorso quinquennale) con l'opzione “*Prodotti dolciari artigianali e industriali*”, riferita all'articolazione “*Enogastronomia*”, con l'obiettivo di sviluppare sia le competenze specifiche per operare nelle produzioni artigianali sia quelle necessarie per intervenire nei processi industriali di produzione e sul controllo della qualità alimentare<sup>5</sup>.

Nelle Linee Guida che hanno accompagnato l'attuazione del previgente ordinamento<sup>6</sup>, le competenze attese al termine dei percorsi quinquennali, sia quelle dell'area generale comune a tutti gli indirizzi sia quelle specifiche che caratterizzavano l'indirizzo di studi, sono state declinate in conoscenze e

<sup>3</sup> Sistema informativo Excelsior, Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2018-2022), maggio 2018.

<sup>4</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n.87, Allegato B3.

<sup>5</sup> D.m. 24 aprile 2012, Allegato B10.

<sup>6</sup> Direttiva MIUR 28 luglio 2010, n.65 per il primo biennio; Direttiva MIUR 16 gennaio 2012, n. 5 per il secondo biennio e quinto anno.

abilità con riferimento tanto alle discipline quanto alle diverse fasi della scansione temporale del curriculum, dal primo biennio (sui cui risultati di apprendimento incidono anche le competenze di base relative all'obbligo di istruzione), al secondo biennio e al quinto anno.

La revisione dei percorsi degli istituti professionali, entrata in vigore, a partire dalle classi prime, dall'a.s. 2018/19, ha profondamente mutato l'impianto dell'offerta formativa dell'istruzione professionale<sup>7</sup>.

Tutti i previgenti indirizzi dell'istruzione professionale, con le loro articolazioni e opzioni, sono confluiti in 11 nuovi indirizzi caratterizzati da *profili di uscita unitari*, ciascuno dei quali fa riferimento a specifiche attività economiche referenziate sia ai codici ATECO adottati dall'Istituto nazionale di statistica per le rilevazioni nazionali di carattere economico, esplicitati sino al livello di sezione e di correlate divisioni, sia ai settori economico professionali (SEP) che caratterizzano i settori di riferimento specifici delle attività lavorative<sup>8</sup>.

La scelta di connotare ciascun indirizzo di studi con profilo unitario va nella direzione di indicare uno *standard* formativo riferito a un insieme compiuto e riconoscibile di competenze, descritte secondo una prospettiva che evidenzia la loro spendibilità in molteplici contesti lavorativi che caratterizzano la/e filiera/e di riferimento e il settore economico professionale cui afferiscono<sup>9</sup>. Laddove l'identificazione delle filiere si prospetta ad ampio spettro, sono individuati i principali gruppi di riferimento.

Il profilo dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" è così connotato: *Il Diplomato di istruzione professionale nell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" possiede specifiche competenze tecnico pratiche, organizzative e gestionali nell'intero ciclo di produzione, erogazione e commercializzazione della filiera dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera. Nell'ambito degli specifici settori di riferimento delle aziende turistico-ristorative, opera curando i rapporti con il cliente, intervenendo nella produzione, promozione e vendita dei prodotti-e dei servizi, valorizzando le risorse enogastronomiche secondo gli aspetti culturali, artistici e del made in Italy in relazione al territorio.*

<sup>7</sup> Il quadro normativo di riferimento è presentato nel paragrafo 1.1. delle "Linee Guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale", di seguito citate come "Linee Guida".

<sup>8</sup> Per quanto riguarda la classificazione dei Settori economico professionali cfr. il Decreto MLPS/MIUR del 30 giugno 2015, pubblicato nella Gazzetta ufficiale del 20 luglio 2015, n. 166.

<sup>9</sup> Vedi paragrafo 2.2. delle Linee Guida.

È evidente che ci troviamo di fronte a un profilo caratterizzato da elementi di flessibilità e adattabilità, che si presta a recepire, man mano che si prospettano, le dinamiche evolutive dei settori economici e produttivi cui fa riferimento questo indirizzo di studi, che, per far fronte a nuove esigenze, richiedono una manutenzione permanente delle competenze.

In sostanza, l'unitarietà del profilo assicura la possibilità di corrispondere con rapidità ed efficacia alle trasformazioni in atto nei contesti professionali delle filiere di riferimento. In altre parole, unitarietà non significa uniformità o omologazione, tutt'altro. Cambia radicalmente la prospettiva: laddove nel previgente ordinamento la possibilità di articolare, attraverso gli spazi di flessibilità, le aree di indirizzo del triennio per corrispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro era riservato ad opzioni definite e regolamentate a livello nazionale, l'impianto del nuovo ordinamento dell'istruzione professionale affida direttamente alle scuole il compito strategico di raccordare l'indirizzo di studi con la molteplicità delle vocazioni produttive del territorio, costruendo stabili alleanze formative con il sistema produttivo locale, nazionale e, grazie ai diffusi progetti di scambi culturali che impegnano un elevato numero di istituti alberghieri, anche internazionale.

Per elaborare il profilo unitario il MIUR si è avvalso dei contributi sia di *stakeholder* ed esperti del sistema produttivo<sup>10</sup>, sia delle istituzioni scolastiche coinvolte principalmente attraverso le reti nazionali. Tra queste, la Rete nazionale degli istituti alberghieri (Re.Na.I.A.) spicca per la sua consolidata tradizione e per la disponibilità a misurarsi con innovazioni finalizzate ad innalzare la qualità dell'offerta formativa del settore.

Questo inedito ruolo propositivo riservato alle scuole è ampiamente sottolineato nel d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, che identifica le istituzioni che offrono percorsi di istruzione professionale come «*scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica*»<sup>11</sup>.

Rispetto a questo impegno, la riorganizzazione dell'offerta formativa dell'istruzione professionale – in linea con le indicazioni dell'Unione europea per la creazione di un sistema dell'istruzione e della formazione tecnico-

<sup>10</sup> Tra gli stakeholder che hanno presentato un contributo finalizzato alla costruzione del profilo e all'individuazione delle competenze tecnico-professionali dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" meritano di essere citati: FEDERALBERGHI, Federazione Italiana Pubblici Servizi (FIPE), Federazione Italiana Cuochi (FIC), Associazione *Maitre* Italiani: Ristoranti e Alberghi (AMIRA), Assopanificatori/Fiesa, Federazione Italiana Pasticceri (FIP), Associazione Direttori d'Albergo (ADA). Ulteriori contributi per qualificare il profilo in collaborazione con il mondo del lavoro sono pervenuti dall'Associazione professionale "Ambasciatori del Gusto".

<sup>11</sup> Cfr. d.lgs. n. 61/2017, art. 1, co. 2.



professionale (VET) centrato sulla persona che apprende – punta su una forte personalizzazione dell’offerta formativa.

Il nuovo paradigma dell’istruzione professionale pone al centro la “personalizzazione”, intesa in una duplice accezione, ovvero come:

- possibilità per le scuole di declinare i profili unitari degli indirizzi in percorsi formativi utilizzando, nel rispetto dei vincoli assegnati, gli strumenti dell’autonomia e della flessibilità;
- necessità di personalizzare gli apprendimenti al fine di corrispondere efficacemente alle esigenze degli studenti, attraverso l’elaborazione di un Progetto Formativo Individuale (PFI) e l’attivazione di metodologie di tipo attivo e induttivo, basate su esperienze laboratoriali e l’organizzazione del percorso formativo per sviluppare competenze generali e specifiche attraverso Unità di Apprendimento (UdA).

Una puntuale riflessione sull’impatto della personalizzazione degli apprendimenti nell’organizzazione didattica è affidata alle testimonianze delle scuole che hanno partecipato al Progetto Tripla A. Questo contributo punta, invece, a ricostruire i passaggi necessari che gli istituti alberghieri devono affrontare per declinare il profilo unitario nei percorsi formativi che le scuole possono – più spesso, devono – progettare autonomamente, garantendo la coerenza delle loro scelte con i principi posti a salvaguardia dell’unitarietà del sistema educativo.

La declinazione dell’indirizzo di studio in specifici percorsi formativi richiede agli istituti alberghieri un’attenta analisi di tutti gli elementi che concorrono alla formulazione di una proposta didattica innovativa, compresa una valutazione dell’impatto delle scelte rispetto all’inserimento professionale dei diplomati. È opportuno che la scuola punti a sviluppare competenze di ampia spendibilità per garantire ai propri studenti, dopo il Diploma, le più ampie opportunità di lavoro in relazione alle loro vocazioni e alle opportunità che offre il territorio.

Passiamo a esaminare nel dettaglio gli strumenti che le scuole hanno a disposizione per costruire la propria offerta formativa, che tracciano i confini entro cui operare per articolare i percorsi dell’indirizzo “Enogastronomia e ospitalità alberghiera, qui riassunti in sette step.

1. *Il Profilo culturale, educativo e professionale (P.E.Cu.P.) dello studente* a conclusione dei percorsi di istruzione professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, riportato nell’Allegato A del d.lgs. n. 61/2017. Il P.E.Cu.P. chiarisce l’identità culturale, metodologica e organizzativa dell’istruzione professionale all’interno del nostro sistema educativo e indica i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi declinati in 24 “macro competenze”, in parte ricorrenti rispetto

a quelle già indicate nel P.E.Cu.P. del previgente ordinamento<sup>12</sup>. Alcune di queste competenze sono riferibili a specifici assi culturali, altre hanno carattere trasversale, per cui la loro acquisizione si ottiene attraverso l'interazione di una pluralità di attività didattiche e formative e non può essere circoscritta al singolo asse culturale.

2. *La declinazione in esito ai percorsi di studi quinquennali dei risultati di apprendimento* per le attività e gli insegnamenti dell'area generale, riportati nell'Allegato 1 del Decreto 24 maggio 2018, n. 92 (Regolamento). Nell'allegato 1 i risultati di apprendimento già presenti nel citato P.E.Cu.P. sono considerati attraverso una selezione ragionata, che offre anche una chiave di lettura metodologica per orientare il lavoro di progettazione didattica delle scuole. Le competenze in uscita per le attività e gli insegnamenti di area generale, comuni a tutti gli indirizzi e riferite all'asse culturale dei linguaggi, all'asse matematico e all'asse storico sociale sono dodici; per ciascuna competenza sono declinate le abilità e conoscenze attese in esito al percorso di studi quinquennale che fanno sempre riferimento a più assi culturali.

---

1 – Agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali.

2 – Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali.

3 – Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.

4 – Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.

5 – Utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambienti e contesti di studio e di lavoro.

6 – Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali.

7 – Individuare e utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

8 – Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento.

9 – Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo.

10 – Comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi.

11 – Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio.

12 – Utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti degli assi culturali per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi.

---

Fermo restando che ogni scuola ha il compito di garantire il perseguimento degli obiettivi di apprendimento ivi descritti, nella propria autonomia progettuale le singole istituzioni scolastiche possono integrare e cor-

<sup>12</sup> Cfr. Allegato A al d.P.R. n. 87/2010.

relare le competenze dell'area generale comuni a tutti gli 11 indirizzi con i risultati di apprendimento indicati nei profili di uscita dell'indirizzo specifico. Va sottolineata la scelta di fare riferimento agli assi culturali e non ai singoli insegnamenti: è un cambiamento radicale rispetto alla tradizionale impostazione basata sulle discipline, che, nonostante il primato delle competenze rispetto alle conoscenze, ancora era presente nella descrizione dei risultati di apprendimento del previgente ordinamento. Adesso ci troviamo di fronte ad un cambio di paradigma: il compito di individuare gli insegnamenti, le attività e i nuclei fondanti delle discipline che concorrono all'acquisizione delle diverse competenze è affidato alle singole scuole, che hanno spazi molto ampi per progettare i propri interventi educativi e personalizzare i percorsi. Le Linee Guida tracciano la strada per sostenere l'impegno delle istituzioni scolastiche e assicurare un'attuazione del riordino sostenibile e progressivo; tuttavia, va anche sottolineato il prezioso ruolo di supporto svolto dalla rete nazionale Re.Na.I.A., per facilitare il confronto e mettere a disposizione di tutti le migliori pratiche sperimentate dalle scuole della rete.

3. *La declinazione dei risultati di apprendimento intermedi delle 12 competenze relative agli insegnamenti e alle attività dell'area generale*, riportati nell'Allegato B della parte seconda delle Linee Guida. Tutti i risultati intermedi dei risultati di apprendimento – sia dell'Area Generale sia delle Aree di indirizzo – sono referenziati ai livelli del Quadro nazionale delle Qualificazioni (QNQ)<sup>13</sup>, in relazione alle diverse fasi del percorso di studi: biennio, terzo anno, quarto anno e quinto anno:

- Quinto anno: Livello 4 QNQ;
- Quarto anno: Livello 3-4 QNQ;
- Terzo anno: Livello 3 QNQ;
- Primo biennio: Livello 2 QNQ.

Il riferimento ai livelli QNQ agevola la personalizzazione dei percorsi educativi, facilita i passaggi tra i sistemi formativi (con particolare riferimento al raccordo tra i percorsi di IP e di IeFP), garantisce la trasparenza e la spendibilità delle competenze acquisite nelle varie fasi dei percorsi dell'istruzione professionale.

Per quanto riguarda le competenze dell'area generale attese al termine del primo biennio, del terzo, del quarto e del quinto anno, la declinazione intermedia è stata realizzata facendo riferimento solo ai livelli di autonomia e responsabilità che focalizzano i contesti di esercizio della compe-

<sup>13</sup> La metodologia utilizzata per la declinazione dei risultati intermedi è descritta ampiamente nelle Linee Guida, Parte Seconda, par.1.1

tenza in relazione ai compiti svolti in funzione degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi nelle diverse fasi del curriculum, nonché ai compiti di supervisione svolti dagli insegnanti, senza declinare le corrispondenti abilità e conoscenze. Le Linee Guida spiegano che la scelta è quella di «affidare la selezione delle abilità e delle conoscenze corrispondenti ai livelli intermedi, alle autonome scelte organizzative e didattiche delle istituzioni scolastiche, fermo restando che i risultati di apprendimento previsti in esito del percorso formativo vanno garantiti a ciascun diplomato. Porre l'accento sulle competenze significa, evidentemente, stabilire un criterio di piena integrazione tra competenza e conoscenza: la prima è la chiave di volta della progettazione educativa perché rappresenta il fine, laddove la conoscenza assume un ruolo strumentale. Significa anche affermare che la competenza è prescrittiva, cioè deve essere perseguita con determinazione, mentre una conoscenza specifica (e i contenuti delle attività didattiche a essa correlati) può essere, ove possibile e fatti salvi i nuclei tematici fondamentali, sostituita con un'altra equivalente. In coerenza con il principio della personalizzazione, la declinazione intermedia delle abilità e delle conoscenze è, quindi, inserita all'interno dei processi formativi attivati, nella loro autonomia, dalle singole istituzioni scolastiche»<sup>14</sup>.

4. *La declinazione in esito ai percorsi di studi quinquennali dei risultati di apprendimento tipici del profilo dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera"*, riportati nell'Allegato 2 – G del Decreto 24 maggio 2018, n.92 (Regolamento). Le competenze che caratterizzano questo indirizzo sono undici:

- 
1. Utilizzare tecniche tradizionali e innovative di lavorazione, di organizzazione, di commercializzazione dei servizi e dei prodotti enogastronomici, ristorativi e di accoglienza turistico-alberghiera, promuovendo le nuove tendenze alimentari ed enogastronomiche.
  2. Supportare la pianificazione e la gestione dei processi di approvvigionamento, di produzione e di vendita in un'ottica di qualità e di sviluppo della cultura dell'innovazione.
  3. Applicare correttamente il sistema HACCP, la normativa sulla sicurezza e sulla salute nei luoghi di lavoro.
  4. Predisporre prodotti, servizi e menù coerenti con il contesto e le esigenze della clientela (anche in relazione a specifici regimi dietetici e stili alimentari), perseguendo obiettivi di qualità, redditività e favorendo la diffusione di abitudini e stili di vita sostenibili e equilibrati.
  5. Valorizzare l'elaborazione e la presentazione di prodotti dolciari e di panificazione locali, nazionali e internazionali utilizzando tecniche tradizionali e innovative.
  6. Curare tutte le fasi del ciclo cliente nel contesto professionale, applicando le tecniche di comunicazione più idonee ed efficaci nel rispetto delle diverse culture, delle prescrizioni religiose e delle specifiche esigenze dietetiche.
  7. Progettare, anche con tecnologie digitali, eventi enogastronomici e culturali che valorizzino il patrimonio delle tradizioni e delle tipicità locali, nazionali anche in contesti internazionali per la promozione del Made in Italy.
- 

<sup>14</sup> Linee Guida, Parte Seconda, paragrafo 1.1.1. e Allegato A.

- 
8. Realizzare pacchetti di offerta turistica integrata con i principi dell'eco sostenibilità ambientale, promuovendo la vendita dei servizi e dei prodotti coerenti con il contesto territoriale, utilizzando il web.
  9. Gestire tutte le fasi del ciclo cliente applicando le più idonee tecniche professionali di Hospitality Management, rapportandosi con le altre aree aziendali, in un'ottica di comunicazione ed efficienza aziendale.
  10. Supportare le attività di budgeting-reporting aziendale e collaborare alla definizione delle strategie di Revenue Management, perseguendo obiettivi di redditività attraverso opportune azioni di marketing.
  11. Contribuire alle strategie di Destination Marketing attraverso la promozione dei beni culturali e ambientali, delle tipicità enogastronomiche, delle attrazioni, degli eventi e delle manifestazioni, per veicolare un'immagine riconoscibile e rappresentativa del territorio.
- 

La descrizione di ciascuna competenza è accompagnata dall'indicazione delle abilità minime e delle conoscenze essenziali, selezionate secondo criteri di effettiva significatività.

Si evidenzia ancora una volta che i risultati di apprendimento indicati nel profilo di uscita dell'indirizzo si prestano ad essere ulteriormente modulati, sviluppati e arricchiti in base a scelte autonome di cui le istituzioni scolastiche daranno evidenza nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, garantendo comunque ai propri allievi il raggiungimento dei livelli di competenza indicati negli Allegati al Regolamento e esplicitati nelle Linee Guida<sup>15</sup>.

5. *La selezione dei Codici ATECO per procedere alla declinazione dei percorsi.* Uno dei vincoli che le scuole devono rispettare è la coerenza con le priorità indicate dalla Regioni nelle loro programmazioni e con uno dei codici ATECO attribuiti all'indirizzo, che sarà riportato nel Diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato. Al diploma è allegato il *curriculum* dello studente; in caso di declinazione dell'indirizzo in percorsi formativi progettati dalle scuole, nel *curriculum* sarà indicato il riferimento alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (N.U.P.) adottate dall'ISTAT, che identifica la professione specifica. La declinazione dei profili dell'indirizzo, inoltre, terrà conto della correlazione con il Settore economico professionale corrispondente.

Il collegamento dei percorsi progettati dalle scuole con i codici ATECO richiede alcune riflessioni. Come specificato nell'Allegato 2 – G del Regolamento, la prima operazione che gli istituti alberghieri dovrebbero fare, per preservare la propria identità e rendere visibile e facilmente comprensibile la propria dell'offerta formativa rispetto alle aspettative del mondo del lavoro e agli sbocchi occupazionali dei futuri diplomati, è quella di orientare e declinare il profilo unitario all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera, con riferimento ai codici ATECO e alle specifiche caratterizzazioni che identificano questo

<sup>15</sup> Linee Guida, Parte prima, par. 2.2.4, BOX n.1.

indirizzo (Enogastronomia, Arte Bianca e Pasticceria, Sala Bar e vendita e Accoglienza turistica).

Infatti, laddove nel previgente ordinamento la presenza di 3 specifiche articolazioni e di una opzione consentiva agli studenti di formulare, alla fine di un primo biennio sostanzialmente unitario, scelte consapevoli coerenti con i propri interessi e vocazioni e riferite a precisi ambiti di specializzazione professionale (per semplificare, cucina, sala, ricevimento ecc.), adesso il compito di articolare e differenziare l'offerta formativa spetta alle scuole, attraverso un utilizzo consapevole e responsabile degli strumenti che il riordino mette loro a disposizione.

Nel complesso i codici ATECO di riferimento per l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera sono tre, esplicitati a livello di Sezione e correlate divisioni:

I ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI ALLOGGIO E DI RISTORAZIONE

*I-55 ALLOGGIO*

*I-56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE*

C – ATTIVITÀ MANIFATTURIERE

*C-10 INDUSTRIE ALIMENTARI*

N NOLEGGIO, AGENZIE DI VIAGGIO, SERVIZI DI SUPPORTO ALLE IMPRESE

*N-79 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DELLE AGENZIE DI VIAGGIO, DEI TOUR OPERATOR E SERVIZI DI PRENOTAZIONE E ATTIVITÀ CONNESSE.*

A titolo meramente esemplificativo, si propongono alcuni spunti per differenziare l'offerta formativa, tenuto conto anche delle esperienze delle articolazioni e dell'opzione presenti del previgente ordinamento. Sono suggerimenti che possono essere personalizzati in base alle necessità.

Per una puntuale descrizione della struttura della classificazione delle attività economiche si rinvia alle Linee Guida;<sup>16</sup> qui basti ricordare che la classificazione alfanumerica dei Codici ATECO segue i seguenti criteri: le lettere individuano il macro settore economico suddiviso in Sezioni, mentre i numeri (composti da 2 a 6 cifre) rappresentano in modo sempre più dettagliato le specifiche articolazioni e sottocategorie dei macro-settori stessi.

Per i percorsi di Enogastronomia rivolti ai giovani appassionati di cucina, il codice ATECO di riferimento è certamente I-56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE, che potrebbe essere ulteriormente dettagliato, es.:

RISTORANTI E ATTIVITÀ DI RISTORAZIONE MOBILE (56.1);

GELATERIE E PASTICCERIE (56.10.3);

RISTORAZIONE SU TRENI E NAVI (56.10.5);

<sup>16</sup> Linee Guida, Parte prima, paragrafo 2.2.3.

FORNITURA DI PASTI PREPARATI (CATERING E ALTRI SERVIZI DI RISTORAZIONE (56.2);

MENSE (56.29.1) ecc.

Per la declinazione del profilo unitario in specifici percorsi formativi si suggerisce di fare riferimento il più possibile a macro settori economici che garantiscano ai diplomati la più ampia spendibilità del titolo di studio, anche in riferimento a figure professionali riconosciute (es. cuoco), riservando le esperienze formative più specifiche alla personalizzazione degli apprendimenti degli allievi, da sviluppare attraverso attività laboratoriali o di alternanza scuola lavoro che ogni scuola organizza in base alle opportunità che offre il contesto e alle vocazioni degli studenti.

I corsi di Sala Bar e vendita fanno riferimento, al livello di divisione, allo stesso codice ATECO di Enogastronomia: I-56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE; tuttavia, per dare una più ampia riconoscibilità al percorso potrebbe essere utile fare riferimento al gruppo specifico: BAR E ALTRI SERVIZI SENZA CUCINA (56.3).

I corsi collegati alla filiera dell'Arte Bianca e Pasticceria meritano una riflessione più approfondita. Nell'Allegato 2 G al Regolamento è presente un codice ATECO che fa riferimento a un settore specifico delle attività manifatturiere: C10 INDUSTRIE ALIMENTARI. A questa categoria appartengono, ovviamente, molteplici tipologie di industrie alimentari che trattano prodotti merceologici molto diversi; per questo appare opportuno entrare più dettagliatamente nelle categorie che consentono di identificare i percorsi formativi attivati dalla scuola, ad es.:

10.7 PRODUZIONE DI PRODOTTI DA FORNO E FARINACEI;

10.71 PRODUZIONE DI PANE, PRODOTTI DI PASTICCERIA FRESCHI.

L'istituto alberghiero che vuole introdurre nella propria offerta formativa percorsi collegati all'Arte bianca e alla pasticceria dovrà valutare attentamente, in base alla propria tradizione educativa e alle risorse di cui dispone, comprese le dotazioni tecnologiche e i laboratori, se convenga referenziare i percorsi ai codici ATECO collegati all'Industria alimentare, oppure puntare su quello che identifica le attività dei servizi di ristorazione (I 56), eventualmente entrando nel dettaglio: 56.10.3 GELATERIE E PASTICCERIE. Presumibilmente, la scelta sarà determinata dalla presenza sul territorio di imprese prevalentemente artigianali oppure di industrie alimentari specializzate nell'arte bianca e pasticceria che richiedono la formazione di profili tecnici specifici. A tal proposito si richiama l'attenzione sulle caratteristiche specifiche dell'opzione "*Prodotti dolciari artigianali e industriali*" del previgente ordinamento, che aveva accolto nell'articolazione "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" una specializzazione già pre-

sente nell'istruzione professionale, diffusa in poche scuole e solo in certi territori, orientata a formare un tecnico dell'arte bianca che trovava collocazione nelle industrie molitorie di pianificazione e di pastificazione, nelle industrie dolciarie e, in generale, nelle industrie di trasformazione degli alimenti a livello di gestione e controllo degli impianti. L'inserimento di quel percorso negli istituti alberghieri ha mutato le finalità, ha prodotto adattamenti che hanno portato a un'ampia diffusione della "Pasticceria" come percorso specifico. La flessibilità dell'indirizzo unitario ora consente alle scuole di scegliere con maggiore autonomia il tipo di percorso da proporre, in base ad un'attenta analisi del contesto in cui opera e delle risorse di cui dispone o su cui intende investire.

I percorsi collegati all'accoglienza turistica possono fare prevalente riferimento alla vasta gamma di servizi turistici compresi nella divisione I 55 ALLOGGIO: ALBERGHI (55.1), VILLAGGI TURISTICI (55.20.1), OSTELLI DELLA GIOVENTÙ (55.20.2), ATTIVITÀ DI ALLOGGIO CONNESSE ALLE AZIENDE AGRICOLE (55.20.52). La divisione I 55 certamente è quella che consente di valorizzare al meglio la tradizione degli Istituti alberghieri nella formazione di diplomati in grado di sviluppare competenze professionali che consentano loro, in prospettiva, di scalare livelli sempre maggiori di responsabilità nelle strutture di accoglienza e nell'*Hotellerie*.

Per altri percorsi di accoglienza turistica la scuola può anche scegliere di avvalersi della referenziazione con il gruppo N-79 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DELLE AGENZIE DI VIAGGIO, DEI TOUR OPERATOR E SERVIZI DI PRENOTAZIONE E ATTIVITÀ CONNESSE; in questo caso sarebbe opportuno cercare di evitare nella progettazione dell'offerta formativa eventuali sovrapposizioni con altri indirizzi dell'istruzione professionale (Servizi Commerciali) e dell'istruzione tecnica (Turismo), che rischiano di appannare l'identità e la specificità degli istituti alberghieri.

Molto più semplice la correlazione dell'indirizzo ai settori economico – professionali: SERVIZI TURISTICI E PRODUZIONI ALIMENTARI.

6. *La declinazione dei risultati di apprendimento intermedi dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" riportati nell'Allegato C g) delle Linee Guida.* Nella tabella allegata alle Linee Guida sono riportati i risultati di apprendimento intermedi delle undici competenze che caratterizzano l'indirizzo (indicati nell'Allegato 2-G del Regolamento). I risultati intermedi sono declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze; sono riferiti al primo biennio, al terzo, quarto e quinto anno; sono referenziati ai livelli del QNQ; indicano gli assi culturali coinvolti e propongono eventuali raccordi con le competenze previste per gli insegnamenti



dell'Area generale. Essi costituiscono un utile supporto per programmare le attività didattiche e le Unità di Apprendimento (UdA) lungo tutto il corso del quinquennio, secondo un principio di gradualità che favorisce l'acquisizione delle competenze tipiche del profilo di uscita dell'indirizzo, come declinato autonomamente dalla scuola. Le linee Guida chiariscono, inoltre, che «la progettazione specifica dei percorsi di apprendimento da parte delle istituzioni scolastiche che, utilizzando gli strumenti a disposizione, possono orientare i profili degli indirizzi all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono le filiere produttive, può promuovere livelli differenziati di autonomia e responsabilità in modo funzionale alle priorità richieste dal contesto territoriale e dai settori produttivi di riferimento»<sup>17</sup>. Queste indicazioni, per esempio, consentono di ipotizzare che la competenza n. 5 di questo indirizzo «Valorizzare l'elaborazione e la presentazione di prodotti dolciari e di panificazione locali, nazionali e internazionali utilizzando tecniche tradizionali e innovative» sia sviluppata fino al livello 2 del QNQ (biennio) in tutti i percorsi progettati dall'istituto alberghiero e che solo i percorsi correlati all'"Arte Bianca e Pasticceria", ove attivati dalla scuola o, eventualmente, all'"Enogastronomia", sviluppino la competenza fino al livello 4 del QNQ. In altre parole, è possibile prevedere che non siano vincolati allo stesso obiettivo quelli collegati alla filiera dell'"Accoglienza Turistica". È evidente che questa interpretazione va applicata con oculatezza e responsabilità perché, in linea di principio, ogni scuola deve garantire ai propri alunni lo sviluppo di tutte le competenze previste dal profilo dell'indirizzo.

7. *I quadri orari dell'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" riportati nell'Allegato 3 G del Decreto 24 maggio 2018, n. 92 (Regolamento)*. Il particolare regime di personalizzazione dei percorsi incide anche sulla struttura dei quadri orari e, più in generale, sull'assetto organizzativo e didattico, che è stato completamente ridisegnato. In particolare, per declinare il profilo formativo unitario in specifici percorsi formativi le scuole hanno la possibilità di intervenire sui quadri orari, nel rispetto di alcuni vincoli<sup>18</sup>. La quota di autonomia, pari al 20% dell'orario complessivo del biennio e del successivo triennio, ad esempio, può prevedere la riduzione di quota parte del monte ore di uno o più insegnamenti/attività a favore del potenziamento di altri insegnamenti obbligatori, in particolare per le attività di laboratorio, oppure per l'introduzione di insegnamenti scelti autonomamente dalle istituzioni scolastiche, che devono,

<sup>17</sup> Linee Guida, Parte Seconda, par. 1.1.2.

<sup>18</sup> Per un'analisi più ampia e dettagliata si rinvia alle Linee Guida, Prima Parte, Terzo capitolo "Il nuovo assetto organizzativo e didattico".

comunque, risultare coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale dello studente e con i profili correlati ai diversi indirizzi attivati e singolarmente frequentati dagli allievi. Fatto salvo il rispetto delle quote orarie attribuite all'area generale e all'area di indirizzo, che va sempre salvaguardato, le modalità di intervento sul monte ore di ciascun insegnamento/attività è diverso nell'area di istruzione generale e nell'area di indirizzo. Nell'area di istruzione generale, ciascun insegnamento o attività non può subire riduzioni orarie per più del 20% del monte ore, che può essere calcolato in una prospettiva pluriennale (biennio e triennio). Nell'area di indirizzo, invece, i quadri orari definiti nell'Allegato 3 al Regolamento, sono articolati in alcuni casi con un monte ore fisso, in altri casi con un intervallo in cui il valore minimo indica la quota oraria non comprimibile. Nel caso di insegnamento con valore unico questo si intende valore minimo e non può essere ridotto senza compromettere i traguardi formativi del profilo dell'indirizzo. È possibile, inoltre, riscontrare nei quadri orari di alcuni indirizzi un valore pari a 0 (zero) come limite minimo associato a un corrispondente valore superiore. In questo caso, l'insegnamento può essere inserito, o meno, nel percorso formativo a seconda della declinazione operata all'interno della macro-area di attività economica. Si evidenzia che il vincolo di incomprimibilità della quota oraria degli insegnamenti dell'area di istruzione generale per non più del 20% del monte ore di ciascuno e il vincolo di garantire il mantenimento del monte ore minimo per ciascun insegnamento nell'area di indirizzo, hanno lo scopo di assicurare a tutti i percorsi formativi dell'istruzione professionale il raggiungimento degli obiettivi comuni di apprendimento contenuti nel P.E.Cu.P (Allegato A al decreto legislativo 61/2017). *Gli spazi di flessibilità*, che concorrono nel triennio alla definizione del percorso di studi al fine di proporre un'offerta formativa coerente con il tessuto produttivo e/o sociale del territorio, sono previsti fino ad un massimo del 40% dell'orario complessivo previsto per il terzo, quarto e quinto anno, comprensivo, quindi, dell'area di istruzione generale e dell'area di indirizzo. La gestione del quadro orario, nel caso di ricorso agli spazi di flessibilità, riguarda pertanto solo il triennio ma, a differenza del precedente ordinamento, la ridefinizione degli insegnamenti/attività e monte ore correlate potrà determinarsi da parte della scuola, sia in relazione all'area di istruzione generale che a quella di indirizzo. Resta ferma, come per le quote di autonomia, la necessità di garantire nell'area d'indirizzo il

monte ore minimo previsto per ciascun insegnamento/attività tra quelli che presentino un valore minimo superiore a zero<sup>19</sup>.

Per una esemplificazione pratica di come le scuole potrebbero intervenire sul quadro orario per declinare il profilo in percorsi formativi, oppure per potenziare alcuni insegnamenti, si propongono alcuni esempi riferiti al triennio (Tab. 1), con un'avvertenza: lungi da ogni pretesa di esaustività o di immediata trasferibilità nell'offerta formativa degli istituti alberghieri, queste ipotesi hanno l'unico scopo di offrire spunti e suggerimenti che le scuole potranno personalizzare molto più efficacemente in base alle proprie esigenze.

Tab. 1 – Esempio. Potenziare l'insegnamento di inglese nel triennio

INDIRIZZO ENOGASTRONOMIA E OSPITALITÀ ALBERGHIERA				
QUADRO ORARIO TRIENNIO (TERZO, QUARTO E QUINTO ANNO)				
Area generale comune a tutti gli indirizzi (462 ore annuali, corrispondenti a 14 ore settimanali)				
Area generale comune a tutti gli indirizzi				
Assi culturali	Insegnamenti	Monte ore 3 anno	Monte ore 4 anno	Monte ore 5 anno
Asse dei linguaggi	Lingua italiana	132	132	132
	Lingua inglese	66	66	66
Asse storico sociale	Storia	66	66	66
Asse matematico	Matematica	99	99	99
	Scienze motorie	66	66	66
	IRC o attività alternative	33	33	33
Totale ore Area generale		462	462	462

L'insegnamento della Lingua inglese è inserito nell'area generale comune a tutti gli indirizzi con un monte ore annuale di 66 ore nel terzo, quarto e quinto anno. È condivisa l'esigenza, per i percorsi degli istituti alberghieri, di potenziare questo spazio orario sia per poter raggiungere i risultati di apprendimento attesi, che propongono come traguardo un livello di padronanza riconducibile almeno al livello B1+ del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, sia perché a partire dal terzo anno, in aggiunta alla lingua generale, entra

<sup>19</sup> L'utilizzo della quota di autonomia del curriculum e degli spazi di flessibilità può avvenire esclusivamente nei limiti delle dotazioni organiche assegnate e senza determinare esuberanti di personale. Questa restrizione, che si aggiunge ai vincoli già citati sull'incomprimibilità della quota oraria degli insegnamenti dell'area di istruzione generale e il rispetto del monte ore minimo assegnato agli insegnamenti dell'area di indirizzo incide significativamente sulle scelte delle scuole.

in gioco la microlingua specifica dell'ambito professionale di riferimento<sup>20</sup>. In relazione a questo obiettivo sono state sviluppate due ipotesi:

- *applicazione della quota di autonomia nell'area di istruzione generale*. In questo caso ci troviamo di fronte al vincolo che nessun insegnamento può essere decurtato per più del 20%. Calcolando il monte ore attribuito complessivamente agli insegnamenti presenti in quest'area, nel triennio è possibile sottrarre 66 ore all'insegnamento dell'Italiano e un'ora all'insegnamento della Matematica: 99 ore che consentirebbero di aumentare il monte ore della Lingua Inglese di 33 ore annuali<sup>21</sup>;
- *applicazione della quota di autonomia e degli spazi di flessibilità nell'area di indirizzo per aggiungere un nuovo insegnamento*: es. "Inglese tecnico", per potenziare la microlingua. Il quadro orario dell'area di indirizzo di "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" lo consente agevolmente: è molto flessibile perché la maggior parte degli insegnamenti presentano un valore pari a zero come limite minimo. Ciò permette di trovare spazio per l'inserimento di un ulteriore insegnamento rispetto a quelli previsti nel quadro orario, senza compromettere gli obiettivi di apprendimento che la scuola deve comunque perseguire. Una simulazione fatta direttamente con la scuola evidenzia che è sempre possibile inserire in qualunque percorso almeno 33 ore annuali di Inglese Tecnico, che per alcuni percorsi (es. Accoglienza turistica) possono anche essere aumentate. Va specificato, tuttavia, che in questo caso, anche qualora l'insegnamento sia affidato al medesimo docente che opera nell'area generale, "tecnicamente" ci troviamo di fronte ad un ulteriore insegnamento con tutte le implicazioni conseguenti: valutazioni specifiche, competenze certificate, voti in pagella ecc.

### *Esempi di declinazione del profilo in percorsi specifici*

È già stato già evidenziato che l'area di indirizzo del triennio prevede l'alternatività dei Laboratori di enogastronomia cucina, enogastronomia bar-sala e vendita e laboratorio di accoglienza turistica, che potranno essere attivati o meno in base dei diversi percorsi definiti dalla scuola a seguito delle specifiche caratterizzazioni in relazione alle macro aree di attività che

<sup>20</sup> Linee Guida, parte Seconda, paragrafo 1.1.2. v. box.

<sup>21</sup> In questo caso, la quota di autonomia si applica sul monte ore complessivo triennale dell'insegnamento della Lingua italiana (132 ore  $\times$  3 = 396 ore) e della Matematica (99 ore  $\times$  3 = 297).

identificano la filiera e alle figure professionali di riferimento. In questi esempi (Tabb. 2-6) il quadro orario dell'Allegato 3 G è stato adattato per dare visibilità alla declinazione del profilo in distinti percorsi formativi.

Tab. 2 – Quadro orario triennio. AREA DI INDIRIZZO (594 ore annuali corrispondenti a 18 ore settimanali)

Area di indirizzo				
Assi culturali	Insegnamenti	3 anno	4 anno	5 anno
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99	99	99/132
Asse scientifico tecnologico e professionale**	Scienza e cultura dell'alimentazione	0/165	0/132	0/165
	Laboratorio enogastronomia cucina	0/231	0/231	0/198
	Laboratorio enogastronomia Bar-Sala e vendita	0/231	0/198	0/165
	Laboratorio di Accoglienza turistica	0/231	0/198	0/165
	Laboratorio di Arte bianca e pasticceria	0/231	0/165	0/165
	Diritto e tecniche amministrative	99/132	99/132	99/132
	Tecniche di comunicazione	0/66	0/66	0/66
	Arte e Territorio	0/99	0/99	0/99
	Tecniche di organizzazione e gestione dei processi produttivi		0/66	0/66
<b>Totale area di indirizzo</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>
<b>di cui in compresenza</b>			132	

Tab. 3 – Esempio percorso ENOGASTRONOMIA

Area di indirizzo				
Assi culturali	Insegnamenti	3 anno	4 anno	5 anno
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99	99	99
Asse scientifico tecnologico e professionale**	Scienza e cultura dell'alimentazione	99/132	99/132	99/132
	Laboratorio enogastronomia cucina	231	198	198
	Laboratorio enogastronomia Bar-Sala e vendita		66	66
	Diritto e tecniche amministrative	99/132	99/132	99/132
<b>Totale area di indirizzo</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>
<b>di cui in compresenza</b>			132	

Qualora l'Istituto alberghiero fosse orientato ad un percorso di specializzazione nell'arte bianca e nella pasticceria artigianale più collegato alla filiera della ristorazione, il Laboratorio di Arte Bianca e pasticceria potrebbe essere affiancato, analogamente con quanto proposto per i percorsi di enogastronomia e di Sala Bar e vendita, dal Laboratorio di Enogastronomia-cucina per dare agli studenti competenze che potrebbero assicurare loro, dopo il Diploma, più ampie prospettive occupazionali (Tab. 6).

Tab. 4 – Esempio percorso SALA BAR E VENDITA

Area di indirizzo		3 anno	4 anno	5 anno	
Assi culturali	Insegnamenti				
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99/132	99	99/132*	
	Asse scientifico tecnologico e professionale**	Scienza e cultura dell'alimentazione	132	132	132
		Laboratorio enogastronomia cucina		66	66
		Laboratorio enogastronomia Bar-Sala e vendita	231	198	165/198*
		Diritto e tecniche amministrative	99/132	99	99/132*
<b>Totale area di indirizzo</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>	
<b>di cui in compresenza</b>			132		

\* È stato ipotizzato anche un eventuale potenziamento del Laboratorio di Bar –Sala e vendita, aumentando la quota oraria indicata nell'Allegato 3 G al Regolamento.

Tab. 5 – Esempio percorso ACCOGLIENZA TURISTICA

Area di indirizzo		3 anno	4 anno	5 anno
Assi culturali	Insegnamenti			
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99/132	99/132	99/132
	Laboratorio di Accoglienza turistica	231	198/231	165/198*
	Diritto e tecniche amministrative	99/132	132	132
	Tecniche di comunicazione	66	66	66
	Arte e Territorio	66	66	66/99
<b>Totale area di indirizzo</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>
<b>di cui in compresenza</b>			132	

\* È stato ipotizzato anche un eventuale potenziamento del Laboratorio di Accoglienza turistica, aumentando la quota oraria indicata nell'Allegato 3 G al Regolamento.

Tab. 6 – Esempio percorso ARTE BIANCA E PASTICCERIA

		Area di indirizzo		
Assi culturali	Insegnamenti	3 anno	4 anno	5 anno
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99	99	99/132
Asse scientifico tecnologico e professionale**	Scienza e cultura dell'alimentazione	99/132	99/132	99/132
	Laboratorio di Arte bianca e pasticceria	165/231	165/198	165
	Laboratorio di Enogastronomia-cucina	0/66	0/66	0/66
	Diritto e tecniche amministrative	99/132	99/132	99/132
	Tecniche di organizzazione e gestione dei processi produttivi *		0/66	0/66
<b>Totale area di indirizzo</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>
<b>di cui in compresenza</b>			132	

## 2.2. Le Linee guida nazionali

di *Arduino Salatin*<sup>22</sup>

Il riordino dell'istruzione professionale previsto dalla legge n. 107/2015 e delineato dal d.lgs. n. 61/2017 ha visto l'emanazione di alcuni importanti provvedimenti attuativi cui ha fatto seguito l'avviamento operativo dei nuovi percorsi con l'anno scolastico 2018-2019.

A sostegno di questo processo, il MIUR ha avviato una serie di “misure di accompagnamento” tra le quali l'elaborazione di apposite “linee guida” rivolte ai docenti, al personale A.T.A., ai Dirigenti scolastici e ai rappresentanti degli OO.CC. degli istituti coinvolti nei nuovi percorsi<sup>23</sup>. Le *linee guida* fanno riferimento in particolare (di cui al decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento ai sensi dell'articolo 3, comma 3, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61*). Il testo base è stato elaborato nell'autunno del 2018 ed ha seguito l'iter procedurale previsto ai fini dell'emanazione ufficiale da parte del MIUR, atto che tuttavia al momento dell'invio alla stampa della presente pubblicazione non è ancora avvenuto. In questo contributo si cerca di ricostruire il percorso di elaborazione di tale strumento e di fare il punto sulla sua possibile implementazione.

<sup>22</sup> Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE) e membro del Consiglio di amministrazione dell'Invalsi.

<sup>23</sup> MIUR, Decreto Direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019, Nota Prot. n. 1400. *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale.*

### *La cornice di riferimento*

Il principale riferimento normativo delle Linee guida (d'ora in poi LG) è il testo stesso del riordino delineato dal d.lgs. n. 61/2017. Le LG fanno poi specifico riferimento a tre principali provvedimenti attuativi del d.lgs. n. 61/2017:

- il Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca di concerto con Ministro del lavoro e delle politiche sociali, Ministro dello sviluppo economico e Ministro dell'economia e finanze del 24 maggio 2018 n. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale nonché il raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale*, pubblicato nel S.O. della G.U. del 27 luglio 2018, Serie generale n. 173, (denominato Regolamento);
- il Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca di concerto con Ministro del lavoro e delle politiche sociali e Ministro dell'economia e finanze, *Criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema dell'istruzione professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale* (ai sensi dell'art. 7, comma 1, d.lgs. n. 61/2017) pubblicato nella G.U. n. 216 del 17 settembre 2018;
- l'Accordo ai sensi dell'art. 8, comma 2, d.lgs. n. 61/2017 sancito in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni, e le Province autonome di Trento e Bolzano nella seduta del 10 maggio 2018 *per la definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di istruzione e formazione professionale compresi nel Repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale*. Tale Accordo è stato recepito con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 22 maggio 2018, pubblicato nella G.U. n. 243 del 18 ottobre 2018.

Sul piano generale, è opportuno ricordare che il riordino è stata concepito soprattutto per:

- contrastare il progressivo calo delle iscrizioni, riducendo nel contempo la dispersione scolastica<sup>24</sup>;
- assicurare all'istruzione professionale un'identità più precisa, rispetto agli Istituti Tecnici e soprattutto alla IeFP regionale, superando la concorrenza tra i due sistemi formativi professionalizzanti;
- corrispondere meglio alla nuova domanda economica, sociale e culturale proveniente dai giovani, dal territorio e dal mondo del lavoro.

<sup>24</sup> Va ricordato che negli ultimi cinque anni (tra l'a.a. 2013-14 e il 2017-18), gli istituti professionali hanno confermato il record di dispersione tra i vari indirizzi scolastici in Italia, con un tasso medio pari al 32,1% degli iscritti (corrispondente a quasi 45.000 studenti).



Rispetto al previgente ordinamento, i punti caratterizzanti da richiamare appaiono soprattutto i seguenti.

1. *Gli istituti professionali vengono rilanciati come «scuole dell'innovazione».* Il riordino richiama infatti l'obiettivo di formare i giovani ad “arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese”, in vista di un saper fare di qualità associabile al made in Italy, per facilitare la transizione nel mondo del lavoro e delle professioni. In tale prospettiva si giustifica anche l'ampliamento degli indirizzi di studio da 6 a 11.
2. *Viene rafforzata l'autonomia progettuale degli Istituti per rispondere meglio alle esigenze dei territori di riferimento.* Per questo vengono superate le articolazioni e le opzioni reinterpretando la quota di autonomia del 20% nel triennio e introducendo una nuova quota di flessibilità portata al 40% nel triennio. Le scuole, utilizzando questi spazi di flessibilità, possono infatti declinare direttamente gli indirizzi di studio in percorsi formativi richiesti dal territorio, anche se con alcuni vincoli, tra cui:
  - la coerenza con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione;
  - la necessità di riferire tale declinazione alle attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce il codice ATECO attribuito all'indirizzo;
  - la necessità di riferire tale declinazione alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (NUP) adottate dall'ISTAT.
3. *Viene rivista l'articolazione curricolare per renderla più efficace in termini formativi e didattici.* Nel primo biennio in particolare:
  - si rafforza il carattere unitario (anche in relazione all'adempimento dell'obbligo di istruzione);
  - con la possibilità di articolare le classi in livelli di apprendimento e in periodi didattici anche in due diverse annualità;
  - spingendo sull'aggregazione delle discipline in Assi culturali;
  - consentendo lo sviluppo di percorsi di alternanza scuola-lavoro e apprendistato già dalla seconda classe.Nel triennio si prevede:
  - una struttura degli insegnamenti dell'“Area di istruzione generale” aggregati in Assi culturali ed insegnamenti dell'“Area di indirizzo” che riprendono l'Asse scientifico, tecnologico e professionale;
  - con la possibilità di strutturare il 5° anno in modo da consentire percorsi “nella filiera verticale” anche l'acquisizione di crediti per il conseguimento della certificazione IFTS e la transizione agli ITS (vedi oltre BOX n. 3 delle Linee Guida).

4. *Viene configurata una nuova forma di sussidiarietà, che abbandona, anche nominalmente, lo schema binario tra modello «integrativo» e modello «complementare» nella prospettiva di integrare non tanto i percorsi di studio, ma i due sistemi di IP (a regia statale) e di IeFP (a regia regionale).* Essa prevede un nuovo sistema che facilita i passaggi e i raccordi tra IP e IeFP, in cui la reversibilità delle scelte dei percorsi è sempre garantita, sia con la possibilità di passaggio tra percorsi IeFP e IP, sia con l'accesso all'esame di qualifica o diploma professionale (per gli studenti degli IP). Per questo possono essere previsti interventi integrati con strutture formative accreditate.

#### *La struttura delle “linee guida”*

L'elaborazione del testo base delle LG è stata condotta sotto la regia di un apposito Gruppo di lavoro costituito presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR, supportata da una unità di coordinamento tecnico scientifico. Esso ha visto anche la collaborazione di 11 reti di scuole (una per ciascuno dei nuovi indirizzi di studio previsti dal riordino) costituitesi a seguito di un apposito Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca (27 ottobre 2017, n. 851, art. 31), nell'ambito delle risorse assegnate alla scuola dalla legge 440/97, che ha individuato 11 scuole polo nazionali, capofila delle rispettive reti. Il testo si presenta strutturato in 2 parti. La prima (Tab. 7) fornisce un quadro di riferimento interpretativo e metodologico, compreso l'assetto organizzativo e didattico.

La seconda parte (Tab. 8) riporta i risultati di apprendimento intermedi da conseguire (al termine del primo biennio, del terzo, del quarto e del quinto anno). A tal fine, dopo un'introduzione di carattere metodologico, sono riportate, per ciascun indirizzo di studi, le schede riassuntive dei risultati di apprendimento intermedi attesi al termine del primo biennio, del terzo, quarto e quinto anno, ciascuno dei quali discende dai risultati di apprendimento in esito al quinquennio riportati nell'Allegato 2 del Regolamento, e ad esso fa riferimento.

Tab. 7 – Linee Guida. Parte Prima

<b>PARTE PRIMA</b>	
<b>Quadro di riferimento interpretativo e metodologico</b>	
<b>1</b>	<b>INTRODUZIONE GENERALE AL D.LGS. N. 61/201</b>
<b>1.1</b>	<b><i>Il quadro normativo di riferimento</i></b>
<b>1.2</b>	<b><i>Le misure di accompagnamento</i></b>
<b>2</b>	<b>SCENARIO E CONTESTO DI RIFERIMENTO</b>
<b>2.1</b>	<b><i>Identità dell'istruzione professionale: il nuovo paradigma</i></b>
<b>2.2</b>	<b><i>I nuovi profili in uscita</i></b>
2.2.1	Il processo di elaborazione dei profili
2.2.2	La nuova domanda di competenze
2.2.3	Il riferimento ai codici Ateco, ai settori economico professionali e ai NUP
2.2.4	I processi e gli strumenti per declinare ciascun indirizzo e il relativo profilo nei percorsi formativi
<b>2.3</b>	<b><i>Il modello di sussidiarietà, i raccordi e i passaggi tra i percorsi di IP e i percorsi di leFP</i></b>
<b>3</b>	<b>IL NUOVO ASSETTO ORGANIZZATIVO E DIDATTICO</b>
<b>3.1</b>	<b><i>L'assetto organizzativo</i></b>
3.1.1	L'orario complessivo annuale delle attività e degli insegnamenti
3.1.2	I periodi didattici
3.1.3	Gli strumenti per l'attuazione dell'autonomia
3.1.4	Le collaborazioni di esperti esterni
3.1.5	Il Comitato Tecnico Scientifico
3.1.6	I partenariati territoriali
3.1.7	I Dipartimenti
<b>3.2</b>	<b><i>L'assetto didattico dei percorsi</i></b>
3.2.1	La progettazione didattica
3.2.2	La valutazione degli apprendimenti
3.2.3	La personalizzazione degli apprendimenti

Tab. 8 –Linee Guida. Parte Seconda

<b>PARTE SECONDA</b>	
<b>Declinazione dei risultati di apprendimento intermedi nel quinquennio</b>	
<b>1</b>	<b>STRUMENTI PER LA DECLINAZIONE DEI PERCORSI DI IP</b>
<b>1.1</b>	La metodologia utilizzata per la declinazione dei risultati intermedi
1.1.1	La declinazione intermedia delle competenze dell'area generale
1.1.2	La declinazione intermedia dei risultati di apprendimento nelle aree di indirizzo
<b>2</b>	<b>DECLINAZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI</b>
<i>Allegato A</i>	Tabella sinottica dei risultati di apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi di istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale
<i>Allegato B</i>	Tabella dei risultati di apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi di istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale riferiti ai livelli QNQ e agli assi culturali
<i>Allegato C</i>	Schede riepilogative dei risultati di apprendimento intermedi relativi ai vari indirizzi di studi
a)	<i>Agricoltura e sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane</i>
b)	<i>Pesca commerciale e produzioni ittiche</i>
c)	<i>Industria e artigianato per il Made in Italy</i>
d)	<i>Manutenzione e assistenza tecnica</i>
e)	<i>Gestione delle acque e risanamento ambientale</i>
f)	<i>Servizi commerciali</i>
g)	<i>Enogastronomia e ospitalità alberghiera</i>
h)	<i>Servizi culturali e dello spettacolo</i>
i)	<i>Servizi per la sanità e l'assistenza sociale</i>
l)	<i>Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: Odontotecnico</i>
m)	<i>Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: Ottico</i>

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento, la loro declinazione prevede da un lato quella relativa alle 12 *competenze dell'area generale comune*, riportate nell'Allegato 1 del Regolamento generale, che è stata fatta senza identificare le abilità e le conoscenze di livello intermedio, ma facendo comunque riferimento ai livelli di *autonomia e responsabilità* relativi ai contesti di esercizio della competenza. La selezione delle abilità e delle conoscenze corrispondenti ai livelli intermedi è infatti affidata alle autonome scelte organizzative e didattiche delle scuole.

Qui le LG forniscono alcune specificazioni relative ai seguenti insegnamenti:

- *lingua straniera*. Viene raccomandato di collocare progressivamente gli allievi in situazioni e contesti linguistici “autentici”. In particolare, a partire dal terzo anno, in aggiunta alla lingua generale, viene dato spazio alla microlingua dell’ambito professionale di appartenenza. Come traguardo dell’intero percorso, si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al livello B1 + del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue;
- *scienze integrate*. Esse sono inserite nell’asse scientifico, tecnologico e professionale, ma va tenuto conto che questo è un insegnamento che da un lato concorre certamente alla formazione culturale dell’uomo e del cittadino, dall’altro contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle competenze professionali. Per questo si suggerisce di affidare l’insegnamento a un unico docente, in grado di svolgere almeno una parte dell’attività nei laboratori dell’area di indirizzo e prevedendo presenze con l’ITP di indirizzo;
- *tecnologie dell’informazione e della comunicazione*. Si raccomanda che l’insegnamento delle TIC sia collocato in una giusta prospettiva di collaborazione allo sviluppo dell’area di indirizzo e che i temi generali legati alla formazione del cittadino siano trattati affrontando situazioni reali connesse all’area professionalizzante. Si propone inoltre di realizzare sinergie con le altre attività connesse all’asse scientifico, tecnologico e professionale e in particolare ai laboratori, prevedendo anche eventuali attività in compresenza.

Una seconda declinazione dei risultati di apprendimento riguarda le *competenze di indirizzo*, riportate nell’Allegato 2 al Regolamento, la declinazione contiene elementi descrittivi delle *abilità minime*, delle *conoscenze essenziali* e del *livello di responsabilità e autonomia* atteso a conclusione delle varie fasi del percorso formativo. Per la declinazione degli indirizzi in percorsi formativi richiesti dal territorio, le LG richiamano i seguenti criteri da seguire da parte delle istituzioni scolastiche di IP:

- in coerenza con le linee guida per la programmazione regionale dell’offerta formativa emanate dalla Regione;
- all’interno delle attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce il codice ATECO attribuito all’indirizzo (art. 3, co. 5, d.lgs. n. 61/2017);
- garantendo il perseguimento degli obiettivi comuni di apprendimento contenuti nel P.E.Cu.P.;
- utilizzando gli spazi di flessibilità e rispettando i vincoli indicati nel Regolamento (gestione quote di flessibilità del curriculum);

- tenuto conto delle dotazioni organiche assegnate alle istituzioni scolastiche nell'ambito dell'organico dell'autonomia di cui all'art. 1, co. 5, legge n. 107/2015.

Per quanto riguarda gli strumenti, si precisa che il P.E.Cu.P. degli studenti dell'Istruzione Professionale (*Allegato A al d.lgs. n. 61/2017*):

- integra il P.E.Cu.P. di cui all'art.1, comma 5, del D.lgs. 226/2005;
- è comune a tutti i percorsi di IP, nonché ai profili di uscita di ciascun indirizzo di studio;
- è definito attraverso la declinazione dei risultati di apprendimento attribuiti alle attività e insegnamenti di area generale, *comuni a tutti gli indirizzi di studio* (12 competenze declinate in abilità e conoscenze – *Allegato 1 al Regolamento*) e a quelli dell'area di indirizzo, riferiti sia agli assi culturali dei linguaggi, matematico, storico sociale e scientifico/tecnologico/professionale, sia a competenze trasversali che presuppongono l'interazione tra tutte le attività didattiche e formative;
- è fondato sulla personalizzazione dei percorsi resa riconoscibile e comunicabile dal Progetto Formativo Individuale (P.F.I.)
- si basa su una dimensione connotata da uno stretto raccordo della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni, ispirato ai modelli duali di apprendimento promossi dall'Ue per intrecciare istruzione, formazione e lavoro (*Vocational Education and Training – VET*) nella prospettiva della filiera verticale professionalizzante (cfr. Fig. 1).

Vediamo ora più da vicino alcuni aspetti più rilevanti relativi al nuovo assetto organizzativo e didattico illustrato dalle *LG*.

#### *L'assetto organizzativo previsto*

I punti da richiamare sono soprattutto i seguenti.

- a) *La modularizzazione dei percorsi e i periodi didattici.* Le scuole possono articolare il biennio unitario con modelli organizzativi che, superando la struttura usuale della ripartizione “insegnamento/quadro orario settimanale/monte ore annuale”, utilizzando gli strumenti disponibili come:
  - la rimodulazione dei quadri orari;
  - la progettazione per unità di apprendimento;
  - la personalizzazione educativa (a partire dalle 264 disponibili nel primo biennio) che si concretizza nel Progetto formativo individuale (PFI) definito per ciascuno studente.

Fig. 1 – Box n. 3 delle Linee Guida. La filiera TVET

Istruzione terziaria	UNIVERSITA'		SISTEMA IFTS / ITS				Livelli del Quadro Nazionale delle Qualificazioni <sup>3</sup>	
	LAUREE PROFESSIONALIZZANTI		ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUP.		ISTITUTI TECNICI SUPERIORI			
	3	Triennio	1	2 semestri	2 - 3	4 - 6		
2	1				semestri			
1						6		
Istruzione secondaria secondo grado	ISTRUZIONE			ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE				
	ISTITUTI TECNICI		ISTITUTI PROFESSIONALI		QUALIFICA TRIENNALE		DIPLOMA QUADRIENNALE	
	5	Quinto anno	5	Quinto anno			4	
	4	Secondo biennio	4	Quarto anno			4	
	3		3	Terzo anno	3	Annualità	3	
	2	Primo biennio	2	Biennio unitario	2	Annualità	2	
	1		1		1	Annualità	1	

Il monte ore annuale di uno o più insegnamenti o attività può essere articolato, anziché nella tradizionale durata dell'anno scolastico, in interventi intensivi di durata inferiore (bimestre, quadrimestre, semestre ecc.), al fine di rispondere più efficacemente alle esigenze di singoli studenti o gruppi di studenti, nel rispetto degli stili e dei ritmi di apprendimento.

b) *La gestione della quota di autonomia e flessibilità.* In particolare, si richiama la gestione

- della *quota di autonomia* che riguarda:
  - gli insegnamenti e attività dell'area generale: le istituzioni scolastiche possono diminuire le ore, per il biennio e per ciascuna classe del triennio, non oltre il 20 per cento rispetto al monte ore previsto per ciascuno di essi;
  - gli insegnamenti ed attività dell'area di indirizzo: le istituzioni scolastiche devono garantire l'inserimento, nel percorso formativo, del monte ore minimo previsto per ciascuno di essi;
- della *quota di flessibilità* "che non deve determinare esuberi di personale" e deve invece assicurare l'inserimento nel percorso formativo del monte ore minimo previsto per ciascun insegnamento e attività.

### *L'assetto didattico previsto*

I punti salienti si possono ricondurre ai seguenti ambiti.

- a) *Livelli e principi di progettazione curricolare.* Sono previsti due livelli principali: nazionale e di istituto che fanno da base allo sviluppo del “curricolo dello studente”. I principi metodologici sono il modello “a ritroso” e l’apprendimento induttivo. I criteri ispiratori sul piano pedagogico sono quelli di:
- Favorire l’integrazione tra contesti di apprendimento formali e non formali, valorizzando la dimensione culturale ed educativa del “sistema lavoro” come base per ritrovare anche *l’identità dell’istruzione professionale* come «scuole dell’innovazione»;
  - Promuovere l’ingaggio degli studenti visti come risorsa, bene collettivo del paese e del territorio, in quanto portatori di talenti e di energie da mobilitare e far crescere per se stessi e per la comunità;
  - Assumere una prospettiva pienamente «co-educativa» da parte del team dei docenti favorendo il protagonismo diretto e la corresponsabilizzazione degli studenti attraverso un nuovo patto educativo.
- b) *Modello didattico.* Esso si ispira a quello introdotto con l’istruzione degli adulti che fa leva sulla personalizzazione, cioè sullo sviluppo di ambienti di apprendimento «centrati sullo studente», a loro volta basati sull’interdisciplinarietà, la laboratorialità e la valutazione formativa. Gli strumenti principali previsti sono:
- il Progetto Formativo Individuale (PFI);
  - il Bilancio personale;
  - l’Unità di apprendimento (UdA).

Per quanto riguarda l’approccio interdisciplinare va ricordato che il Regolamento (e le LG di conseguenza) non definisce contenuti didattici per singola disciplina, ma individua i risultati di apprendimento per ciascun profilo unitario, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze, per rendere effettiva l’integrazione degli insegnamenti all’interno degli Assi e tra Assi. Per questo, secondo quanto indicato nelle LG, è necessario:

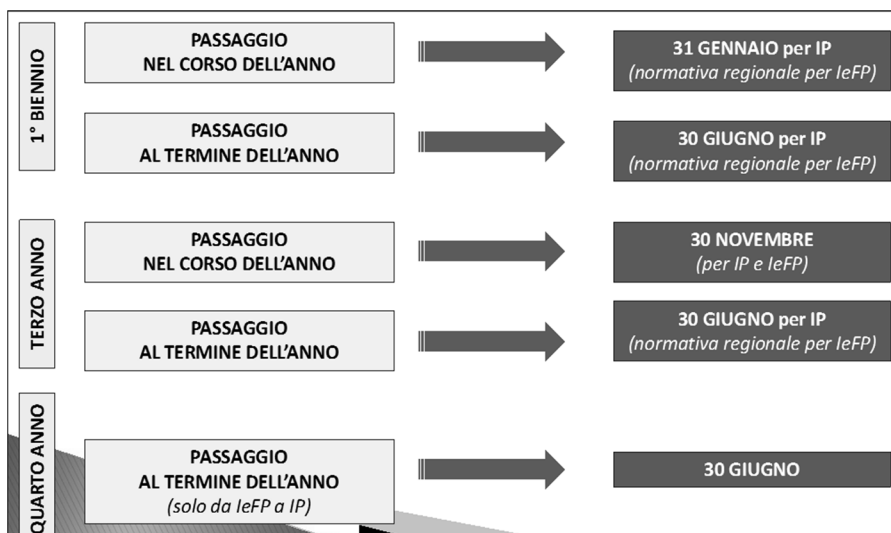
- individuare gli insegnamenti, le attività ed i nuclei fondanti delle discipline che concorrono all’acquisizione delle diverse competenze;
- strutturare le UdA che permettano di conseguire e attestare i risultati di apprendimento in esito ai percorsi.

Per quanto riguarda l’UdA, essa viene definita nel Regolamento come un “insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo”. In quanto tale, essa:



- rappresenta il necessario riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione (cfr. Fig. 2);
- è caratterizzata da obiettivi formativi adatti e significativi, a partire dai quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite.

Fig. 2 – Box n. 5 delle Linee Guida. Scadenze previste per i passaggi tra il sistema di IP e il sistema di IEFP



Le LG presentano comunque alcune indicazioni di massima per la costruzione delle UdA, specificando anzitutto l'opportunità di prevedere un *piano annuale o pluriennale* (canovaccio) e fornendo un format di riferimento. Tale format prevede una parte rivolta ai docenti e una agli studenti.

a) *Criteri di valutazione.* Le LG richiamano inoltre i criteri essenziali ispirati ad un approccio di carattere "formativo". In particolare, si ricorda che la valutazione è effettuata in modo da accertare il livello delle competenze, delle abilità e delle conoscenze maturate da ciascuno studente in relazione alle varie UdA. Le UdA infatti costituiscono il riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti (nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione). La valutazione intermedia è effettuata, secondo il Regolamento, al termine del primo biennio. Di conseguenza si dovrebbe evitare il più possibile di effettuare bocciature al termine del primo anno, in modo da consentire allo studente la massima flessibilità possibile per raggiungere le competenze previste al

termine del biennio. Da meglio definire resta il riferimento all'esame di Stato e del completamento del previsto Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca per un *Modello per la certificazione delle competenze del biennio con riferimento alle unità di apprendimento* (art. 5, comma 1, lettera g), d.lgs. n. 61/2017).

b) *Il progetto formativo individuale (PFI)*. Secondo il Regolamento, il PFI è un «progetto che ha il fine di motivare e orientare la studentessa e lo studente nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo, di supportarli per migliorare il successo formativo e di accompagnarli negli eventuali passaggi tra i sistemi formativi di cui all'art. 8, d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, con l'assistenza di un tutor individuato all'interno del consiglio di classe. Il progetto formativo individuale si basa sul bilancio personale, è effettuato nel primo anno di frequenza del percorso di istruzione professionale ed è aggiornato per tutta la sua durata» (art. 2, co. 1). Esso tiene conto dei saperi e delle competenze acquisite dallo studente, anche nei contesti informali e non formali, si fonda sul «bilancio personale», si correla e integra il P.E.Cu.P. del gruppo classe. Come tale, gli studenti partecipano alla sua attuazione e sviluppo, mentre i Docenti tutor hanno funzioni di supporto e guida. In particolare, si richiama che il PFI:

- è deliberato – entro il 31 gennaio del primo anno di corso – dal Consiglio di classe (con la sola presenza dei docenti) ed è relativo a ciascun studente;
- ha come base oraria la quota riservata alla personalizzazione (264 ore nel primo biennio);
- viene verificato almeno al termine di ciascun anno scol. successivo.

Per questo il Regolamento ritiene necessario prevedere una adeguata fase istruttoria volta a garantire la partecipazione dello studente e della famiglia quantomeno alla redazione del bilancio (personale) iniziale e alla definizione degli obiettivi, segnalando l'opportunità dell'osservazione dell'alunno da parte di tutto il consiglio di classe e l'attività di accoglienza, ascolto e orientamento svolta dal tutor. Il PFI deve essere quindi un documento estremamente snello e flessibile perché altrimenti risulterebbe scarsamente funzionale al processo di personalizzazione ed estremamente complesso da gestire e compilare, nonché uno strumento di lavoro formativo ancor prima che certificativo. Sul piano organizzativo, le *LG* propongono alcune attività di riferimento tra cui:

- la suddivisione della classe nelle ore di compresenza;
- la suddivisione della classe con l'utilizzo dell'organico di potenziamento;

- la realizzazione di modelli orari con moduli inferiori ai 60 minuti e il recupero per attività di accoglienza/orientamento;
- la frequenza di attività didattiche in classi parallele;
- la frequenza di attività didattiche in classi inferiori o superiori;
- la frequenza di attività didattiche in altri percorsi;
- l'alternanza scuola lavoro, in house (bottega scuola, impresa didattica sociale, bar o ristorante scolastico, squadre di manutenzione), in azienda (e/o in apprendistato);
- altre attività a carattere didattico/sociale (come ad esempio il *service learning*).

Anche per il PFI viene previsto un format di riferimento (cfr. Fig. 3), articolato nelle seguenti sezioni:

- una parte “anagrafica” per l'individuazione dello studente e del suo percorso;
- una parte dedicata alla sintesi del bilancio personale iniziale;
- una parte in cui esplicitare gli obiettivi e i traguardi formativi da perseguire nel biennio;
- una parte in cui vengono illustrate le modalità di intervento personalizzato e gli strumenti didattici previsti;
- una parte in cui riportare i criteri e le modalità di valutazione intermedia e conclusiva.

Fig. 3 – Box n. 10 delle Linee Guida. Format di riferimento per il P.F.I.

---

Il modello di P.F.I. adottato da ciascuna scuola dovrebbe prevedere almeno le seguenti sezioni:

- Dati identificativi della scuola e del percorso
  - Tutorship (nominativi)
  - Dati generali e anagrafici dell'alunno
  - Identificazione dell'alunno: data di compilazione; nominativo del tutor; percorso; codice/i ATECO e classificazione NUP di riferimento
  - Sintesi dei risultati del Bilancio personale iniziale:
    - *Competenze acquisite in contesti formali*: Titoli di studio già conseguiti; competenze certificate in esito al primo ciclo; precedenti esperienze di istruzione e formazione; precedenti esperienze di alternanza/apprendistato; attività particolarmente significative; eventuali debiti in ingresso; eventuali crediti dimostrabili acquisiti; livello di conoscenza della lingua italiana; eventuali competenze basate sulle evidenze derivabili da prove di ingresso, test, questionari e/o osservazione diretta;
    - *Competenze acquisite in contesti non formali o informali*: problematiche sociali o personali emerse; attitudini; risorse e motivazione; aspettative per il futuro; capacità di studiare, vivere e lavorare con altri;
    - Obiettivi di apprendimento previsti in termini di interventi di personalizzazione: obiettivi di apprendimento della lingua italiana (per alunni stranieri); partecipazione alla vita scolastica (per alunni a rischio dispersione/devianza); recupero conseguimento di qualifiche, diplomi o altre certificazioni (es. ECDL, PET, DELF); recupero conseguimento di crediti per passaggio ad altri indirizzi/sistemi o prosecuzione degli studi (es. IFTS)
    - Eventuali UdA di riferimento
    - Criteri e attività di personalizzazione del percorso: attività aggiuntive e di potenziamento; attività sostitutive; progetti di orientamento e ri-orientamento; attività extrascolastiche; alternanza scuola-lavoro; appren-
-

---

distato; progetti con finalità particolari (es. gestione di servizi interni all'istituto o in collaborazione con associazioni di volontariato)

- Strumenti didattici particolari previsti: autorizzazione all'uso di formulari, schemi, mappe concettuali quando non già previsto per la generalità degli studenti; diritto a tempi aggiuntivi per gli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento
  - Verifiche periodiche previste: verifica sullo stato di attuazione del progetto ed eventuali azioni correttive. Da effettuare secondo le modalità definite da ciascuna scuola nel PTOF
  - Eventuali elementi aggiuntivi e altre note.
- 

c) *La tutorship*. Secondo il Regolamento, il tutor “è individuato dal dirigente scolastico sentiti i consigli di classe”. Le principali funzioni previste sono le seguenti:

- accoglie e accompagna lo studente all'arrivo nella scuola;
- tiene i contatti con la famiglia;
- redige il bilancio iniziale, consultando anche la famiglia e lo studente;
- redige la bozza di PFI da sottoporre al consiglio di classe;
- monitora, orienta e riorienta lo studente;
- avanza proposte per la personalizzazione;
- svolge la funzione di tutor scolastico in relazione ai percorsi di alternanza;
- propone al consiglio di classe eventuali modifiche al PFI;
- tiene aggiornato il PFI.

Proprio per questo, di norma, un tutor dovrebbe seguire un gruppo ristretto di studenti. Su questo aspetto tuttavia è previsto un ulteriore approfondimento, anche a causa dei risvolti sindacali implicati.

### *Considerazioni conclusive*

Il riordino assume molti approcci e modelli già prefigurati nei precedenti ordinamenti e implementati da tempo (anche se su base volontaria) in molti istituti professionali.

Le LG tuttavia generalizzano un paradigma didattico che richiede un notevole impegno da parte delle scuole e soprattutto dei docenti che hanno attivato e attiveranno i nuovi percorsi di istruzione professionale.

Le scuole coinvolte, se vogliono essere all'altezza della sfida, devono ripartire dalla centralità degli studenti e delle studentesse creando nuovi ambienti di apprendimento e rinnovando fortemente la propria organizzazione didattica e gestionale quotidiana, aprendosi ancor di più alle collaborazioni in rete e nei propri territori.

Va detto che moltissimi istituti professionali italiani, in particolare quelli dell'indirizzo “Enogastronomia e ospitalità alberghiera”, non partono da zero, in quanto hanno accumulato nel tempo un notevole patrimonio di pratiche, di strumenti e di passione: occorre saperlo sviluppare, rinnovare e

condividere, assieme al mondo del lavoro e agli *stakeholder* di riferimento, nella prospettiva non solo di implementare la prevista *rete nazionale delle scuole professionali*, ma soprattutto di un sempre maggiore *coinvolgimento e protagonismo degli studenti*.

## 3. LE PISTE DELLA SPERIMENTAZIONE

### 3.1. Lo sviluppo concreto della sperimentazione

di *Angelo Capizzi*

Gli Istituti Alberghieri, Scuole del Fare, colgono immediatamente il cuore della possibilità, nel fare Rete, nel condividere pratiche, nell'affrontare situazioni problematiche e risolverle, superando autoreferenzialità e costruendo modelli autentici, capaci di dare prospettive formative valide per i nostri studenti ed i nostri territori, valorizzando i margini di flessibilità offerti dal d.lgs. n. 61 come opportunità e non come difficoltà.

Già dall'approvazione del Progetto A, presentato ai sensi del d.m. n. 851 del 27 ottobre 2017, il gruppo di pilotaggio estensore della candidatura coordinato da Anna Maria Zilli, Dirigente dell'Istituto Stringher di Udine, scuola capofila della rete, ha collaborato attivamente alla declinazione delle 11 competenze professionali di cui all'allegato 2-G, decreto interministeriale n. 92/2018. Tali contributi, realizzati in stretta collaborazione con gli uffici preposti agli Ordinamenti del MIUR, sono confluiti nella stesura delle Linee Guida per i nuovi Istituti Professionali.

Nella declinazione delle competenze dell'Area Generale il gruppo di progetto, costituito dai team dell'Istituto Stringher di Udine e Bergese di Genova, ha contribuito in modo significativo nell'ambito della collaborazione con la Rete "Fibra" aggiudicatrice del progetto B, a cui è stato affidato il compito di realizzare misure di accompagnamento sugli aspetti comuni agli 11 indirizzi previsti dall'art. 3 del decreto legislativo.

Con la riunione del Nucleo Operativo, con la presenza del Referente scientifico del Rettore Alberto Felice De Toni, del 25 luglio 2018, sono state definite in modo specifico le linee di indirizzo per lo sviluppo del progetto.

Nella riunione del nucleo operativo sono stati calendarizzati gli eventi e i workshop del Progetto:

- “EVENTO DI LANCIO”, 13 settembre 2018 presso il MIUR, sala delle comunicazioni, alla presenza del Ministro;
- WORKSHOP, 26-27 settembre 2018 in Veneto per l’avvio operativo del progetto;
- WORKSHOP, 20-21 febbraio 2019 (presumibilmente in Toscana) condivisione dello stato dell’arte con particolare riferimento alle attività promosse nell’ambito della personalizzazione dei percorsi;
- WORKSHOP, 1-2 ottobre 2019 (presumibilmente in Puglia) per la restituzione delle best practices realizzate;
- EVENTO DI CHIUSURA 27 novembre 2019 presso il MIUR nel quale verranno presentati gli esiti del progetto.

È stata evidenziata l’importanza dell’apporto che il Comitato Tecnico Scientifico può dare a tutta l’azione progettuale delle singole ISA per cui risulta utile potenziarne le funzioni o attivarsi per la sua costituzione laddove non si sia ancora proceduto in tal senso.

Le trentuno scuole che hanno aderito alla rete istituita ai fini della partecipazione al bando si sono impegnate a partecipare attivamente al processo progettuale assumendo anche il ruolo di centro di propulsione e interesse per gli istituti professionali alberghieri del proprio territorio nell’ambito dell’attuazione della riforma.

In particolare il progetto prevede che le ISA partecipanti individuino:

- gruppi specifici di docenti
- docenti referenti/funzioni strumentali che attivino, supportati dalle azioni messe in essere dal Nucleo Operativo con particolare riferimento alle azioni formative alla realizzazione di una piattaforma dedicata, i laboratori per l’innovazione finalizzati all’organizzazione e alla sperimentazione didattica che prevede anche la produzione di materiale da condividere inserendolo sulla piattaforma stessa.

Tale processo si caratterizza come un’azione di condivisione di risorse, idee e proposte, infatti il processo prevede momenti di condivisione sul focus individuato: “Ambienti Di Apprendimento” a livello nazionale con la partecipazione di 2/3 docenti per istituzione scolastica, risulta pertanto significativa l’impostazione di collaborazione mutuata dalla Comunità di Pratica.

Tale metodologia si avvale dei seguenti elementi qualificanti:

- il radicamento collaborativo della Rete Re.Na.I.A.;
- la diffusione su tutto il territorio nazionale;
- la creatività degli istituti alberghieri;
- l’attenzione alla valorizzazione delle competenze;

- la capacità di condividere e sperimentare all'interno di una cornice unitaria di riferimento gli elementi di innovazione;
- l'attitudine a far fronte agli imprevisti trasformando le difficoltà in opportunità;
- la determinazione a stimolare ed arricchire un quadro di sistema da condividere attraverso una strategia organizzativa e di raccordo unitaria.

Nelle Comunità di Pratica i professionisti decidono di interagire al fine di migliorare la propria pratica professionale, risultato di questa interazione è la creazione, la condivisione e la disseminazione della conoscenza. Il costrutto di comunità di pratica (CdP) nasce alla fine degli anni Ottanta ed è maturato dentro un settore di ricerca nato in un ambito di confine tra studi educativi sull'apprendimento e studi organizzativi. Tale concetto è considerato in letteratura un precursore degli studi sulla conoscenza pratica e di come questa venga creata e custodita nei contesti sociali e lavorativi.

Nell'elaborazione di Wenger (2006), la CdP è descritta come un'aggregazione informale di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi.

Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione, le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste Comunità di Pratica.

Wenger (2006) definisce le CdP come gruppi che:

- nascono attorno a interessi di lavoro condivisi – in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni d'interdipendenza cooperativa – e si costituiscono (informalmente) come esito di forme di negoziazione (anche implicita) tra gli attori organizzativi;
- si alimentano di contributi e d'impegni reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune;
- dispongono di un repertorio condiviso inteso come l'insieme – costruito nel tempo – di linguaggi, routine, sistemi di attività, storie, valori, strumenti che “fissano” – rendendo così riconoscibili le conoscenze – l'esperienza e la storia della comunità;
- definiscono attraverso la partecipazione alla pratica l'identità individuale e collettiva «intesa come esperienza negoziata, come apparte-



nenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale» (ivi, p. 153);

- si fondano sui legami che si instaurano tra i partner mettendo in secondo ordine i «vincoli organizzativi di tipo gerarchico»;
- vivono fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità.

Questa schematica definizione mette in evidenza il fatto che attorno alla pratica si strutturano aggregazioni sociali spontanee di attori che, nella pratica e attraverso la pratica, elaborano significati comuni, apprendono e costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva (Wenger, McDermott, Snyder, 2007).

Il costrutto di CdP chiama in causa una teoria dell'apprendimento che interpreta il coinvolgimento nella pratica sociale come quell'esperienza fondamentale attraverso la quale individui e organizzazioni imparano e diventano quelli che sono. Tale costrutto offre un contributo fondamentale in termini di nuove chiavi di lettura sui processi di apprendimento e di conoscenza nei contesti lavorativi in una prospettiva di innovazione organizzativa.

### *Cosa sono le Comunità di Pratica*

Etienne Wenger definisce le Comunità di Pratica (CoP) come: «gruppi di persone tenuti assieme in modo informale da una comune attività e da ciò che hanno appreso a seguito di tale coinvolgimento».

Massimo Tomassini le definisce delle «aggregazioni informali di limitate dimensioni, all'interno di contesti organizzativi più ampi i cui membri condividono modalità di azione e interpretazione della realtà in cui operano».

Mariano Corso, prendendo spunto dalle ricerche di Wenger, dà una definizione più articolata delle CoP facendo emergere tre elementi distintivi: il Dominio, la Pratica e la Comunità. «Le comunità di pratica sono gruppi di persone che: condividono un interesse comune, un set di problemi o una passione rispetto ad un certo argomento (Dominio), approfondiscono la conoscenza e la comprensione di questi aspetti (Pratica) attraverso l'interazione e l'impegno reciproco (Comunità)».

Associando le tre definizioni basilari qui riportate è possibile comprendere la natura e il funzionamento delle CoP, in particolare si stabilisce che la loro costituzione non è frutto di una pianificazione ma deriva semplicemente dalla condivisione di un lavoro, un problema, un interesse, ecc. che porta più individui al confronto reciproco attraverso un'interazione informale per mezzo della quale ci si scambiano conoscenze per accrescere il proprio livello di competenza in materia e di conseguenza quello della comunità.

Le caratteristiche peculiari delle CoP, ciò che le distingue dalle altre forme di aggregazione aziendale come i Gruppi di lavoro, i Team di Progetto e i Network informali, sono, come definite da E. Wenger:

- l'impegno in una qualsiasi attività – ovvero la realizzazione di una impresa comune, intesa come tale dai suoi membri e negoziata nei suoi diversi aspetti;
- la forte coesione sociale che le unisce – ovvero l'esistenza di un impegno reciproco tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità all'interno di una determinata identità sociale;
- la condivisione di una cultura specifica – ovvero la presenza di un repertorio condiviso di risorse comuni sviluppato nel tempo, ossia linguaggi, stili di azione, sensibilità, modalità ricorrenti di azione e pensiero.

A questo punto è possibile definire le dinamiche di interazione di una CoP in quattro fasi:

- la comunicazione – fase in cui ci si scambia domande e risposte supportandosi reciprocamente nel lavoro quotidiano, solitamente ci si trova nello stesso ambito professionale con una certa eterogeneità del livello di esperienza. In questa fase iniziale si sviluppa un senso di “aiuto reciproco” nel breve periodo.
- la condivisione – fase in cui si hanno interessi comuni per i quali si hanno risorse comuni alle quali far riferimento per risolvere ciascuno i propri problemi, interagendo con persone che provengono da ambiti disciplinari simili si migliora la formazione personale. In questa fase si sviluppa l’“apprendimento individuale” nel lungo periodo.
- la collaborazione – fase in cui si ha un problema comune da risolvere separatamente ma avvalendosi del supporto reciproco, solitamente si è tutti attori dello stesso processo e la finalità è quella di migliorare continuamente le prestazioni del processo. In questa fase si sviluppa il “supporto ai processi” aziendali nel breve periodo.
- la cooperazione – fase in cui si lavora per produrre un unico “prodotto” (che può identificarsi in un prodotto, un servizio, un progetto, ecc.) e il risultato dovrà essere il migliore da ogni punto di vista scartando le proposte inadeguate, così facendo si sviluppano le capacità innovative dell'impresa. In questa fase si sviluppa l’“apprendimento organizzativo” nel lungo periodo.

La prima comunità di pratica costituita è lo stesso Nucleo Operativo affiancato dai docenti dei due istituti che costituiscono lo staff di progetto. Essenziale è stato costruire una rete di comunicazione efficace alternando momenti di condivisione in presenza a più frequenti momenti di confronto

tramite videoconferenza nonché la costruzione di una mail list dedicata dei componenti del gruppo, l'utilizzo di un Google drive dedicato e della Google suite per la collaborazione plurima sui file. Un gruppo WhatsApp è stato istituito per le comunicazioni immediate.

### *L'avvio del progetto*

Il 13 settembre, presso la Sala della Comunicazione del Ministero della Pubblica Istruzione, ha avuto avvio il progetto “Tripla A: Ambienti di Apprendimento degli Alberghieri”.

In Rappresentanza del Miur sono intervenuti:

- il Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione dott.ssa Carmela Palumbo;
- il Direttore generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema Nazionale dott.ssa Maria Assunta Palermo;
- il Dirigente dell'Ufficio IV – Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema Nazionale dott. Fabrizio Proietti;
- l'Ispettore tecnico Antonio Scinicariello;
- la Presidente Re.Na.I.A. Anna Maria Zilli, responsabile del progetto, ha illustrato le linee portanti dello stesso definendo gli obiettivi e le fasi di lavoro;
- Gianni Camici Dirigente responsabile del progetto B sugli obiettivi trasversali degli istituti professionali;
- il professor Giovanni Biondi Presidente INDIRE;
- il professor Arduino Salatin Preside Facoltà IUSVE;
- il professor Luca Dordit Università degli studi di Udine;
- il Magnifico Rettore dell'Università di Udine e referente scientifico del progetto Alberto Felice De Toni.

Il Convegno ha riscosso molto interesse ed attenzione per i pregevoli interventi e per i contenuti centrati sul focus degli ambienti di apprendimento. I materiali sono presenti sul sito Re.Na.I.A. al link: <http://www.renaia.it/renaia/component/content/article/295-avvio-del-progetto-tripla-a-al-miur>.

Subito dopo il lavoro del nucleo operativo si è concentrato sulla preparazione del primo evento tenutosi ad Abano Terme (PD) 28-29 settembre 2018 i cui materiali sono presenti sul sito Re.Na.I.A. al link: <http://www.renaia.it/renaia/component/content/article/304-1-workshop-nazionale-abano-terme-progetto-tripla-a>.

## *Il convegno di Abano*

Il convegno si è sviluppato sia con relazioni in plenaria sia con suddivisione nei lavori di gruppo dei docenti partecipanti. Lo scopo delle attività era quello di fornire una prima formazione ai docenti presenti che successivamente avrebbero dovuto avviare la disseminazione e la sperimentazione nei singoli istituti dei propri territori.

La prima giornata ha visto gli interventi di:

- Angelo Capizzi: *Le aule virtuali del progetto Tripla A*;
- Rossella Mengucci: *Progettare per UDA nei nuovi professionali*;
- Luca Dordit: *Problem based learning, Cooperative learning e Service learning. Tratti comuni e differenziazioni*.

Le relazioni hanno posto al centro le tematiche ritenute prioritarie nell'avvio della riforma: da un lato la realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi e dall'altro la progettazione delle Unità di Apprendimento.

Nella seconda parte della giornata, introdotti dal coordinatore scientifico del progetto, Alberto Felice De Toni, i docenti sono stati divisi in gruppi per confrontarsi sulle due tematiche proposte e sulle modalità di condivisione dei lavori territoriali utilizzando le aule virtuali.

La giornata conclusiva ha visto un primo momento di restituzione dei lavori svolti nei gruppi attraverso la relazione dei docenti tutor quindi ha centrato il focus sul Progetto formativo individualizzato (PFI).

La prima relazione di Nicoletta Morbioli ha evidenziato l'analogia tra i nuclei fondanti dell'Istruzione degli adulti con l'impostazione del d.lgs. n. 61, la successiva relazione di Arduino Salatin ha affrontato la tematica correlata alla stesura dei piani formativi individuali.

La Presidente Re.Na.I.A., Anna Maria Zilli, nelle conclusioni traccia il percorso ed il lavoro da intraprendere, in particolare propone di:

- crescere come "comunità di pratica" nelle nostre scuole, nei nostri territori;
- costruire/proporre materiali condivisi;
- proseguire il dibattito, lo scambio, la condivisione nelle aule virtuali, cogliendo quanto indicato nella sua presentazione da Angelo Capizzi riguardo la piattaforma SOCLOO (crasi di Social School).

SOCLOO, piattaforma didattica per le scuole e le classi, è stata riadattata per essere utilizzata quale elemento di formazione e condivisione per consentire l'iscrizione ad un centinaio di docenti delle 31 scuole del Progetto.

Questo è stato il primo avvio della piattaforma del progetto tripla A e in questa fase sono state create tre classi virtuali (Fig. 4):

- ambienti di apprendimento;
- unità di apprendimento;



Fig. 5 – Google Suite progetto Tripla A



Questo il messaggio di invito ai docenti da parte dello staff tripla A:

Benvenuti nella Classroom di Google Suite, denominata Rete Tripla A, che sostituisce le tre classi virtuali fino ad ora utilizzate. In questo modo tutti possono vedere i contributi di tutti, accedendo ai materiali condivisi.

All'interno sono presenti numerosi contributi oltre a quelli emersi durante la formazione di Abano sugli Ambienti di Apprendimento, il Progetto Formativo Individuale, le Unità di Apprendimento, la figura ed il ruolo del Tutor.

È importante, però, che tutte le scuole partecipanti e i docenti coinvolti inseriscano le loro proposte e i materiali significativi per arricchire e contribuire alla definizione...

In questo periodo è stato molto attivo il nucleo operativo che ha seguito costantemente il lavoro delle piattaforme e si è confrontato più volte in videoconferenza per valutare in itinere l'andamento del progetto anche in vista dell'organizzazione del secondo workshop di Montecatini 20-22 febbraio 2019 i cui materiali sono presenti sul sito Re.Na.I.A. al link: <http://www.renaia.it/renaia/component/content/article/315-2d-workshop-tripla-a-a-montecatini>.

### *Il convegno di Montecatini*

Anche in questo convegno si è scelto di utilizzare una forma mista tra relazioni di esperti ed approfondimenti di gruppo e restituzione in plenaria. In apertura Fabrizio Proietti, Dirigente Miur Ufficio IV– DGOSV – Ordine dei percorsi dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale, ha fatto il punto sullo stato dell'arte della revisione dei percorsi dell'istruzione professionale.

Il secondo intervento di Angelo Capizzi, *Dalle aule virtuali alla Classroom per un patrimonio di pratiche da condividere*, ha formalizzato il passaggio dalla prima alla seconda piattaforma: da Socloo a Classroom.

Si è passati quindi alla suddivisione in gruppi dei partecipanti.

I dirigenti scolastici, coordinati dagli esperti del MIUR Rosalba Bonanni e Rossella Mengucci, hanno affrontato il tema *I passaggi Ip e IeFP, l'accordo Stato-Regioni e gli aspetti organizzativi per la strutturazione dei nuovi percorsi*.

Per i docenti sono stati realizzati dei gruppi di studio per lo *Scambio di esperienze e riflessioni sui materiali prodotti e condivisi nella Classroom del progetto Tripla A* coordinati dai tutor d'aula su tematiche specifiche:

- costruire canovacci formativi (Tutor d'aula *Anna Traversa*);
- progettare a ritroso le competenze in uscita (Tutor d'aula *Daniela Leuzzi e Giorgia Chionna*);
- declinare la personalizzazione (Tutor d'aula *Paolo Gonnella*);
- valutare nei nuovi Professionali (Tutor d'aula *Luisa Giordani*);
- declinare i nuovi percorsi in uscita (Tutor d'aula *Alberto Tognoni*);
- organizzare ambienti di apprendimento (Tutor d'aula *Francesco Cioli*);
- nuovi esami di Stato e simulazioni di prove (Tutor d'aula *Paola Marin*).

Significativi sono stati gli interventi di:

- *Giovanni Biondi*, Presidente INDIRE, il quale ha espresso soddisfazione per l'opportunità di condividere pratiche innovative e ha annunciato la predisposizione del sito Indire per consentire la condivisione, per tutte le scuole, dei contributi sugli ambienti di apprendimento e dei materiali utili alle misure di accompagnamento degli istituti professionali, mettendo a disposizione degli istituti alberghieri e degli istituti professionali una piattaforma dove poter pubblicare e attingere i materiali più significativi;
- *Elisabetta Mughini*, Dirigente dell'area di ricerca INDIRE che è intervenuta sul tema *Avanguardie educative: un Movimento per l'innovazione sostenibile*;
- *Maria Francesca Cellai*, Membro del Consiglio di Amministrazione di Indire e Dirigente scolastico dell'Istituto Alberghiero "Buontalenti" di Firenze, che ha illustrato un esempio di innovazione didattica nella sua relazione *Esempi di metodologie innovative in un istituto Alberghiero: l'apprendimento intervallato*.

A seguire si sono svolti Gruppi di approfondimento per i docenti sulle idee di Avanguardie educative:

- *debate* condotto da *Letizia Cinganotto* (ricercatrice INDIRE);
- *product based learning* condotto da *Andrea Benassi* (ricercatore INDIRE);

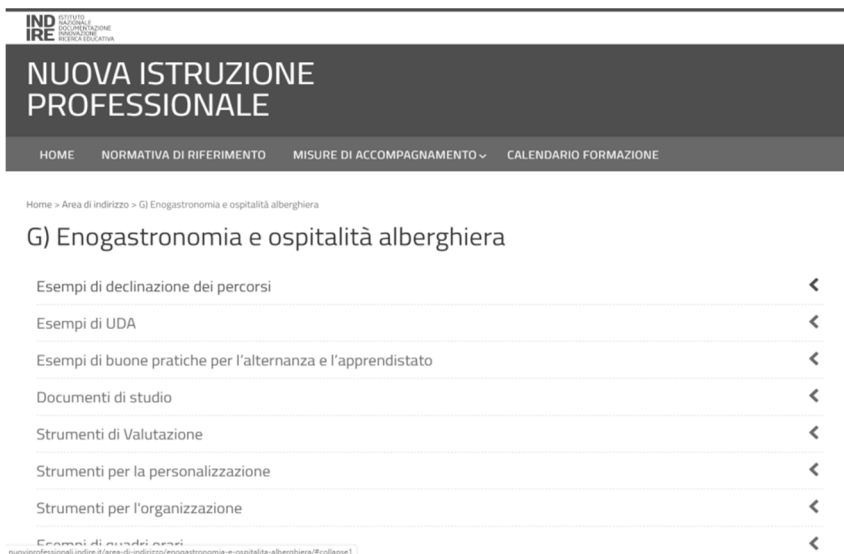
- *spaced learnig* (Asse dei linguaggi e logico-matematico-scientifica) condotto dai *docenti dell’Istituto Buontalenti*;
- aule laboratori disciplinari, condotto da *Elisabetta Mughini*.

A conclusione dei lavori, la Presidente Anna Maria Zilli ha tracciato il percorso della fase conclusiva del progetto: da un lato è necessario approfondire e condividere sulla Classroom i faticosi traguardi che via via si stanno raggiungendo ai fini dell’inserimento sulla piattaforma che INDIRE ha messo a disposizione della rete (Fig. 6) e che costituisce una “banca dati” operativa aperta a disposizione delle scuole, dall’altro il lavoro dovrà concentrarsi sull’ipotesi e costruzione di percorsi innovativi per gli Istituti Alberghieri al fine di offrire per settembre altri documenti utili alle singole scuole.

Il periodo successivo a Montecatini ha visto il gruppo di progetto impegnato nell’analisi approfondita di tutti contributi inseriti nella Classroom al fine di procedere ad una selezione per l’inserimento in piattaforma INDIRE seguendo criteri di qualità, trasferibilità e territorialità.

Il lavoro del gruppo ha permesso anche di effettuare una prima valutazione circa i risultati raggiunti nel progetto e di far emergere le aree di intervento sulle quali necessitano azioni di approfondimento, studio e sperimentazione. Sulla base di queste risultanze il gruppo ha proceduto alla stesura della seconda edizione del progetto ai sensi del decreto dipartimentale 454 del 3 aprile 2019.

Fig. 6 – Piattaforma INDIRE





### *Il convegno di Roseto degli Abruzzi*

L'ultimo appuntamento del progetto si è svolto a Roseto degli Abruzzi nei giorni 1 e 2 ottobre 2019. Il convegno si è configurato come un momento significativo di passaggio verso la nuova esperienza progettuale che, partendo da una analisi approfondita dei risultati ottenuti sia in termini della costruzione di una solida comunità di pratica sia in termini di prodotti concreti, ha tracciato la strada per le future attività e individuato i campi di intervento. Seguendo l'impostazione consolidata nei precedenti incontri, sono state alternate relazioni di esperti a momenti di riflessione e approfondimento in gruppi ristretti con restituzione in plenaria da parte dei docenti tutor.

Nella prima giornata Luca Dordit ha presentato i risultati di uno studio condotto sulle scuole della rete con la relazione *Spunti dall'analisi di alcuni studi di caso individuati nel corso del progetto*.

Di seguito sono intervenuti:

- *Angelo Capizzi*, referente del progetto "I sentieri dell'innovazione";
- *Massimiliana Casaliggi* docente istituto "Gae Aulenti" di Biella che ha presentato il software, realizzato nel suo istituto, per progettare e valutare le competenze nelle UdA.

Il resto della giornata è stato dedicato ai lavori di gruppo così suddivisi:

- le competenze in uscita, progettazione a ritroso e canovaccio formativo;
- la valutazione delle competenze;
- le azioni di personalizzazione: modelli organizzativi;
- software di supporto dalle UdA alle competenze.

La seconda giornata si è aperta con la restituzione in plenaria dei risultati dei lavori di gruppo cui hanno fatto seguito tre relazioni:

- *Lucia Santarsiero* docente istituto "Gasparrini" di Melfi: *La formazione degli insegnanti con Edmodo*;
- *Alberto Tognoni*, staff di progetto Istituto "Nino Bergese" di Genova: *Ripensare e strutturare i profili in uscita*;
- *Arduino Salatin* Preside dell'Università Salesiana di Venezia: *Raccordo tra i profili in uscita e il nuovo registro nazionale dei diplomi*.

La conclusione dei lavori è stata affidata a *Luca Dordit*, Referente editoriale del progetto, che ha presentato la pubblicazione del progetto Tripla A, e ad *Angelo Capizzi* che ha fatto un primo bilancio sull'esperienza conclusa e ha disegnato le prospettive future legate alla nuova edizione del progetto.

Il gruppo che ha seguito l'evoluzione del progetto, dalla prima formulazione della proposta, alla conclusione delle attività e ha collaborato nella realizzazione di prodotti finali era composto da:

- *Anna Maria Zilli*, Dirigente scolastica della scuola capofila, ideatrice e responsabile del progetto;
- *Angelo Capizzi*, Dirigente scolastico e referente del progetto;
- *Alberto Tognoni*. Ha acquisito competenze nell'ambito della formazione professionale, della progettazione e della gestione dei sistemi complessi. Presidente del CIDI di Genova ha svolto attività di formazione in differenti contesti e nell'ambito delle reti Tripla A e FIBRA;
- *Anna Traversa*. Ha maturato esperienze significative in qualità di docente nell'EDA. Ha coordinato i gruppi di lavoro sulla Riforma dell'IP e l'ASL e ha lavorato allo sviluppo di progettualità del Programma Operativo Nazionale del Miur. Ha svolto il ruolo di formatrice nei Progetti TRIPLA A e FIBRA;
- *Daniela Leuzzi*. Si occupa di formazione orientata alla didattica per competenze e all'innovazione metodologica. Fa parte del Comitato Ligure dei Garanti per la Cultura Classica, ha pubblicato sulla rivista universitaria "Silvae di Latina Didaxis" percorsi didattici mirati a collegare l'enogastronomia con lo studio delle fonti greche e latine;
- *Francesco Cioli*. È figura strumentale per la Didattica per Competenze, per l'autovalutazione dell'ISA e per INVALSI. Svolge attività di formazione per l'USR del FVG e all'interno dei progetti Tripla A e FIBRA. Insegna Pedagogia speciale e Didattica dell'Inclusione presso l'Università degli Studi di Udine;
- *Giorgia Chionna*. È stata referente per la commissione cultura e ha curato e organizzato progetti di stampo culturale. Già referente per la riforma degli esami di qualifica, ha svolto attività d'insegnamento su corsi IeFP. Due suoi articoli sono stati pubblicati nel volume "Caffè shakerato" con il patrocinio del Miur;
- *Maurizio Sentieri*, docente di scienza e cultura dell'alimentazione negli istituti superiori, è biologo nutrizionista di formazione. Ha pubblicato diversi libri di storia e antropologia dell'alimentazione ed ha ideato e curato eventi relativi alla cultura alimentare. Ha collaborato nella prima fase del progetto all'analisi di contesto;
- *Luisa Maria Giordani*. Formatrice, esperta in Progettazione didattica, su tutto il territorio nazionale, in presenza e a distanza, sui temi della progettazione didattica, delle metodologie innovative e sulla valutazione degli apprendimenti, la certificazione delle competenze e sulla didattica inclusiva, in particolare sull'*Universal design for learning*;
- *Paolo Gonnella*. Specializzato in processi e funzioni aziendali innovative, ha operato nell'ambito della formazione professionale a tutti i livelli. Si è occupato di formazione continua, aziendale, prima formazione e forma-

zione rivolta alle fasce deboli. È stato consulente di progetti finalizzati all’inserimento lavorativo dei giovani inoccupati, *neet* e disabili.

### 3.2. Progettazione a ritroso

di Daniela Leuzzi e Luisa Anna Maria Giordani<sup>1</sup>

Un atto essenziale della professione docente è la progettazione del curriculum e delle esperienze di apprendimento finalizzate a raggiungere obiettivi prestabiliti. Il modello di Wiggins e McTighe (2004a, 2004b) ribalta la metodologia progettuale tradizionale permettendo all’insegnante una più accurata riflessione sul processo che conduce lo studente alla comprensione profonda. I due autori suggeriscono di “iniziare dalla fine”, cioè dai risultati desiderati, per poi delineare il percorso di insegnamento-apprendimento realizzando interventi didattici più efficaci.

La progettazione a ritroso può essere condivisa tra i docenti di diversi ambiti disciplinari aggregati per assi culturali, è legata al contesto e deve far riferimento al reale, creando occasioni di apprendimento autentiche, in modo da porre obiettivi verificabili e associati a compiti di realtà. Il percorso a ritroso può essere dunque diviso in tre momenti-chiave:

- una fase iniziale di selezione delle comprensioni durevoli relative al percorso che si intende progettare, connessa con l’individuazione dei risultati desiderati. Le comprensioni durevoli collegano e conferiscono senso alle comprensioni isolate, permettono di elaborare altre importanti idee e si allontanano dall’apprendimento astratto e meramente teorico, per essere applicati in situazioni concrete;
- una fase intermedia finalizzata a determinare le evidenze di accettabilità con la conseguente costruzione della prestazione autentica, con obiettivi intermedi per raggiungere le competenze desiderate;
- una fase conclusiva di pianificazione delle attività, con la costruzione del percorso costituito dalle esperienze di apprendimento (compiti autentici, compiti di realtà) che portano lo studente all’acquisizione delle competenze desiderate.

#### Le fasi della progettazione

1. Identificazione dei risultati desiderati.
2. Determinazione delle evidenze di accettabilità.
3. Pianificazione delle esperienze di apprendimento.

<sup>1</sup> Daniela Leuzzi, insegnante presso IPSSA “Nino Bergese” di Genova. Luisa Anna Maria Giordani, formatrice, staff di progetto Bergese.

La progettazione dell'attività didattica avviene perciò soltanto dopo aver attuato i precedenti passaggi, imprescindibili per la realizzazione di un percorso che miri a potenziare non tanto e non solo le conoscenze, ma prioritariamente le competenze, come affermano G.Wiggins e J.McTighe (2004a, 2004b).

Insegnare significa anche far emergere e svelare la comprensione, non semplicemente svolgere dei contenuti. Un approfondimento a parte merita, quindi, il tema focale della comprensione, prerequisito indispensabile per il consolidamento di un apprendimento significativo e durevole, contrapposto a quello inerte, inutilizzabile e destinato facilmente all'oblio. Ancora, passare da un'abilità a una *expertise* vuol dire avere raggiunto la capacità di lavorare con il senso della finalità e in modo strategico in contesti diversi. Se leggere un testo rappresenta l'espressione di un'abilità, la comprensione del significato implicito che l'autore dà alla storia rappresenta un livello di apprendimento significativo. Ciò che distingue una conoscenza da una comprensione profonda è il fatto che quest'ultima è fluida, mutevole, trasferibile in contesti nuovi e diversi. Prestazioni di comprensione profonda si realizzano quando gli studenti sono in grado di operare in modo flessibile e appropriato in situazioni impreviste. Questo dovrebbe essere lo scopo del lavoro di ogni studente e di ogni insegnante. Una teoria piuttosto nota declina sei aspetti di cui tener conto per procedere con maggiori probabilità di successo verso l'obiettivo alto della comprensione autentica:

- spiegare, offrire resoconti esaustivi di fenomeni, fatti, dati;
- interpretare, raccontare storie significative, offrire traduzioni appropriate;
- applicare, usare efficacemente ciò che si sa in contesti diversi;
- avere prospettiva, vedere il quadro generale, essere capaci di vedere da diversi punti di vista;
- empatizzare, trovare valore in ciò che altri possono trovare strano o non plausibile;
- avere autoconoscenza, essere consapevoli di ciò che non si comprende.

Nella selezione degli obiettivi di comprensione sarà più efficace la dichiarazione esplicita di ciò che sarà appreso piuttosto che un elenco di argomenti/contenuti da svolgere.

È fondamentale, tra l'immenso mare dei contenuti, selezionare quelli ritenuti essenziali, a partire da un'attenta analisi disciplinare dalla quale si arivi all'estrazione dei nuclei fondanti.

### Domande guida

- Che cosa gli studenti dovrebbero conoscere, comprendere, essere in grado di fare?
- Quali comprensioni durevoli si desiderano?
- Che cosa merita di essere compreso in profondità?

Dalla descrizione del lavoro emerge il cambiamento di prospettiva che invita a cominciare da una riflessione sugli obiettivi in uscita, dedicandosi solo successivamente e in modo più preciso e mirato a redigere lo schema degli interventi didattici, con la necessaria e comunque imprescindibile selezione di strumenti e metodologie, utili per sviluppare le competenze attese.

Nella seconda fase occorre determinare le evidenze di accettabilità, pensando a Unità di apprendimento che permettano di documentare e confermare se si sia realizzato l'apprendimento e in particolare a quale livello di comprensione. L'insegnante focalizzerà i criteri salienti per identificare e differenziare i livelli di comprensione costruendo rubriche.

Sarà quindi utile avere chiari i compiti finali di prestazione prima di decidere quali saranno le esperienze di apprendimento che dovranno strutturare l'Unità. In particolare, i compiti di prestazione individuati dovranno rappresentare sfide complesse in grado di dare allo studente un ruolo significativo, in una situazione realistica, finalizzata alla realizzazione di un prodotto. In questa direzione va il modello GRASPS, che potrebbe costituire un'utile guida per la progettazione di compiti di realtà, decisamente più adatti a rilevare evidenze di comprensione profonda.

In questo passaggio della progettazione a ritroso si delineano il percorso e le esperienze di apprendimento che porteranno all'acquisizione delle competenze desiderate. Gli allievi costruiranno nuove comprensioni a partire dalle conoscenze pregresse: è infatti opportuno pensare anche a strumenti per l'accertamento di tali preconcoscenze e sarà utile individuare strategie di recupero immediato laddove si riterrà opportuno.

### Il modello GRASPS

<i>Goal</i>	obiettivo
<i>Role</i>	ruolo
<i>Audience</i>	destinatari
<i>Situation</i>	contesto
<i>Product of performance</i>	prodotto o prestazione
<i>Standards</i>	standard

L'azione didattica si realizzerà in modo prevalentemente laboratoriale, mettendo lo studente in situazioni problematiche, sollecitato a collegare i vari

ambiti del sapere, spinto a indagare e a riflettere su possibili soluzioni, utilizzando risorse diverse, a partire dalle conoscenze già possedute, in un ambiente sociale in cui il confronto e lo stimolo reciproco agiscono da acceleratori dell'apprendimento.

La progettazione parte da un piano di massima (o *canovaccio formativo*, esaminato in modo dettagliato in altre sezioni di questa trattazione) che traduce il percorso previsto in una serie di compiti di realtà e prestazioni più o meno complesse. Lo studente è il protagonista dell'apprendimento, capace di operare in contesti formali e non formali.

Nella pianificazione delle esperienze di apprendimento si riporta il modello WHERE.

### Il modello WHERE

*Where*: dove è diretta l'attività didattica?

*Hook*: come agganciare lo studente?

*Explore*: quali esperienze permetteranno di esplorare le idee fondamentali?

*Rethink*: gli studenti potranno rivedere il proprio lavoro per approfondire le idee chiave?

*Evaluate*: come gli studenti dimostreranno la comprensione? Come identificheranno i punti di forza e le criticità?

Il modello implica necessariamente un approccio diverso alla valutazione, che non avviene al termine di un percorso, in modo retroattivo, poiché le evidenze di accertamento vengono rese operative nel momento progettuale stesso.

Questo *modus operandi* chiarisce, sia al docente che allo studente, quali sono le evidenze di apprendimento, favorendo migliori prestazioni e una maggiore consapevolezza dei progressi, grazie ad una più trasparente definizione degli obiettivi da raggiungere.

Sarà quindi necessario definire quali potranno essere gli strumenti più utili per l'accertamento (controlli informali, osservazioni, questionari, compiti di prestazione), facendo un uso equilibrato di tali strumenti.

Non saranno da escludere le prove tradizionalmente in auge, tra le quali annoveriamo le prove strutturate, semi-strutturate o quelle cosiddette aperte, che potranno essere di completamento, in quanto funzionali ad accertare conoscenze e abilità essenziali.

### Domande guida

- Come sapremo se gli studenti hanno realizzato i risultati desiderati e raggiunto gli standard?
- Che cosa accetteremo come evidenza della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?

L'obiettivo della riflessione condivisa e del presente lavoro è raccogliere le progettazioni in un repertorio strutturato e dinamico, sempre soggetto "a validazione sul campo": ogni percorso didattico è infatti un momento della "spirale virtuosa" della ricerca-azione che esamina l'agito e ne mette in evidenza aspetti positivi e margini di miglioramento, mirando poi a una successiva attuazione e analisi.

Di seguito si propongono alcune schede che, speriamo, possano essere utili ai docenti per la progettazione nelle proprie classi o possano rappresentare strumenti di riflessione. Si tratta di rielaborazioni da G. Wiggins e J. McTighe (2004a, 2004b).

*Fig. 7 – Schema del progetto di progettazione a ritroso*

<b>Processo di progettazione a ritroso</b>	
<b>Fase 1</b>	
Identificare i risultati desiderati	
A.	Comprensioni durevoli
B.	Domande essenziali
C.	Conoscenze e abilità
<b>Fase 2</b>	
D.	Determinare l'evidenza accettabile
E.	Questionari, test, quesiti
F.	Evidenze di interventi spontanei
G.	Autovalutazione
<b>Fase 3</b>	
H.	Sequenza di esperienze di apprendimento

*Fig. 8 – Scheda per la progettazione 1. Fase 1A*

Formulazione delle comprensioni desiderate sotto forma di generalizzazioni o di proposizioni. Le domande guida possono aiutare a definire meglio le comprensioni specifiche

**Argomento**

Che cosa dovrebbero comprendere gli studenti?  
Quali saranno gli aspetti salienti sui quali focalizzare l'unità?

**Argomento specifico**

Che cosa dovrebbero comprendere gli studenti?  
Quali insight dovrebbero arrivare al termine dell'Unità?

**Abilità**

Quali concetti sono sottesi quando l'abilità è applicata adeguatamente?  
Quale comprensione potrebbe aiutare gli studenti ad apprendere e ad applicare l'abilità più efficacemente?

Fig. 9 – Scheda per la progettazione 2. Fase 1B

In questa fase si pongono le domande essenziali per focalizzare il lavoro di un'Unità, tenendo presente che le tali domande 1) non hanno una risposta esatta; 2) sollevano altre domande; 3) sono costruite intenzionalmente per provocare e sostenere l'interesse costante degli studenti.

<b>Possibili domande essenziali</b>
<b>Unità Titolo</b>
<b>Domande di inquadramento generale</b>
<b>Domande topiche</b>

Fig. 10 – Scheda per la progettazione 3. Fase 2

<b>Determinare l'evidenza accettabile</b>	
Dal modello GRASPS una guida per la costruzione di un compito autentico	
	Consegna per lo studente
Obiettivo (Goal)	<i>Il tuo compito/obiettivo è: Il problema, la sfida è:</i>
Ruolo (Role)	<i>Tu interpreti il ruolo di:</i>
Destinatari (Audience)	<i>I destinatari sono:</i>
Situazione (Situation)	<i>Il contesto in cui ti trovi è:</i>
Prodotto (Product)	<i>Hai da progettare, da realizzare:</i>
Standard	<i>Il tuo lavoro dovrà raggiungere il seguente standard: Un risultato efficace sarà:</i>

Tab. 9 – Scheda per la progettazione 4. Fase 2. Rubrica di valutazione

scala	Comprensione	Prestazione
4	Mostra una comprensione raffinata delle idee dei processi fondamentali. I concetti, le evidenze, i ragionamenti, le precisazioni fatte, le questioni poste o i metodi usati sono a un livello esperto e superano la comprensione della materia.	Molto efficace. Le idee sono presentate in modo coinvolgente, ordinato, chiaro e accurato ed esprimono considerazione per i destinatari, il contesto e le finalità. Il prodotto finale dimostra una competenza di alta qualità.
3	Mostra una comprensione solida delle idee dei processi fondamentali. I concetti, le evidenze, i ragionamenti, le precisazioni fatte, le questioni poste o i metodi usati sono appropriati per affrontare le questioni o i problemi.	Efficace. Le idee sono presentate in modo chiaro e preciso, mostrando consapevolezza del contesto e dei destinatari.
2	Mostra una comprensione alquanto ingenua e limitata delle idee dei processi fondamentali. I concetti, le evidenze, i ragionamenti, le precisazioni fatte, le questioni poste o i metodi usati sono semplicistici e approssimativi, inadeguati per affrontare le questioni o i problemi. Le risposte rivelano fraintendimenti o comprensioni errate.	Abbastanza efficace. Sono evidenti alcuni problemi di chiarezza, di esposizione e di precisione. Non è chiaro se abbia considerato i destinatari, il contesto, le finalità.
1	Non mostra una chiara comprensione delle idee fondamentali o dei processi. I concetti, le evidenze, i ragionamenti, le precisazioni fatte, i metodi usati e le questioni poste sono inadeguati. Le risposte rivelano gravi fraintendimenti o comprensioni errate.	Inefficace. La prestazione è grossolana e dimostra poca consapevolezza dei destinatari, del contesto e dell'obiettivo.



Fig. 11 – Scheda per la progettazione 5. Fase 3

### Pianificare esperienze di apprendimento significative

1. Quali sono le attività e i compiti specifici che coinvolgono maggiormente gli studenti?

--

2. Quali sono i criteri per progettare e realizzare una Unità più coinvolgente e accattivante?

--

3. Valutare il rapporto tra lavoro coinvolgente ed efficace. Quali criteri devono essere considerati per soddisfare entrambi gli aspetti?


Tab. 10 – Scheda per la progettazione 6. Fase 3. Check list sulla progettazione secondo il modello *WHERE*

---

#### **Where**

Come potrai aiutare gli studenti a capire dove sono diretti? (per esempio le consegne fondamentali, i compiti di prestazione, i criteri di valutazione del lavoro...).

#### **Hook**

Attraverso quali esperienze coinvolgenti e intellettualmente stimolanti gli studenti potranno essere agganciati? (sfide, problemi che li orientino verso le domande essenziali e le domande guida dell'Unità?)

#### **Explore**

Quali fatti, reali o simulati, gli studenti potranno sperimentare per rendere reali idee e problemi? Quali esperienze di apprendimento permetteranno loro di esplorare le idee essenziali e le questioni essenziali? Quale istruzione è necessaria per preparare gli studenti per le prestazioni finali?

#### **Rethink**

In che modo gli studenti avranno occasione di riflettere e ripensare per approfondire le idee chiave? Come saranno guidati a ripetere, rivedere, perfezionare il loro lavoro a partire dai *feedback* che riceveranno?

#### **Evaluate**

In che modo gli studenti potranno esporre e dimostrare la loro comprensione? Con quale prestazione? Come saranno guidati nel processo di autovalutazione per identificare i punti di forza e di debolezza?

---

### 3.3. Progettare e gestire le Unità di apprendimento

di *Anna Traversa*<sup>2</sup>

Il paradigma educativo e didattico su cui poggia l'intero impianto del riordino dell'istruzione professionale ha richiesto alle scuole una scelta di cambiamento dell'impostazione pedagogica: privilegiare la didattica per competenze, andare verso la condivisione di strategie didattiche e valutative coerenti con il quadro europeo delle certificazioni dei risultati di apprendimento, personalizzare il percorso dello studente tenendo conto delle competenze acquisite nei diversi contesti, formali, non formali e informali.

Gli istituti professionali divengono "scuole territoriali per l'innovazione", svolgono la loro azione formativa in stretta relazione con il territorio ed il suo tessuto produttivo che presenta una costante domanda di professionisti del settore dell'enogastronomia ed ospitalità alberghiera e del comparto turistico in generale (Unioncamere, 2018, Rapporto Excelsior). I punti di riferimento del decreto n. 61/2017 e del successivo decreto n. 92/2018 da cui ha preso avvio la ricerca e la sperimentazione negli Istituti alberghieri sono stati: la personalizzazione della didattica che pone lo studente al centro dell'esperienza formativa e favorisce l'apprendimento permanente, l'utilizzo di una metodologia didattica di tipo induttivo che attraverso l'individuazione di compiti sfidanti stimoli lo studente a divenire protagonista del proprio processo di apprendimento, l'esplorazione del territorio e della filiera produttiva per accrescere il livello di formazione e informazione di tutto il comparto dell'istruzione professionale.

L'Unità di Apprendimento è alla base della nuova impostazione didattica per competenze. Il decreto n. 92/2018, recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'art. 3, co. 3, d.lgs. 13 aprile 2017, n.61, riporta all'art. 2 la seguente definizione di Unità di apprendimento (UdA):

Insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo della studentessa e dello studente; costituisce il necessario riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione. Le UdA partono da obiettivi formativi adatti e significativi, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese.

<sup>2</sup> Insegnante presso ISIS "Bonaldo Stringher" di Udine.

Si tratta di una definizione di UdA che pur richiamando altre definizioni di Unità di Apprendimento (*learning object, learning outcome*, incentrata sul *problem solving*, ecc.) esistenti nella letteratura pedagogica appare orientata a favorire nello studente l'acquisizione di una identità professionale definita dalle competenze relative al profilo in uscita di indirizzo integrate con quelle di Area Generale, di cittadinanza ed europee per l'apprendimento permanente.

L'Unità di Apprendimento costituisce il punto di riferimento per la valutazione e per la certificazione delle competenze basate entrambe su evidenze determinate dall'agire competente da parte dello studente. La determinazione delle evidenze costituisce una degli aspetti salienti della didattica per competenze e della progettazione di UdA. Occorre creare evidenze coerenti con gli standard ufficiali europei (EQF) in riferimento ad uno profilo professionale e stabilire una situazione che renda socialmente evidente il raggiungimento della competenza (compito di realtà). I punti di riferimento per l'istruzione professionale sono infatti il Quadro Europeo delle Qualifiche ("*European Qualifications Framework*", EQF, Raccomandazioni del Consiglio Europeo 2008) e il QNQ – Quadro Nazionale delle Qualificazioni (2018).

La sperimentazione sin qui condotta di progettazione di Unità di apprendimento in relazione alle 11 competenze in uscita relative all'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" (all.2 G decreto n. 92/2018) e alle 12 competenze di Area generale (All. 1 decreto n. 92/2018) ha richiesto tempi lunghi di riflessione in quanto si è reso necessario preliminarmente avviare un processo di coordinamento e collaborazione tra docenti volto a superare una visione settoriale dei campi del sapere implicita nella concezione che esista una separazione tra saperi tecnico-operativi e culturali.

*I percorsi di I.P. hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze basate sull'integrazione tra i saperi tecnico-professionali e i saperi linguistici e storico-sociali, da esercitare nei diversi contesti operativi di riferimento* (all. A, decreto n. 61/2017). Di fatto nella definizione del *Profilo in uscita dei percorsi di Istruzione professionale* per l'Area generale (all. 1, decreto n. 92/2018), i risultati di apprendimento attesi al termine del quinquennio sono stati individuati in termini di abilità e conoscenze non per disciplina, ma facendo riferimento agli assi culturali (L. n. 296/2006) e più assi culturali concorrono al raggiungimento di talune competenze. Il processo di elaborazione delle UdA da parte degli Istituti ha stabilito preliminarmente come focus individuare i nuclei tematici comuni tra apprendimenti dell'Area generale e quelli dell'Area di Indirizzo, sollecitando la costruzione di un percorso curricolare espressione di un indirizzo di studi identificabile, riconoscibile ed espressione di una domanda del territorio di appartenenza.

La personalizzazione, l'aggregazione delle discipline per assi culturali, l'organizzazione per U.d.A. certificabili quindi spingono il docente a ripensare alla propria disciplina e a individuare come essa concorra insieme agli altri insegnamenti al raggiungimento dei traguardi formativi in termini di competenze, abilità e conoscenze previsti dal Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente e dai Risultati di apprendimento dell'indirizzo di studi.

L'azione formativa inoltre deve tener conto delle competenze per l'apprendimento permanente volte a garantire ad ogni persona di poter partecipare alla società e gestire il passaggio nel mercato del lavoro.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità (Allegato competenze chiave per l'apprendimento permanente, Quadro di riferimento europeo, Raccomandazione del 22 maggio 2018).

Il lavoro nelle scuole ha preso avvio dalla considerazione di questi riferimenti sia normativi che pedagogici i quali sono stati oggetto di formazione nei workshop e hanno rappresentato il punto di partenza per la progettazione di Unità di Apprendimento.

### *Gestire le Unità di Apprendimento*

L'impianto pedagogico delineato dal riordino dell'IP destrutturando i curricoli tradizionali organizzati in Unità didattiche/moduli determina un profondo cambiamento dell'attività progettuale dei Consigli di classe. Richiede una maggiore flessibilità dell'organizzazione scolastica attualmente incardinata su una strutturazione rigida oraria e di classe. Dal punto di vista dello studente, il curricolo si configura come percorso di acquisizione di competenze ad un sempre maggiore livello di padronanza. Il quadro complessivo curricolare e le finalità educative vanno poi condivise con le famiglie che collaborano con la scuola ad innalzare progressivamente il livello di autonomia e responsabilità dello studente (Progetto Formativo Individuale).

In termini progettuali, occorre pertanto disegnare un Piano annuale di riferimento di tematiche chiave riferite a uno o più Assi culturali (canovaccio) cui riferire la selezione e costruzione delle UdA, tenendo presente come obiettivo, l'acquisizione da parte dello studente di un livello di autonomia e responsabilità coerente con quelli stabiliti dal Quadro Nazionale delle Quali-

ficazioni: livello 2 in uscita dal biennio, livello 3 per il terzo anno e livello 4 per il quinto anno.

Sotto il profilo metodologico, il passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio basato sullo sviluppo delle competenze richiede l'individuazione dei nuclei essenziali dei saperi in riferimento ad una identità professionale riconoscibile. Quindi non una redistribuzione dei contenuti da insegnare ma un disegno complessivo di attività didattiche frutto di scelte operate dai CdC in funzione del profilo di indirizzo, del territorio, della loro valenza culturale e di cittadinanza.

### *Insegnare per competenze: il ruolo del docente*

Nella didattica per competenze il ruolo del docente è di affiancamento, di facilitazione per la comprensione del compito, per la definizione di un programma di lavoro, di stimolo al coinvolgimento personale di ciascuno, alla riflessione sul sé in apprendimento. Le lezioni servono ad integrare conoscenze, sostenere l'accostamento diretto alle fonti, avvicinare al sapere attraverso l'esperienza. Il docente presenta la teoria attraverso percorsi induttivi e contestualizzando i concetti, propone i saperi in chiave problematica utilizzando mediatori e tecniche didattiche varie e flessibili in funzione del bagaglio di conoscenze/esperienze dello studente. L'apprendimento in contesto sociale e cooperativo appare funzionale a favorire la metacognizione.

Rispetto all'attività di progettazione il docente/i docenti hanno il compito di individuare il prodotto correlato all'esito di apprendimento lasciando tuttavia allo studente lo spazio per liberare la propria creatività e originalità e un margine di partecipazione al processo decisionale.

Nella sperimentazione da parte degli Istituti una delle criticità emerse durante il percorso di progettazione riguarda la difficoltà nel contenere in un adeguato numero di ore le attività previste dall'Unità di apprendimento senza cedere alla tentazione di prevedere un troppo ampio ventaglio di conoscenze rispetto al compito previsto.

La predisposizione del "canovaccio formativo" rappresenta un punto di partenza per delineare un piano di lavoro del Consiglio di classe dallo sviluppo coerente che sia realizzabile per il proprio insegnamento all'interno di un Asse culturale e in relazione agli insegnamenti riferiti ad altri Assi culturali. Il canovaccio consente di delineare un percorso di apprendimento personalizzabile e certificabile. Esso costituisce un quadro di riferimento condivisibile all'interno dei Dipartimenti e dei Consigli di classe ai fini di una progettazione interdisciplinare di asse e interasse. In relazione alla gestione delle Unità di Apprendimento il "canovaccio" consente di assicurare il più possibile una precisa corrispondenza tra la distribuzione di attività in un

periodo di riferimento (biennio, terzo, quarto e quinto anno) e il monte ore complessivo annuale previsto dai quadri orari tenendo conto delle quote di autonomia e flessibilità e delle ore destinate alla personalizzazione.

### *Le UdA interdisciplinari o trasversali*

I percorsi didattici sono caratterizzati dalla progettazione interdisciplinare riguardante gli assi culturali; sono organizzati a partire dalle prime classi, e per tutta la durata del quinquennio, per unità di apprendimento con l'utilizzo di metodologie di tipo induttivo, attraverso esperienze laboratoriali e in contesti operativi, analisi e soluzione dei problemi relativi alle attività economiche di riferimento, il lavoro cooperativo per progetti, nonché la gestione di processi in contesti organizzati (decreto n. 92/2018, art. 6, co. 4).

Il primo traguardo da raggiungere è anche il più complesso: elaborare unità di apprendimento a carattere interdisciplinare basate su un insieme “significativo” di competenze, abilità e conoscenze, di ampia portata e che recepiscano le indicazioni sopra riportate.

Le scuole che hanno partecipato alla sperimentazione hanno iniziato la ricerca partendo dal proprio bagaglio di esperienze di attività in situazione che sono un aspetto caratterizzante degli Istituti professionali per l'Enogastronomia e l'ospitalità alberghiera. Il punto di forza di queste attività è che offrono allo studente la possibilità di apprendere facendo e di mettersi in gioco: utilizzare il proprio bagaglio di conoscenze e abilità per assolvere ad un compito reale, socialmente riconoscibile, da condurre a termine collaborando con altri. Esse si presentano fortemente motivanti e assolvono inoltre ad un obiettivo di orientamento alla professione e al lavoro che deve essere promosso a partire dal primo anno di studi.

L'elemento che ha caratterizzato l'attività di progettazione degli Istituti è stato la capacità di individuare come risultato/prodotto dell'apprendimento un compito sfidante di realtà o molto vicina ad essa. La richiesta rivolta allo studente di risolvere situazioni problematiche, complesse, nuove e vicine, quanto più possibile, al mondo reale ha sollecitato la ricerca, l'*empowerment* (responsabilità e autonomia) e ha contribuito alla *responsabilizzazione* rispetto ai risultati.

Queste UdA hanno messo in relazione apprendimenti linguistici funzionali e storico sociali con quelli matematici, scientifici e professionali. Le conoscenze hanno un carattere funzionale ma anche una dimensione etica legata all'adozione di comportamenti responsabili aderenti ai valori civili.

Un altro aspetto che ha caratterizzato le proposte di unità di apprendimento condivise è stato il “territorio” inteso come un'opportunità di scoperta

da parte degli studenti non solo dei suoi aspetti naturali, geografici ed ecologici, ma anche delle tradizioni culturali locali e delle testimonianze storico-artistiche ivi presenti. Il territorio rappresenta una possibilità per lo studente di accostarsi direttamente ad una fonte di conoscenze che riescono così più facilmente ad integrarsi con quelle scolastiche, (Erbe di casa mia, La commercializzazione del Made in Italy: Elaborazione e presentazione al cliente di prodotti di eccellenza della Terra Felix, “LA MIA ISOLA: alla scoperta del Territorio della Sardegna”).

### *I materiali prodotti dalle scuole*

I docenti che hanno partecipato alla formazione e che hanno condiviso i loro materiali nella Classroom messa a loro disposizione si sono “messi in gioco” nella consapevolezza che occorre “partire” e che il frutto delle loro riflessioni avrebbe potuto costituire un punto di partenza per il lavoro di altri. Alcune idee sono rimaste in forma di bozza e altre proposte sono state poi revisionate e/o perfezionate alla luce di nuovi contributi o spunti provenienti da colleghi. Senza questa spinta iniziale la potenza innovatrice del riordino sul piano della didattica per competenze sarebbe rimasta frenata dall’incertezza o dall’insicurezza rispetto a delle scelte di cambiamento da parte delle scuole. Alcune Unità di Apprendimento elaborate dai gruppi di lavoro nati nelle scuole sono presenti nel sito ([www.indire.it/progetto/nuovi-professionali](http://www.indire.it/progetto/nuovi-professionali)) predisposto da Indire nella sezione Misure di Accompagnamento – Area di Indirizzo, altre sono state condivise nei workshop o nella Classroom Google. Nelle schede di seguito proposte alcune di esse presentate in modo sintetico.

## **SCHEDA 1**

**Istituto:** I.I.S. Azuni – Cagliari. **Classi coinvolte:** classi prime dell’indirizzo Enogastronomia e Ospitalità alberghiera. **Titolo dell’UdA:** “*LA MIA ISOLA: alla scoperta del Territorio della Sardegna*” *Orientamento al Territorio per costruire un’idea imprenditoriale di Turismo Enogastronomico, Accessibile e Sostenibile*

**Descrizione sintetica:** L’UdA intende sviluppare, con gradualità ponderata, competenze di primo traguardo (in uscita dal biennio) sin dalla prima annualità, sulla base di scelte unitarie del CdC e/o dei Dipartimenti per Assi Culturali e Disciplinari. Sollecita la partecipazione attiva degli allievi focalizzando l’attenzione sul proprio territorio come “fonte di turismo accessibile, sostenibile ed enogastronomico”, con compiti e attività da svolgere in contesti di apprendimento formale, non formale, informale, focalizzando l’attenzione sul tema fondante “Alla scoperta del territorio della Sardegna”. La metodologia, è riconducibile al Project Work. Gli alunni realizzano, su consegne di compiti in situazione, un percorso di project work articolato in tre fasi: in aula, in ambiente laboratoriale con dispositivi propri e/o scolastici, e fuori

aula, in situazioni reali comunicativo relazionali. Sono previste attività di ricerca individuale e/o in gruppo, in presenza/a distanza; comunicazione/interazione con terzi; osservazione, riflessione, documentazione, diffusione. Nelle tre fasi vengono usate metodologie di cooperative learning, team working, coaching, peer working per la gestione dei materiali in progress e dei prodotti.

**Compito / Prodotto:** Il prodotto che costituisce l'evidenza dell'agire competente consiste in un piccolo "book" sull'esperienza contenente una nascente semplice idea imprenditoriale di turismo accessibile e sostenibile di un giovane potenziale imprenditore nel territorio di appartenenza.

Il prodotto è corredato da una serie di allegati: dossier di informazioni e materiali (mappa sul significato di turismo accessibile e sostenibile, mappa dei settori produttivi del territorio di appartenenza, mappa su nuove forme di turismo, ricerca sui prodotti enogastronomici della Sardegna e sulle specificità regionali, itinerari enogastronomici), viene presentato con software in cloud (es. PREZI), e diffuso all'interno della scuola con cartelloni, fotografie, video, ecc.

**Durata:** pentamestre del 1° anno, per un utilizzo complessivo di circa 300 ore, non inferiore a 280 e non superiore a 320.

**Insegnamenti coinvolti:** – Italiano – Matematica – Alimentazione – Lingue straniere: Inglese e Francese – Geografia – Sc. della Terra – Diritto – Lab. Servizi di Sala e Vendita – Lab. Enogastronomia – Accoglienza Turistica – TIC – Sc. Motorie – IRC – Diritti umani (Mat. alternativa)

**Grado di trasferibilità:** Sul piano della formazione le attività proposte contribuiscono a sviluppare nello studente abilità trasferibili in altri contesti di apprendimento (ricercare, documentare, sviluppare un'idea progettuale). Sul piano della progettualità delle scuole il "territorio" rappresenta una risorsa esplorabile su diversi fronti.

## SCHEDA 2

**Istituto:** I.I.S. J.B. Beccari – Torino. **Classi coinvolte:** classi prime dell'indirizzo Enogastronomia e Ospitalità alberghiera. **Titolo dell'UdA:** *IL CAFFÈ: "DALLE DRUPE ALLA TAVOLA"*

**Descrizione sintetica:** L'Unità di Apprendimento individua come tematica unificante e opportunità per sviluppare apprendimenti significativi coerenti con i traguardi previsti al termine del biennio, il Caffè inteso sia come materia prima che come elemento legato alla convivialità, alla tradizione e alla comunicazione nelle diverse lingue. La progettualità prevede lo sviluppo di conoscenze e abilità riferibili a più Assi culturali.

**Compito/Prodotto:** Il prodotto che costituisce l'evidenza dell'agire competenze a livello pratico consiste nella realizzazione del prodotto finito con preparazione tipica e relativo servizio, bonet al caffè. Inoltre è prevista la realizzazione di un testo di tipo espositivo sul caffè e sulle ricette con il caffè.



**Durata:** 1° quadrimestre del 1° anno – periodo gennaio-febbraio.

**Insegnamenti coinvolti:** – Italiano – Scienze degli Alimenti – Lingue straniere – Lab. Servizi di Sala e Vendita – Lab. Enogastronomia – Accoglienza Turistica – TIC.

**Grado di trasferibilità:** La scelta di una tematica solo apparentemente di portata troppo ampia consente, con le opportune cautele sul fronte della selezione dei contenuti e dei documenti da sottoporre all'attenzione degli studenti, di superare la separazione tra saperi tecnico-professionali e culturali. Si tratta per gli studenti di fare sin da subito un'esperienza significativa relativamente ad un prodotto, il Caffè, caratterizzante il percorso di studi sotto molteplici aspetti. Il percorso si sviluppa partendo da diverse angolature: attraverso i testi narrativi e scientifici, nell'ambito di culture diverse, a livello professionale, utilizzando differenti strumenti comunicativi. Per tali motivi presenta un alto grado di trasferibilità sul piano delle progettualità da mettere in campo nelle scuole.

### SCHEDA 3

**Istituto:** I.P.S.E.O.A. "V. Corrado" - Castel Volturno. **Classi coinvolte:** classi prime dell'indirizzo Enogastronomia e Ospitalità alberghiera. **Titolo dell'UdA:** *La commercializzazione del made in Italy – Elaborazione e presentazione al cliente di prodotti di eccellenza della Terra Felix*

**Descrizione sintetica:** Questa unità di apprendimento prevede una serie di attività finalizzate alla realizzazione di un evento all'interno della scuola. Il punto di partenza è il "territorio" inteso come il luogo in cui si fondono aspetti legati alla tradizione enogastronomica, all'arte, alle bellezze paesaggistiche. È un'esperienza di immersione da parte dello studente che compie, in prima persona, l'esplorazione delle diverse espressioni culturali ivi presenti con lo scopo di conoscerle e successivamente valorizzarle. Si parte dalla conoscenza dei prodotti, dei piatti tipici, delle risorse naturali, artistiche e paesaggistiche e in modo guidato e graduale si acquisiscono competenze professionali e di cittadinanza. Il punto di arrivo dell'esperienza formativa può sembrare un traguardo troppo ambizioso per uno studente al primo anno. In realtà la realizzazione di un evento rappresenta un'occasione per un ingaggio e coinvolgimento in una situazione di realtà, in un contesto tuttavia strutturato e supervisionato da studenti più esperti e/o da docenti.

**Compito/Prodotto:** Il prodotto che rende evidente la competenza acquisita consiste nella preparazione e presentazione di alcuni piatti della tradizione enogastronomica locale e regionale con la produzione di un ricettario. Lo studente in modo guidato acquisisce familiarità con tutte le fasi previste per la realizzazione di un evento: accoglienza, realizzazione del menu, servizio di sala, gestione dell'evento, realizzazione post-evento (link dell'evento nel sito della scuola, progettazione di spot pubblicitari e brochure e altri strumenti digitali e cartacei per la commercializzazione del prodotto turistico alberghiero.

**Durata:** periodo aprile-maggio (6 settimane)

**Insegnamenti coinvolti:** – Italiano – Storia – Matematica – Scienze degli Alimenti – Lingue straniere – Lab. Servizi di Sala e Vendita – Lab. Enogastronomia – Las. Accoglienza Turistica – TIC – Scienze motorie e sportive.

**Grado di trasferibilità:** Le attività proposte da questa UdA sono analoghe quelle proposte da altre progettualità che attingono al territorio come fonte di informazione/formazione. Le unità di apprendimento legate alla conoscenza del territorio nei suoi molteplici aspetti consentono di realizzare quella interdisciplinarietà data dal coinvolgimento di più assi culturali nel raggiungimento di determinate competenze. I saperi tecnico-pratici si coniugano con quelli culturali superando la dicotomia tra ambiti di conoscenza ritenuti lontani.

### **3.4. Personalizzazione degli apprendimenti – PFI**

di *Paolo Gonnella*<sup>3</sup>

La personalizzazione dei processi di apprendimento pone l'allievo al centro del processo formativo, fonda la propria dimensione teorica sulla capacità delle Istituzioni scolastiche di sviluppare strategie didattiche innovative e di ideare spazi di organizzazione curricolare flessibile e moderna, finalizzati a intercettare i reali bisogni formativi degli studenti. Le attività didattiche e le modalità organizzative devono porsi quali garanzia per ogni allievo di perseguire la propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive, e di coltivare le proprie potenzialità intellettive. La personalizzazione ha pertanto lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti.

I nuovi processi di apprendimento richiedono una riflessione sul modo di leggere e interpretare l'intero curriculum, in quanto, nel percorso dello studente, sono stati integrati, in un processo di interazione continua, gli apprendimenti acquisiti in contesti diversi (scuola/formazione/lavoro), il bilancio personale come modello di costruzione identitaria e di conoscenza di sé e infine le azioni di autovalutazione e di valutazione autentica.

L'utilizzo della nuova architettura metodologica e organizzativa mira a trasformare il vecchio modello di trasferimento delle conoscenze, legato ai singoli insegnamenti, in un *modello multifattoriale di un processo*, che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale nell'azione didattica, consentendone l'identificazione in termini di competenze e di potenziale successo formativo dello studente. Il nuovo concetto di valutazione deve rendere effettivo l'accertamento della funzionalità del processo e della bontà del risultato. L'attenzione al processo, attraverso l'osservazione strutturata, può permettere ai docenti e agli allievi di attribuire

<sup>3</sup> Insegnante presso IPSSA "Bergese" di Genova.

valore, nella valutazione finale, anche agli atteggiamenti, ai comportamenti, alla propensione relazionale e alle abilità di socializzazione. L'esperienza del PCTO, oltre alle competenze tecnico-professionali, deve favorire l'acquisizione di quelle competenze trasversali che sono legate agli aspetti caratteriali e motivazionali del ragazzo, consentendo quindi una personalizzazione in itinere dell'apprendimento stesso. La normativa scolastica degli ultimi decenni ha rivolto, con sempre maggiore forza, l'attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico. Le radici possono essere individuate nella personalizzazione dell'apprendimento richiamata dall'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, nel quale "si chiede" alle scuole, per tutti gli studenti, di «concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali tesi alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni». Nel d.p.r. n. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, all'art. 4 "Autonomia didattica", si legge:

1. Le istituzioni scolastiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. 2. Le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento. A tal fine possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: [...] l'attivazione di percorsi didattici individualizzati.

Nella prospettiva del d.lgs. n. 61/2017, unitariamente alla *Raccomandazione Europea al Consiglio di Lisbona*, l'educazione dei giovani mira a promuovere la cultura del lavoro intesa come concezione della professione socialmente matura, tramite un'educazione/formazione volta allo sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale, sociale e civile. L'ambito formativo deve correre parallelo a quello educativo, integrando le metodologie educative con *la forte personalizzazione del percorso*. I docenti sono dunque chiamati a rispondere alle esigenze globali ed emotive dell'allievo e alle sue competenze socio-affettive e relazionali che gli consentono di realizzarsi pienamente, esprimendosi in un contesto comunitario e di cittadinanza attiva.

Le attività sono realizzate attraverso metodologie formative basate sul "compito reale" e prevedono per ciascun allievo di predisporre un progetto formativo individuale, ricorrendo alle formule organizzative e didattiche ritenute più idonee per il raggiungimento dei risultati. La differenziazione didattica richiede, in sintesi, le seguenti modalità di insegnamento:

- esercitazioni e lezioni del gruppo classe, sviluppate tramite tutte le diverse articolazioni dello stesso, dal sottogruppo fino all'attività individuale;
- lavoro per gruppi di alunni all'interno della classe e in ambienti destrutturati (*spaced learning*);
- laboratori all'interno della classe e per gruppi di livello (*learning by doing*).

Lo sviluppo di un percorso modulare è basato su una metodologia induttiva che si articola su unità di apprendimento a carattere laboratoriale che permettono di coinvolgere i differenti assi culturali previsti dal curriculum e che consentono, iniziando dall'individuazione dei cosiddetti "compiti reali", di penetrare con autonomia e responsabilità la complessità del sapere generalista, della dimensione sociale ed economica di una realtà sempre più tecnologica e globalizzata e di introdursi, con sempre maggior competenza, tra le caratteristiche della sfera professionale del settore di riferimento. I piani formativi, secondo la logica della personalizzazione, hanno l'obiettivo di organizzare un complesso di azioni che rispondano a specifici bisogni (didattici, ma anche di natura personale, motivazionale, sociale e lavorativa) degli allievi o di gruppi ristretti attraverso unità di apprendimento specifiche per gruppi di livello, interesse, bisogno. Le tecniche da utilizzarsi, discendenti dalla pedagogia clinica e dal *counselling*, utili a favorire un mutamento di prospettiva della persona e del suo agire all'interno dell'istituzione scolastica unitamente alle metodologie del *learning by doing* del *peer tutoring*, dell'apprendimento cooperativo, del *service learning*, rappresentano la struttura del processo di apprendimento. Le indicazioni e gli stimoli didattici non devono quindi essere proposti soltanto attraverso la lezione frontale che, aderendo a questo nuovo paradigma, finisce per rivestire un carattere di residualità, ma devono prevedere un forte utilizzo di metodologie attive che hanno l'obiettivo di introdurre e ampliare argomenti proposti o emersi dal gruppo classe e di attivarsi sulla base degli interessi emersi e condivisi dai gruppi di lavoro.

Le attività didattiche così destrutturate devono anche essere pensate, ideate e organizzate all'interno delle realtà produttive e/o delle agenzie culturali presenti sul territorio. Sono inoltre da ipotizzare interventi formativi di testimonianza o docenza gestiti da esperti del settore professionale e/o da figure di riferimento per le tematiche affrontate nell'ambito dello sviluppo delle competenze degli assi culturali, al fine di superare la dimensione autoreferenziale dei meccanismi di insegnamento/apprendimento agiti per troppo tempo nelle aule scolastiche. L'approccio educativo deve dunque condurre a «promuovere l'attivazione e l'ingaggio» diretto degli studenti stessi visti come risorsa, bene collettivo del paese e del territorio, in quanto portatori di

talenti e di energie da mobilitare e far crescere per se stessi e per la comunità, attraverso un nuovo patto educativo.

Occorre distinguere gli ambiti della personalizzazione (Fig. 12) ovvero tra la dimensione strutturale quella metodologica e quella organizzativa. La personalizzazione di struttura comporta l'individuazione di percorsi volti a far maturare nello studente la consapevolezza delle proprie attitudini e aspettative per favorire la costruzione di un progetto personale coerente e consapevole. Tale realtà richiede la definizione sempre più precisa delle attività di accoglienza e orientamento iniziali, delle attività di ricerca motivazionale, e/o delle azioni di riorientamento ed eventuale accompagnamento verso percorsi differenti e richiede la progettazione di attività funzionali allo sviluppo delle competenze sociali e professionali organizzate per compiti/problemi.

La personalizzazione metodologica richiede al docente di esercitare le competenze necessarie a realizzare una strategia pedagogica che abbia come riferimento le specifiche realtà degli allievi, con l'obiettivo di soddisfare il bisogno degli studenti di diventare competenti, trasformando le loro potenzialità in competenze agite. Altro obiettivo è far acquisire livelli di competenza coerenti rispetto a quanto richiesto nel profilo in uscita del percorso o, in presenza di limiti certificati nei processi di apprendimento, sviluppare tutte le potenzialità dell'allievo fino al massimo livello di competenza possibile. La sfera organizzativa riguarda tutti quegli aspetti che l'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia che le è propria, riesce a mettere in campo per consentire la pianificazione e la gestione delle attività didattiche personalizzate.

Fig. 12 – Ambiti della personalizzazione



Il d.lgs. n. 61/2017 prevede 264 ore curricolari di personalizzazione degli apprendimenti nel biennio che devono essere utilizzate nell'ambito delle 2.112 ore di lezione.

Aspetti rilevanti del decreto sono l'individuazione per ogni allievo di un docente tutor che lo affianchi nel suo percorso scolastico e la strutturazione di attività formative differenziate per gruppo classe, gruppo di livello gruppo di compito, gruppo di progetto.

La differenziazione in gruppi di livello e gruppi di compito può avvenire all'interno della classe e nell'ambito di una stessa UdA, oppure in contesti diversi. I principali spazi alternativi al gruppo classe in cui si può articolare la differenziazione formativa sono:

- i laboratori diversificati per gruppi d'interesse;
- la suddivisione per gruppi di compito;
- la divisione del gruppo classe per gruppi di livello finalizzati al recupero, approfondimento, sviluppo delle metodologie di apprendimento e partecipazione a progetti specifici o percorsi di apprendistato duale;
- i percorsi personalizzati di alternanza scuola-lavoro;
- le attività di apprendimento agite in contesti operativi diversi;

Per rendere effettiva la personalizzazione del percorso formativo nel d.lgs. n. 61/2017 all'art. 5 viene introdotta la figura del *tutor scolastico*. La norma prevede che il Dirigente Scolastico, sentito il consiglio di classe, individui, all'interno di quest'ultimo, i docenti che assumono la funzione di tutor per sostenere le studentesse e gli studenti nell'attuazione e nello sviluppo del Progetto formativo. Il progetto educativo ruota intorno alla figura del tutor che accompagna l'allievo durante il percorso, vigila sul suo andamento, garantisce la disciplina ed il rispetto delle regole, mantiene un colloquio costante con l'allievo e con la sua famiglia. Il tutor, in costante contatto e confronto con il consiglio di classe, cura la formalizzazione del piano di studio personalizzato (con la famiglia) e la sua compilazione, osservando l'allievo nelle sue diverse azioni, sia in aula che nelle attività alternative. Obiettivo, non secondario, di natura marcatamente preventiva è quello di intercettare per tempo i principali fattori di rischio dispersione scolastica, attraverso l'identificazione della tipologia di svantaggio sociale, la valutazione dei certificati e delle attestazioni relative ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), l'individuazione dei tratti riferibili alle varie forme di fobia scolare, e la verifica delle modalità di relazione con il gruppo dei pari. L'attivazione di processi di counselling e mentoring, in modo da favorire la presa in carico reale della persona e non solo dell'allievo, sono la naturale conseguenza delle precedenti osservazioni e relazioni agite. La personalizzazione del percorso, nel suo complesso, deve garantire una fase di accoglienza fina-

lizzata a stipulare il patto di corresponsabilità educativa/formativa e offrire azioni adeguate di orientamento e riorientamento laddove necessario; gestire i crediti e i passaggi da scuola/formazione/lavoro nelle diverse direzioni con la progettazione e realizzazione di eventuali percorsi di riallineamento delle competenze; deve inoltre favorire i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, gli stage e i progetti di lavoro che consentiranno di tracciare un percorso coerente con le aspettative e le motivazioni espresse, integrando attività formative, laboratoriali ed esperienziali.

L'alternanza deve fondarsi sulla centralità dell'allievo, con un'attenzione particolare ai suoi processi di apprendimento, al fine di sviluppare e consolidare le competenze attese. Il *Progetto Formativo Individuale* è uno strumento che documenta i percorsi di apprendimento e l'acquisizione delle competenze formali, non formali e informali; attesta la padronanza di conoscenze ed abilità e lo sviluppo di interessi e di motivazioni; promuove, infine, processi di autovalutazione. Si tratta, dunque di «una registrazione strutturata, selezionata e commentata/valutata di strumenti particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati». Lo scopo del P.F.I è anche quello di permettere una valutazione "autentica" e trasparente dell'allievo, in modo che egli stesso possa assumere un ruolo centrale ed attivo nel processo validativo delle competenze acquisite. La valutazione deve essere gestita anche dallo studente e non unicamente dall'insegnante e/o dal tutor, come avviene nei processi valutativi tradizionali; è necessario altresì, coinvolgere la famiglia che deve essere chiamata a partecipare alla vita formativa dei propri figli soprattutto alla stesura del bilancio personale.

Due sono le chiavi di lettura per giungere a una "valutazione autentica" del processo di apprendimento, di sviluppo e di crescita dell'allievo: 1. permettere all'allievo di auto valutarsi per cogliere i punti forti e i punti deboli del processo di apprendimento e dei meccanismi che regolamentano il suo apprendimento; 2. aiutare l'allievo a riconoscere attraverso test di auto-lettura, questionari motivazionali e attività strutturate di ricognizione delle capacità personali, il proprio stile di apprendimento e le eventuali criticità da affrontare sul piano dello sviluppo e dell'acquisizione delle abilità e delle competenze necessarie al raggiungimento degli obiettivi formativi. Il PFI mantiene al centro dell'attenzione il concetto di competenza, inteso come vero e unico traguardo del progetto dello studente. Possedere competenze significa aver acquisito conoscenze ed abilità specifiche di un dato settore dell'attività umana, ma soprattutto vuol dire saperle utilizzare e essere in

grado di definirsi in quanto persona che sceglie di percorrere un itinerario di crescita culturale, personale e civile.

In conclusione, la personalizzazione come assunto pedagogico dell'intero processo formativo dell'allievo, per essere tale, ha bisogno di mobilitare risorse di natura strutturale, organizzativa ed educativa. Non si hanno reali benefici se intorno allo studente non si costruisce un impalcato di attenzione e riconoscimento delle specificità caratteriali e della storia personale di ciascun individuo (bilancio personale). Non si forma una persona competente e consapevole senza progettare, partendo dalle unicità di cui sopra, percorsi di apprendimento che consentano l'emergere delle potenzialità, delle intelligenze e delle esperienze pregresse di ciascuno (progettazione dello staff docenti/tutor del CdC e relativa stesura del PFI con le conseguenti azioni di personalizzazione discendenti da una progettazione di dettaglio in base alla reale lettura dei bisogni emersi). Non si avranno perciò risultati soddisfacenti se la valutazione dell'operato di ogni studente non risulterà autentica ovvero non consentirà all'allievo di ripensarsi come protagonista del processo di apprendimento (metacognizione valutativa). Così come non si potranno raggiungere gli obiettivi sperati se il percorso di ideazione e progettazione a ritroso per competenze risulterà essere unicamente l'esercizio stilistico di pochi docenti coinvolti dagli organi collegiali delle scuole, senza che vi sia stata una opportuna e necessaria condivisione di metodo, contenuti e soprattutto di impostazione pedagogica.

Non si avrà successo se le istituzioni scolastiche non si doteranno di forme di organizzazione delle risorse umane flessibili in grado di affrontare le sfide discendenti dalla rimodulazione degli orari delle attività, dalla destrutturazione e ricomposizione dei gruppi classe in funzione dei differenti bisogni, interessi, livelli e dalla mutata organizzazione degli ambienti di apprendimento. Non cambierà nulla se le scuole non troveranno le risorse per reinventare gli spazi dedicati alle attività didattiche in chiave moderna e innovativa, in cui sperimentare, finalmente, didattiche altre, se non riusciranno a stabilizzare il personale docente offrendo adeguata formazione affinché l'attività di tutoring o di mentoring, essenziale per offrire un adeguato supporto a garanzia della bontà del processo formativo, possa esplicitarsi in reali azioni di counselling, coaching e di orientamento non soltanto a carattere nominale. Non si avranno reali migliorie se la figura del tutor non riuscirà a fungere da raccordo tra le diverse "anime" del consiglio di classe ovvero divenire collettore delle istanze didattiche che provengono dai diversi insegnanti coinvolti nelle unità di apprendimento interasse. Nell'ambito del Progetto Tripla A sono stati condivisi alcuni modelli di personalizzazione di natura prettamente organizzativa finalizzati a superare le rigidità burocratiche e gestionali che le Istituzioni scolastiche, spesso si trovano ad affrontare. Ad



oggi paiono essere il principale impedimento alla fattiva realizzazione dei nuovi percorsi di apprendimento. Di seguito alcuni esempi tratti dall'esperienza condotta presso l'Istituto "Bergese" di Genova e l'Istituto Beccari di Torino (Tabb. 11-14).

Tab. 11 – Personalizzazione presso IPSSA Bergese (GE)

IPSSA Bergese – Personalizzazione degli apprendimenti classi prime a.s. 2018-2019	
<b>Suddivisione del monte ore di 264</b>	64 ore nella classe prima 200 ore nella classe seconda
<b>Ripartizione delle 64 ore</b>	<b>Sei settimane dal 20 febbraio 2019</b>
<b>Modalità di organizzazione</b>	In relazione all'osservazione del tutor e del consiglio di classe e in funzione degli esiti degli scrutini saranno organizzati quattro laboratori di recupero suddivisi per asse culturale. I laboratori saranno progettati da Dipartimenti d'Asse, realizzati per gruppi di apprendimento interclasse con modalità valutative basate sulle abilità e sul potenziale che ciascun allievo manifesta. I Laboratori si svolgeranno durante il periodo di PCTO delle classi seconde, potendo così contare sull'apporto degli insegnanti a disposizione.
<b>Personale coinvolto</b>	Saranno coinvolti nelle attività i docenti dei consigli di classe delle prime annualità, i docenti d'asse a disposizione delle classi seconde, i tutor, i tecnici e gli assistenti di laboratorio.
<b>Individuazione studenti</b>	Tutti gli studenti delle classi prime saranno coinvolti nei laboratori di recupero e/o interesse.
<b>Obiettivi</b>	Operare sulla motivazione all'apprendimento degli allievi, recuperare le abilità e le conoscenze mancanti.
<b>Strutture utilizzate</b>	• Laboratorio di cucina • Laboratorio di pasticceria • Sala bar • Aule multimediali
<b>Organizzazione del percorso</b>	Laboratori aperti per asse delle classi prime in relazione ai bisogni.

Tab. 12. Attività di approfondimento presso IPSSA Bergese (GE)

IPSSA Bergese – Attività di approfondimento	
<b>Suddivisione del monte ore di 264</b>	64 ore nella classe prima 200 ore nella classe seconda
<b>Ripartizione delle 64 ore</b>	<b>Sei settimane dal 20 febbraio 2019</b>
<b>Modalità di organizzazione</b>	In relazione all'osservazione e agli esiti degli scrutini gli allievi saranno destinati in base agli interessi espressi e/o alle capacità mostrate in percorsi laboratoriali con classi superiori o sui laboratori di recupero per lo svolgimento di attività peer to peer
<b>Personale coinvolto</b>	Saranno coinvolti nelle attività i docenti dei consigli di classe delle classi terze, i docenti d'asse a disposizione delle classi seconde, i tutor i tecnici e gli assistenti di laboratorio.
<b>Individuazione studenti</b>	Gli studenti saranno individuati dal consiglio di classe e dai tutor
<b>Obiettivi</b>	Offrire percorsi motivanti di interesse e di approfondimento per gli studenti che ne abbiano manifestato il desiderio e per i quali siano state rilevate le necessità
<b>Strutture utilizzate</b>	• Laboratorio di cucina • Laboratorio di pasticceria • Sala bar • Aule multimediali

Tab. 13 – Personalizzazione presso IPS Beccari (TO)

---

Istituto "BECCARI" Torino	Personalizzazione degli apprendimenti classi prime a.s 2018-2019
<b>Suddivisione del monte ore di 264</b>	132 ore nella classe prima  132 ore nella classe seconda
<b>Ripartizione delle 132 ore</b>	Quattro settimane nel corso del primo anno suddivise in funzione dei periodi di TPCO delle classi terze e quinte
<b>Modalità di organizzazione</b>	Nelle settimane che coincidono con l'ASL saranno organizzati corsi di approfondimento per gli studenti che non riporteranno carenze nelle diverse discipline. Gli studenti che presenteranno carenze nelle singole discipline svolgeranno attività di recupero in classe con i docenti curricolari. Nella terza settimana, in relazione agli esiti degli scrutini, si potranno privilegiare le attività di recupero. E diverse attività proposte saranno organizzate dalla Commissione tenendo in considerazione e professionalità dei docenti resisi disponibili e degli eventi in calendario sul territorio.
<b>Personale coinvolto</b>	Durante la prima, seconda e quarta settimana saranno coinvolti i docenti del consiglio di classe. È prevista la presenza di esperti per la terza settimana. In tutte le quattro settimane saranno coinvolti gli assistenti tecnici dei diversi laboratori. Le attività di eccellenza i docenti delle classi quinte coinvolte nell'ASL.
<b>Individuazione studenti</b>	Per la partecipazione ai corsi di eccellenza ogni consiglio di classe dovrà individuare 3 studenti con i seguenti requisiti: Assenza di materie insufficienti, Particolare interesse per le materie professionalizzanti.
<b>Obiettivi</b>	Utilizzo dei laboratori della scuola - Orientare alle diverse professionalità dei diversi indirizzi del nostro istituto
<b>Strutture utilizzate</b>	Laboratorio conserve • Laboratorio pasta fresca • Laboratorio di gelateria • Birrificio • Laboratorio di pasticceria • Sala bar • Aule
<b>Organizzazione percorso</b>	I diversi allievi saranno divisi in tre gruppi per quanto riguarda le attività di laboratorio, sarà possibile prevedere attività che coinvolgono contemporaneamente i diversi gruppi

---

Tab. 14 – Attività di approfondimento presso IPS Beccari (TO)

Istituto Beccari TO – Attività di approfondimento classi prime a.s. 2018-2019		
<i>LUNEDI</i>		
Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
9.00-13.00 Tour bar storici di Torino	9.00-13.00 Tour bar storici di Torino	9.00-13.00 Tour bar storici di Torino
<i>MARTEDI</i>		
8.00-11.00 marmellate laboratorio confetteria 12.00-14.00 freestyle c/o american bar	10.00-12.00 freestyle c/o american bar	8.00-10.00 freestyle c/o american bar 10.00-13.00 produzione birra Laboratorio della birra
<i>MERCOLEDI</i>		
8.00-10.00 cocktail c/o american bar	10.00-12.00 cocktail c/o american bar	12.00-14.00 cocktail c/o american bar
<i>GIOVEDI</i>		
9.00-13.00 Visita Cioccolato'	9.00-13.00 Visita Cioccolato	9.00-13.00 Visita Cioccolato
<i>VENERDI</i>		
8.00-11.00 produzione birra c/o Laboratorio della birra	8.00-11.00 produzione marmellate c/o laboratorio confetture 11.00-14.00 produzione birra c/o laboratorio della birra	11.00-14.00 produzione marmellate c/o laboratorio confetture

### 3.5. La valutazione autentica

di *Luisa Giordani e Giorgia Chionna*<sup>4</sup>

Il tema della valutazione rappresenta un elemento fondamentale nel lavoro quotidiano di ogni insegnante, croce e delizia, potremmo dire, di ogni studente e di molte famiglie, che troppo spesso, interpretano l'esito della valutazione come un giudizio sulla persona piuttosto che per quello che essa rappresenta nel processo di apprendimento di ogni alunno. Far crescere la cultura della valutazione, intesa come fattore indispensabile per sviluppare consapevolezza sul percorso, sui punti di forza e sulle carenze, in un'ottica costruttiva e proattiva, è una necessità e anche un impegno pedagogico ed educativo che coinvolge tutta la comunità scolastica. Incardinato nella progettazione didattica, il processo valutativo sostiene il processo di apprendimento e di insegnamento, valorizzando di volta in volta elementi diversi che

<sup>4</sup> Giorgia Chionna docente presso IPSSA "Nino Bergese". Luisa Giordani, formatrice, staff di progetto Bergese.

spaziano da mere conoscenze a più complesse liste di abilità e competenze, grazie all'utilizzo di metodi, strumenti e modelli adeguati e complementari. Valutare significa attribuire valore a un oggetto che prima non ne aveva, implicando un lavoro progettuale a ritroso che, partendo dalla definizione di obiettivi, definisce le evidenze per rilevare i progressi, costruendo ambienti ed esperienze didattiche più motivanti e, soprattutto, indispensabili per promuovere apprendimenti significativi (contrapposti a quelli inerti, posticci e quindi con più probabilità destinati all'oblio). Vale la pena affrontare l'argomento partendo da alcune domande utili a dare un senso: *Perché valutare? Che cosa valutare? Con quali metodologie?*

### *Perché valutare?*

Da un lato non possiamo trascurare l'aspetto amministrativo, quello che considera il processo fondamentale per accompagnare e determinare la carriera scolastica di ogni alunno, imprescindibile per il passaggio al livello successivo del percorso verticale, accertato il raggiungimento degli obiettivi previsti dal curriculum personalizzato. Il processo valutativo, normato dal d.p.r. n. 122/2009, detta principi fondamentali, irrinunciabili, quali l'equità, l'omogeneità, la trasparenza e la collegialità, rimandando anche alla pratica dell'auto-valutazione, «ecologica del soggetto-allievo sul suo essere soggetto-protagonista nel proprio ambiente-contesto di formazione. Un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole del senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto». Ma la valutazione non riguarda solo atti e momenti formali; essa, per dirla con Black William (Black e William 1998 «Inside the black box») consiste in: «tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati». Parliamo quindi di valutazione per l'apprendimento se:

- gli allievi comprendono cosa ci si aspetta da loro;
- ricevono un feedback dal lavoro svolto;
- ricevono consigli su come migliorare;
- sono responsabili e coinvolti nel loro apprendimento.

Possiamo argomentare che la valutazione non può essere e non deve rispondere ad un puro adempimento; essa agisce come feedback fornito allo studente per sostenerne il suo percorso formativo, così come l'atleta che, durante le prove in preparazione della gara, migliora la prestazione grazie alle indicazioni che riceve continuamente dall'allenatore. In questo senso la valutazione incoraggia e sostiene la motivazione intrinseca di ogni studente

che, per migliorare la propria consapevolezza deve essere messo in condizione di:

- provare un senso di controllo e di scelta;
- incontrare compiti che lo sfidano, ma non lo minacciano;
- essere in grado di autovalutarsi in modo appropriato.

Al contrario, l'attribuzione della valutazione a scuola, spesso procede considerando quel che non c'è, sottraendo al valore massimo quello che manca con il rischio di stigmatizzare gli aspetti negativi, anziché valorizzare quelli positivi. Possiamo, infine, sintetizzare due aspetti della valutazione:

- *formativo*, in cui prevale il criterio dei processi che riguardano le modalità di insegnamento-apprendimento da parte dei docenti e degli alunni;
- *misurativo*, in cui prevale il criterio del risultato, che deve essere ricondotto alle variabili di ingresso degli alunni, al fine di garantire l'equità della valutazione.

L'importante è non confondere la misurazione con la valutazione. La situazione dell'insegnante che valuta uno studente è simile a quella del medico che deve definire le condizioni di salute di un suo paziente: l'apporto dei dati risultanti dagli esami di laboratorio può essere un punto di riferimento fondamentale, ma la diagnosi consisterà in una interpretazione dei dati, strettamente legata al dialogo instaurato col paziente, non nella loro combinazione matematica. Utilizzare la valutazione in modo efficace, di senso, implica la capacità di considerare diversi elementi, quali l'autovalutazione da parte dello studente, che così riflette su ciò che fa e come lo fa, rafforzando il legame nella relazione insegnamento-apprendimento, rinnovando, infine, i patti tra docente e studente. Possiamo quindi condividere il principio secondo il quale la valutazione che spinge a migliorarsi apre al desiderio di imparare (un'utopia? una possibilità?).

### *Che cosa valutare?*

«Ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura della comprensione scolastica di un contenuto o dell'acquisizione di un'abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest'ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede» (Comoglio, 2004). I principi essenziali su cui si costruisce il processo della valutazione autentica possono essere sintetizzati nelle seguenti parole chiave.

- *Autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti.
- *Processualità* della valutazione nel cogliere il nesso tra la prestazione e la modalità che l'ha generata.
- *Responsabilità* dello studente.

- *Promozionalità* dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo.
- *Ricorsività* tra momento formativo e valutativo.
- *Globalità* del momento valutativo (integrazione delle dimensioni cognitive, sociali, emotive, conative).
- *Multidimensionalità* del processo valutativo (più fonti di dati e diverse prospettive di lettura).

Gli oggetti della valutazione sono molteplici e coerenti con le finalità che questa si pone, ma vale la pena soffermarci sulle competenze, oggetto complesso, poliedrico, articolato, che si esprime attraverso l'integrazione di diversi fattori, quali:

- le conoscenze generali, specifiche e di contesto;
- le capacità tecniche e di metodologia operativa;
- le caratteristiche personali: doti, disposizioni, attitudini, risorse, etc.

Di fatto non vediamo le competenze, ma i loro effetti (attività svolte, azioni compiute, modalità di esercizio e stili di comportamento) dei quali tendiamo ad attribuire l'origine ad una qualità dell'individuo che definiamo "competenza". La rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata e pluri-prospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere lo sviluppo della competenza, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono.

#### **Approfondimento. L'approccio trifocale di Pellerey**

Domande guida e strumenti per la valutazione

**Sul piano soggettivo:** come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? Riesco ad impegnare al meglio le mie risorse interne ed esterne?

**Strumenti:** le liste di controllo, i dossier e altri processi di carattere metacognitivo, rubriche.

**Sul piano dell'osservazione intersoggettiva:** quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messe in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?

**Strumenti:** rubriche valutative, protocolli di osservazione strutturati e non strutturati, questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti coinvolti nel processo, note e commenti valutativi.

**Sul piano oggettivo:** quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? Di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? In quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?

**Strumenti:** prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà, realizzazione di prodotti assunti come espressione di competenza.

### *Come valutare? Con quali metodologie?*

La valutazione tradizionale prevede l'utilizzo di prove aperte che, però, presentano il rischio di un giudizio intuitivo, ma possono essere molto utili se utilizzate con una griglia adeguata. La valutazione cosiddetta oggettiva prevede l'impiego di prove strutturate, semi-strutturate, utili per rilevare la presenza di conoscenze e informazioni. La maggiore criticità è la scomposizione del sapere in unità, riferimento a conoscenze inerti, attenzione esclusiva alla prestazione, scarsa ricaduta formativa e rischio di deresponsabilizzazione dello studente. La valutazione autentica, prevalentemente praticata attraverso compiti di realtà, prove autentiche, compiti complessi, ha il vantaggio di integrare processo/prodotto, fa riferimento a problemi complessi, responsabilizza lo studente ponendo particolare attenzione agli aspetti meta-cognitivi. La valutazione definita "autentica" intende consentire l'espressione di un giudizio più esteso all'apprendimento, cioè riferito alle capacità di pensiero critico, di soluzione di problemi, di meta-cognizione, di apprendimento permanente. In particolare accerta l'abilità dello studente di usare efficacemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso, permette opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback, di perfezionare la prestazione e i prodotti.

I compiti autentici si fondano sull'impostazione costruttivista, secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà. I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali.

#### **Approfondimento. Le prove**

Le prove, siano esse autentiche o meno, conservano l'impostazione stimolo / risposta di impronta behaviorista: l'insegnante predispone gli stimoli, le domande o le richieste, conosce preventivamente le risposte o perlomeno i criteri di validità delle risposte o delle prestazioni, e gli allievi dal canto loro sono chiamati ad uniformarsi alle risposte o alle prestazioni attese

##### **Prove a risposta chiusa**

Sono quelle in cui lo studente sceglie la risposta appropriata tra le alternative indicate, o la richiama dalla memoria, o può ritrovarla nei materiali che accompagnano la prova stessa.

Con questo tipo di prove si può dedurre solo in modo molto indiretto l'esistenza di capacità reali, abilità e competenze.

*Le prove a risposta chiusa possono essere proficuamente utilizzate come verifica complementare nelle prove a risposta costruita e in quelle di prestazione.*

##### **Prove a risposta aperta**

Sono quelle in cui agli studenti viene chiesto di elaborare le conoscenze, sia vecchie che nuove. Le risposte sono aperte, non univoche, possono differire anche in modo significativo dalle risposte degli altri studenti, permettono di comprendere, almeno in parte, il pensiero dell'allievo, del suo modo di riorganizzare e costruire la conoscenza, di argomentare

Ai fini della valutazione della competenza, neppure le risposte aperte da sole dimostrano l'effettiva e reale competenza di un allievo: egli può illustrare benissimo i passi di una procedura, ma non saperla applicare

*Possano fungere da valido complemento metacognitivo sia alle prove di prestazione che ai compiti autentici*

### *Valutare con le rubriche*

Una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di utilizzare processi elevati quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente (Arter, Bond, 1996). La rubrica è uno strumento che individua le dimensioni (aspetti importanti) per descrivere, secondo una scala di qualità, competenze o liste di abilità. Coerentemente con quanto detto sin qui possiamo affermare che la rubrica:

- evidenzia ciò che lo studente “sa fare con ciò che sa” e non ciò che gli manca: “lavora sui pieni e non sui vuoti”;
- evidenzia quanto e come si è appreso;
- utilizza criteri oggettivi, condivisi, predefiniti, trasparenti;
- educa gli studenti all’autovalutazione;
- influisce in modo efficace sulla meta-cognizione, sulla motivazione e sul miglioramento dell’apprendimento;
- motiva al successo e migliora l’autostima;
- consegnata prima della prestazione, dirige l’attenzione degli studenti sugli aspetti specifici del prodotto da elaborare e sul livello di padronanza da dimostrare

La definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione serve agli studenti, che hanno punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, apprendere dai propri errori e migliorarsi; serve ai docenti per stabilire una comunicazione più chiara ed orientare la propria azione educativa e didattica. I criteri descrivono aspetti ritenuti irrinunciabili e importanti, le caratteristiche di un prodotto o di una prestazione, le priorità in termini di conoscenze e abilità da insegnare:

- definiscono ciò che si vuole vedere, osservare del lavoro degli studenti;
- informano sulla qualità di un lavoro/prodotto, di una prestazione, di una risposta;
- permettono di stabilire il livello di sviluppo di una competenza.

Gli elementi essenziali e le domande che il docente si pone in fase di realizzazione di una rubrica sono i seguenti.



- Le dimensioni: quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?
- I criteri: in base a che cosa si possono apprezzare le prestazioni?
- Gli indicatori: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?
- I livelli: quale grado è stato raggiunto in relazione ai criteri considerati, sulla base di una scala ordinale (numeri o aggettivi)?

#### **Approfondimento. Check list sulla qualità di una rubrica**

**Validità:** sono state esplorati gli aspetti più significativi della meta educativa prescelta?

**Articolazione:** i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti della dimensione?

**Fattibilità:** i livelli di competenza sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?

**Chiarezza:** i livelli di competenza proposti sono chiari e precisi?

**Attendibilità:** la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?

**Utilità:** la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione di studenti e genitori?

**Promozionalità:** i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi? (non solo le carenze!)

#### *Esempio*

Vediamo adesso alcuni esempi di buone pratiche per quanto concerne la valutazione. Per fare questo partiamo da un'UdA. creata per un'attività di recupero delle competenze dell'asse dei linguaggi al termine del primo periodo della prima annualità. Nell'UdA. si chiede di creare una serie di strisce di fumetto satirico su cartelloni, che vedano come protagonisti gli appartenenti alla comunità scolastica. Tale compito autentico è mirato a rendere gli allievi consapevoli di appartenere da protagonisti ad una collettività, educandoli alla collaborazione per la realizzazione di un progetto comune che richiede assunzione di responsabilità e suddivisione di ruoli. Allo stesso tempo è incentrato sull'Asse dei Linguaggi per quanto concerne le competenze comunicative in lingua italiana, nelle lingue straniere e nei linguaggi non verbali. Questo tipo di attività permetterà anche al docente di portare avanti una riflessione sul senso del limite e del rispetto nei confronti dell'altro. Le competenze target che mira a recuperare saranno pertanto:

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali;
- utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro;

- agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali.

Sarà pertanto necessario creare, prima, un questionario di autovalutazione (Tab. 15) che lo porti a riflettere sul proprio operato e che potrebbe avere questo aspetto.

- Descrivi il lavoro svolto suddividendolo in fasi.
- Illustra i tuoi compiti nell'ambito del progetto.
- Quali sono state le principali difficoltà? Come le hai affrontate?
- Cosa hai imparato da questa attività?
- Cosa ti piacerebbe approfondire?

*Tab. 15 – Questionario di autovalutazione*

	<b>Moltissimo</b>	<b>Molto</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Poco</b>
Come ho dialogato con i compagni? Ho ascoltato le idee di tutti? Ho collaborato nel gruppo in modo attivo?				
Come mi sono rapportato con gli insegnanti? Ho ascoltato le consegne e i suggerimenti?				
Sono riuscito con facilità a ricercare e a utilizzare le informazioni necessarie per svolgere il mio lavoro?				

Successivamente creeremo delle rubriche di valutazione (Tab. 16) del processo e del prodotto finale che ci permettano, al termine dell'attività, di valutare se lo studente ha colmato del tutto o in parte le carenze nelle competenze target richieste. Vediamo un'ipotesi di griglie di valutazione del prodotto per questa specifica UdA.

Tab. 16 – Rubriche di valutazione

CRITERI	Rubrica valutativa – Griglia di valutazione del prodotto Asse dei Linguaggi	
Ortografia e morfosintassi	Avanzato	Lo studente non commette errori ortografici e elabora un testo corretto dal punto di vista morfosintattico.
	Intermedio	Lo studente elabora un testo nel complesso corretto dal punto di vista ortografico e morfosintattico
	Base	Lo studente mostra sufficiente controllo dell'ortografia e della morfosintassi ed elabora un testo con scarsa coesione testuale.
	Base non raggiunto	Lo studente commette diffusi e gravi errori ortografici e morfosintattici ed elabora un testo non coeso.
Lessico	Avanzato	Lo studente si esprime con ricchezza lessicale.
	Intermedio	Lo studente si esprime in modo corretto
	Base	Lo studente si esprime con un linguaggio complessivamente corretto
	Base non raggiunto	Lo studente si esprime con un linguaggio non corretto
Rispetto delle consegne e organizzazione dei contenuti	Avanzato	Lo studente elabora un testo originale e nel pieno rispetto delle consegne, dimostrando ottime capacità organizzative dei contenuti. Utilizza la satira con equilibrio e senso del rispetto.
	Intermedio	Lo studente elabora un testo coerente con le consegne e ha una buona capacità organizzativa. è in grado di utilizzare sporadicamente ma in modo corretto la satira.
	Base	Lo studente elabora un testo adeguato alle consegne e dimostra una discreta capacità organizzativa. Non sempre sa utilizzare la Satira o la utilizza in modo poco rispettoso.
	Base non raggiunto	Lo studente elabora un testo non adeguato alle consegne e non è in grado di organizzarsi. Non riesce ad utilizzare la satira.

### 3.6. Gestire gli ambienti di apprendimento

di *Francesco Cioli*<sup>5</sup>

Il Progetto Tripla A si è pregiato di una prerogativa speciale, che lo ha reso funzionale a chiarire le prospettive del cambiamento: la sua natura *meta progettuale*, nella quale oggetto e mezzo si fondono assieme. La sfida del Progetto è stata infatti quella di *introdurre il concetto di Ambiente di Apprendimento in una comunità educante attraverso la creazione stessa di un Ambiente di Apprendimento*.

Per comodità, se ne riassumono le tappe: i docenti dell'Istruzione Professionale si sono imbattuti in un problema (mai così appropriato il concetto di

<sup>5</sup> Insegnante presso ISIS “Bonaldo Stringher” di Udine.

*disaccordo*, di *pensiero confuso* di Jonassen); sono stati ingaggiati dal ruolo di guida e di motivatore, con modalità *bottom-up*, da parte del MIUR; hanno avuto a disposizione una pluralità di ridondanze, informative e formative; si sono rigenerati in una *community* di apprendimento, consapevole di essere protagonista di una *vision* per il futuro della scuola e della società; hanno raccolto la sfida di proporre un risultato tangibile, operativo, reale, da calare direttamente all'interno delle scuole.

Il Progetto Tripla A, che ha guidato e accompagnato questi docenti, ha pertanto fornito l'esempio più rappresentativo di un Ambiente di Apprendimento, seppur costruito in seno a figure di professionisti dell'educazione: tuttavia con competenze in diversi campi e a diversi livelli, con esigenze e bisogni particolari, e con obiettivi spesso differenti.

La sfida di organizzare Ambienti di Apprendimento si è subito scontrata con alcune criticità, tutte quasi riconducibili ad una sola componente, che desta preoccupazione e perplessità proprio in virtù della sua essenza: la paura del cambiamento. Mantenere lo *status quo* dell'approccio alla didattica, ma anche alla conoscenza, perché sembra aver prodotto risultati positivi da più di cent'anni a questa parte, perché si è sempre fatto così, è il peggior alibi per un educatore e un professionista della cultura.

Ma il percorso di consapevolezza non si è arrestato di fronte alle resistenze dell'atteggiamento *destruens* di chi vede nel ritorno all'*ancien régime* il riparo o ancor peggio il rimedio alle sfide della complessità. Attraverso un'analisi che considerasse istanze psicopedagogiche e didattiche, ma anche logistiche e funzionali, sono state individuate tre dimensioni di intervento, accolte in tutte le loro problematicità ma anche sostenute nelle potenzialità prevedibili: gli *spazi*, i *tempi*, le *didattiche innovative*. La valutazione e la valorizzazione di questi tre aspetti condensano un preliminare, ancorché parziale, impegno verso una nuova prospettiva di organizzazione di ambienti di apprendimento.

### *Gli spazi*

La predisposizione di uno spazio fisico adeguato costituisce la prima attenzione in un'ottica di innovatività. Ovviamente si sono lamentate l'austerità e la vetustà dell'edilizia scolastica, le diversità in merito alla quantità e alla qualità delle infrastrutture a livello nazionale, la difficoltà nell'assegnazione e manutenzione di immobili gestiti da diverse amministrazioni: tutti elementi che hanno creato disomogeneità nelle emergenze (e rimostranze) sollevate dai colleghi. Tuttavia sempre più ci si è trovati concordi nell'evidenziare l'anacronisticità delle aule tradizionali che, nel sistema "aulico" che esse prevedono, già confessano il carattere poco inclusivo e autoritario del concetto di insegna-

mento e di conoscenza. I tentativi di smontare architettonicamente gli edifici scolastici per aprire nuovi spazi dimostrano ovviamente la loro illusorietà; tuttavia in qualche modo si possono aprire ugualmente le porte del rinnovamento (una delle prime e più semplici raccomandazioni dell'INDIRE è proprio: "Almeno lasciate spalancata la porta della vostra aula!").

Si sono raccolte allora preziose indicazioni riguardo la progettazione e la gestione degli spazi che la scuola si trova a disposizione, nella certezza che la rimodulazione dello spazio fisico incida in maniera significativa al benessere dello studente, alla sua predisposizione emotiva nei confronti della scuola, ad aumentare la forza della prossemica nel trasferire una spinta significativa ad attività più accattivanti ed a nuovi protagonisti.

Il primo passo consiste nell'assumere il coraggio di scardinare l'impianto tradizionale dell'aula a lezione frontale, vista l'inattualità della *lectio* (la cattedra intesa come dispensatrice dell'unico sapere accessibile) e la perfida ma consolidata consuetudine di accostare il concetto di lezione a quello di addestramento o ancor peggio di rimprovero. La promozione di un *setting* d'aula diverso ha considerato la possibilità di prevedere angoli di interesse, caratterizzati da una loro conformazione specifica di arredi e dalla disponibilità di risorse particolari (spazio lettura e relax, biblioteca e archivio di materiali, tavolo operativo di *bricolage*, spazio di intrattenimento multimediale); strutture e forniture mobili, in grado di adattarsi facilmente ad una pluralità di metodologie ed attività diversificate, accomunate dalla cooperatività; postazioni informatiche per agevolare l'accesso e l'utilizzo della rete e degli ausili digitali, nell'ottica di un'implementazione delle competenze di TIC.

In merito a quest'ultimo aspetto, si anticipa e si sottolinea come troppo spesso la creazione di un ambiente di apprendimento sembra esigere la componente informatica e digitale, o addirittura risolversi solamente in essa. In realtà le tecnologie digitali risultano sicuramente più efficienti e dinamiche delle tecnologie tradizionali ma, da sole, non determinano alcun cambiamento fondamentale nella natura del processo educativo, che dipende solamente da un deciso e consapevole cambio di prospettiva da parte del soggetto educante. Nella progettazione di un ambiente classe diverso, tarato sulle esigenze didattiche innovative, si è fatta strada la proposta delle Aule Laboratori: ciascun insegnamento può fare così affidamento su uno spazio costruito *ad hoc*, allineando anche i saperi generali e "scolastici" a quelli professionali. Al Laboratorio di Cucina o di Sala, ben riconoscibile e ricco di strumenti dedicati, si associano i Laboratori di Italiano, di Matematica, di Scienze, anch'essi progettati e customizzati sulla specificità dell'insegnamento e personalizzati dal contributo degli studenti stessi. In questo modo è agevolata la percezione di un ambiente operativo e creativo, più libero e dinamico, in

rottura con la rigidità e l'artificialità della scuola tradizionale, dove persiste una netta divisione tra materie teoriche e pratiche, tra sapere e fare.

Questo tipo di allestimento presuppone un'altra sostanziale modifica all'ordine preconcetto: non sono i docenti a spostarsi al cambio dell'ora, ma gli studenti stessi. Il docente attende il proprio gruppo all'interno della sua aula personalizzata; gli studenti si predispongono per gli spostamenti, modificando gli spazi di apprendimento e arricchendosi di aspettative per l'ingresso in un diverso contesto educativo. Viene inoltre promossa l'assunzione di una più completa responsabilità ed autonomia, sia per quanto concerne la puntualità agli appuntamenti, sia per quanto riguarda la cura degli spazi da attraversare, l'affidabilità nella gestione del traffico dei gruppi, il rispetto verso eventuali compiti di tutoraggio, accompagnamento e aiuto in un'ottica di inclusione. La destrutturazione degli spazi dovrebbe riguardare anche gli ambienti comuni e in generale gli arredi. Si è dimostrato proficua, dal punto di vista dell'ingaggiamento degli studenti, la predisposizione di armadietti personali, all'interno dei quali poter depositare materiale scolastico ed extra-scolastico in una prospettiva di maggior senso di appartenenza al contesto scuola. Nella stessa direzione si sono progettati spazi di aggregazione comune, più liberi e creativi, che potessero arricchire, colorare e allungare il tempo scuola degli studenti.

Un discorso a parte merita il "fuori" scuola. Con il fine di contrastare l'idea della finzione, dell'artificialità della scuola, con la quale si presume che l'educazione debba avvenire grazie all'esercizio riprodotto dal reale e poi simulato in un compito, l'ambiente si può allargare a comprendere la totalità delle esperienze significative e "vere" degli studenti nelle loro occasioni di apprendimento non solo formale, ma anche informale e non formale. La considerazione delle opportunità del territorio, nelle dimensioni culturali, formative, ricreative e sportive, costituisce una dilatazione della sfera di crescita degli studenti, sollecitati a considerare le diverse esperienze come appartenenti ad un'unica spinta verso l'autoaffermazione di sé. Nella specificità della professionalità alberghiera, il territorio si è dimostrato esso stesso un laboratorio di occasioni formative e un traguardo di appetibilità per gli studenti. La concretezza di operare nel tessuto reale (enogastronomico, alberghiero, turistico... in generale culturale ed economico) espande il contesto scuola a tutto il sistema territoriale, in una dimensione di osmosi tra opportunità ed evoluzione, da una parte intercettando e catturando dal territorio occasioni formative e dall'altra restituendo e rendicontando allo stesso nuove energie tecniche, professionali ed umane.

## *I tempi*

La seconda dimensione in esame potrebbe essere considerata poco influente nella rimodulazione dell'ambiente scolastico. In realtà il tempo, l'utilizzo e la percezione di esso si sono rivelati aspetti fondamentali per raccogliere la sfida verso l'apprendimento nella società della conoscenza. Il tempo scuola, scandito da campanelle scolastiche che emulano i turni delle fabbriche della società industriale, anacronisticamente modellato sul sistema della catena di montaggio; che fraziona le attività in particelle isolate e autoreferenziali, tanto da apparire senza alcuna attinenza tra loro, all'inizio delle quali lo studente deve abbandonare il lavoro precedente e resettare la propria ricettività cognitiva: tutti questi elementi concorrono alla costruzione di un tempo che settorializza l'apprendimento, inibisce l'abilità di creare relazioni, propone l'idea dei saperi disciplinari come sistemi chiusi e specialistici e contrasta l'ormai diffusa e consolidata visione del sapere come costruzione di interconnessioni. La proposta invece di attività globali, disposte in direzione orizzontale e trasversale, con un tempo spalmato, sembra stimolare l'assunzione di un compito come una sfida significativa ed autonoma, da affrontare con l'ausilio di tutte le proprie risorse personali, e non parcellizzate in momenti distinti in cui attivare solo alcune competenze disciplinari.

Ma anche in opposta direzione si è spinta l'organizzazione che ha voluto giocare sull'elemento tempo. Da un lato, superare la considerazione dell'ora di lezione come coincidente con l'unità di sessanta minuti: sostenuti dalle ormai note rilevazioni sulla durata di attenzione degli studenti, si è previsto di rimodulare l'orario settimanale (negli istituti Professionali fissato a 32 ore) prevedendo unità orarie più corte e più numerose (per esempio: 35 moduli da 54 minuti ciascuno). Questo potrebbe permettere di ricalibrare le ore assegnate ai singoli Insegnamenti in un'ottica di costruzione del curriculum di Istituto, aumentare le occasioni di compresenze di docenti e dedicare alcune ore alla personalizzazione degli apprendimenti. Inoltre, in questo caso, ci si può allineare ad una strategia didattica innovativa, lo *Spaced learning*, che prevede nel susseguirsi di momenti intensi di apprendimento e di occasioni di svago e di relax un antidoto ai risultati poco soddisfacenti delle capacità attentive degli studenti. Il tempo scuola, poi, vorrebbe allungarsi attraverso la promozione dell'apertura pomeridiana degli Istituti. L'ambiente scolastico punta a diventare un elemento di attrazione e coinvolgimento giovanile, attraverso una proposta più dinamica, accattivante, inclusiva, per contrastare la dispersione scolastica e costituire un contesto alternativo di aggregazione rispetto ad altri più dispersivi e devianti: lo spirito della maggior parte dei PON promossi dall'Unione Europea, infatti, si ispira a questa direzione.

Verso una dimensione più operativa e professionale si è rivolta invece una diversa strutturazione delle attività di Alternanza scuola-lavoro, aperta al territorio e alle realtà sociali, culturali, produttive ed economiche presenti nel contesto di riferimento della scuola. Oltre ad essere attive nell'orario curricolare e generalmente extrascolastico, attraverso collaborazioni, conferenze, supporti specialistici, visite in azienda e tirocini, queste attività possono essere organizzate in diversi momenti del calendario, superando la netta distinzione tra giorni di scuola e giorni di vacanza: la finalità consiste nel fondere le esperienze di apprendimento formale, informale e non formale in un'unica occasione di crescita per il raggiungimento del successo formativo.

### *Le didattiche innovative*

Il terzo elemento, le *didattiche innovative*, si è inserito in un approccio sistemico con i primi due. Le pratiche del nuovo rapporto tra apprendimento ed insegnamento influenzano spazio e tempo, ma non esauriscono la loro innovatività solamente in queste due misure. Anzi. Si è rimarcata l'esigenza di un cambiamento di paradigma riguardo l'educazione e in generale i saperi: da una concezione prettamente trasmissiva, nozionistica ed accumulativa delle conoscenze, frutto del percorso della civiltà industriale, ad un'idea vivida, significativa, esperienziale di costruzione di significati, abilità e valori. Questo richiede una rivoluzionaria consapevolezza da parte dei docenti, chiamati ad un ruolo professionale ed etico molto più complesso e responsabile. Si tratta di porsi in ascolto e in condivisione con generazioni fluide, mutevoli ed esigenti, che solo una limitata ed ottusa considerazione etichettano come disadattate, svogliate ed impertinenti. La sfida di accompagnare gli studenti al futuro non può e non deve limitarsi solamente alla critica, alla lamentela, alla nostalgia impotente: ma richiede coraggio e volontà di cambiare.

Il ruolo del docente, perciò, è sottoposto ad un'esortazione al cambiamento senza precedenti: si tratta innanzitutto di rivedere la propria figura di accompagnatore all'apprendimento, di stimolatore alla curiosità, di creatore e costruttore di prospettive di senso nella conoscenza. Il docente diviene l'animatore responsabile all'ingaggiamento degli studenti, consolidando quell'autorevolezza attribuita solo a colui che fornisce un esempio di entusiasmo verso la scuola, la cultura e la scienza. L'aspetto emotivo, affettivo e relazionale costituisce la chiave per abbattere quella barriera che troppo spesso viene considerata un dispetto capriccioso ed insolente delle nuove generazioni, e che invece è la risposta più ovvia, seppur infantile e scomposta, dell'inadeguatezza dei vecchi sistemi d'insegnamento verso le attese e le debolezze di chi si appresta ora ad affrontare il presente e il futuro.



E poi, il proprio sapere. Chiuso, specialistico, imparato almeno trent'anni fa in percorsi di vecchie università e poi riproposto *tout court* perché ontologicamente intoccabile. Le riunioni per disciplina, nelle quali si condividevano i canoni dei contenuti da dispensare, ora più che mai tradiscono la loro essenza di “dipartimenti stagni”. L'idea che un ammasso di elementi, seppur impartiti gradualmente e in maniera sequenziale, riesca ad incontrare meccanicamente le esigenze di apprendimento di un individuo è distante dalla realtà di oggi quanto la celebre differenza tra una testa ben piena e una testa ben fatta.

Un professionista dell'educazione, quale il docente che opera con cognizione e con finalità ben precise, dev'essere in grado di dotarsi di strumenti e metodologie calibrate, atte ad intercettare il maggior numero di bisogni formativi e di talenti personali; e dev'essere pronto ad accogliere la sfida di motivare i suoi interlocutori, consapevole che la spinta motivazionale è il primo motore dell'apprendimento.

Le strategie didattiche innovative, quindi, qualunque esse siano o qualsiasi sia l'ambito educativo a cui si riferiscano, esigono una meditata e profonda cultura psicopedagogica: lontano dal proporsi come *escamotage* improvvisati di gestione della classe e di insegnamento, esse si radicano in moderni ma ormai associati principi che ruotano attorno allo studente come fulcro dell'apprendimento e del suo successo formativo, ma anche sociale e umano.

La progettazione del percorso scolastico in Unità di Apprendimento, quanto più trasversali ed interdisciplinari, incentrate su un compito di realtà che vuole trascendere l'idea dell'agire scolastico come artificiale, non consiste in una proposta alternativa, ma è da considerarsi riferimento normativo ineludibile. Sulla scia delle competenze chiave di cittadinanza di respiro europeo e in un'ottica di *longlife learning*, l'attenzione alla dimensione prosociale e di promozione personale di sé stessi induce inoltre a contemplare come fondanti competenze e abilità praticate in ambienti pervasi da elementi di collaborazione, condivisione ed inclusività; a tutto ciò si aggiunge, in una logica di completezza nella complessità, la componente della personalizzazione, garanzia di sensibilità verso tutte le diversità e chiave di lettura per il poco considerato *nuovo umanesimo*.

La creazione di Ambienti di Apprendimento ha posto in discussione la tradizionale ed ormai consolidata organizzazione scolastica italiana, assegnandole sicuramente un'apertura europea e progressista; non ha potuto che scontrarsi con la graniticità della logistica scolastica, sia dal punto di vista strutturale sia da quello formale; e molto spesso è tesa ad essere confusa solamente con l'attenzione alle TIC e alla dotazione di strumenti informatici e digitali. Ma se si fosse capaci di proiettarsi oltre, si riscontrerebbe la determinante componente *ecologica* nella considerazione dell'Ambiente di Ap-

prendimento, che richiede una *vision sostenibile* per il futuro del mondo e della società, una sensibilità più responsabile nei confronti delle *diversità*, un'attenzione riservata ai talenti di tutti gli studenti, e non solo dei pochi, perché anch'essi *fonti alternative* di sviluppo culturale ed umano.

Allora gli insegnanti diventano i primi responsabili della *cura* dell'ambiente in cui operano.

### **3.7. Declinare i nuovi percorsi in uscita**

di *Alberto Tognoni*<sup>6</sup>

Il d.lgs. n. 61/2017 descrive gli Istituti Professionali come «scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica» e affida loro l'esplicita consegna di «formare la studentessa e lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese per un saper fare di qualità comunemente denominato “Made in Italy”, nonché di garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni». Proprio in questa direzione, il decreto legislativo prevede la possibilità di declinare gli indirizzi di studio in percorsi formativi richiesti dal territorio coerenti con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione.

Il processo che porta alla definizione delle declinazioni dei percorsi si connota come una applicazione alta dell'Autonomia Scolastica che deve saper coniugare autonomia didattica, organizzativa e di ricerca con una efficace capacità di lettura del territorio, delle sue esigenze e opportunità, costruendo anche solide relazioni con le realtà produttive, formative e sociali, la regione e gli enti locali: tanto più le scuole sapranno costruire una fitta rete di rapporti formali e non, tanto più saranno in grado di individuare, all'interno delle filiere di riferimento, le specifiche figure che offrono maggiori possibilità lavorative anche nel lungo periodo.

Il Comitato Tecnico Scientifico, previsto dal decreto legislativo, è uno strumento importante per la declinazione dei percorsi in quanto, nella sua funzione consultiva e di proposta, può apportare contributi significativi sia nella fase di stesura del progetto sia in quella della sua validazione.

In tutto il processo risulta fondamentale il coinvolgimento degli organi collegiali chiamati a partecipare alle varie fasi con momenti di informativa e

<sup>6</sup> Insegnante presso IPSSA “Bergese” di Genova.

confronto al fine di realizzare una proposta il più possibile condivisa e pertanto realizzabile nel concreto.

Punto di partenza è l'individuazione di un gruppo di progettazione composto da docenti competenti e motivati la cui candidatura sia valutata dal dirigente scolastico sulla base di criteri noti e condivisi. È fondamentale che nel gruppo siano inserite persone con comprovate competenze in ordine alla progettazione didattica e/o ai settori professionali interessati con conoscenze approfondite sulle realtà lavorative loro afferenti.

In fase di progettazione della declinazione, al fine di garantire l'unitarietà del profilo sul territorio nazionale, è necessario fare costante riferimento all'allegato 1 al d.i. n. 92/2018 nel quale sono riportati i risultati di apprendimento dell'area generale in termini di competenze declinate in abilità e conoscenze essenziali e l'allegato 2 – G nel quale sono riportati nell'ordine:

- la descrizione sintetica del profilo in uscita
- i risultati di apprendimento in termini di competenze declinate in abilità e conoscenze essenziali (area di indirizzo: asse scientifico – tecnologico – professionale)
- i riferimenti alle attività economiche referenziate ai codici ATECO
- la correlazione ai settori economico professionali (SEP).

La costruzione dei percorsi avviene all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera e che l'allegato 2 – G indica in: Enogastronomia, Arte Bianca e Pasticceria, Sala-bar e vendita e Accoglienza Turistica. In pratica si parte dalla vecchia divisione in articolazioni e opzioni non per riprodurle ma per circoscrivere l'ambito di intervento che potrebbe anche coinvolgere più aree.

Il processo che porta all'individuazione delle declinazioni parte dall'analisi dei bisogni del territorio che si può realizzare attraverso diversi strumenti quali, ad esempio, l'utilizzo delle risorse del web (consigliabile la consultazione del sito di Unioncamere), l'attivazione di tavoli tecnici con associazioni di categoria e mondo produttivo, la consultazione di documentazione statistica sul mercato del lavoro locale e quanto ritenuto più opportuno ai fini dell'identificazione delle aree di intervento.

Prima di passare ad esaminare le linee guida per la programmazione regionale dell'offerta formativa rispetto alle quali individuare le figure verso cui curvare i profili, è bene ricordare che il decreto legislativo richiede che la declinazione dei profili degli indirizzi di studio nei percorsi formativi richiesti dal territorio interessi solo le attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce il codice ATECO attribuito all'indirizzo.

I codici ATECO costituiscono una classificazione alfa-numerica con diversi gradi di dettaglio: le lettere indicano il macro-settore di attività eco-

nomica, mentre i numeri (che vanno da due fino a sei cifre) rappresentano, con diversi gradi di dettaglio, le articolazioni e le disaggregazioni dei settori stessi: le varie attività economiche sono raggruppate, dal generale al particolare, in: sezioni (codifica: 1 lettera), divisioni (2 cifre), gruppi (3 cifre), classi (4 cifre), categorie (5 cifre), sottocategorie (6 cifre).

Di seguito si fornisce un esempio.

1. Sezione I: attività dei servizi di alloggio e di ristorazione.
2. Divisione 56: attività dei servizi di ristorazione.
3. Gruppo 56.1: ristoranti e attività di ristorazione mobile.
4. Classe 56.10: ristoranti e attività di ristorazione mobile.
5. Categoria 56.10.1: ristorazione con somministrazione, ristorazione connessa alle aziende agricole.
6. Sottocategoria 56.10.11: ristorazione con somministrazione.

L'allegato 2 – G indica, a livello di sezione e divisione, i seguenti codici ATECO riferiti alle attività cui l'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" fa riferimento:

- I – Attività dei Servizi di Alloggio e di Ristorazione.
  - I – 55 alloggio.
  - I – 56 attività dei servizi di ristorazione.
- C – Attività manifatturiere.
  - C – 10 industrie alimentari.
- N – Noleggio, Agenzie di viaggio, Servizi di supporto alle imprese.
  - N – 79 attività dei servizi delle agenzie di viaggio, dei tour operator e servizi di prenotazione e attività connesse.

Lo stesso allegato riporta le seguenti correlazioni ai settori economico – professionali (SEP) dell'indirizzo:

- Servizi turistici;
- Produzioni alimentari.

La classificazione dei settori economico-professionali (SEP) è stata ottenuta utilizzando i codici delle classificazioni adottate dall'ISTAT, relativamente alle attività economiche (ATECO 2007) e alle professioni (Classificazione delle Professioni 2011), ed è interamente ad esse connessa. È composta da 24 settori all'interno di ognuno dei quali è possibile visualizzare i processi di lavoro suddivisi in sequenze di processo ciascuna contenente specifiche aree di attività (ADA).

Il primo passo per la costruzione della declinazione è quella di formularne il profilo atteso in uscita che, ricordiamo, dovrà essere coerente con le priorità espresse dalla Regione.

Partendo dai risultati ottenuti dall'analisi dei bisogni del territorio, si consiglia di analizzare i repertori regionali delle professioni prendendo in considerazione solo quelle contenute nei settori indicati nell'allegato 2 – G.

Una volta individuate le professioni che possono contribuire alla declinazione dei percorsi, è opportuno verificare la corrispondenza delle sezioni e divisioni dei codici ATECO a quelli afferenti l'indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera. Particolare attenzione dovrà essere rivolta al livello del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) specificato ricordando che il diploma conseguito col superamento dell'esame di Stato equivale al quarto livello.

A questo punto si può procedere con la stesura del profilo che al suo interno deve necessariamente contenere quello indicato nell'allegato 2 – G a garanzia dell'unitarietà dello stesso sul territorio nazionale.

Il passo successivo è la declinazione delle undici competenze dell'area di indirizzo in livelli intermedi previsti in uscita dal primo biennio (livello 2 QNQ), terzo anno (livello 3 QNQ), quarto anno (livello 3 – 4 QNQ) e quinto anno (livello 5 QNQ), ciascuno caratterizzato dalle conoscenze e abilità essenziali avendo a riferimento gli obiettivi di apprendimento dell'allegato 2 – G.

Può essere utile ricordare la caratterizzazione dei livelli 2, 3, e 4 del QNQ in termini di conoscenze, abilità e responsabilità e autonomia.

- **Conoscenze**
  - Conoscenze concrete, di base, di moderata ampiezza, finalizzate ad eseguire compiti semplici in sequenze diversificate.
  - Gamma di conoscenze, prevalentemente concrete, con elementi concettuali finalizzati a creare collegamenti logici. Capacità interpretativa.
  - Ampia gamma di conoscenze, integrate dal punto di vista della dimensione fattuale e/o concettuale, approfondite in alcune aree. Capacità interpretativa.
- **Abilità.**
  - Applicare saperi, materiali e strumenti per svolgere compiti semplici in sequenze diversificate, coinvolgendo abilità cognitive, relazionali e sociali necessarie per svolgere compiti semplici all'interno di una gamma definita di variabili di contesto. Tipicamente: memoria e partecipazione.
  - Utilizzare anche attraverso adattamenti, riformulazioni e rielaborazioni una gamma di saperi, metodi, materiali e strumenti per raggiungere i risultati previsti, attivando un set di abilità cognitive, relazionali, sociali e di attivazione che facilitano l'adattamento nelle situazioni

mutevoli. Tipicamente: cognizione, collaborazione e orientamento al risultato.

- Utilizzare anche attraverso adattamenti, riformulazioni e rielaborazioni una gamma di saperi, metodi, prassi e protocolli, materiali e strumenti, per risolvere problemi, attivando un set di abilità cognitive, relazionali, sociali e di attivazione necessarie per superare difficoltà crescenti. Tipicamente: problem solving, cooperazione e multitasking.
- Autonomia e responsabilità.
  - Eseguire i compiti assegnati secondo criteri prestabiliti, assicurando la conformità delle attività svolte, sotto supervisione per il conseguimento del risultato, in un contesto strutturato, con un numero limitato di situazioni diversificate.
  - Raggiungere i risultati previsti assicurandone la conformità e individuando le modalità di realizzazione più adeguate, in un contesto strutturato, con situazioni mutevoli che richiedono una modifica del proprio operato.
  - Provvedere al conseguimento degli obiettivi, coordinando e integrando le attività e i risultati anche di altri, partecipando al processo decisionale e attuativo, in un contesto di norma prevedibile, soggetto a cambiamenti imprevisti.

Nella realizzazione di questa fase è opportuno rispettare alcuni principi.

- I risultati attesi in uscita dal primo biennio devono essere comuni a tutte le declinazioni dei percorsi.
- La diversificazione dovuta alla curvatura deve essere introdotta a partire dal terzo anno con accentuazione crescente nel quarto e nel quinto anno anche in relazione dalle qualifiche e ai diplomi professionali relativi al settore coinvolto con la finalità di facilitare i passaggi dall'IeFP agli IP e viceversa.
- Alcune competenze possono essere sviluppate, nell'arco del quinquennio a livelli QNQ inferiori al quarto.
- Se necessario, possono essere introdotte ulteriori competenze da sviluppare a partire dal terzo anno.

Al termine di questa fase è possibile cominciare a lavorare sul quadro orario da proporre. Il documento di riferimento è l'allegato 3 – G al DI 92 / 2018 che contiene il quadro orario di enogastronomia e ospitalità alberghiera.

All'interno dell'area di indirizzo devono essere individuati gli insegnamenti coinvolti tra quelli opzionali, cioè tra quelli che presentano limite minimo della banda pari a zero. Obbligatoriamente devono essere presenti gli insegnamenti con limite minimo differente da zero. L'attribuzione del monte ore annuale di ciascun insegnamento deve risultare coerente con quanto

previsto dalla declinazione delle competenze effettuata nella seconda fase del processo e possono essere utilizzate le variazioni dell'autonomia e la flessibilità ai sensi dei commi 2 e 3 dell'art. 5 del d.l. n. 92/2018 nei limiti delle dotazioni organiche assegnate senza determinare esuberi di personale.

### *Un esempio di declinazione dei percorsi*

L'esperienza che viene riportata, ancora in via di perfezionamento, è stata realizzata da un gruppo di ricerca costituito presso l'IPSSA Nino Bergese di Genova. Il gruppo è composto da un ristretto numero di docenti con competenze diversificate riferite alla progettazione in ambito didattico, alla progettazione di percorsi formativi nell'IeFP, alle aree della filiera di riferimento.

La scelta dell'area di intervento è ricaduta su Accoglienza Turistica in quanto è sembrato utile proseguire sulla strada dell'innovazione dell'offerta formativa nel settore anche in relazione ai discreti risultati sulle richieste di iscrizione alle classi terze in seguito ai primi interventi effettuati sulla corrispondente articolazione del precedente ordinamento. Gli adattamenti adottati hanno potenziato l'insegnamento della lingua inglese, introdotto arte e territorio nel triennio e anticipato tecniche di comunicazione a partire dalla classe terza utilizzando le variazioni dell'autonomia e la flessibilità.

L'analisi dei bisogni territoriali è stata eseguita prima individualmente e poi condivisa nel gruppo attingendo alle informazioni disponibili sul web con particolare riferimento ai siti di Unioncamere e di regione Liguria. Dalla lettura dei diversi documenti è emersa l'importanza strategica del settore turistico per l'economia regionale in costante crescita nell'ultimo decennio.

Di particolare interesse è stata la lettura dei rapporti annuali dell'osservatorio turistico della regione Liguria dai quali emergono dati confortanti circa il trend di crescita della presenza di turisti a partire dal 2002 sul territorio.

I dati ufficiali mostrano una situazione del turismo ligure complessivamente positiva anche se meno dinamica che nel recente passato. Non mancano indicatori di tenuta della ricettività complessiva, in cui continua la lenta redistribuzione a favore dell'extralberghiero, che avviene in virtù di una crescita di quest'ultimo comparto e di una riduzione dell'alberghiero. Si tratta di un fenomeno attribuibile anche a mutamenti nelle preferenze della domanda, oltre che alla maggior concorrenzialità di strutture extralberghiere consentita dalla diffusione di Internet e della crescita degli OTA (*online travel agencies*). Lo stesso incremento dei posti letto presso affittacamere e bed & breakfast, unitamente al dato dei rifugi che hanno visto un aumento dei posti letto del 41%, sembra infatti indicare anche un mutamento nelle esigenze dell'utenza, che diversifica in modo crescente la ricettività richiesta.

La presenza di turismo straniero risulta essere significativa (sopra al 41% delle presenze totali da alcuni anni), le componenti più numerose sono rappresentate da cittadini di nazionalità francese, tedesca, svizzera, inglese, statunitense e olandese. In crescita anche le presenze russe, spagnole e cinesi. Oltre un terzo degli stranieri indica la curiosità di visitare luoghi nuovi come principale motivazione della vacanza, il che induce a sottolineare l'importanza di fidelizzare i clienti, soprattutto l'utenza straniera, che continua a crescere.

La stagionalità influenza in maniera evidente i flussi turistici verso la Liguria segno della necessità di individuare azioni innovative nelle proposte turistiche al fine di favorire il processo di destagionalizzazione. In questa direzione aiuta l'analisi del turismo autunnale contenuta nel rapporto 2018 dalla quale emergono indicazioni interessanti. I turisti "autunnali":

- sembrano apprezzare maggiormente di quelli estivi i diversi aspetti dell'offerta turistica;
- sono più propensi ad utilizzare Internet e gli OTA, forse indicatore di una maggiore componente di turismo "di scoperta" o "di avventura" rispetto a quello tradizionale;
- svolgono principalmente escursioni, anche se non è trascurabile il peso dello shopping (15%) e dell'enogastronomico (10%).

Le attrazioni più visitate dai turisti "fuori stagione" sono i centri storici (52,8% dei turisti), le cattedrali e le chiese (19,7%), i castelli (18,7%), i musei e le pinacoteche (13,3%) e quelli relativi alla natura e alle produzioni tipiche del territorio quali i parchi (23,8%), le aree marine protette (20,8%), le cantine e le strade del vino (9,9%), le botteghe dell'artigianato tipico (7,7%).

Da questa analisi il gruppo ha selezionato alcune priorità formative da inserire nella declinazione:

- conoscenza dell'inglese e di almeno una seconda lingua straniera;
- significatività dell'extralberghiero;
- conoscenza del territorio dal punto di vista storico-culturale, naturalistico-paesaggistico, enogastronomico, artistico;
- significative competenze relazionali e comunicative;
- competenze informatiche.

Successivamente è passato alla ricerca, sul repertorio ligure delle professioni, delle figure le cui descrizioni rispondessero alla situazione rilevata e per la cui formazione si dovessero sviluppare le priorità formative individuate. Tra queste sono state esaminate le seguenti figure:

- tecnico del turismo enogastronomico;
- essere in grado di realizzare offerte di turismo esperienziale;
- programmatore turistico;
- tecnico del marketing turistico e della promozione del territorio;



- gestore agriturismo;
- gestore bed & breakfast.

Prima di procedere alla stesura del profilo in uscita, il gruppo ha avuto una serie di incontri con rappresentanti delle aziende turistiche operanti sul territorio al fine di ricavare informazioni utili alla sua definizione.

La declinazione proposta è “Enogastronomia e ospitalità alberghiera – accoglienza innovativa e promozione culturale ed enogastronomica del territorio” caratterizzata dal seguente profilo.

- Il diplomato di istruzione professionale nell’indirizzo “Enogastronomia e ospitalità alberghiera-accoglienza innovativa e promozione culturale ed enogastronomica del territorio” possiede specifiche competenze tecnico pratiche, organizzative e gestionali nell’intero ciclo di produzione, erogazione e commercializzazione della filiera dell’enogastronomia e dell’ospitalità alberghiera. Nell’ambito degli specifici settori di riferimento delle aziende turistico-ristorative, opera curando i rapporti con il cliente, intervenendo nella produzione, promozione e vendita dei prodotti e dei servizi, valorizzando le risorse enogastronomiche secondo gli aspetti culturali, artistici e del Made in Italy in relazione al territorio.
- È in grado di assistere il cliente nella fruizione delle opportunità e dei servizi turistici disponibili, impiegando uno stile comunicativo appropriato alla relazione, individuando soluzioni e proposte di prodotto/servizio corrispondenti alle richieste espresse, promuovendo iniziative che valorizzino l’unicità di un territorio (biodiversità culturale, artistica e turistica, tradizioni e vocazioni artigianali) e favoriscano la scoperta e la fruizione di giacimenti enogastronomici con le loro peculiarità storiche, culturali, produttive ed organolettiche. Sostiene le scelte innovative e contribuisce ad un’offerta turistica più destagionalizzata che integra coste ed entroterra, volta anche a fidelizzare la domanda turistico-enogastronomica.
- Cura i sistemi integrati di informazione (bacheche informative fisiche e virtuali), ricercando e catalogando le fonti informative turistiche e provvedendo all’aggiornamento costante, ha familiarità con gli strumenti tipici della promozione turistica, tra i quali spiccano i social media ed il Web. Possiede una competenza almeno B2 della lingua inglese ed almeno B1 di una seconda lingua comunitaria e padroneggia la microlingua in ambito enogastronomico e turistico. Il gruppo di progettazione sta ora lavorando alla declinazione delle 11 competenze dell’area di indirizzo. Tra le scelte fino ad ora formalizzate, figurano le seguenti.
- Adozione della declinazione dei risultati intermedi del primo biennio proposta dalla rete Re.Na.I.A.

- Sviluppo della quinta competenza “Valorizzare l’elaborazione e la presentazione di prodotti dolciari e di panificazione locali, nazionali e internazionali utilizzando tecniche tradizionali e innovative” a livello 2 QNQ col seguente traguardo: “Applicare procedure di base di elaborazione di prodotti dolciari e di panificazione in contesti strutturati e noti”.
- Revisionare le altre competenze ai livelli 3 e 4 adattandole ai profili in uscita.

Di particolare utilità, in questa fase, è l’analisi delle AdA (aree di attività) presenti nel repertorio ligure delle professioni le quali riportano le competenze che devono essere possedute all’interno di ogni singola professione declinate in termini di conoscenze e abilità.

A oggi sono stati anche individuati i seguenti insegnamenti su cui costruire il quadro orario del triennio.

- Asse dei linguaggi: lingua italiana; lingua inglese, seconda lingua straniera.
- Asse matematico: matematica.
- Asse storico sociale: storia.
- Asse scientifico-tecnologico-professionale: scienze e cultura dell’alimentazione; laboratorio di accoglienza turistica; diritto e tecniche amministrative; arte e territorio; tecniche di comunicazione.

Oltre a ciò, vanno inclusi gli insegnamenti riguardanti IRC – Attività alternativa e Scienze motorie.

## PARTE TERZA

# AMBIENTI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI E SCUOLE AUTO-ORGANIZZATE



## 4. INQUADRAMENTO GENERALE

### 4.1. Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per la scuola di Alberto F. De Toni

#### *Gli scenari futuri della scuola*

In un recente libro – scritto insieme a Stefano De Marchi – dal titolo *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi* (2018), sosteniamo che i più importanti studi sull'evoluzione dei sistemi scolastici evidenziano come:

- il futuro della scuola è basato sulla sua autonomia responsabile e sulla sua capacità di interagire con le comunità vicine e lontane (Oecd, 2001);
- il futuro della scuola è basato sulla personalizzazione dell'apprendimento (Miller e Bentley, 2003);
- la rivoluzione digitale – che consente l'apprendimento cognitivo a distanza – non mette in discussione il ruolo della scuola come luogo fisico per l'acquisizione di competenze trasversali non cognitive (Teacher Leaders Network, 2008)<sup>1</sup>;
- i cambiamenti di successo del sistema scolastico emergono dal basso: tutte le esperienze riuscite lo dimostrano (Atlantic Philanthropies, 2008)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nel 2008 il *Teacher Leaders Network*, una comunità virtuale di insegnanti e dirigenti scolastici americani, ha organizzato un forum sulle prospettive dell'istruzione indotte dalla diffusione delle nuove tecnologie. Il resoconto della discussione è stato pubblicato il 24 luglio 2008 nel supplemento *Teacher Magazine* del settimanale americano *Education Week*.

<sup>2</sup> Cosa fare per pianificare riforme scolastiche di ampio respiro? O meglio, si può ancora concepire e realizzare una riforma dell'intero sistema scolastico? La questione è stata al centro di un seminario patrocinato dalla fondazione *Atlantic Philanthropies* tenutosi a Dublino nel

Queste tesi – sostenute da autorevoli studi internazionali – vanno nella stessa direzione indicata nel testo citato: la scuola del futuro è la scuola auto-organizzata, capace di reali cambiamenti dal basso, con il Ministero dell’Istruzione che sostiene il finanziamento pubblico, definisce le linee guida e fissa gli obiettivi sul medio periodo. Una scuola auto-organizzata che in Italia inverte la sua autonomia non ancora pienamente dispiegata.

### *La scuola come sistema complesso*

Karl E. Weick – autorevole professore statunitense di psicologia e di comportamento organizzativo – in un suo celebre articolo, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole* (1976), colloca le scuole all’interno delle organizzazioni caratterizzate da legami deboli.

In una organizzazione caratterizzata da legami deboli gli elementi che la costituiscono – persone, unità organizzative, attori esterni, risorse, eventi, attività ecc. – interagiscono, ma mantengono ognuno la propria identità e indipendenza, la loro separatezza fisica o logica. Il legame che li unisce è saltuario, circoscritto, poco rilevante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione.

Esempi di legami deboli a scuola sono i legami tra insegnanti e studenti, insegnanti e genitori, insegnanti e dirigenti, insegnanti e studenti, studenti e studenti, insegnanti e personale amministrativo, insegnanti e risorse materiali, mezzi e fini, decisioni e piani, intenzioni e azioni, procedure e risultati, ieri e domani ecc.

I legami deboli sono tipici dei sistemi complessi. Secondo Mario Comoglio – professore di Psicologia dell’Istruzione presso la Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana – la complessità della scuola è data da una serie di fattori intrinsecamente connessi quali (2002, p. VIII):

- la natura e la qualità dei contenuti da apprendere;
- l’eterogeneità delle persone (definita dai loro livelli di responsabilità, di motivazione, di impegno e di moralità) che prendono parte al processo;
- il tempo storico e anche il contesto fisico, sociale e culturale entro cui tale processo si sviluppa;
- la non linearità dei processi di insegnamento e apprendimento.

luglio 2006 (Sugrue, 2008), al quale hanno partecipato alcuni tra i promotori delle più note riforme scolastiche realizzate nell’ultimo quarto di secolo nel mondo anglosassone.

Ne consegue che non vi è interdipendenza tra le programmazioni, i curricula, i processi di insegnamento e gli esiti finali. La natura e il numero delle variabili sono di difficile identificazione, le diagnosi risultano incerte.

La scuola è una realtà dinamica e adattiva che secondo Comoglio

vive ai limiti tra ordine e disordine in continuo cambiamento. È visibile nel suo insieme come in ognuna delle sue parti. Dispone di una quantità elevata di risorse che rendono possibili e a portata di mano molti obiettivi ambiziosi, anche se non è in grado di realizzarli tutti. Le connessioni tra i membri sono numerosissime e in grado di produrre grandi risultati. In essa, più che dinamiche lineari di causa-effetto, si realizzano relazioni circolari con effetti che retroagiscono sulle cause. Nella condizione di dover affrontare problemi e trovare soluzioni non può affidarsi a sicurezze o all'esperienza, ma cerca soluzioni per tentativi ed errori (2010, p. VIII).

Un contributo autorevole nel considerare le scuole come realtà complesse che vivono all'orlo del caos tra ordine e disordine (troppo ordine: morte per fossilizzazione, troppo disordine: morte per disintegrazione) è quello di Thomas J. Sergiovanni (1937-2013) studioso statunitense famoso per le sue idee e teorie sulla leadership educativa che hanno contribuito a migliorare la comprensione di come i leader educativi possano guidare più efficacemente le scuole. Secondo Sergiovanni (2001) nella scuola convivono la comunità professionale dei docenti, degli studenti, dei genitori, della dirigenza, con obiettivi a volte univoci, a volte divergenti; la sua vita e il suo sviluppo non sono garantiti da leggi, da compiti e ruoli, da relazioni gerarchiche, dall'osservanza dei regolamenti e dalla qualità di chi dirige.

La ricerca di risposte semplici non sembra adeguata alla scuola, ma deriva da un'impostazione razionalistica della scuola che postula ingiustificatamente la linearità e la prevedibilità del mondo con conseguenti teorie di gestione e di leadership accattivanti sulla carta, ma non adatte alla realtà della scuola: «un mondo disordinato ha bisogno di teorie disordinate» (2001, p. XVIII). Siccome l'ambiente scuola è turbolento e la pratica indeterminata, per la maggior parte dei problemi non ci sono soluzioni tecniche e razionali preconfezionate.

All'interno di una riflessione sui limiti della teoria tradizionale della gestione, Sergiovanni traccia tre "orizzonti mentali" della pratica del dirigente scolastico: quello del Mistico, dell'Ordinato e del Disordinato (2001, p. 46). Essi hanno concezioni molto diverse della natura della pratica e delle relazioni tra la stessa pratica e le conoscenze che provengono dalla teoria e dalla ricerca in ambito educativo. Per i Mistici non esiste alcuna relazione; per gli

Ordinati le conoscenze teoriche sono sovraordinate alla pratica e per i Disordinati, infine, le conoscenze sono subordinate alla pratica.

Tralasciando i mistici e sebbene ci si possa sentire a proprio agio nel considerare la gestione come un processo logico di soluzione dei problemi attraverso l'applicazione di tecniche standard a situazioni prevedibili (gli ordinati), una prospettiva più realistica fa piuttosto pensare a un processo di gestione del caos (i disordinati) (Schön, 1983, pp. 14-16).

Il paradigma entro cui operano i disordinati è la pratica riflessiva, interessante concetto sviluppato dal professore Donald A. Schön (1930-1997) del MIT, nel suo seminale libro *The Reflective Practitioner* del 1983. La cosa interessa la formazione di tutti i professionisti: ingegneri, architetti, medici, avvocati, commercialisti, insegnanti, dirigenti scolastici ecc.

La pratica riflessiva si fonda sulla realtà che la conoscenza professionale è diversa da quella scientifica. La conoscenza professionale si crea nell'uso man mano che i professionisti – che affrontano problemi mal-definiti, unici e in continuo cambiamento – decidono il corso dell'azione.

Ralph W. Tyler (1902-1994), educatore americano, sostiene che:

Anche i ricercatori e molti studiosi non comprendono le pratiche educative. La pratica di ogni professionista evolve in modo informale e generalmente le procedure professionali non derivano da progetti sistematici fondati sui risultati della ricerca. La pratica professionale si è per lo più sviluppata attraverso “tentativi-ed-errori” e sforzi intuitivi. Col tempo, i professionisti scoprono le procedure che sembrano funzionare e altre che sono inadeguate. La pratica professionale dell'insegnamento, come quella del diritto, della medicina, e della teologia è soprattutto il prodotto dell'esperienza dei professionisti, in modo particolare di quelli che sono più creativi, inventivi e capaci di osservazione rispetto alla media.

Gli studi scientifici sono importanti per le varie professioni. Ma la scienza, secondo Tyler, «spiega i fenomeni, non produce le pratiche». I professionisti si affidano fundamentalmente all'intuizione informata mentre creano conoscenze in uso. L'intuizione è informata da una parte dalla conoscenza teorica e dall'altra dall'interazione con il contesto della pratica. Quando usano l'intuizione informata, gli insegnanti si stanno impegnando nella pratica riflessiva. Il conoscere è nell'azione stessa e i professionisti riflessivi diventano studenti della loro pratica. Essi investigano il contesto e sperimentano diversi corsi di azione.

### *L'organizzazione scolastica come motore del cambiamento*

Secondo l'OECD (2013) le due variabili chiave per ottenere ambienti di apprendimento innovativi sono: organizzazione e pedagogia. Detto in altri



termini l'organizzazione scolastica viene considerata – insieme ai processi pedagogici – centrale nel legare i quattro elementi fondamentali del processo insegnamento/apprendimento: discenti, docenti, contenuti e risorse.

Il ruolo dell'organizzazione scolastica come variabile determinante nel funzionamento della scuola è oggetto di molti studi nel quadro di diversi filoni di ricerca. Tra questi ultimi ne citiamo due, tra i più importanti: la School Effectiveness Research e la School Improvement. Il focus del primo filone di studi è sulla scuola (e la sua organizzazione), mentre il focus del secondo filone è sugli insegnanti.

In modo più ampio il focus della prima corrente di pensiero è sulle scuole efficaci, sui rapporti tra scuola e rendimenti scolastici, sul rapporto tra i processi organizzativi e gestionali della scuola e gli apprendimenti dei discenti. Il focus della seconda corrente di pensiero è sugli insegnanti, sui processi di miglioramento (si concentra su cultura, sul clima e sulle condizioni lavorative), sul cambiamento, sulla leadership, sulle comunità di apprendimento, sui network e sul benchmarking internazionale.

Il movimento internazionale della School Effectiveness Research (Mortimore, 1998; Sammons, 1999; Scheerens e Bosker, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000) – sviluppatosi in USA, Regno Unito, Olanda, Svezia e Norvegia – valuta empiricamente, attraverso un approccio quantitativo, l'effetto della gestione e organizzazione della scuola sugli apprendimenti degli studenti (cognitivi nelle discipline base di lettura, matematica, scienze). Come recita emblematicamente il titolo di una di queste ricerche: «La scuola può fare la differenza» (Brookover et al., 1979). In sintesi, secondo le ricerche di questo filone emerge che le correlazioni tra apprendimenti e variabili di input (ad esempio spesa per studente, rapporto numero studenti per docente, condizione di entrata degli studenti) sono modesti, mentre contano di più quelle tra apprendimenti e processi educativi in classe; tuttavia, siccome il management e la leadership creano le condizioni di contesto dei processi in classe, questi assumono indirettamente grande rilevanza (Creemers, 1996). Quindi più le variabili classe e scuola sono consistenti e coese tra loro, più alti saranno i risultati negli apprendimenti.

Il filone della School Improvement (Hopkins, 1997; Teddlie, Stringfield, 1993) è costituito da studi che – attraverso un approccio qualitativo – sottolineano l'importanza degli insegnanti e della leadership in grado di proporre strategie di miglioramento. Enfasi viene posta sul clima e sulle condizioni lavorative, ma raramente si è misurato l'impatto dei programmi di miglioramento sui rendimenti. Più recentemente ci si è concentrati sul contesto di apprendimento, ad esempio sul background degli studenti, sulle famiglie di appartenenza, sulla localizzazione territoriale.

In generale ci sentiamo di affermare che il ruolo che ogni singola scuola può assumere è legato al suo grado di autonomia. L'autonomia è la condizione normativa entro cui si possono attivare i processi di cambiamento dal basso, processi di emergenza che danno vita all'auto-organizzazione. La legislazione italiana dà uno spazio parziale all'autonomia scolastica, riconoscendo alle scuole autonomia didattica e organizzativa, ma non una reale autonomia finanziaria come quella di cui godono le università. È in questo spazio limitato di autonomia che l'auto-organizzazione scolastica può comunque diventare uno dei motori chiave dell'innovazione.

*Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per le organizzazioni*

Il cambiamento è probabilmente l'argomento centrale nella strategia e gestione delle organizzazioni. *Panta rei*, tutto scorre. Tutto cambia anche nella scuola: studenti, professori, tecnici, dirigenti scolastici, professioni, obiettivi, domanda e offerta scolastica, tecnologie ecc. E cambiano anche strategie, organizzazioni, tecniche di gestione, modalità di apprendimento e insegnamento, ecc.

Ma come affrontare e realizzare il cambiamento? Questa è la domanda decisiva che si pongono tutti e le risposte sia in letteratura che nelle esperienze delle persone sono le più diversificate.

In questo contributo si sostiene la tesi che nel cambiamento organizzativo la self-leadership è un elemento chiave sia nel modello cosiddetto turnaround, ovvero processo discontinuo e percorso pianificato, sia in quello di *transformation*, ovvero processo continuo e percorso emergente (Rebora, 2016), cioè sia in cambiamenti caratterizzati da una svolta netta, sia in quelli riconducibili ad una vera e propria metamorfosi.

La *self-leadership* chiama in causa l'auto-organizzazione intesa come il risultato di un processo dinamico di emergenza dal basso, basato sulle interazioni locali tra le parti costituenti e privo di controllo centralizzato, attraverso cui un sistema complesso riorganizza le sue componenti di base per formare una nuova configurazione dotata di proprietà diverse rispetto alle sue componenti elementari. In poche parole il tutto è maggiore della somma delle sue parti.

Il processo di emergenza dal basso che genera auto-organizzazione è evidente nel mondo fisico (il laser è luce sincronizzata), nel mondo biologico (il dispiegarsi armonioso di uno stormo di uccelli è generato dall'applicazione da parte di ciascun membro di poche micro-regole individuali), nel mondo sociale (i distretti industriali nascono dal basso mediante interazioni sociali, culturali ed economiche). Scienze naturali, scienze della vita e scienze sociali descrivono come in molti fenomeni rispettivamente fisici, biologici e sociali,

l'organizzazione non è imposta dall'alto, ma emerge dal basso, diventando così auto-organizzazione (De Toni, Comello, Ioan, 2011).

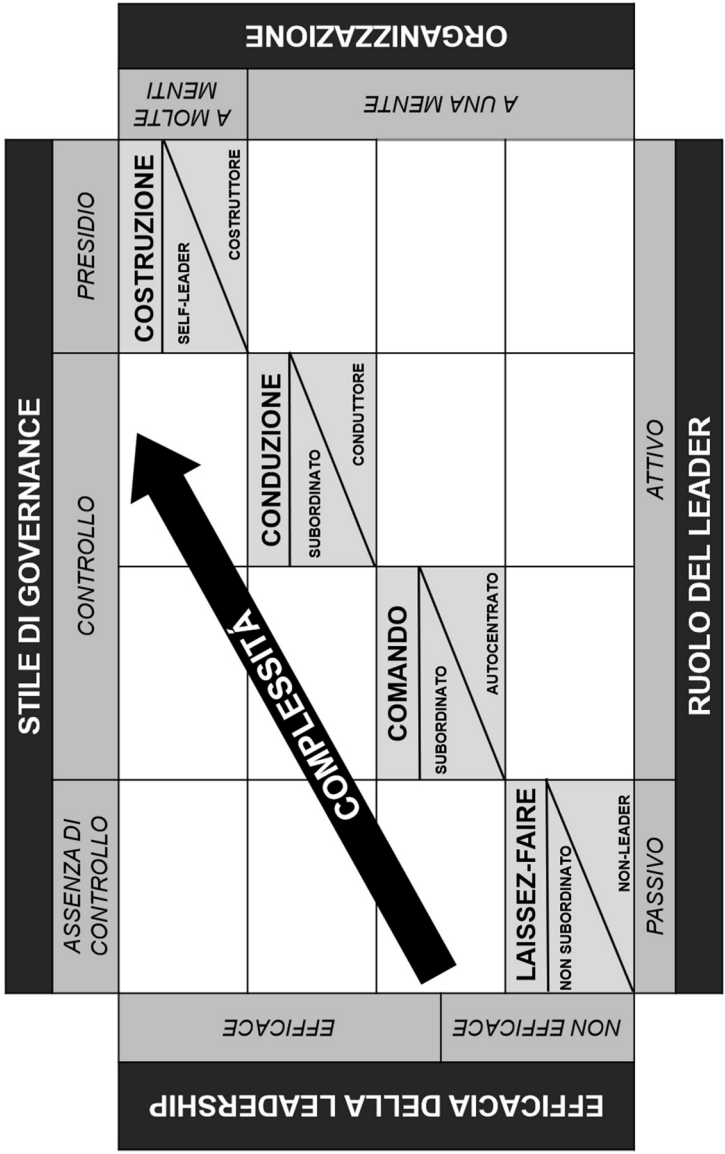
Il fisico premio Nobel Philip Warren Anderson (1923) ha dichiarato che «l'emergenza, in tutta la sua infinita varietà, è il mistero più affascinante della scienza». Noi, parafrasandolo, sosteniamo che «l'auto-organizzazione, in tutta la sua infinita varietà, è il futuro più affascinante per le organizzazioni».

### *Stili di leadership nelle organizzazioni*

Nelle organizzazioni è possibile osservare stili di leadership come quelli rappresentati sotto (Fig. 13): *laissez-faire*, comando, conduzione, costruzione. I diversi stili sono individuati dall'incrocio di quattro variabili: ruolo del leader (attivo o passivo); efficacia della leadership (presente o assente); organizzazione (a una mente o a molte menti); stile di governo (governo assente, controllo, presidio). Sulla base dei valori assunti da queste quattro variabili è possibile individuare quattro stili di leadership di seguito descritti.

- *Laissez-faire*: il capo è passivo, disinteressato, non stimola, non collabora, non si assume responsabilità, non prende decisioni, non fornisce feedback. Gli addetti non gli riconoscono il ruolo di leader; della serie: la leadership è una election non è una nomination! Il gruppo non collabora ed è poco coeso. Il controllo è assente e la leadership non è efficace. L'organizzazione è riconducibile ad una sola mente: quella del capo.
- *Comando*: il capo è direttivo, gli piace comandare, si impone, talvolta è auto-centrato. Gli addetti si sentono dei subordinati. La leadership è parzialmente efficace. L'organizzazione è a una mente e assicura un controllo parziale.
- *Conduzione*: il capo è una persona illuminata, è attivo e conduce i propri addetti a destinazione. Leader significa appunto conduttore: dal verbo *to lead* = condurre. La leadership è efficace, il controllo è pieno, anche se l'organizzazione rimane ad una mente.
- *Costruzione*: il capo opera affinché tutti i propri addetti a regime diventino dei *self-leader*. Costruisce un contesto di valori condivisi, delinea una visione attorno a cui mobilitare gli sforzi di tutti, fornisce l'energia del cambiamento, trasferisce i contenuti delle tecniche professionali, dà l'esempio.

Fig. 13 – Stili di leadership nelle organizzazioni



Fonte: De Toni, De Zan, 2015

A loro volta gli addetti sviluppano non solo competenze, ma anche auto-motivazione, la quale è alla base dei processi di emergenza dal basso che realizzano l'auto-organizzazione. Il leader non è più quello che conduce a destinazione i propri: ognuno trova la propria strada in una logica di self-leadership. Il leader diventa un costruttore di contesti dove ciascuno a regime diventa leader di se stesso. Il controllo non è più centrale del capo, ma è operato in periferia dagli addetti stessi. Si realizza per il leader il passaggio dal "controllo" al "presidio". L'organizzazione non è più ad una mente, ma a molte menti: tutte quelle dei collaboratori. L'efficacia della leadership è dovuta non solo al responsabile, ma a tutto il gruppo.

Nelle organizzazioni raramente si incontra il *laissez-faire* (negativo); gli stili più diffusi sono il comando (negativo) e la conduzione (positiva). Lo stile di leadership migliore – quello della costruzione – è raro e tipico delle organizzazioni chiamate ad operare in situazioni di grande complessità, a cui si risponde non con modelli prevalentemente gerarchici, ma con modelli prevalentemente auto-organizzati.

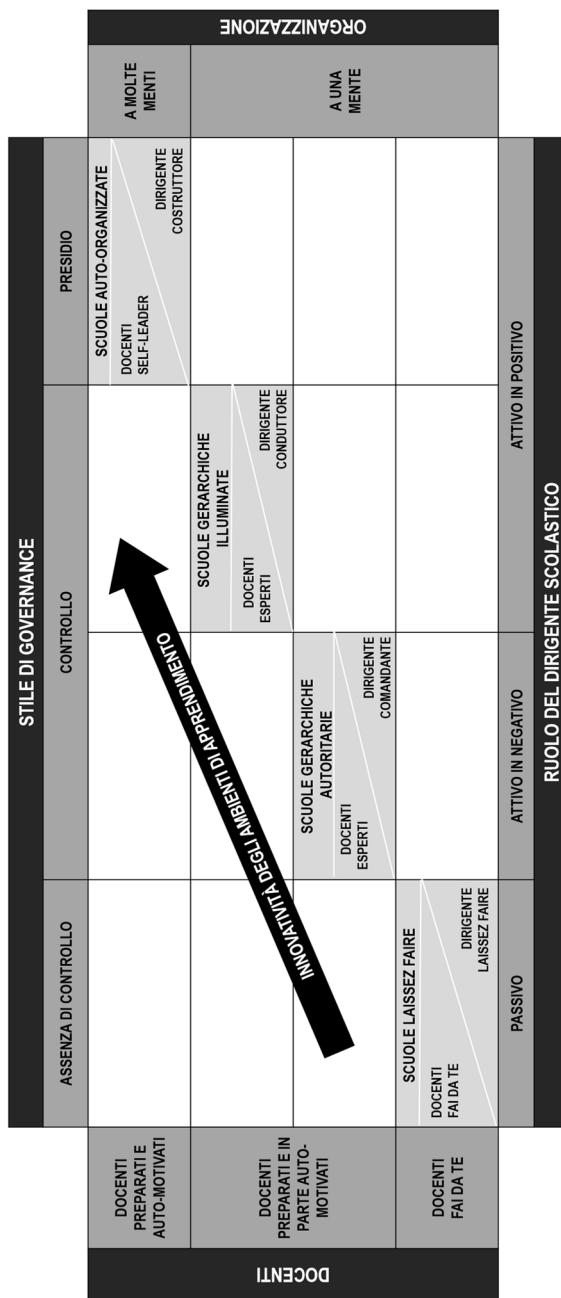
In una organizzazione che promuove l'auto-organizzazione il manager passa da un ruolo riduzionistico ad un ruolo complesso, dalla "pianificazione e controllo" delle attività alla "creazione e presidio" del contesto. Un contesto dove la vera motivazione è l'auto-motivazione, frutto di una visione condivisa, ottenuta con l'esempio del leader che fornisce l'energia del cambiamento. Per gestire la complessità crescente è opportuno puntare sulla partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-imprenditorialità. Serve intelligenza distribuita, inter-connessa, auto-motivata e auto-attivata. Al centro non si risolve. Il futuro è nella periferia.

### *Stili di leadership nella scuola*

Applicando le quattro classi di stili di leadership sopra evidenziate alla scuola, è possibile individuare quattro categorie: scuole *laissez-faire*, scuole gerarchiche autoritarie, scuole gerarchiche illuminate e scuole auto-organizzate. Le quattro categorie sono ottenute incrociando quattro variabili (Fig. 14):

- ruolo del dirigente scolastico (passivo, attivo in negativo, attivo in positivo);
- preparazione e auto-motivazione dei docenti (fai da te, preparati e non auto-motivati, preparati e auto-motivati);
- stile di *governance* (assenza di controllo, controllo, presidio);
- organizzazione della scuola (a una mente, a molte menti).

Fig. 14 – Stili di leadership nella scuola



Fonte: De Toni, De Marchi, 2018

- *Scuole laissez-faire.* Il dirigente scolastico ha vinto il concorso “per caso”. Non ha carisma, non gli viene riconosciuta alcuna leadership. Non è propositivo, si limita ad applicare regolamenti e norme ministeriali. Dilaziona fin che può le decisioni, scarica le responsabilità su altri, non è in grado valutare seriamente le attività di docenti e collaboratori e di dare suggerimenti. I docenti devono arrangiarsi, diventando autentici docenti “fai da te”. Nel tempo si crea una selezione avversa: i docenti migliori cercano di trasferirsi, rimangono in maggioranza docenti non preparati e/o non auto-motivati. In queste condizioni non esiste la possibilità che si creino gruppi qualificati e coesi di docenti e quando capita è solo per opporsi al dirigente. Si apre una stagione di conflitti interni, con danni anche per gli studenti. L’organizzazione è riconducibile ad una sola mente: quella del dirigente “laissez-faire”. Il controllo è assente e la leadership è disastrosa.
- *Scuole gerarchiche autoritarie.* Il dirigente scolastico ha vinto con merito il concorso perché era preparato. Ma ha un problema: è caratteriale. In altri termini: è un tipico caso di “infanzia non risolta”. Ha la propensione a comandare, non sa ascoltare, semplifica situazioni complesse perché una mente, da sola, anche se eccelsa, non può bastare a gestire un’organizzazione ampia e articolata come una scuola. I rapporti con i docenti sono difficili. I migliori docenti sono esperti, ma nel tempo perdono ogni auto-motivazione. Il controllo in ultima analisi è parziale, perché non si avvale dell’intelligenza distribuita di tutti i docenti. La scuola è gerarchica autoritaria, nel senso che il dirigente scolastico vuole comandare, rinunciando al contributo prezioso dei suoi docenti e collaboratori.
- *Scuole gerarchiche illuminate.* Questa volta il dirigente scolastico non solo è competente, ma è anche equilibrato e illuminato. È attivo in positivo, e non in negativo come il precedente. Propone, suggerisce, stimola, cerca la collaborazione di docenti e studenti. La risposta dei docenti è parziale: alcuni si auto-attivano e sposano la visione e le azioni del dirigente, altri non se la sentono di impegnarsi così a fondo come il dirigente vorrebbe. Il risultato è che la direzione della scuola non è a molte menti: quelle di tutti i docenti e di altri attori ancora. La leadership è riconosciuta ed esercitata con efficacia, ma l’auto-motivazione di tutti i docenti non è ancora una realtà.
- *Scuole auto-organizzate.* In questo caso la situazione è ideale: il dirigente è competente, relazionale e visionario e i docenti non sono solo preparati, ma anche auto-motivati. In una parola i docenti sono *self-leader*. Si trovano nelle condizioni di lavorare in autonomia e i risultati non si fanno attendere: gli studenti apprendono con efficacia. Sulla base di un insieme

di valori condiviso, dirigente, docenti e tecnici, studenti e genitori si mobilitano attorno ad una visione di una comunità che apprende. Il dirigente assume il ruolo non più di conduttore (alla meta), bensì quello di costruttore di un contesto dove a regime tutti i docenti (e gli studenti) diventano *self-leader* e trovano la loro strada di auto-realizzazione. L'organizzazione diventa a molte menti e il sistema di *governance* passa da quello di controllo a quello di presidio. Al centro il dirigente dà l'esempio, fornisce l'energia del cambiamento, si preoccupa di presidiare il contesto e delinea nuovi percorsi, mentre il controllo è esercitato da docenti e studenti in periferia.

Queste quattro categorie sono idealtipi. Ogni scuola si trova in situazioni intermedie e contingenti. Ma le categorie sono utili per individuare una direzione evolutiva, attorno a cui invitare tutti gli attori della scuola a riflettere e ad indirizzarsi.

Gli ambienti di apprendimento innovativi non nascono se sono presenti solo le norme e le risorse economiche: queste ultime infatti esistono per tutte e quattro le categorie di scuole indicate. Per costruire e rendere efficaci ambienti di apprendimento innovativi è necessario ottenere la partecipazione di dirigenti, docenti e tecnici, studenti e genitori, in una logica di intra-impresarialità.

#### *Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per la scuola*

Nel libro citato *Scuole auto-organizzate* si riportano i risultati di una ricerca condotta presso 14 scuole italiane di ogni ordine e grado. La ricerca ha messo in evidenza come esista una correlazione positiva tra le *capability* dell'auto-organizzazione scolastica e l'innovatività degli ambienti di apprendimento. Detto in altre parole, più le scuole sono auto-organizzate e più gli ambienti di apprendimento risultano innovativi.

Le sperimentazioni sul campo confermano che l'innovazione funziona se viene generata dal basso ed estesa ad altre scuole. Si veda ad esempio l'esperienza promossa da Indire del Movimento delle Avanguardie Educative, una rete costituita nel 2014 da 22 scuole italiane, oggi diventate oltre 600. La rete ha la funzione di supportare le scuole nel mettere in atto pratiche organizzative e didattiche orientate all'innovazione. Si è creata una vera e propria comunità di pratiche, dove le scuole meno esperte possono trovare l'aiuto di quelle che le hanno già sperimentate con successo.

L'esito della ricerca responsabilizza in primis i docenti, le loro associazioni scientifiche, le loro comunità di pratica, e in seconda battuta le scuole con i loro dirigenti scolastici, le reti di scuole e i loro organi di governo e di coordinamento. Ai vertici scolastici ovvero Ministero dell'Istruzione, Uffici



Scolastici Regionali, Uffici Scolastici Territoriali, Ambiti, Agenzie di supporto (Invalsi, Indire ecc.) rimangono i compiti chiave della definizione delle politiche, l'allocazione delle risorse, l'implementazione delle misure di accompagnamento, la creazione di reti, la valutazione degli esiti in uscita ecc.

Le *capability* tipiche dell'auto-organizzazione sono le risorse chiave per offrire agli studenti ambienti di apprendimento efficaci. L'auto-organizzazione non è sinonimo di auto-gestione: è una logica diversa di organizzazione, che si può concretizzare solo in presenza di ben determinate condizioni, la cui ricerca e creazione è compito dei migliori docenti e dei migliori dirigenti scolastici.

Le resistenze all'auto-organizzazione, provengono sia dall'alto che dal basso della piramide organizzativa scolastica.

Le resistenze dall'alto del Ministero derivano dal fatto che la maggiore autonomia – che deve essere garantita a docenti, tecnici e dirigenti che si auto-organizzano per innovare gli ambienti di apprendimento e la scuola – viene vissuta come una riduzione della capacità del Ministero stesso di tenere sotto controllo le attività. L'idea della prima legge sull'autonomia scolastica del 1993 di attribuire alle scuole – intese come comunità educanti autonome – una reale autonomia finanziaria non è mai stata attuata. Le scuole dispongono di autonomia organizzativa e didattica, ma non di quella finanziaria. Sono vissute ancora come organi deputati ad attuare sul territorio le politiche dell'amministrazione centrale e pertanto gestiscono solo una dotazione finanziaria costituita dall'assegnazione dello stato per le spese di funzionamento. Essere scuole realmente autonome (sul piano organizzativo, didattico e finanziario) è comunque un punto di partenza: il punto di arrivo è quello di scuole auto-organizzate. In altre parole la reale autonomia scolastica è condizione necessaria ma non sufficiente per garantire un apprendimento efficace. E per far questo bisogna puntare sull'auto-organizzazione come evoluzione dell'autonomia scolastica.

Le resistenze dall'alto possono derivare anche dal dirigente scolastico. Siamo abituati ad una leadership che controlla. Ma questo riduce il leader ad un mero controllore. Mario Andretti, storico pilota della Ferrari, ci ricorda che: *se tutto è sotto controllo, stai andando troppo piano*.

Il passo concettuale fondamentale per vincere le resistenze provenienti dall'alto è capire che auto-organizzazione non implica perdita di potere, come ben spiega il sistemista Gharajedaghi (1999, p. 71): «il potere è come la conoscenza. Può essere duplicato. La concettualizzazione del potere come entità a somma non-zero è il passo critico per giungere a capire l'essenza dell'*empowerment* e il management dei sistemi "a molte menti". L'*empower-*

ment non è dunque abdicazione di potere, né condivisione di potere. È duplicazione di potere».

Ma le resistenze provengono anche da chi sta in basso. È molto più sicura e tranquillizzante la gerarchia, illusione di ordine, controllo e prevedibilità. Molte persone anche all'interno della scuola si aspettano stabilità, si aspettano che i timonieri – in primis il Ministero, gli uffici scolastici e i dirigenti – sappiano perfettamente dove andare. Si aspettano che chi sta in alto ne sappia sempre di più di chi sta in basso.

Se l'auto-organizzazione non prevale in modo diffuso e stabile, il motivo è perché richiede particolari attitudini e implica cambiamenti profondi nei comportamenti di tutte le persone dell'organizzazione, fino a quelle più periferiche. Grandi esperti di educazione come i gesuiti ponevano obiettivi quasi impossibili ai loro confratelli perché avevano ben capito tutto questo: la scelta di ammettere all'ordine solo gli *aptissimi* era funzionale alla necessità di disporre, per operare in ambienti complessi, solo di persone dotate di spirito intra-imprenditoriale e capaci di *self-leadership*. Ovvero di disporre di persone, in una parola, pronte al loro motto: *magis* (Lowney, 2003).

Le resistenze dal basso non saranno mai superate se alla scuola mancherà un'anima, una comune ispirazione, un *dream*, una passione che coinvolga tutti i collaboratori nel gusto della scoperta, della ricerca, nella costruzione del nuovo, nella soddisfazione di creare qualcosa di proprio, di distintivo, nel dare significato alla propria storia, al proprio progetto di vita, ad un progetto di società più giusta e solidale.

L'auto-organizzazione per affermarsi ha bisogno di energia. L'auto-organizzazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall'esterno verso l'interno del sistema. L'energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi – come le scuole e le classi – si auto-organizzino. E questo flusso è garantito dall'intra-imprenditorialità dei docenti (nella classe) e dei dirigenti scolastici (nella scuola). La scuola muta se i suoi attori la spingono dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all'attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all'interno e all'esterno.

In una scuola che promuove l'auto-organizzazione, dirigenti e docenti passano da un ruolo classico di “pianificazione e controllo” (rispettivamente della scuola e dell'apprendimento) ad uno nuovo di “creazione e presidio” del contesto (rispettivamente scolastico e di apprendimento). Un contesto dove la vera motivazione è l'auto-motivazione, frutto di una visione condivisa, ottenuta con l'esempio del leader che fornisce l'energia del cambiamento.

Per aumentare la qualità dei processi di apprendimento e delle scuole è necessario puntare sulle *capability* dell'auto-organizzazione, ovvero sulla

partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-imprenditorialità.

Serve intelligenza distribuita, inter-connessa, auto-motivata e auto-attivata. Al centro non si risolve. Il Ministero è necessario, ma non sufficiente. Il futuro è nella periferia, dentro le scuole auto-organizzate, capaci di promuovere feconde reti interconnesse di studenti, tecnici, docenti, dirigenti e scuole. L'auto-organizzazione è il futuro più affascinante per la scuola.

## **4.2. Ambienti di apprendimento tra scenario internazionale e contesto nazionale**

di *Luca Dordit*

Il capitolo si propone di inquadrare sinteticamente la tematica relativa agli ambienti di apprendimento (*learning environment*: LE), richiamandone le principali definizioni, gli assunti chiave e le funzioni comunemente loro associate. Inoltre si faranno alcuni accenni allo scenario internazionale, prendendo in esame le principali linee di tendenza emerse negli anni recenti tra la riflessione operata dall'OCSE e gli apporti dell'Unione Europea. Circa il quadro italiano, si richiameranno le acquisizioni emergenti dalle sperimentazioni nazionali recenti, soffermandosi inoltre su alcuni esempi di metodologie innovative in uso, per concludere con un accenno alle principali questioni aperte e alle prospettive di sviluppo ulteriore. La logica sottesa al contributo è orientata a fornire alcuni spunti significativi per un agile inquadramento della tematica.

### *Che cosa intendiamo per ambiente di apprendimento*

In campo educativo il concetto si colloca comunemente nell'ambito del paradigma socio-costruttivista dell'apprendimento, come esito delle analisi sull'interazione tra soggetto e ambiente, per la verità già rintracciabili precedentemente in Piaget e in Vygotskij.

Al di là delle differenze tra approcci, si possono riconoscere alcuni assunti comuni ai molteplici orientamenti, basati sul principio unificante che riconosce alla conoscenza un carattere attivo, contestuale e sociale. Inteso in questa luce, l'apprendimento è un processo di riorganizzazione consapevole dell'esperienza del soggetto in cui la conoscenza non si trasmette ma si costruisce grazie a un'attività, ancorata ad un contesto sociale che le fornisce senso. Sulla base di questi presupposti è più agevole interpretare il cosiddetto slittamento dal *teaching* al *learning*, che fa una prima comparsa negli anni Ottanta, per poi affermarsi nel decennio successivo. È importante notare che

quella costruttivista – in cui si inserisce lo sviluppo degli LE – si propone come una posizione alternativa all’approccio di tipo trasmissivo, con un capovolgimento del tradizionale rapporto tra insegnamento e apprendimento.

In particolare si assiste ad uno slittamento dell’attenzione dalle *performances* ai processi e ai contesti, ossia dalla centralità dei risultati a quella dei processi che presiedono all’acquisizione di conoscenze e alla delineazione e predisposizione dei contesti che facilitino l’apprendimento autentico.

In questo quadro, le tecnologie informatiche e digitali accompagnano e amplificano l’evoluzione degli LE, divenendo sempre più una precondizione piuttosto che un semplice strumento per l’apprendimento.

Per citare alcune definizioni classiche di LE possiamo ricorrere a una serie di autori statunitensi che si riferiscono agli ambienti di apprendimento *student-centered*:

forniscono attività interattive e complementari che abilitano gli individui a far fronte a interessi e fabbisogni di apprendimento peculiari, ad applicarsi a livelli molteplici di complessità, ad approfondire la comprensione (Hannafin, Land, 1997).

facilitano l’apprendimento student- o self-directed, abilitando gli studenti ad affrontare problemi complessi, aperti, collegati con le pratiche, la cultura o i processi di un dominio del sapere (Jonassen, Land, 2000, 2012)<sup>3</sup>.

Comunemente gli ambienti di apprendimento centrati sullo studente (o in generale su chi apprende) sono dotati di un impianto di supporto, sviluppato per accompagnare gli sforzi di un individuo nei processi di comprensione. Tale impianto, chiamato *scaffold*, risponde a una serie di funzioni principali di sostegno ai processi di apprendimento (Hannafin et al., 1999). Questi sono l’orientamento *concettuale* sui concetti collegati ad un problema, l’orientamento *metacognitivo* su come riflettere, programmare e monitorare, l’orientamento *procedurale* su come utilizzare le caratteristiche dell’ambiente di apprendimento e procedere al suo interno e infine l’orientamento *strategico* su come approcciare i compiti o affinare le strategie.

Da quanto si è detto fin qui, è intuibile che gli ambienti di apprendimento *student-centered* portano con sé una ridefinizione della funzione dell’insegnante. Questi non determina come in passato l’apprendimento in modo unidirezionale, bensì progetta, dettaglia e presenta la proposta didattica; motiva, supporta e monitora; raccoglie molteplici dati e informazioni e fornisce feedback per promuovere il miglioramento.

<sup>3</sup> Nostra traduzione.

### *Il contributo dell'OCSE (CERI) con il Progetto Innovative Learning Environments – ILE (2011-2013)*

Per LE l'OCSE, che muove da un approccio olistico, intende “un ecosistema che include le attività e gli esiti (*outcomes*) dell'apprendimento”. Mediante il progetto Innovative Learning Environments, sviluppato tra il 2011 e il 2013, il CERI si è interrogato su come sia possibile modellizzare LE innovativi, adeguati a generare le competenze per il XXI secolo. Il progetto ha raccolto e studiato 125 esempi di ambienti di apprendimento efficaci in più di venti Paesi e condotto studi di caso dettagliati su 40 di essi.

Il *framework* per la costruzione di un LE innovativo, secondo l'OCSE, può essere visualizzato nello schema seguente (Fig. 15). In esso, gli elementi e le dinamiche fondamentali degli ambienti di apprendimento vengono chiamati il “nucleo pedagogico”, costituito da: discenti (chi?), educatori (con chi?), contenuti (cosa?) e risorse (con cosa?). Ripensare tali elementi chiave è ritenuto fondamentale per innovare ogni genere di LE. I *core elements* sono messi in connessione dalle dinamiche e dalle scelte di carattere organizzativo. La Leadership è ritenuta essenziale per dirigere il cambiamento e per sostenerlo, assicurando che l'apprendimento permanga al centro dell'innovazione. Oltre agli elementi interni, il modello contempla le partnership e connessioni che i LE dovrebbero intrattenere con l'esterno, inclusi ulteriori LE. Un insieme di sette principi della ILE dovrebbero innervare i LE a tutti i livelli (attori, attività e relazioni). Tra questi, la centralità degli apprendenti, il carattere sociale e collaborativo degli LE, l'attenzione alle emozioni e motivazioni, l'importanza delle differenze individuali, il fattore chiave riconosciuto alla valutazione, in particolare a quella formativa (feedback).

### *Esempi di ambienti di apprendimento innovativi*

Molti sono gli autori che hanno proposto set di LE innovativi, sulla base di diverse prospettive interpretative.

De Toni e De Marchi (2018) ad esempio segnalano e analizzano, tra gli altri, gli ambienti di apprendimento auto-organizzati di Sugata Mitra (2005), l'apprendimento auto-organizzato on-line tra pari: il Prolearn Network of Excellence di Scott (2009), oltre a un approccio 2.0 al peer tutoring, con il modello di Westera (2009). Inoltre si soffermano sull'i4 future learning environment di Chang e Lee (2010) e per l'apprendimento emergente nella rete 2.0, il modello di Williams (2011), oltre a un ambiente di apprendimento basato sui Social Network, ossia la ricerca di Casey e Evans (2011). Relativamente all'ICT nell'apprendimento formale, non formale e informale prendono in esame il framework delle Creative Classroom (Bocconi et al., 2014).

Jonassen e Land (2000, 2012) propongono un'ulteriore costellazione di LE particolarmente innovativi. Si parte con il *Problem-based learning* (Hmelo-Silver, 2004) e l'*Anchored instruction* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992), per passare al *Cognitive apprenticeships* (Collins, 2006) e al *Computer-supported collaborative learning* (Stahl et al., 2006). La loro attenzione si concentra inoltre sul *Learning-by-design* (Kolodner, 2006), sul *Project-based learning* (Krajcik, Blumenfeld, 2006), sui *Games and simulations* (D. Clark et al., 2009) e infine sugli *Open learning environments* (Hannafin, Land, Oliver, 1999).

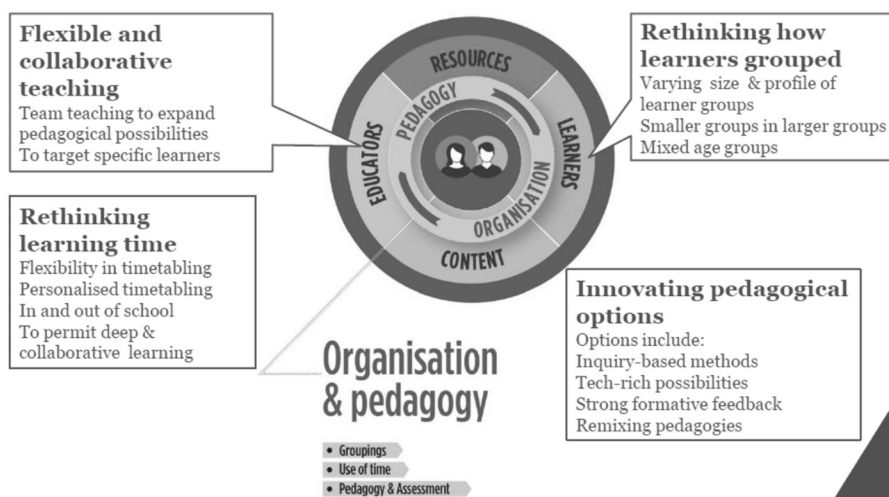
### *Ambienti di apprendimento nel contesto scolastico nazionale*

Se guardiamo al contesto italiano, si segnalano alcuni ambienti di apprendimento utilizzati in forma crescente nella scuola. Tra questi, una particolare enfasi va posta da un lato su LE di acquisizione non recentissima, tra i quali il *Problem-based Learning*, il *Service Learning* e il *Cooperative Learning*, su cui ci si soffermerà brevemente in seguito. Accanto ad ambienti maggiormente rodati, hanno fatto da poco la loro comparsa ulteriori *setting* per l'apprendimento, costituiti in particolare dall'*Inquiry-based Science Education* (IBSE), dall'Apprendimento basato su compiti autentici, dalla *Work-based Education* (in campo alberghiero il Ristorante didattico, l'Albergo didattico ecc.), sino all'*Apprendistato cognitivo*.

Va notato come nel contesto italiano, la sempre maggiore attenzione accordata alle diverse metodologie basate su forme di apprendimento attivo, raggruppabili nella macro categoria della didattica laboratoriale, esercita un impatto diretto e indiretto sull'istituzione scolastica nel suo complesso. Si profilano quindi nuovi terreni su cui lo sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi si intreccia con tematiche quali: la didattica per competenze, l'interdisciplinarietà, la programmazione curricolare (es. curricolo verticale), il ruolo e le funzioni dei Dipartimenti.

Rinviando per i riferimenti al recente riordino dell'istruzione professionale ai capitoli specifici del volume, si può notare come già le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo* riconoscano gli LE come dimensione metodologico-didattica privilegiata rispetto ai processi di apprendimento.

Fig. 15 – Framework per lo sviluppo di Innovative Learning Environment OECD, 2013. Core elements. Estratto per Organisation and Pedagogy



In particolare sono centrali per valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni, per attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità e per favorire l’esplorazione e la scoperta.

Inoltre svolgono una funzione rilevante nell’incoraggiare l’apprendimento collaborativo, nel promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere e nel realizzare attività didattiche in forma di laboratorio. Più in generale, all’interno delle Indicazioni nazionali per il Primo Ciclo di istruzione si coglie una forte coerenza con gli assunti di fondo propri dell’approccio socio-costruttivista. L’enfasi infatti è posta sulla costruzione attiva della conoscenza, sul valore attribuito all’esperienza pregressa e sui processi di personalizzazione / individualizzazione dell’apprendimento. Allo stesso modo acquistano una rilevanza centrale le forme di apprendimento significativo e per scoperta, così come l’apprendimento esito di collaborazione e negoziazione, entro la comune cornice metodologica rappresentata dalla didattica laboratoriale.

Di ambienti di apprendimento si occupa inoltre il Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015). Diverse Azioni del Piano sono incentrate sul potenziamento degli ambienti di apprendimento, in particolare:

- Azione n. 4 Ambienti per la didattica digitale integrata;
- Azione n. 6 Politiche attive per il BYOD (Bring Your Own Device);
- Azione n. 7 Piano laboratori: Atelier creativi;

- Azione n. 24 Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali.

Ad esse si accompagnano le Azioni per l'Alta formazione digitale:

- Azione n. 25 Formazione in servizio per l'innovazione didattica e organizzativa;
- Azione n. 26 Rafforzare la formazione iniziale sull'innovazione didattica;
- Azione n. 27 Assistenza tecnica per le scuole del primo ciclo;
- Azione n. 23 Promozione delle Risorse Educative Aperte (OER) e linee guida su autoproduzione dei contenuti didattici.

La formazione finanziata mediante il PNSD ha dato luogo allo sviluppo di esperienze particolarmente interessanti sotto il profilo dell'innovazione degli ambienti di apprendimento. Ad esempio di è dato avvio ad ambienti non formali online, muniti di interfacce esterne per consentire il confronto e la collaborazione, diretti allo sviluppo di competenze tecnologiche e trasversali. Inoltre si sono sperimentati ambienti innovativi online centrati sulla comunità o centrati sul percorso di apprendimento, approfondendo gli aspetti legati alla meta cognizione.

Le linee di frontiera maggiormente avanzate attualmente si riferiscono alle nuove forme di interconnessione, da un lato tra spazi fisici d'aula, sociali e privati, dall'altro tra spazi virtuali interattivi, sociali e privati.

### *La riflessione sugli spazi fisici per l'apprendimento (learning spaces). Il ruolo di INDIRE e della rete European Schoolnet*

Un filone di riflessione distinto, seppure complementare, ha a che fare con l'analisi e la proposta di trasformazione e sviluppo – in senso flessibile – degli spazi fisici di apprendimento nel contesto scolastico. In questo caso, va sottolineato, abbiamo a che fare non con i *learning environments*, ma con i *learning spaces*. In merito va sottolineato il ruolo centrale svolto negli anni recenti dall'INDIRE, anche in collaborazione con la rete European Schoolnet.

La riflessione ha un primo punto di ricaduta concreto sui contesti scolastici nel 2017, allorché escono le *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*, sviluppate dall'Interactive Classroom Working Group (ICWG) di European Schoolnet (EUN).

Il lavoro intende fornire al personale della scuola elementi di riflessione e strumenti operativi per intervenire sul modo in cui gli spazi di apprendimento, le tecnologie e gli approcci pedagogici possono trovare una sintesi, per soddisfare al meglio i bisogni espressi dagli studenti nella società odierna.



### *Problem-based Learning, Service Learning, Cooperative Learning. Tratti qualificanti e principali differenziazioni*

Nel breve paragrafo che segue ci soffermeremo su tre LE introdotti nella scuola italiana da un certo tempo. Ne esamineremo succintamente i rispettivi tratti qualificanti per poi evidenziarne i principali elementi comuni e quelli di differenziazione.

#### *Problem-based Learning (PBL)*

Rappresenta una delle più diffuse metodologie formative in uso nei paesi anglosassoni. Consente di operare simultaneamente in diversi ambiti, nello sviluppo di conoscenze a contenuto disciplinare, di abilità pratico-operative e infine di strategie di problem solving.

Gli allievi infatti sono situati fin dall'inizio nel ruolo di chi deve fronteggiare una serie di problemi non routinari, a basso livello di strutturazione, assai simili a quelli presenti nel mondo reale. Tali problemi, non possedendo una soluzione predeterminata e proceduralizzabile a priori, richiedono, per essere portati a soluzione, un'attività di indagine, di raccolta ed elaborazione di informazioni e di riflessione, oltre ad un approccio basato sulle tecniche del problem solving. In accordo con Schmidt (1983), il PBL costituisce un ambiente di apprendimento nel quale gli studenti possono partire dalle conoscenze preesistenti, confrontarsi con un problema reale, integrare conoscenze di base e specialistiche in modo autonomo, interagendo all'interno di un piccolo gruppo di lavoro.

Il PBL inizia con l'introduzione di un problema non ancora ben strutturato, sul quale si concentra lo sforzo di tutti per la sua definizione e successiva elaborazione e soluzione. I docenti assumono il ruolo di *coach* (cognitivi e metacognitivi) piuttosto che di trasmettitori di conoscenze; gli studenti dal canto loro si calano nel ruolo di attivi *problem solver*, di *decision maker*, piuttosto che di ascoltatori passivi. L'utilizzo della metodologia del PBL determina uno slittamento dei ruoli tradizionali nel processo di apprendimento.

Tra i vantaggi offerti dal metodo del Problem Based Learning, raffrontato alle strategie didattiche tradizionali, si può individuare innanzitutto la costruzione della motivazione che rende gli allievi maggiormente coinvolti nella formazione, dato che li impegna a ridurre la dissonanza iniziale tra le competenze possedute e quelle richieste per la soluzione del problema (dissonanza cognitiva). In secondo luogo l'impegno è determinato dalla percezione di avere un ruolo decisivo sull'esito del processo di ricerca della soluzione. Oltre a ciò, va posta in luce la rilevanza dell'apprendimento e il riferimento alla concretezza. In tale prospettiva il PBL risponde meglio di altri approcci al naturale interrogativo che gli allievi si pongono circa la necessità di ap-

plicarsi allo studio e sul raccordo che esiste tra ciò che viene trattato in aula e l'utilità che se ne può trarre nel mondo reale. Il PBL si è dimostrato inoltre utile nel promuovere lo sviluppo del pensiero critico e creativo. Lo scenario caratterizzato da problemi non di routine stimola infatti il pensiero critico e creativo, a differenza di modelli formativi in cui per ciascuna domanda posta dal docente esiste una sola risposta esatta ricavabile dai contenuti trattati. L'efficacia del PBL si osserva anche rispetto all'imparare ad imparare. Il LA promuove la metacognizione e l'apprendimento auto-regolato richiedendo agli allievi di generare strategie per definire i problemi, reperire le informazioni necessarie, analizzare i dati raccolti, costruire e testare ipotesi di soluzione, comparare le strategie adottate con quelle proprie di altri allievi. Infine, il PBL pone enfasi sull'apprendimento in situazioni analoghe a quelle della vita reale: impegna gli allievi ad apprendere nei modi simili a quelli che ciascuno impiegherà anche nel futuro e in circostanze simili; mette alla prova l'apprendimento in modo tale che dimostri di essere un'esperienza di comprensione e non di semplice acquisizione di nozioni.

Tra i testi utili per un approfondimento del PBL si segnalano, tra gli altri, il recente contributo di Lotti (2018), oltre a due testi classici come i volumi di Savin-Baden e Howell (2004) e di Schwartz (2013).

### *Service Learning*

Il Service Learning si propone di offrire opportunità di apprendimento mediante un coinvolgimento attivo degli studenti nei progetti della comunità locale, entro il quale possano trovare efficace luogo di sviluppo le competenze previste nella programmazione didattica.

Si caratterizza per essere un'esperienza formativa organizzata di tipo immersivo, all'interno di un contesto di apprendimento reale, esterno alla scuola; gli studenti partecipano ad un'attività formativa che si traduce in un impegno concreto a favore della comunità locale e di alcune sue particolari necessità; l'impegno diretto è accompagnato da una riflessione sull'attività di servizio e sui suoi effetti sia sulle dimensioni curricolari che di educazione alla cittadinanza (solidarietà, responsabilità sociale, democrazia, coesione sociale ecc.). Le fasi tipo di un progetto di Service Learning sono generalmente scandite secondo uno schema che include i seguenti passaggi logici e operativi:

- indagine all'interno del contesto locale per individuare una necessità concreta e significativa espressa dalla comunità in cui è presente la scuola;
- pianificazione generale e programmazione dell'intervento promosso dagli studenti;
- integrazione dell'intervento nella struttura curricolare delle lezioni;

- riflessione degli studenti sull'esperienza in corso in termini di: (a) impatto sul problema su cui si è inteso intervenire (dimensione sociale); (b) sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze progressivamente acquisite (dimensione didattica);
- riflessione sul coinvolgimento della comunità;
- restituzione dei risultati alla comunità;
- celebrazione e valorizzazione dei risultati.

Alcuni riferimenti utili per chi voglia approfondire la metodologia del Service Learning includono, tra gli altri, il recente contributo di Fiorin (2016), i lavori di Bringle and Hatcher (2009) e il volume di L. Mortari (2017), contenente testi di Salatin, Fiorin, Ubbiali.

### *Cooperative Learning*

L'apprendimento cooperativo è un ambiente di apprendimento basato sull'interazione all'interno di un piccolo gruppo di allievi, che collaborano allo scopo di raggiungere un obiettivo comune.

Si attribuisce una funzione educativa e intenzionale ai piccoli gruppi, di struttura prevalentemente permanente ed eterogenea, nei quali gli studenti operano insieme e si impegnano a portare al massimo livello il proprio apprendimento e quello degli altri membri del gruppo. Le esperienze di apprendimento imitano o simulano quanto accade nella vita reale, mediante la soluzione di problemi posti dall'insegnante che prevedono sia attività individuali che responsabilità di gruppo.

Accanto all'acquisizione di abilità e conoscenze, forte enfasi è posta sulla sperimentazione diretta di competenze sociali.

Riguardo al Cooperative Learning, molte analisi compiute sulla scuola italiana hanno messo in luce come questo ambiente di apprendimento sia tuttora al centro di una serie di misconcezioni che tendono ad assimilarne ogni tipo di didattica imperniata sul lavoro per piccoli gruppi. Al contrario, il Cooperative Learning necessita, per essere applicato correttamente, di un'applicazione rigorosa del suo setting metodologico.

In particolare, si possono elencare un insieme di fattori che concorrono a distinguere l'apprendimento cooperativo da altre forme di didattica basata sulla suddivisione in gruppi: interdipendenza positiva tra i partecipanti, interazione faccia a faccia, ossia in presenza, richiesta esplicita di sviluppare e utilizzare competenze sociali, crescita della responsabilità individuale e di gruppo, revisione metacognitiva del lavoro svolto, eterogeneità dei gruppi, equa partecipazione, interazione simultanea, realizzazione continua di artefatti o prodotti che dimostrino le padronanze conoscitive raggiunte, classe

interpretata come contesto di piccoli gruppi e infine valutazione individuale e di gruppo.

Per chi volesse approfondire, utili indicazioni sono reperibili nei lavori di Comoglio (1997 e seguenti), negli studi sull'intelligenza sociale di Goleman (2007), nelle ricerche di Johnson e Johnson (1996) sul Cooperative Learning in classe e nell'opera di Sharan e Sharan (1998).

### *Elementi comuni*

Se guardiamo ora agli elementi comuni e alle principali differenziazioni tra gli ambienti di apprendimento fin qui richiamati, il primo tratto che le accomuna va ricercato nell'apprendimento inteso come un'impresa sociale. Nati nel solco della teoria costruttivista, per i tre LE presi in esame la conoscenza ha carattere situato e contestuale, prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto e attuata mediante forme di collaborazione e negoziazione sociale.

Va quindi rimarcato come i tre LE siano orientati allo sviluppo simultaneo (e possibilmente armonico) di competenze disciplinari e di competenze sociali. L'apprendimento avviene sempre (e necessariamente) all'interno di un contesto collaborativo, luogo concreto di acquisizione di competenze sociali.

Inoltre, le metodologie contengono tutte una componente di problem solving, pur se variamente utilizzata, si tratti di problemi tratti da contesti reali o di simulazioni.

Sotto traccia, si scorge nei tre modelli un comune approccio alla costruzione della conoscenza mediante una strategia educativa tesa alla scoperta e alla valorizzazione dell'apprendimento autentico. Gli alunni si presentano all'ingresso dell'ambiente di apprendimento con "teorie ingenuie" sulla realtà, utilizzate come cornici interpretative valide fin quando non vengono smentite. L'apprendimento diventa un processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi a contatto diretto con la realtà e i problemi da essa posti, mediante un progressivo adeguamento delle competenze cognitive e sociali che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano.

### *Tratti distintivi*

Accanto agli elementi comuni ora richiamati, si possono individuare altrettanti tratti peculiari che ne distinguono profondamente gli impianti metodologici. Nel Problem-based Learning va evidenziata inoltre la centralità del problema come generatore principale del processo di apprendimento e della motivazione.

Il Service Learning, da parte sua, si caratterizza per la forte interazione con la comunità locale e per la programmatica tensione allo sviluppo delle competenze civiche.

Infine, il Cooperative Learning trova il suo *principium individuationis* nell'uso didattico dei piccoli gruppi e delle loro dinamiche ai fini di obiettivi cooperativi entro il gruppo.

### *Questioni aperte*

Il passaggio da forme tradizionali di insegnamento al riconoscimento della centralità di chi apprende non può essere operato in modo acritico e ap problematico da parte della scuola. In particolare, sul piano dello sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi, vanno tenuti in seria considerazione alcuni aspetti nodali, non privi di una certa complessità.

Tra questi, innanzitutto il fatto che l'adozione di una programmazione didattica basata sullo sviluppo di ambienti di apprendimento efficaci segna una discontinuità rispetto al passato, con un forte impatto sulla *governance* e sui modelli organizzativi praticati dalle istituzioni scolastiche. Un avanzamento su una di tali dimensioni comporta un necessario intervento anche su tutte le altre componenti direttamente o indirettamente interessate.

Va evitato inoltre il rischio di un riduzionismo acritico appiattito sul “valore intrinseco” proprio degli ambienti di apprendimento, qualora basati sull'applicazione delle nuove tecnologie di comunicazione, in specie quelle emergenti. È vero al contrario che le nuove tecnologie vanno interpretate come strumenti, il cui uso per finalità di volta in volta da esplicitare ne determina la bontà e l'utilità ai fini didattici. L'idea è che alla base dell'uso delle nuove tecnologie vi deve essere sempre una chiara ed esplicita intenzionalità.

L'introduzione degli ambienti online pone infine alcune problematiche relative alla gestione di ambienti ibridi e complessi, composti da spazi fisici formali (aula), sociali e privati, connessi a loro volta con spazi virtuali interattivi, sociali e privati (es. abitazioni degli studenti, ulteriori spazi di carattere privato ecc.). Anche in questo caso il terreno per sperimentare nuove forme di comunicazione didattica offre ampi spazi di libertà e fantasia, a patto di considerare e governare la complessità dei fattori in campo.

## 5. STUDI DI CASO

di *Alberto F. De Toni e Luca Dordit*

### 5.1. Disegno della ricerca

L'obiettivo alla base del *case study* che si presenta qui di seguito è consistito nell'evidenziare alcune esperienze riguardanti la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi nel contesto degli istituti alberghieri. A tal fine si è stabilito di utilizzare un approccio bottom-up, svolgendo vari studi di caso con la collaborazione di una serie di scuole. Più specificamente, si è optato per la metodologia del *multiple case study*, che nella classificazione introdotta da Voss e colleghi (2002) rappresenta uno degli strumenti maggiormente idonei per descrivere analiticamente le variabili chiave di un fenomeno, identificare le loro relazioni reciproche e interpretarne il significato. Tra i fattori positivi rispetto ad ulteriori metodologie analoghe il *multiple case study* può contare su un maggior grado di generalizzabilità delle conclusioni, pur richiedendo un minor livello di approfondimento dei casi analizzati<sup>1</sup>. Va sottolineato in proposito che lo studio di casi non si propone di rispondere ad un criterio di rappresentatività delle esperienze – dato il numero contenuto di casi trattati – quanto di rendere conto di alcuni elementi di innovatività emergenti nel sistema degli istituti alberghieri.

#### *Multiple case study*

Di seguito vengono ripercorse le principali fasi di utilizzo della metodologia.

- Selezione dei casi di studio. I criteri di selezione per l'individuazione delle pratiche da sottoporre ad analisi hanno riguardato: le dimensioni dell'istituzione scolastica (DIM) in termini di studenti totali iscritti, suddivise entro tre ambiti dimensionali (grande, medio, piccolo); l'utenza

<sup>1</sup> Si consultino inoltre in proposito i lavori di Stake (1995, 2013).

specifica dell'ambiente di apprendimento (TAA), suddivisa in: studenti in attività curricolare, studenti in attività extracurricolare, docenti), valutato in base all'utenza dell'intervento formativo; la collocazione geografica (GEO) (Nord e Centro-Sud).

- Individuazione delle scuole. Gli istituti alberghieri individuati sono i seguenti:
  - Udine: DIM grande, TAA extra curricolare, GEO NC;
  - Genova: DIM media, TAA curricolare, GEO NC;
  - Castel Volturno: DIM grande, TAA curricolare, GEO Sud.
- Profili intervistati. Si è stabilito di intervistare – ove possibile – non solo il referente ma anche i profili più direttamente coinvolti. Nella tabella sottostante (Tab. 17) vengono riportati i profili dei soggetti intervistati, suddivisi per caso di studio.

Tab. 17 – Multiple case study. Profili dei soggetti intervistati

Caso di studio	Profilo
CASO A	Dirigente scolastico Referente principale per l'ambiente di apprendimento
CASO B	Dirigente scolastico Referente principale per l'ambiente di apprendimento Studente Figure di middle management della scuola
CASO C	Dirigente scolastico Referente principale per l'ambiente di apprendimento Docente

- Il protocollo per le interviste semi-strutturate è stato sviluppato a partire dalla letteratura scientifica di riferimento.
- Elenco delle domande guida (si veda oltre).
- *Data collection*. I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti nei mesi di aprile-agosto 2019. Le metodologie utilizzate sono consistite in interviste semi-strutturate, corredate da analisi desk.
- *Analisi dei dati*. Per procedere all'analisi dei dati si è adottata la procedura introdotta da Gersick (1988) e Eisenhardt (1989) che, relativamente ai case studies, suddividono l'analisi dei dati in tre fasi principali, corrispondenti ai seguenti aspetti: *data reduction*: i dati raccolti sono stati categorizzati e classificati al fine di individuare le variabili chiave e le forme della loro categorizzazione; *within-case analysis*: si è compiuta l'analisi

in dettaglio di ciascun caso allo scopo di individuare gli elementi peculiari propri di ciascun caso; *cross-case analysis*: i casi sono stati confrontati tra loro per individuare le relazioni maggiormente significative tra le variabili chiave.

#### **Approfondimento. Domande guida per il multiple case study sugli ambienti di apprendimento**

1. Può descrivermi brevemente il quadro istituzionale [leggi, linee di finanziamento, ecc.] e scolastico [caratteristiche dell'istituto, politica scolastica dell'istituto, indirizzi e classi coinvolti, ecc.] nel quale si inserisce la buona pratica che sta al centro del nostro colloquio?
2. Può descrivermi nei tratti fondamentali come è strutturato l'ambiente di apprendimento e quali ne sono le caratteristiche e i fattori chiave?
3. Può descrivermi in sintesi il set di competenze che ci si attende vengano acquisite dagli allievi [se si tratta di un esempio di attività, le competenze al centro dell'attività specifica]?
4. Può parlarmi brevemente della programmazione didattica in riferimento all'ambiente di apprendimento [coinvolgimento Consiglio di classe, fasi della progettazione/programmazione, ecc.]?
5. Nella pratica vi sono eventualmente degli elementi che valorizzano l'auto-organizzazione dal basso [degli studenti, degli insegnanti, di altre figure]?
6. Come viene svolta [se viene svolta] la valutazione degli apprendimenti?
7. Può sintetizzare i principali esiti cui ha dato luogo l'ambiente di apprendimento [in estrema sintesi esiti su studenti, classe/i coinvolte, scuola]?
8. Quale ritiene sia il grado di trasferibilità della buona pratica in un diverso contesto scolastico [cosa si può e cosa non si può trasferire]?
9. Quali sono le lezioni apprese nella realizzazione della buona pratica [in sintesi, riflessioni generali al termine dell'esperienza]?
10. Quali sono gli eventuali aspetti critici e questioni aperte relativi alla buona pratica?

## **5.2. Caso n. 1. Udine – Caffè didattico**

---

Istituto scolastico	ISIS "Bonaldo Stringher"
Città	Udine
Regione	Friuli Venezia Giulia
Totale studenti iscritti	1.233 (fonte: Scuola in chiaro)
Tipologia di utenza	Studenti in attività extra curricolare
Sito dell'istituto	<a href="http://www.stringher.it">www.stringher.it</a>
Responsabile della buona pratica	Prof.ssa Elena Sindaco

---



### *Il contesto*

L'indirizzo Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera presenta un'offerta formativa che prevede tre diverse articolazioni. Si tratta di enogastronomia, servizi di sala e di vendita e accoglienza turistica, ambiti che permettono agli studenti di specializzarsi nei settori di loro interesse. Si è investito in forma consistente sulla formazione in alternanza scuola-lavoro, cercando di ampliarne l'offerta di contesti professionali in cui sia possibile sperimentare e incrementare le competenze precedentemente acquisite. Se gli spazi laboratoriali riguardanti cucina e sala possono contare su strumentazioni e tecnologie all'avanguardia, lo stesso non si poteva affermare per la presenza di un bar che consentisse di superare la formazione in contesto simulato, verso una reale esperienza lavorativa. Di qui si è posto il problema di approntare uno spazio che desse luogo a esperienze formative concrete ed effettive di lavoro nel contesto "bar" che comprendessero la sua progettazione, attuazione e successiva conduzione.

### *Analisi del caso*

Al centro della sperimentazione, si colloca la costituzione di un bar didattico in forma di cooperativa, avviata sulla base di piccole quote sottoscritte dagli stessi studenti. Il processo di ideazione della struttura cooperativa ha visto la collaborazione con Confcooperative del Friuli Venezia Giulia, in particolare di una sua articolazione esterna dedicata alla formazione. L'obiettivo perseguito non ha riguardato la costituzione di un'impresa orientata al profitto, quanto un luogo formativo in cui promuovere forme di corresponsabilità tra pari all'interno di un processo imprenditoriale di tipo cooperativo.

L'aspetto formativo, prevalente nella pratica descritta e collocato in orario extra-scolastico, è supportato da un percorso di estensione triennale rivolto agli allievi, anche in prospettiva imprenditoriale. Le competenze oggetto di sviluppo risultano essere di tipo trasversale, mediante apprendimento esperienziale in ambiente laboratoriale.

I destinatari dell'azione formativa sono le classi Terze, che in precedenza hanno già maturato le opportune conoscenze sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, HACCP ecc., fornendo pertanto la possibilità di sperimentare ed espandere le competenze pregresse. Oltre a ciò si puntato su attività che formassero ad affinare le capacità di relazione interpersonale, l'uso di un linguaggio tecnico e specifico, oltre che la messa in pratica delle regole di buon galateo. Infine, tra le competenze al centro del Bar didattico, figura anche il potenziamento delle capacità di ascolto attivo, inerenti anche la lettura dei bisogni degli avventori e la gestione dei reclami.

Lo spazio è stato messo a disposizione della cooperativa da parte della scuola in comodato gratuito, a partire dalla caffetteria e dal bar predisposto per gli eventi interni, poi ulteriormente attrezzati in modo da rispondere alla complessità di un contesto di apprendimento. A tale scopo le parti hanno sottoscritto un'apposita convenzione. Inoltre, ci si è avvalsi di uno sponsor che ha fornito la materia prima (il caffè), l'arredo e le strumentazioni, comprese le tazzine plastic-free. Il servizio è attivo per due ore al giorno da lunedì a venerdì (10.00-12.00).

Il progetto prevede due figure di tutor formativo, rappresentate dai docenti di cucina e di sala, che svolgono opera di supporto e di accompagnamento. Gli avventori del bar didattico sono invece costituiti da insegnanti e personale ATA, così da evitare che il servizio possa entrare in concorrenza con ulteriori esercizi ubicati nella zona.

Gli studenti impegnati nell'impresa cooperativa scolastica appartengono – come si è accennato in precedenza – alle classi terze, e precisamente agli indirizzi Sala bar e Dolciaria, per un totale di 28 allievi, alternati a rotazione di coppie giornaliere. L'atto costitutivo della cooperativa, denominata "We Are – Il bar che non c'era" ha condotto alla formulazione di un vero statuto, mediante una fase che va letta come parte integrante del processo formativo. Gli allievi risultano essere soci lavoratori negli ambiti della caffetteria, dolci e biscotteria. Lasciano l'aula in base alla calendarizzazione dei turni, in base ad un accordo definito in seno al Consiglio di Classe. Analizzando lo statuto (Figg. 16-17), si evince che gli scopi dell'organismo formativo ruotano intorno alla promozione di competenze di tipo trasversale, quali lo spirito imprenditivo e la prospettiva imprenditoriale, oltre alla capacità di lavorare per progetti. Inoltre si pone enfasi sulla matrice cooperativa, intesa sia per gli aspetti di tipo pratico che per il background di tipo culturale.

I soci si articolano su due categorie: i soci fondatori, composti dagli studenti delle classi terze che di anno in anno promuovono l'attività, e i soci lavoratori, che possono appartenere ad altre classi presenti nell'istituto.

Di particolare interesse risulta la struttura della suddivisione degli utili prevista in sede statutaria, alla luce del fatto che la cooperativa scolastica si discosta dalla disciplina civilistica e fiscale propria delle ulteriori tipologie di cooperativa. Nello specifico, una quota del 40% viene destinata all'istituzione scolastica, per la copertura delle spese di allestimento e di funzionamento del bar didattico. Un'ulteriore quota del 30% è appannaggio dei soci fondatori, per il costo di attività formative (seminari, workshop su tematiche legate al beverage, individuate dai docenti delle discipline di indirizzo, che fungono da tutor a supporto dei percorsi di apprendimento.

### *La formazione propedeutica e di supporto al primo avvio nella gestione dell'impresa cooperativa scolastica*

Come si è accennato in precedenza, gli studenti godono di un supporto formativo propedeutico alla gestione e al primo avvio della cooperativa scolastica. Può essere definita una forma di formazione-azione, in quanto le attività ivi previste includono la costituzione stessa della cooperativa scolastica e il suo avvio sul piano concreto. Le tematiche sviluppate all'interno del percorso strutturato possono essere riassunte come di seguito.

- Cosa è una cooperativa: tratti caratterizzanti e tipologie diversificate.
- Cariche e ruoli nell'impresa cooperativa.
- Cariche sociali, nome e logo.
- La dimensione organizzativa.
- L'impresa cooperativa scolastica e la sua costituzione.
- Avvio dell'impresa e strategie comunicative efficaci.
- Avvio dell'attività della cooperativa.
- Dimensione economica: la quota associativa, il capitale iniziale per gli acquisti e le attività.
- La materia prima. Il caffè (da parte di un'azienda etica, impegnata nella sostenibilità ambientale).
- Le modalità di pagamento.
- La suddivisione dei guadagni.

### *Elementi di auto organizzazione*

Si è evidenziato in precedenza come il dettato statutario della cooperativa *We Are* contenga l'elenco degli scopi sociali. Tra questi figura la promozione dell'auto gestione e della partecipazione democratica dal basso. Da un lato si tratta indubbiamente di un richiamo alle radici culturali del settore e come tali riconducono l'esperienza del Bar didattico alle altre forme di associazionismo cooperativo. Dall'altro lato, tuttavia il richiamo all'auto organizzazione costituisce un fattore specifico e qualificante della buona pratica. Ciò si deve al fatto che l'impulso alla dimensione auto organizzativa viene originato all'interno del mondo della scuola italiana, che intesa nel complesso sconta tradizionalmente un ritardo rispetto a realtà più avanzate. Basti pensare al protagonismo riconosciuto al corpo studentesco in paesi come l'Inghilterra o alle esperienze di lungo periodo maturate nel Nord Europa.

### *La dimensione valutativa*

L'attività riconducibile al bar didattico si configura come formazione in alternanza scuola-lavoro. Come tale, è stata approvata in seno al Collegio Docenti e inserita nel PTOF dell'istituzione scolastica.

Rispetto alla dimensione valutativa, la sperimentazione in corso non è giunta ancora a definire in termini ultimativi la ricaduta dell'esperienza cooperativa sul percorso di carriera scolastica degli studenti, in termini di riconoscimento formale. Il modello cui si tende può essere definito di tipo integrato, tra accertamento degli apprendimenti acquisiti e peer evaluation, con un forte ruolo riconosciuto all'auto-analisi con approccio meta-cognitivo. Volendo riassumere i momenti in cui si articola la valutazione degli apprendimenti, possiamo schematizzarli come segue.

- Gli studenti vengono valutati nel momento della prestazione, in termini di qualità dei servizi resi.
- La valutazione impatta sul percorso scolastico, alla luce del nuovo esame di maturità.
- È prevista un'attività di auto-valutazione e di valutazione tra pari da parte degli allievi, mediante l'analisi delle criticità e carenze riscontrate dai diretti interessati, così come di riflessione sulle competenze acquisite, anche alla luce di quelle attese.
- Oltre all'assessment degli apprendimenti, la sperimentazione ha previsto una valutazione del progetto (Fig. 18). I criteri utilizzati variano dall'adeguatezza delle risorse, tempi e modalità realizzative, alla risposta degli allievi coinvolti, sino ad un'analisi valutativa dell'intervento nel suo insieme.

### *Grado di trasferibilità*

Il modello si presenta ad alto grado di transfer, previo accertamento delle pre-condizioni di contesto (presenza di organismi territoriali della cooperazione dotati di strutture formative, dotazione infrastrutturale offerta dalla scuola, etc.).

### *Aspetti critici e lezioni apprese*


Tra gli aspetti critici, si segnalano in primis la necessità di un impegno continuativo da parte degli studenti coinvolti. Inoltre vanno rivisti alcuni aspetti collegati alle tempistiche, inizialmente sottovalutati. Anche la conferma dell'attuale gestione economica, secondo la responsabile, va valutata con cautela. Più in generale la dimensione economica legata alla gestione del progetto e ai finanziamenti per la formazione iniziale è bene sia sottoposta ad una fase di assestamento che ne assicuri la continuità nel tempo.

### *Osservazioni finali*

Il caso al centro dell'analisi offre un esempio piuttosto eloquente di come il protagonismo degli studenti possa essere promosso secondo un movimento dal basso che ne valorizzi la componente auto organizzativa. La scelta della

scuola si è attestata fin dalla genesi della sperimentazione a favore di un approccio che ponesse gli allievi in una reale situazione di lavoro, seppure supportati dai tutor interni. L'enfasi sull'apprendimento di tipo esperienziale e per scoperta, innestata su un percorso di sviluppo delle competenze improntato alla formazione-azione, sembrano essere i fattori di successo del progetto. Inoltre, la sua finalità cooperativistica ne enfatizza le possibilità nello sviluppo di skill di tipo trasversale, oggi particolarmente richieste nel mondo del lavoro.

Fig. 16 – Udine. ISIS Stringher. Estratto dallo statuto dell'impresa cooperativa



**Art. 1 Costituzione**

E' costituita presso l'ISIS Bonaldo Stringher di Udine l'Impresa cooperativa scolastica "WE ARE – IL BAR CHE NON C'ERA", alla quale aderiscono gli alunni del gruppo interclasse delle III firmatari dell'atto costitutivo.

La Cooperativa scolastica ha sede in Viale Monsignor Nogara 1 – 33100 Udine

**Art. 2 Durata**

La durata della Cooperativa scolastica è fissata fino alla conclusione dell'anno scolastico 2018-2019, a meno che non venga decisa prima la cessazione dell'attività da parte dei soci.

**Art. 3 Scopi**

La Cooperativa scolastica ha i seguenti scopi:

- Promuovere l'autogestione e la partecipazione democratica fra i giovani;
- Apprendere competenze trasversali quali intraprendenza, lavorare per obiettivi, pianificare le attività;
- Fare esperienza di cooperazione;
- Imparare ad organizzare il lavoro fra i soci;
- Perseguire un'attività imprenditoriale con criteri di economicità;
- Contribuire ad attivare un servizio di cui la scuola ha bisogno;
- Imparare nuove competenze utili alla crescita formativa/professionale;
- Vivere una esperienza di autoimprenditorialità e sperimentarsi nel ruolo di imprenditori.

A tali fini la Cooperativa scolastica organizza in forma cooperativa le seguenti attività:

56.21 - Fornitura di pasti preparati (catering per eventi)  
56.21.00 Catering per eventi, banqueting  
Questa classe include la fornitura di servizi di ristorazione sulla base di accordi contrattuali stipulati con il cliente, nelle sedi stabilite dal cliente, per un evento specifico.

56.30 - Bar e altri esercizi simili senza cucina  
56.30.00 Bar e altri esercizi simili senza cucina  
Questa classe include le attività di preparazione e somministrazione di bevande per il consumo immediato nei locali.

Fig. 17 – Udine. ISIS Stringher. Estratto dallo statuto dell'impresa cooperativa

<p style="text-align: center;"><b>Art. 4 Soci</b></p> <p>Il numero dei soci è illimitato, ma non può essere inferiore a tre.</p> <p>Possono far parte della Cooperativa scolastica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• quali soci fondatori gli alunni del gruppo interclasse delle III</li><li>• quali soci lavoratori gli alunni delle altre classi che verranno individuati dai docenti tutors (vedasi art. 18)</li></ul> <p>I soci fondatori e i soci lavoratori costituiscono il gruppo di soci ordinari della cooperativa scolastica.</p> <p>La responsabilità dei soci è limitata alla quota sociale versata.</p> <p style="text-align: center;"><b>Art. 5 Adesione</b></p> <p>Si diventa socio fondatore della Cooperativa scolastica sottoscrivendo al momento della costituzione una quota sociale fissata in € 10,00.</p> <p>I soci hanno l'obbligo di versare almeno una quota sociale nella misura stabilita dall'Assemblea costituente e di concorrere al buon andamento della Cooperativa scolastica, impegnandosi nell'attività sociale ed osservando lo Statuto e le deliberazioni sociali.</p> <p>Coloro che faranno richiesta di diventare socio della cooperativa in data successiva alla sua costituzione, possono entrare in qualità di soci lavoratori versando una quota di € 2,00.</p> <p style="text-align: center;"><b>Art. 6 Recesso</b></p> <p>Il socio che non intende più fare parte della Cooperativa Scolastica deve presentare una richiesta scritta al Presidente il quale avrà cura di comunicarne la decisione al Consiglio di Amministrazione (di seguito C.d.A) della cooperativa scolastica, alla presenza dello stesso socio receduto.</p> <p>Sono giustificabili i seguenti motivi:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• per ragioni di salute</li><li>• per motivi familiari</li></ul> <p>Nei casi sopra descritti il C.d.A. potrà decidere di restituire la quota sociale.</p>
--

Fig. 18 – Udine. ISIS Stringher. Scheda di valutazione del progetto

SCHEDA DI VALUTAZIONE\AUTOVALUTAZIONE DEL PROGETTO E RELAZIONE FINALE				
VALUTAZIONE DELL'ESPERTO\DOCENTE SULL'ATTIVITA' SVOLTA				
DENOMINAZIONE DEL PROGETTO				
CLASSE\I				
RESPONSABILE DEL PROGETTO				
Aspetti	☹	☺	☺	Esempi
<b>ADEGAUTEZZA</b>				
Dei Tempi e degli orari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Frequenza e durata degli incontri, ore di inizio e fine, ecc....
Delle risorse materiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qualità ed efficacia di materiale di facile consumo, dei locali, delle attrezzature, ecc...
Delle modalità di realizzazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tempi e modalità di interazione e collegialità con i docenti della classe, ecc....
<b>RISPOSTA DEGLI ALUNNI AL PROGETTO</b>				
Interesse e partecipazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Attenzione, voglia di fare, lavorare, intervenire, ecc...
Relazione fra gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Clima sereno e di partecipazione, ecc...
Relazione degli alunni con l'Esperto \Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Clima e dialogo sereni, ecc....
Gradimento da parte degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gli obiettivi sono stati raggiunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Rispetto alle finalità e ai risultati attesi
Comportamento generale della classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il Progetto è replicabile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>VALUTAZIONE GENERALE DEL PROGETTO</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Eventuali problemi e/o casi particolari rilevati:				
Suggerimenti per migliorare il progetto:				
Risultati di eventuale questionario di Customer satisfaction:				
Firma del responsabile del progetto			Firma dell'esperto\docente intervenuto	

### 5.3. Caso n. 2. Genova – Peer Education

---

Istituto scolastico	IPSSA "N. Bergese"
Città	Genova
Regione	Liguria
Totale studenti iscritti	998 (fonte: Scuola in chiaro)
Tipologia di utenza	Studenti in attività curricolare
Sito dell'istituto	<a href="http://www.istitutobergese.gov.it">www.istitutobergese.gov.it</a>
Responsabile della buona pratica	Prof. Andrea Cresta

---

#### *Il contesto*

L'Istituto Bergese offre corsi di istruzione per gli adulti (IDA) serali e pomeridiani di Cucina e Sala Bar. I corsi sono finalizzati al conseguimento della qualifica di cucina o sala e all'acquisizione di capacità professionali nel settore ristorativo. È previsto un sistema di riconoscimento di crediti derivanti da frequenza di istituti superiori o corsi di formazione e da esperienze lavorative nel settore. È inoltre prevista la possibilità di esonero dalla frequenza totale o parziale per alcune materie e l'abbreviazione del percorso triennale a uno o due anni, in esito all'accertamento delle competenze pregresse dell'allievo. L'orario è flessibile in relazione alle esigenze personali, familiari e di lavoro.

Alcune delle innovazioni in corso di sperimentazione nell'istruzione per gli adulti rispondono alle caratteristiche per una futura diffusione anche nel sistema dell'istruzione professionale alberghiera riformata dal d.lgs. n. 61/2017. Tra queste, la strutturazione del percorso per competenze, l'articolazione modulare dell'offerta formativa e il riconoscimento delle competenze pregresse. Accanto alle metodologie citate, si segnala un'esperienza di *peer to peer education* particolarmente significativa.

#### *Analisi del caso*

Il punto di partenza per comprendere lo sviluppo della sperimentazione è costituito dalle caratteristiche peculiari degli utenti dei corsi serali e pomeridiani. Gli iscritti si attestano intorno ai 340 l'anno, con un fortissimo tasso di dispersione. Le ragioni del fenomeno vanno ricercate sia nella difficoltà a mantenere la frequenza, sia nella percentuale degli abbandoni in seguito all'inizio di un'attività professionale nella ristorazione, che segnava all'incirca il 70%. Il profilo dell'utenza ha generato la necessità di sperimentare nuove formule che potessero far regredire significativamente le criticità



registrate. La soluzione è stata ricercata in particolare nell'utilizzo di parte dell'utenza stessa, estremamente variegata, come risorsa aggiuntiva di supporto all'apprendimento degli studenti deficitari. Ciò si è tradotto nello sviluppo di un ambiente di apprendimento basato sulla *peer education*. In primo luogo si è fatto ricorso ai gruppi di livello, sovente strutturati a coppie, in cui figurasse come tutor uno studente senior, per attività mirate al recupero e al supporto didattico. Adottando questa formula, circa 170 studenti con lacune nella preparazione sono attualmente supportati da 30 tutor-discenti, distribuiti in fasce orarie predeterminate. A beneficiarne sono, in quota proporzionale, prevalentemente gli studenti extracomunitari che necessitano di una formazione professionale specifica e al contempo di un rapido potenziamento delle capacità nell'uso della lingua italiana.

La funzione di tutoraggio si articola su due diversi piani. Da un lato viene fornito un accompagnamento su base disciplinare, che tenga conto degli insegnamenti previsti nel piano formativo individuale (PFI). Dall'altro, il supporto copre aspetti maggiormente trasversali alle discipline, centrati sul potenziamento delle capacità di studio (prendere appunti, concentrarsi nello studio, fare sintesi ragionate, collegare tra loro contenuti afferenti a discipline diverse ecc.). Il tutor generalmente è uno studente o un ex studente, dotato di esperienza e delle conoscenze oggetto delle attività didattiche.

L'approccio seguito mira a fare in modo che i contenuti collegati agli assi culturali (area comune) siano contestualizzati e reinterpretati all'interno dell'ambito professionale alberghiero. In altri termini, discipline quali italiano, storia, diritto, possono essere riarticolate, a fini didattici, come riflessione sulla (e approfondimento della) pratica professionale. Ad esempio si può citare un'UdA della durata di otto settimane sulla cucina internazionale, che ha previsto per ciascuna settimana la presentazione di un menu completo insegnato da un gruppo di studenti stranieri della medesima provenienza (Nigeria, Brasile, Ecuador, Ucraina ecc.). In questo caso l'insegnante ha la funzione di coordinare le azioni di supporto e di segnalare periodicamente ai tutor i fabbisogni individuali e specifici degli allievi.

Ciò comporta una forte connessione tra impianto pedagogico dei percorsi e dimensione organizzativa, con un'azione di supervisione da parte dei docenti. Ad esempio le ore scolastiche sono quantificate in 54 minuti, liberando in tal modo risorse temporali da dedicare ad attività di supporto.

### *Elementi di auto organizzazione*

Gli aspetti della *peer education* sperimentata all'istituto Bergese che risentono di un approccio orientato all'auto organizzazione paiono essere molteplici. In primo luogo va sottolineato il punto di partenza, costituito dall'iniziativa della scuola, generata dal basso, di adottare un ambiente di apprendimento particolarmente adeguato alle caratteristiche peculiari dell'utenza. Per mettere in moto il processo di sviluppo di un ambiente misto, basato anche su una componente di istruzione tra pari, l'istituto ha dovuto ridefinire i propri modelli e pratiche di organizzazione interna, così da poter implementare una formula didattica particolarmente innovativa rispetto ai modelli scolastici tradizionali.

### *La dimensione valutativa*

La funzione di tutoraggio svolta dagli studenti o ex studenti senior non si limita alla fase di acquisizione delle competenze ma si estende, con le medesime azioni di supporto, anche nei momenti di verifica e di accertamento del loro effettivo possesso da parte degli allievi. L'*assessment* è strutturato su test e prove collocati in momenti diversi del percorso di crescita culturale e professionale.

Quello della dimensione valutativa, a detta degli intervistati, risulta essere un aspetto da sviluppare ulteriormente, su cui concentrare l'attenzione nelle fasi future della sperimentazione. Se infatti risulta più agevole e chiaro per i docenti come procedere all'accertamento dei livelli delle conoscenze acquisite da parte degli studenti, più complesso è il percorso che conduce alla valutazione delle competenze. Sotto questo aspetto, la difficoltà maggiore, a detta degli interlocutori, risiederebbe nella modifica del punto di vista degli insegnanti-valutatori. A questo proposito, si rende necessaria un'ampia condivisione del modello da parte del corpo insegnante, che porti a definire con chiarezza i punti di arrivo in termini di competenze, da cui prende avvio la progettazione didattica "a ritroso". In questa prospettiva, l'articolazione di un curriculum verticale che definisca livelli progressivi di padroneggiamento delle competenze risulta essenziale. Solo così infatti lo sforzo progettuale collegiale dello staff dei docenti può dirsi effettivamente orientato in modo concentrico su obiettivi comuni e condivisi.

Per procedere nella direzione di un rinnovamento delle pratiche valutative, per adeguarle alla didattica per competenze, l'istituto ha in corso di sperimentazione metodologie diversificate, dai compiti di realtà all'uso di griglie di osservazione.

### *Raccordo con i corsi di studio diurni e peculiarità dei corsi serali*

L'educazione tra pari si raccorda con una lunga tradizione maturata presso l'istituto Bergese. Ciò significa che le radici dell'approccio messo a punto nei corsi serali vanno ricercate nell'*expertise* di carattere metodologico sviluppato dalla scuola nel corso degli anni recenti e meno recenti.

L'uso di alcune metodologie si segnala invece come peculiarità approntate specificamente per i percorsi serali. Tra queste si segnala la formazione in eLearning, che ammonta complessivamente al 20% dell'estensione curricolare. La formazione a distanza si compone di un menu variegato, costituito da webinar, lezioni audio registrate e ulteriori sussidi didattici. Tali risorse possono essere fruite sia dagli studenti che dai rispettivi tutor.

Inoltre, va sottolineato l'impiego di Dida Blog, una piattaforma per favorire la comunicazione attiva ed efficace tra gli insegnanti e gli studenti. Lo strumento consente di rilanciare le lezioni tenute in classe sul web per facilitare gli apprendimenti in modalità asincrona.

Infine, l'azione didattica in presenza si connette strettamente con un'ulteriore forma di comunicazione asincrona costituita dalla *Classroom*, nel cui spazio vi è la possibilità di dibattere su tematiche specifiche, fornire informazioni, sottoporre questioni e segnalare necessità di aiuto e supporto.

### *Grado di trasferibilità*

Il modello sperimentale presenta un esempio di trasferibilità vincolata. Infatti l'ambiente di apprendimento è congegnato per essere fruito in primis da un'utenza di adulti. L'orario, la struttura e i contenuti del corso sono adattati sulle specifiche necessità degli studenti. Una seconda variabile da tenere in considerazione è rappresentata dalla figura del tutor, che partecipa alle attività a titolo volontario perché animato da un interesse intrinseco per l'intervento educativo espresso dalla scuola. Il settore dell'istruzione alberghiera rappresenta un ambito privilegiato. L'interesse per la cucina è un fattore di attrazione anche per insegnanti, laureati, ossia di soggetti ad elevata scolarizzazione che, terminata l'esperienza formativa, sono disposti a continuare assolvendo successivamente alla funzione di tutor.

Allo stesso modo, un prerequisito è il grosso lavoro di strutturazione per moduli del curriculum e di costruzione individuale di tutti i piani formativi individuali (PFI).

In termini positivi, va comunque ravvisato che presso tutti i corsi diurni sono individuabili almeno alcuni tutor negli studenti del quarto o del quinto anno, che manifestino un'attitudine per una determinata disciplina. Ciò si-

gnifica che la trasferibilità dell'ambiente di apprendimento può essere ipotizzata anche all'interno di un corso di studi di tipo standard (diurno), allo scopo di potenziare mediante la metodologia del peer to peer le attività di recupero e di rafforzamento delle competenze.

In conclusione si può quindi affermare che il modello sia trasferibile previa analisi di fattibilità delle risorse disponibili, sia umane che organizzative.

### *Aspetti critici e lezioni apprese*

La reazione dei docenti all'introduzione del nuovo approccio è stata segnata da atteggiamenti mediamente positivi. In particolare, il tentativo di coniugare gli insegnamenti di area comune e di indirizzo sulla base di una collegialità nella progettazione ha ottenuto un buon riscontro. Naturalmente sono registrate anche reazioni negative, contrassegnate in prevalenza da una resistenza all'adozione di una didattica strutturata per competenze.

### *Osservazioni finali*

Il caso indagato si ricollega indirettamente da un lato alla tradizione italiana della Scuola di Barbiana, dall'altro all'esperienza inglese delle Public School delle origini. Alla prima lo accomuna l'accento posto sulla centralità dei discenti, sul loro ruolo attivo, esercitato dal basso, nel processo di apprendimento. Inoltre va sottolineato come l'intento generale dell'offerta formativa sia quello di fornire un servizio che possa promuovere lo status sociale degli studenti, anche nel quadro dello sviluppo delle competenze di cittadinanza. Il parallelismo indiretto con le Public School delle origini può essere colto mettendo a fuoco il ruolo di tutor esercitato dagli studenti senior nei confronti dei loro compagni di corso di più giovane età.

In entrambi i casi si assiste ad un processo di insegnamento-apprendimento basato sulla *peer to peer education*, oggi sempre più favorita dalle possibilità e ausili offerti dalle nuove tecnologie di comunicazione. Proprio in questa prospettiva, a fronte di una potenzialità crescente offerta dagli ambienti di apprendimento on line, sembra importante sottolineare come le relazioni tra pari *vis a vis*, privilegiate nell'esperienza condotta dal Bergese, risultino almeno altrettanto rilevanti e significative di quelle realizzate attraverso i canali comunicativi virtuali.

Fig. 19 – Genova. IPSSA Bergese. Schema del PFI dei corsi IDA

2° livello	ANNO SCOLASTICO	ANNO SCOLASTICO	AGGIORNAMENTI	AGGIORNAMENTI
1° periodo				
2° periodo				
3° periodo				

<p><i>Disciplina</i>                  Scienze integrate (fisica)/(chimica)                  Scienze integrate (chimica)                  Scienza degli alimenti                  Laboratorio di servizi enogastronomici - settore cucina                  Laboratorio di servizi enogastronomici-settore sala e vendita                  Laboratorio di servizi di accoglienza turistica                  Seconda lingua straniera                  Lingua e letteratura italiana                  Lingua inglese                  Storia                  Matematica                  Diritto ed economia                  Religione</p>	<p><b>PRIMO PERIODO</b>                  Ore settimanali                  1                  1                  2+2                  3+3                  2+3                  2+2                  1+1                  2+3                  2+2                  1+1                  2+2                  1+1                  1+1</p>	<p><b>SECONDO PERIODO</b>                  Ore settimanali                  2+3                  6+7                  6+7                  2+3                  3+3                  3+3                  1+1                  2+2                  2+2                  1+1</p>	<p><b>TERZO PERIODO</b>                  Ore settimanali                  3                  5                  5                  3                  3                  3                  2                  3                  3                  1</p>
---	---	--	--

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

PER LA COMMISSIONE

IL CORSISTA

Fig. 20 – Genova. IPSSA Bergese. Estratto dall'opuscolo di presentazione dei corsi IDA

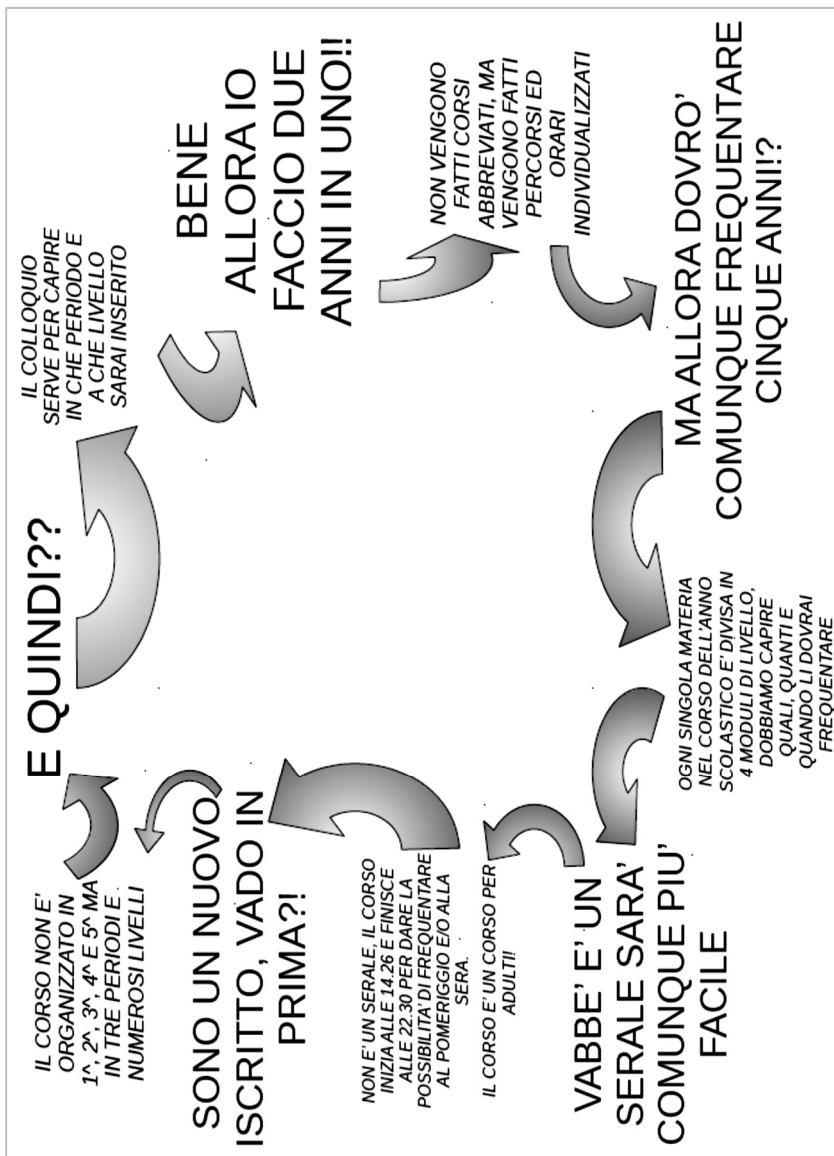


Fig. 21 – Genova. IPSSA Bergese. Anagrafica per il PFI dei corsi IDA

**TABELLA PRINCIPALE**

COGNOME

NOME

NATO/A IL

NAZIONALITA'

Tel cellulare


E-mail

Perito formativo individuale numero  del

PROVENIENZA

CLASSE

SECONDA LINGUA



**GENOVA**

PRIMO PERIODO		SECONDO PERIODO		TERZO PERIODO		QUARTO PERIODO		QUINTO PERIODO		SESTO PERIODO		SECONDA LINGUA	
ITALIANO	STORIA	SCIENZE	INGLESE	SCIENZE	STORIA	SCIENZE	INGLESE	SCIENZE	STORIA	SCIENZE	INGLESE	SCIENZE	ALIMENTAZIONE
In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	In1P1	Al1P1
In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	In1P2	Al1P2
In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	In1P3	Al1P3
In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	In1P4	Al1P4
In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	In1P5	F11P1
In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	In1P6	F11P2
In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	In1P7	F11P3
In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	In1P8	F11P4

## 5.4. Caso n. 3. Castel Volturno – Bar della chimica

---

Istituto scolastico	ISIS "Castel Volturno"
Città	Castel Volturno (CE)
Regione	Campania
Totale studenti iscritti	1.023 (fonte: Scuola in chiaro)
Tipologia di utenza	Studenti in attività curricolare
Sito dell'istituto	<a href="http://www.isisscastelvolturno.it">www.isisscastelvolturno.it</a>
Responsabile della buona pratica	Prof.ssa Margherita Cammisa

---

### *Il contesto*

Per effetto del decreto n. 61/2017, che regola il riordino degli istituti professionali, le discipline corrispondenti alla *fisica*, *scienze della terra*, *biologia* e *chimica* sono state fatte confluire nell'insegnamento delle Scienze Integrate. L'insegnamento dell'intero ventaglio di discipline è quindi attualmente oggetto di affidamento ad un docente unico. Ciascuna scuola, nell'ambito dell'autonomia e della flessibilità dei propri quadri orari e rispettando il monte ore previsto, può determinare in quale modo distribuire le diverse discipline nell'arco del biennio. Presso l'Istituto Alberghiero di Castel Volturno, lo studio della chimica è collocato al secondo anno del primo biennio.

### *Analisi del caso*

Spesso gli studenti tendono a interpretare lo studio della chimica come fosse disancorato dalle discipline professionalizzanti. Si è partiti quindi chiedendosi come sia possibile che questa connessione si realizzi e risulti, nei fatti, direttamente percepibile dagli allievi. La soluzione perseguita, in termini generali, si è realizzata nel cercare di trasferire l'insegnamento della chimica dall'aula tradizionale all'interno del laboratorio di cucina e di sala. Adottando questa logica, andava considerato un limite apparentemente insuperabile. Mentre per la cucina il collegamento tra la chimica e le materie prime utilizzate si presenta come immediato ed appropriato, nel laboratorio di sala, la chimica sembra ridursi ad un corpo estraneo nell'economia della didattica. In questa prospettiva "Il bar della chimica" vuole essere una risposta possibile a quella che di primo acchito può apparire come una sfida insostenibile. L'ambiente di apprendimento assume le caratteristiche di un vero e proprio bar, in cui non vengono preparati i classici cocktail alcolici, ma una serie di "Chem-Cocktail", ossia dei cocktail chimici. La preparazione di ciascun "Chem-Cocktail" corrisponde ad un esperimento chimico, mettendo in evidenza i contenuti disciplinari che, in questo modo, acquistano un'eviden-



za e una concretezza non coglibili in precedenza. Per rendere l'ambiente di apprendimento più verosimile, ciascun esperimento viene svolto utilizzando sia l'attrezzatura di un tradizionale laboratorio chimico, sia quella tipica di un bar reale. Più specificamente, ogni "Chem-Cocktail" viene preparato e servito in un bicchiere a calice o coppa da aperitivo. Ciò permette di mettere in risalto il forte legame che sussiste tra l'universo della chimica e il mondo della preparazione dei cocktail. Ciascuno studente deve essere in grado di "preparare" i differenti "Chem-Cocktail", ognuno dei quali viene descritto analiticamente all'interno di una scheda tecnica, con indicati i materiali da utilizzare e le modalità e procedure di esecuzione (si vedano alcuni esempi di schede alle Tabb. 18-19). Servendosi della scheda, inoltre, gli studenti documentano le osservazioni rilevate durante l'esperimento, mediante un'analisi scientifica del fenomeno osservato. Gli allievi, al termine della pratica laboratoriale, devono essere in grado di riconoscere e collegare i fenomeni osservati con gli analoghi fenomeni prodotti durante la preparazione di un prodotto in un bar reale. Perché le attività didattiche possano essere collocate nel vivo di un ambiente di apprendimento stimolante e creativo, gli studenti assegnano ad ogni esperimento un titolo che si ispira ad un cocktail rinomato. Gli allievi, inoltre, realizzano una "Carta dei Chem-Cocktail", con l'elenco di tutti gli esperimenti effettuati, alla stessa stregua di un autentico menu da bar. L'ambiente di apprendimento viene presentato nel corso degli eventi scolastici aperti al pubblico, come ad esempio in occasione dell'Open Day. In tale circostanza gli studenti allestiscono un vero e proprio "Bar della Chimica", dove diventano "Chem-Barman", con il compito di svolgere i diversi esperimenti sulla base delle richieste dei clienti.

Grazie all'impiego del Bar della Chimica come ambiente di apprendimento, ci si attende che gli studenti acquisiscano un set di competenze che possono essere descritte nei termini seguenti:

- riconoscere le interazioni che sussistono tra fenomeni scientifici e aspetti della vita quotidiana;
- utilizzare il patrimonio lessicale scientifico e tecnologico, nei diversi contesti, secondo le diverse esigenze comunicative;
- saper utilizzare le diverse forme di tecnologie laboratoriali, in termini di strumenti e di processi.

Sotto il profilo della programmazione didattica, il progetto non è stato ancora inserito nel PTOF, trattandosi di una sperimentazione in corso. Gli studenti coinvolti appartengono prevalentemente alle classi prime, pur se l'attività coinvolge gruppi di livello secondo un modello basato sulle classi aperte. Per questa ragione vi figurano anche alcuni allievi del secondo e del terzo anno. In particolare, l'organizzazione della didattica prevede un nucleo

di attività pianificate e inserite in un planning formalizzato. Il contesto è rappresentato da una decina di giornate di recupero, previste al termine di ogni UdA, all'interno delle quali ci si rivolge al potenziamento degli apprendimenti già collocati nella proposta curricolare dell'istituto. I ragazzi coinvolti appartengono al livello base, in quanto hanno manifestato una serie di carenze che è opportuno siano opportunamente colmate in tempi brevi.

Tra i prerequisiti di ordine conoscitivo, si segnalano la necessità di una discreta conoscenza di numerosi aspetti della chimica. In particolare, gli esperimenti trattano argomenti che vanno dalla composizione della materia e delle sue trasformazioni chimiche e fisiche, alle reazioni chimiche, passando per contenuti quali le soluzioni e la solubilità, gli acidi, le basi e il pH. Inoltre, oltre agli aspetti teorici della disciplina, è fondamentale che gli studenti sappiano come utilizzare le attrezzature da laboratorio, il loro corretto utilizzo e le norme di sicurezza proprie di un laboratorio chimico.

L'uso degli spazi e le fasce orarie in cui condurre l'attività didattica riguardante il Bar della Chimica vengono concordati all'interno del Consiglio di Classe, che cura il coordinamento dell'intero filone di attività di recupero.

#### *Elementi di auto organizzazione*

Molteplici sono gli aspetti che segnano l'attenzione alla dimensione auto organizzativa all'interno dell'ambiente di apprendimento. Considerando la componente rappresentata dagli studenti, in generale, il Bar della Chimica risponde alla finalità di far acquisire loro una discreta dose di autonomia e un certo grado di auto-organizzazione. Essendo chiesto loro di allestire il setting proprio del bar, gli studenti devono essere in grado di organizzare l'intero ambiente di lavoro. Si tratta di un aspetto che contribuisce a potenziare le capacità organizzative degli allievi, fornendo, oltre alle conoscenze e alle competenze professionalizzanti, anche ulteriori skill estremamente richieste presso il mondo del lavoro e delle professioni.

Inoltre, il laboratorio tende a promuovere e suscitare le capacità auto-organizzative degli insegnanti, chiamati a pianificare tempi e modalità di realizzazione di attività meno formalizzate e definite di quanto non accada per l'offerta didattica corrente.

#### *La dimensione valutativa*

La fase di valutazione cui è sottoposto ciascuno studente avviene al termine dell'esecuzione di uno o più esperimenti proposti nell'ambiente di apprendimento. L'*assessment* tiene conto di diversi aspetti: dalla corretta esecuzione dell'esperimento, all'appropriato utilizzo delle attrezzature di laboratorio, dalle osservazioni fatte nel corso dell'esperimento, sino alla capacità

di fare collegamenti tra i fenomeni scientifici osservati e i fenomeni che avvengono durante la preparazione di un prodotto da bar. A supporto della valutazione, espressa in decimi sulla base di una scala graduata di livelli, l'insegnante si serve di una griglia valutativa predisposta (Tab. 20). La griglia contempla una serie di aspetti collegati alle competenze sia disciplinari che di tipo trasversale.

### *Esiti dell'intervento*

Gli esiti riscontrati al termine della prima fase di sperimentazione, a detta delle intervistate, descrivono un impatto positivo nel coinvolgimento di numerosi studenti e delle rispettive classi di appartenenza, con evidenti ricadute sull'intera istituzione scolastica. I giovani allievi, considerati nel loro complesso, si sono riavvicinati ad una materia prima di allora tendenzialmente non gradita e considerata piuttosto ostica. Grazie al laboratorio, gli studenti hanno maturato un nuovo interesse verso la disciplina, rigenerando curiosità verso i fenomeni scientifici e scoperto correlazioni, pratiche ed utili, tra il laboratorio di chimica e la vita reale.

Il Bar della Chimica ha coinvolto studenti per gruppi di livello in modalità classi aperte. La sperimentazione ha consentito un confronto tra studenti di classi diverse, con una conseguente crescita dell'attenzione e della partecipazione dei singoli gruppi classe.

Visti gli esiti positivi del laboratorio aperto agli studenti di vari gruppi classe, si è innescato un effetto domino sull'intera progettazione di nuovi ambienti di apprendimento, nuove opportunità per studenti e docenti, che a detta delle docenti intervistate, hanno potenziato e riqualificato l'immagine stessa dell'Istituto. Da considerare inoltre come positivo il numero degli iscritti registrato al primo anno dopo l'Open Day, che ha visto un lieve incremento delle iscrizioni rispetto all'anno precedente in una congiuntura non facile per il territorio.

### *Grado di trasferibilità*

Questo tipo di ambiente di apprendimento può essere facilmente trasferito in altri contesti scolastici, dato che non necessita di laboratori di chimica specializzati e nemmeno di laboratori di sala-bar. Conseguentemente le attrezzature e gli spazi possono essere allestiti per l'occasione senza eccessivi costi aggiuntivi per l'istituzione scolastica e senza dover optare per soluzioni organizzative particolarmente complesse. La scuola ha predisposto un kit di chimica facilmente trasportabile e gratuito se richiesto da altre istituzioni scolastiche in occasione di gare e concorsi ministeriali.

Alcuni potenziali fattori critici nella fase di transfer possono dipendere, in primis, dalla politica gestionale adottata dai dirigenti scolastici e inoltre dall'organizzazione interna, dalla motivazione dei docenti e – cosa da non sottovalutare – dagli spazi fisici.

### *Aspetti critici e lezioni apprese*

Secondo il giudizio delle intervistate, le buone pratiche hanno sempre un effetto positivo sull'intero corpo docente. Una volta messe a sistema, gli insegnanti motivati e volenterosi possono attingere a spunti e modalità già collaudate che consentono una immediata applicazione dei processi sperimentali, con ottime probabilità di successo.

### *Osservazioni finali*

Il caso presentato mette bene in evidenza come un ambiente di apprendimento possa essere sviluppato e sperimentato con largo successo anche senza richiedere un impiego ingente di risorse, sia sotto il profilo finanziario che infrastrutturale. In questo caso, il successo del laboratorio di chimica, congegnato in termini inusuali e fortemente creativi, molto deve all'impegno dell'insegnante promotrice, cui sono stati riconosciuti ampi spazi di autonomia sperimentale e di supporto da parte della dirigenza scolastica. Al tempo stesso, l'intervento si inserisce all'interno di un filone di attività di accompagnamento e recupero degli apprendimenti, predisposto sulla base di approcci fortemente innovativi innestati con creatività su modelli diffusi (il caffè letterario, laboratori di giornalismo e di grafica, etc.), che coinvolgono l'intero corpo docente della classe. Si tratta in tutti i casi di attività programmate sulla base di una didattica per competenze e in questo senso beneficiano di un know-how e di un'expertise frutto del confronto collettivo e sistematico tra docenti, attuato da prospettive disciplinari diverse e complementari.

Tab. 18 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Esempi di schede relative ai Chem-Cocktail

Titolo	Occorrente	Esecuzione	Osservazioni
<p><b>Angelo Azzurro</b>  <b>"Scomposto"</b>                      Ispirandosi al celebre cocktail "Angelo Azzurro", in virtù della sua intensa colorazione blu, questo esperimento mira a mostrare come le sostanze interagiscano tra loro in base alla natura chimica, e come, invece, in base alla diversa densità tendano a mantenersi separate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bicarbonato di sodio;</li> <li>• Olio di semi;</li> <li>• Colorante alimentare blu;</li> <li>• Aceto;</li> <li>• Coppetta da cocktail</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Versare nella coppetta aceto per un quarto e aggiungere il colorante alimentare blu.</li> <li>2. Aggiungere uno spesso strato di olio fino a riempire quasi il bicchiere.</li> <li>3. Aggiungere il bicarbonato di sodio.</li> </ol>	L'acqua, più densa, si deposita sul fondo. Aggiungendo il bicarbonato di sodio, reagendo con l'acido presente nell'aceto, si formano delle bolle blu che risalgono in superficie.
<p><b>Martini Multicolor</b>                      Il nome di questo esperimento trae origine dal recipiente utilizzato, che è una tipica coppa da Martini. Si vuole dimostrare come soluzioni a diversa densità non si mescolino tra loro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acqua;</li> <li>• Zucchero;</li> <li>• Coloranti alimentari di colori diversi;</li> <li>• Coppa da Martini.</li> </ul>	Dopo aver preparato soluzioni a diversa densità di colori diversi, si aggiungono nel recipiente lentamente, singolarmente, partendo da quella più densa.	Si osserva la diversa stratificazione delle soluzioni, in virtù della diversa densità.

Tab. 19 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Esempi di schede relative ai Chem-Cocktail

<p><b>White Russian</b>  <b>"Sbagliato"</b>                      Il famoso cocktail russo ispira questo esperimento, in cui si evidenzia come, partendo da due soluzioni, attraverso la reazione tra due sostanze, si forma una sospensione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acqua di calce;</li> <li>• Acqua frizzante;</li> <li>• Bicchiere Old Fashioned.</li> </ul>	Nel bicchiere si aggiungono circa 50 ml di acqua di calce, e successivamente circa 50 ml di acqua frizzante.	L'anidride carbonica contenuta nell'acqua frizzante reagisce con l'idrossido di calcio formando carbonato di calcio, insolubile in acqua, che forma quindi la sospensione.
<p><b>Magic Drink</b>                      In una bottiglia chiusa, una soluzione contenente glucosio, idrossido di sodio e blu di metilene, acquista una colorazione blu dopo essere scossa, per poi decolorarsi in poco tempo. Se si riagita la bottiglia, la colorazione riappare per poi scomparire di nuovo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glucosio;</li> <li>• Idrossido di sodio;</li> <li>• Blu di metilene.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sciogliere 1,2 grammi di glucosio in 100 ml di acqua.</li> <li>2. In un altro recipiente, sciogliere 12 grammi di NaOH in 50 ml di acqua.</li> <li>3. In 2-3 ml sciogliere una spatolina di blu di metilene.</li> <li>4. In una bottiglia chiusa, aggiungere la soluzione di glucosio, 8 ml di soluzione alcalina e qualche goccia di colorante.</li> </ol>	In ambiente fortemente alcalino per la presenza di NaOH, il glucosio si ossida e il blu di metilene si riduce, formando un composto incolore. Questo composto però, quando si agita la bottiglia, reagisce con l'ossigeno presente nell'aria formando nuovamente il colore blu.

Tab. 20 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Griglia di valutazione

GRIGLIA DI VALUTAZIONE BAR DELLA CHIMICA						
n.	Indicatori	Punteggio 0	Punteggio 1	Punteggio 2		
1.	Partecipazione					
2.	Autonomia nell'organizzazione del lavoro					
3.	Ricerca e gestione delle informazioni					
4.	Precisione ed abilità nell'uso di metodi e tecniche					
5.	Autovalutazione					
<b>TOTALE</b>						
	LIVELLO 5 AVANZATO	LIVELLO 4 INTERMEDIO	LIVELLO 3 BASE	LIVELLO 2 PARZIALE	LIVELLO 1 NON RAGGIUNTO	
<b>VOTO</b>	<b>9/10</b>	<b>7/8</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3/4</b>	

## 5.5. Elementi di convergenza tra i casi

L'intento del breve capitolo che segue non è certo quello di analizzare in profondità le analogie tra i casi esaminati. Diversamente, si intendono cogliere ed evidenziare in termini sintetici alcuni elementi che possano favorire una riflessione critica sulle buone pratiche indagate.

### *La centralità riconosciuta al protagonismo degli studenti*

Tra gli aspetti comuni che pare opportuno siano presi in esame, in primo luogo occorre segnalare l'accentuazione posta unitariamente sul protagonismo degli studenti. Nel mondo della scuola, le recenti (e meno recenti) riforme dell'istruzione tecnica e professionale, così come l'alternanza scuola lavoro e le sperimentazioni sulla formazione duale, hanno tutte insistito sulla necessità di ridefinire gli assetti della scuola sulla base di una nuova centralità attribuita ai fruitori del sistema educativo.

Tale centralità, a dire il vero più sovente dichiarata che effettivamente praticata necessita, come si è andati osservando da più prospettive nel corso del volume, di soluzioni profondamente innovative tanto nella sfera didattica, quanto sul piano organizzativo e programmatico. Non di rado, il richiamo al protagonismo degli studenti rischia di rimanere lettera morta se non sostenuto adeguatamente da interventi che chiedono una mobilitazione

non solo delle risorse tecnico-operative, ma anche di un apporto in termini di creatività e di capacità di problem solving.

Alla luce delle considerazioni ora espresse, i tre studi di caso evidenziano uno sforzo profuso da parte delle istituzioni scolastiche, nella direzione di introdurre elementi di innovatività per valorizzare il protagonismo degli utenti, anche in presenza di contesti non sempre agevoli. Nell'esempio proveniente da Castel Volturno, l'ideazione e il setting di un ambiente di apprendimento di nuova concezione ha richiesto una rottura degli schemi tradizionalmente consolidati. Nel linguaggio della scuola di Palo Alto, si potrebbe parlare di una *Soluzione di secondo livello*, che reinterpreta il contesto problematico cui si vuole far fronte. Ciò si è ottenuto capovolgendo l'ordine abituale dei fattori in gioco e facendo dialogare le pratiche connesse al futuro ambito professionale (il bar) con la cosiddetta "area comune" degli insegnamenti. Nel caso sperimentato a Genova, il protagonismo dal basso giunge sino al coinvolgimento degli studenti (e degli ex allievi) nella funzione di tutoraggio nei confronti di colleghi di scuola in difficoltà. Infine, dal progetto condotto a Udine si ricava la possibilità di istituire veri spazi di autonomia riservati agli studenti che, debitamente supportati in forma indiretta, possono sperimentare direttamente, a fini formativi, ruoli e responsabilità propri della futura professione.

### *L'incidenza della dimensione organizzativa*

Un secondo aspetto che è opportuno mettere in luce riguarda la dimensione organizzativa complessa e fortemente impattante sull'intera istituzione scolastica che accomuna i tre casi esaminati. In ciascuna pratica la componente organizzativa ha giocato un ruolo fondamentale, nel senso che senza il concorso di molteplici fattori organizzativi ben congegnati, gli interventi inizialmente delineati sul piano progettuale sarebbero rimasti in gran parte solo sulla carta.

Nel caso di Genova, la profonda riorganizzazione dell'offerta formativa a favore di un pubblico di soggetti adulti, ha comportato la sperimentazione di inedite forme di collaborazione, in sede didattica, tra soggetti comunemente separati nella sfera organizzativa da ruoli e funzioni distinte e non sovrapponibili (insegnanti, allievi, ex allievi ecc.). Inoltre, l'organizzazione dell'offerta ha richiesto il raccordo tra molteplici sistemi (didattica in classe, tutoraggio in presenza e on line, eLearning ecc.). Nell'esperienza udinese la costituzione di una cooperativa scolastica formata da soli allievi ha reso necessario lo sviluppo di un'organizzazione complessa, entro la quale si distinguono differenti apporti (insegnanti delle aree sia comune che di indirizzo, tecnici specializzati, organizzazioni esterne anche con funzioni formative,

etc.). Nella pratica messa a punto a Castel Volturno, infine, il Bar della chimica si colloca all'interno di un sistema di attività di recupero e di sostegno all'apprendimento che offre un ampio e variegato ventaglio di opportunità formative, reciprocamente connesse.

Sempre in tema di organizzazione, va notato come i tre casi presi in esame abbiano dato vita non solo – a volte – a un trasferimento di conoscenze nei confronti di ulteriori scuole, ma anche a dei *transfer* interni. Ciò risulta particolarmente interessante, dato che alcuni modelli sperimentati in alcune aree della struttura della scuola (è il caso dell'Istruzione degli adulti nel caso genovese), sono ora in fase di trasferimento – anche organizzativo – sull'intera compagine scolastica.

### *Il ruolo della componente valutativa nello sviluppo degli ambienti di apprendimento*

Un ultimo aspetto che si vuole porre in rilievo in questa sede attiene al ruolo dell'attività di valutazione nello sviluppo delle buone pratiche osservate. Anche sotto questo profilo, l'enfasi che oggi è progressivamente posta sulla centralità del fattore valutativo nella costruzione di una scuola al passo con i tempi rischia spesso di produrre pratiche poco significative. Ciò si verifica quando le azioni valutative sono impostate sul mero e meccanico impiego di strumenti e metodologie acquisite dall'esterno, senza che questo incida sul potenziamento della qualità espressa dalla scuola.

Nei casi passati in rassegna, si può osservare invece come il progressivo affinamento degli approcci e delle tecnologie valutative abbia avuto luogo parallelamente allo sviluppo degli ambienti di apprendimento.

Nell'esperienza genovese l'*assessment* del grado e livello del possesso delle competenze ha posto particolari sfide in relazione al tipo di utenza cui la formazione si rivolge, fatta di adulti spesso in condizioni di svantaggio. Il modello elaborato a Castel Volturno punta, oltre che sulle pratiche più tradizionalmente legate alla didattica laboratoriale, anche sulla stretta connessione tra risultato scolastico e proiezione verso la futura professione, con ciò che comporta sotto il profilo della *performance*. Infine, nel caso udinese, l'accertamento dell'acquisizione delle competenze mette in gioco non solo il giudizio degli insegnanti, ma anche quello di formatori esterni e degli stessi avventori del *Bar didattico*.



## 6. ESPERIENZE SOTTO LA LENTE

### 6.1. Classroom virtuale per la formazione dei docenti

di Lucia Santarsiero<sup>1</sup>

La mia attività di formatrice si è svolta nell'ambito del Piano Nazionale di Formazione Docenti (P.N.F.D.) per la priorità: “Didattica per competenze, innovazione, metodologia e competenze di base” – Azione 2.1. “Didattica per competenze: quadro teorico, modelli, valutazione e certificazione degli apprendimenti”; nonché nei “Laboratori formativi per docenti neo-assunti” e nelle “Misure di accompagnamento (A e B)” al d.lgs. n. 61/2017. Essa si è collocata nella logica di una formazione professionale organizzata secondo un approccio sistemico in grado di garantire l'integrazione tra obiettivi prioritari nazionali, esigenze formative personali dei docenti e fabbisogni formativi emergenti dai RAV (Rapporti di Autovalutazione) delle varie istituzioni scolastiche in cui ho operato. Successivamente, al paragrafo *Esperienze didattiche con Edmodo* sono esplicitate in dettaglio le azioni poste in essere.

L'assunto di partenza è che è necessario trasformare lo spazio classe tradizionalmente inteso come *teacher-centered* in un ambiente *student-centered*, in cui sia messo al centro del processo di apprendimento lo studente e i propri bisogni formativi. Questo implica un ripensamento degli ambienti di apprendimento in chiave collaborativa e basati sulla metodologia del *learning by doing*, orientando così lo studente alla ricerca/azione connotata dal “multitasking”. La realizzazione di tale progetto formativo passa attraverso una sperimentazione basata sull'ipotesi secondo cui i *social media* possono essere strumenti didattici in grado di migliorare gli apprendimenti. Ampia la bibliografia che ne testimonia l'efficacia. Poiché i *millennials* usano un linguaggio e una modalità di apprendimento molto diversa da quella dei docenti

<sup>1</sup> Insegnante presso l'IIS “G. Gasparri” di Melfi (PZ).

la sfida è quella di entrare in sintonia con le nuove generazioni e lavorare insieme a loro per costruire conoscenze e competenze, attraverso l'uso dei *social media* didattici con i quali è possibile proporre un insegnamento individualizzato in quanto differenziato nei tempi e nei modi, e con strumenti adatti a ciascuno degli studenti nel rispetto delle esigenze e delle peculiarità di ognuno. La duttilità di tali *social media* didattici è tale da permettere: una didattica condivisa tra studenti e docenti e tra docenti e docenti; garantire un elevato livello di motivazione e coinvolgimento; favorire situazioni d'apprendimento indipendenti ed allo stesso tempo guidate; ridurre lo sforzo dell'apprendere; alternare momenti di studio individuale a quelli di gruppo; costruire la conoscenza attraverso l'esperienza; rendere consapevoli gli studenti delle competenze acquisite; favorire un apprendimento riflessivo riguardo ai compiti e alle decisioni assunte; promuovere il confronto con l'altro ed il rispetto del punto di vista altrui poiché lo stesso tema viene esaminato da prospettive diverse.

Le linee guida che ho seguito sono gli studi sull'apprendimento di due psicologi statunitensi: Bruner J.S. e Gardner H., e le teorie di studiosi italiani quali Maragliano, Marconato, Fierli, Ventura, Sartori. Bruner (1964) affermava che le macchine per insegnare fossero di aiuto nell'insegnamento e non disumanizzassero il processo educativo, fermo restando che gli studenti potessero trovare comunque nel docente un modello di riferimento con cui identificarsi e confrontarsi. Gardner (2013) è invece l'ideatore della Teoria delle Intelligenze Multiple e il teorizzatore delle *Cinque chiavi per il futuro* (2017).

Credo sia giusto partire, nell'analisi dei contributi degli studiosi italiani, dal Fierli, il quale afferma che «è assai raro il verificarsi un apprendimento senza alcuna mediazione tecnologica». Infatti, «anche nel villaggio più primitivo, imparare a pescare o a preparare il cibo significa usare tecnologie» (Fierli, 2003, p. 105). Marconato (2008, pp. 19-23), a proposito degli ambienti di apprendimento in cui si utilizzano tecnologie didattiche, rileva che in essi i principali spostamenti concettuali siano: il passaggio da apprendimento formale a informale; da ambienti di apprendimento formalizzati e sequenziali ad altri aperti e in continuo adattamento al contesto; da un apprendimento statico ad uno dinamico; da ordinato a disordinato; da certo a incerto; da generico a situato; da un ambiente chiuso nella conformità ad uno aperto al pensiero divergente e predisponente alla creatività; da ambienti strutturati in cui si richiedono atteggiamenti di dipendenza da scelte altrui ad altri destrutturati in cui viene richiesta un'assunzione di responsabilità. Le innovazioni della didattica multimediale avvengono in ambiti e piani diversi. Tra le altre cose, Ventura (2003, pp. 106-9) afferma infatti che la didattica multimediale potenzia la dimensione socio-affettiva incrementando atteggia-

menti di tipo cooperativo tra studenti e favorendo la “centralità del fare”. Maragliano (2007, p. 41), a sua volta, approfondisce il ruolo delle «*psicotecnologie*: cioè di congegni che attivano e strutturano elementi profondi della conoscenza, della coscienza, del senso di sé, che ampliano e danno sostanza alla soggettività dell’individuo e del gruppo». In particolare, riferendosi al computer, sottolinea come esso sia stato definito «macchina spirituale» e le *psicotecnologie* in generale «pezzi dell’io», «tasselli di un mosaico (individuale e collettivo) in perenne movimento» (ivi, p. 42). Egli sostiene inoltre che l’apprendimento multimediale operi per immersione mentre quello monomediale per astrazione (ivi, p. 21) e che le tecnologie moderne (definite “macchine erotiche” in quanto sempre più seduttive) farebbero bene alla scuola, purché se ne faccia un uso consapevole e privo di pregiudizi, perché tenderebbero a mettere in forse: la struttura dei saperi, quella dei poteri, quella dei tempi e degli spazi e, infine, quella economica dell’istruzione (ivi, pp. 62-64). Infine ricordiamo, a proposito di uno dei media più diffusi, la televisione, le parole di Sartori (2008, p. 14), il quale diceva che «essa non è soltanto uno strumento di comunicazione; è anche, al tempo stesso, “paidèia”, uno strumento “antropogenetico”, un *medium* che genera un nuovo *ànthropos*, un nuovo tipo di essere umano». A mio avviso, lo stesso potremmo dire dei *social media*.

### *Strutture, caratteristiche e fattori chiave dell’ambiente di apprendimento sperimentato*

Fra le diverse piattaforme educative la mia scelta è caduta su *Edmodo*, così definita dal proprio stesso sito «è una rete di formazione globale che aiuta gli studenti a entrare in contatto con persone e risorse per sviluppare le loro potenzialità». Con questo lavoro si vuole descrivere questo particolare tipo di ambiente di apprendimento scelto per la sperimentazione e le risultanze emerse alla fine dell’esperimento.

Prima di tutto bisogna stabilire cosa si intenda per ambiente di apprendimento. Secondo Loiero (2008), «è luogo fisico o virtuale, uno spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme». Successivamente, all’inizio del progetto OECD – *Innovative Learning Environments* –, Istance (2010) dava una definizione di un qualunque ambiente di apprendimento, sia innovativo che non, come di «un insieme di attività esperite da una classe di allievi nel tempo, attraverso l’interazione: degli stessi allievi, dei professionisti dell’apprendimento, delle risorse e delle attrezzature, dei contenuti...» (De Toni e De Marchi, 2018, p. 19). In conclusione, invece, il rapporto OECD sulla natura dell’apprendimento (OECD, 2010a), stabiliva che gli ambienti di apprendimento in grado di permettere l’acquisizione delle compe-

tenze del XXI secolo dovessero possedere peculiari caratteristiche ovvero, riassumendo quanto riportato in De Toni e De Marchi (op. cit., p. 18), dovessero: mettere al centro gli allievi, coinvolgendoli e rendendoli consapevoli della loro attività di discenti; avvalersi del contributo di “professionisti” esperti dell’apprendimento capaci di sintonizzarsi con le motivazioni degli allievi; attivare il *cooperative learning*; tenere conto delle differenze individuali; attivare programmi stimolanti per tutti evitando sovraccarichi lavorativi; tenere presente il ruolo importante del *feedback* formativo per l’apprendimento; favorire l’integrazione orizzontale con le altre materie, con la comunità e il mondo. Gli ambienti di apprendimento efficaci che posseggono tutti e sette i principi suddetti vengono definiti *Innovative Learning Environments* (ILE), oggetto di una ricerca internazionale triennale conclusasi nel 2013 (OECD, 2013).

L’utilizzo della piattaforma *Edmodo* permette di ripensare al proprio modo di fare didattica consentendo l’implementazione di ambienti di apprendimento *Blended Learning*, costituiti cioè da uno spazio fisico e da uno virtuale, in cui è possibile “negoziare” le conoscenze attraverso la costruzione di effettive *Comunità di pratica*. La duttilità e la versatilità di questo spazio educativo-formativo mi ha consentito di gestire varie esperienze didattiche, sia semplici che strutturate, con organizzazione oraria e diverse figure coinvolte nel processo educativo. *Edmodo*, oltre a fornire strumenti innovativi che facilitano gli apprendimenti da parte degli alunni, può essere utilmente usato in ambito disciplinare, dipartimentale e di programmazione settimanale. Quindi rappresenta sicuramente una risorsa per la scuola, alla quale offre molti vantaggi, tra i quali: consente la contemporaneità d’uso di tecniche digitali e analogiche migliorando al contempo l’acquisizione di competenze digitali e promuove la nascita di *community* all’interno delle quali è possibile condividere conoscenze (*social learning*), potenziando in tal modo la collaborazione e l’apprendimento attivo.

### *Esperienze didattiche con Edmodo*

La piattaforma *Edmodo* consente di iscriversi in qualità di: docente, studente e genitore. Il docente crea la classe e genera un codice gruppo che comunica ai propri studenti, oppure invita gli stessi attraverso e-mail.

Nel percorso di formazione per adulti il formatore, in un primo momento, consiglia ai corsisti l’iscrizione nel ruolo di studente per apprendere il funzionamento di tale piattaforma, mentre, in un secondo momento, propone agli stessi corsisti l’iscrizione nel ruolo di docente al fine di creare un ambiente di apprendimento a cui far partecipare le proprie classi.

Le esperienze realizzate dimostrano che la piattaforma può essere usata come semplice *repository* o per creare ambienti *blended* in cui erogare contenuti *on line* alternati ad attività in presenza, utilizzando anche altre *app* didattiche di supporto alla metodologia sperimentata.

Diverse le attività formative realizzate: la prima è stata la più significativa, la cui durata del percorso è stata di 25 ore, articolate in: 10 ore in aula, 12 in piattaforma con attività di studio individuale o di gruppo e 3 per la produzione di materiale.

Lo svolgimento, scandito da un'organizzazione oraria, è stato il seguente.

- I incontro di 4 ore con attività in presenza con Esperto formatore.
- Attività intermedia *on line* di 6 ore.
- II incontro di 3 ore con attività in presenza con Esperto formatore.
- Attività intermedia *on line* della durata di 6 ore.
- III incontro di 3 ore con attività in presenza con Esperto formatore.
- Riconoscimento di 3 ore per la produzione dell'elaborato finale.

Il secondo percorso di formazione, invece, ha previsto 10 ore in aula con il formatore e 6 ore con il tutor d'aula, il quale ha lavorato in presenza sulla metodologia dell'*IBSE*, del *Debate* e della *Flipped Classroom* (INDIRE, 2015 a).

L'organizzazione oraria è stata la seguente.

- I incontro di 4 ore con attività in presenza con Esperto formatore.
- II incontro di 3 ore con attività in presenza con tutor interno.
- III incontro di 3 ore con Esperto formatore.
- IV incontro di 3 ore con tutor interno.
- V incontro di 3 ore con Esperto formatore.

La terza esperienza formativa ha previsto un solo incontro della durata di 3 ore con attività in presenza con il formatore e l'utilizzo della piattaforma *Edmodo* come *repository* per condividere e scambiare materiali tra docenti.

La quarta e la quinta attività formativa, della durata rispettivamente di 9 e 10 ore, hanno previsto l'utilizzo della piattaforma *Edmodo* come *repository* e per implementare attività in presenza su varie metodologie didattiche: *Spaced learning* (INDIRE, 2015b), *Cooperative Learning*, *Gamification con Kahoot*, *Digital storytelling* e l'utilizzo di *Flashcard*, *Padlet* e *Diamond ranking*.

Queste due ultime esperienze sono state articolate con la seguente organizzazione oraria.

- I incontro di 4/5 ore in plenaria con attività in presenza con Esperto formatore.
- II incontro di 5 ore con attività, in presenza, di 3 piccoli gruppi di circa 15-20 persone che si alternavano tra loro.

### *Domande chiave per la costruzione di un percorso formativo Blended*

Per la costruzione del siffatto ambiente di apprendimento al formatore sono richieste le competenze dell'*Instructional Designer*. Egli agisce ponendosi le domande guida sotto riportate.

- Chi sono gli utenti (docenti)?
- A quale ordine di scuola appartengono?
- Quali sono le loro esperienze in tema di didattica per competenze?
- Quali strumenti tecnologici sono in grado di utilizzare?
- Quali metodologie didattiche conoscono?
- Cosa si aspettano di imparare?
- Quali competenze vorrebbero acquisire?
- Quali competenze vorrebbero far acquisire ai propri studenti?
- Quale metodologia didattica vorrebbero imparare?

Quesito indagato: Quali competenze vorrebbero far acquisire ai propri studenti? I corsisti appartenenti a gruppi/classi diverse hanno risposto in maniera differente. Le competenze che vorrebbero far acquisire ai propri studenti sono molteplici. Si è proceduto, quindi, all'esplicitazione chiara di alcune delle competenze acquisibili attraverso le varie metodologie didattiche sopra riportate. Successivamente sono state organizzate varie attività di sperimentazione delle stesse. Sia la progettazione delle attività didattiche in piattaforma sia la predisposizione dei compiti da assegnare agli studenti avviene secondo una procedura caratteristica detta "WebQuest", scandita in 6 fasi, illustrate nella tabella (Tab. 21).

*Tab. 21 – WebQuest*

<b>N° Fase</b>	<b>Azione</b>
1	Introduzione • Fornire le informazioni necessarie allo svolgimento del compito mediante attività che incuriosiscano e stimolino il lavoro.
2	Compito • Definire chiaramente obiettivi e compiti; indicare il prodotto da realizzare (documento word, ppt, excel, ecc.).
3	Procedimento • Individuare le fasi, le persone da coinvolgere, l'eventuale suddivisione in gruppi e sottogruppi
4	Risorse • Fornire materiali pre-selezionati dal docente e caricati su Edmodo e indicare altre eventuali risorse da ricercare in rete.
5	Valutazione • Descrivere le modalità e i criteri di valutazione.
6	Conclusione • Riassumere l'esperienza; presentare il lavoro svolto; riflettere; riorganizzare e reimpostare i contenuti e le consegne, se necessario.

### *Fasi della progettazione didattica*

I percorsi formativi avviati hanno visto la partecipazione di un cospicuo numero di docenti di ogni ordine e grado. Tali azioni formative sono state organizzate in fasi, di seguito illustrate.

- Iscrizione come docente su Edmodo e creazione di una/più classi.
- Selezione e predisposizione dei materiali da condividere in piattaforma.
- Costruzione della biblioteca virtuale.
- Inquadramento tematico oggetto della lezione attraverso slides o video.
- Condivisione in piattaforma di materiali ed esercitazioni con tools didattici specifici per tipologia di scuola, ed altri per uso trasversale.
- Assegnazione del lavoro individuale e/o in co-teaching.
- Attività in aula (con o senza tutor) su: Cooperative learning, Debate, Flipped Classroom, IBSE, Storytelling, Spaced Learning
- Sperimentazione di altre risorse utili per la didattica: Padlet, Flashcards, Kahoot.
- Brainstorming sulla valutazione per competenze: come e cosa valutare; la costruzione e l'uso delle rubriche di valutazione.
- Monitoraggio del percorso formativo attraverso Google Forms.

### *Competenze nel Blended Learning*

Prima di tutto mi sembra opportuno definire in maniera chiara in cosa consista il concetto di competenza e a tal scopo mi sembra utile fare riferimento all'etimo del sostantivo, che deriva dal latino *cum petere* ovvero “dare il meglio di sé”, “competere”, appunto. Fra le altre definizioni sono interessanti quelle riportate nel Glossario ISFOL e CEDEFOP. Secondo la Raccomandazione del 2008 la competenza è «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

In linea di massima, è possibile affermare che attraverso il Blended Learning, lo studente migliora la propria capacità e responsabilità nella gestione del tempo da dedicare allo studio, con l'acquisizione di una maggiore indipendenza nel processo di insegnamento-apprendimento.

Il metodo metadidattico agevola l'acquisizione di competenze negli studenti ma solo dopo aver ripensato gli ambienti di apprendimento, in particolare: gli spazi, i tempi, le strategie e le metodologie didattiche.

In generale, i nuovi ambienti di apprendimento consentono di lavorare proficuamente sull'acquisizione delle seguenti competenze: l'argomentare; il collaborare; il pianificare; lo sviluppare e gestire forme diverse di comu-

nicazione; senza, ovviamente, tralasciare quelle indicate nelle Raccomandazioni del 2006 e del 2018, qui sotto riportate e quelle richieste al completamento dell'obbligo scolastico (Tabb. 22-23).

Tab. 22 – Titoli delle competenze chiave europee 2006 e 2018

Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Quadro Europeo – (UE 2006)	Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Quadro Europeo – (UE 2018)
Comunicare in madrelingua	Competenza alfabetica funzionale
Comunicare in lingua straniera	Competenza multilinguistica
Competenza matematica e competenza base in campo scientifico e tecnologico	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria
Competenza digitale	Competenza digitale
Imparare ad imparare	Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
Competenza sociale e civica	Competenza in materia di cittadinanza
Senso di iniziativa e imprenditorialità	Competenza imprenditoriale
Consapevolezza ed espressione culturale	Consapevolezza ed espressione culturali

Tab. 23 – Titoli delle competenze chiave di cittadinanza 2007 (d.m. 22 agosto 2007, n. 139)

Imparare a imparare
Progettare
Comunicare
Collaborare e partecipare
Agire in modo autonomo e responsabile
Risolvere i problemi
Individuare collegamenti e relazioni
Acquisire ed interpretare l'informazione

Nel contempo, la realizzazione congiunta di attività *on line* con quella in presenza durante la quale si sperimentano diverse metodologie permette di ampliare notevolmente non solo il numero delle competenze acquisibili, ma anche il grado. Ad esempio, l'uso del *Debate* accrescerebbe le seguenti competenze: lo sviluppo del pensiero critico; il saper valutare efficacemente; il miglioramento delle capacità espressive e del *public speaking*; l'acquisizione di valori di educazione alla Cittadinanza e alla Costituzione oltre che una maggiore consapevolezza delle proprie responsabilità, dei propri diritti e do-



veri mediante la partecipazione ai processi democratici all'interno della *Community*; il saper ricercare dati e informazioni di vario genere selezionandole da fonti attendibili; la capacità di gestire le informazioni; il saper analizzare e produrre documenti usando linguaggi diversi; lo sviluppo della propria creatività; il miglioramento della flessibilità e apertura mentale; la capacità di collaborare e partecipare; l'accettare e rispettare le idee altrui; l'essere in grado di ascoltare in modo attivo; il saper rispettare i ruoli; il saper rispettare i tempi. Mentre, la metodologia della *Flipped Classroom* permetterebbe l'acquisizione di competenze quali: il comprendere ed elaborare informazioni; l'applicare; il valutare; il creare; il saper contestualizzare e globalizzare; il saper affrontare problemi multidimensionali.

Il *Cooperative Learning*, invece, migliorerebbe le seguenti competenze: saper comunicare; essere in grado di gestire i conflitti; essere in grado di lavorare in team; saper prendere decisioni; saper pianificare il proprio lavoro; essere in grado di organizzarsi; saper risolvere problemi; saper realizzare quanto progettato.

#### *Organizzazione e gestione delle attività in aula con il tutor*

Il formatore illustra le varie metodologie didattiche e le competenze acquisibili associate all'uso delle stesse. Gli studenti, dopo, scelgono la metodologia da "sperimentare con il tutor". Successivamente la applicano, a cascata, con i propri studenti e ne discutono con il formatore dopo "la doppia sperimentazione".

Gli argomenti trasversali adatti alla sperimentazione sopra indicata potrebbero essere quelli tratti da "Agenda 2030", in particolare: cambiamenti climatici, risparmio energetico, fonti energetiche, rifiuti, prevenzione del cancro, alimentazione, salute.

#### *Descrizione di una attività in presenza: Debate e aspetti generali*

Gli studenti scelgono l'argomento. Successivamente si schierano in due gruppi: uno a favore e uno contro la tesi formulata. Ad ogni componente del gruppo viene assegnato un compito. Ciascun gruppo individua nel proprio ambito 3-4 oratori (*debaters*) che si faranno, in sede di discussione, portavoce delle tesi elaborate. L'avvio del dibattito (*debate*) è anticipato da un prologo durante il quale si presenta il problema e le anticipazioni delle argomentazioni su cui si articolerà il dibattito. Ciascun oratore presenterà gli elementi "probanti" (dati statistici, interviste ecc.) a sostegno della propria tesi, in un tempo massimo di 3 minuti. Seguirà una replica da parte del gruppo avversario. Le attività terminano con un epilogo in cui si sintetizzano i punti

presentati dai due schieramenti. Segue il parere della giuria. L'organizzazione si articola nel modo seguente.

- Brainstorming.
- Scelta argomento.
- Assegnazione ruoli: debaters a favore e contro, scelta del portavoce e del time keeper e individuazione della giuria.
- Definizione delle altre regole del gioco: tempo.
- Ricerca dei materiali.
- Produzione materiali di discussione.
- Svolgimento del dibattito.
- Valutazione a cura della giuria.
- Riflessione e autovalutazione.
- Revisione del processo avviato.

Il dibattito si svolge in fasi successive: Prologo, Inizio discussione, Argomentazione, Confutazione tesi, Argomentazione, Confutazione tesi, Argomentazione, Confutazione tesi, Epilogo, Giudizio della giuria.

#### *Elementi di valorizzazione dell'auto-organizzazione dal basso*

*Edmodo* promuove l'auto-organizzazione perché permette di superare i limiti organizzativi di una istituzione.

Sappiamo bene che la scuola è un sistema aperto, complesso e a legami deboli (Weick) in cui coesistono persone con esigenze, professionalità e attitudini diverse. In essa si creano gruppi "funzionali" che si costituiscono abbastanza velocemente e si disintegrano altrettanto rapidamente. La mancanza di coesione interna favorisce l'auto-organizzazione di quei docenti che vogliono apprendere, sperimentare e costruire *Comunità di apprendimento*, per lavorare su tematiche particolari. A tal proposito, ricordiamo che *Edmodo*, tra le altre cose, permette anche di iscriversi a gruppi di interesse disciplinare ed *Edmodo Spotlight* permette di scaricare varie *app* educative create da altri docenti. Inoltre, attraverso Word on line, Power point on line, Excel on line, OneDrive, OneNote, Sway, Office 365 e altri programmi, è possibile lavorare "a più mani" sui vari documenti.

Si richiamano in sintesi le possibilità offerte da *Edmodo*: creare gruppi e sottogruppi; scrivere post con link a immagini, testi, video; fare *uploading* and *downloading* di risorse; costruire una biblioteca con i propri documenti e, successivamente, condividerla con gli studenti; creare sondaggi; allegare link a video o risorse on line; assegnare delle medaglie (*badge*) agli studenti meritevoli; sperimentare metodologie varie in presenza attraverso la condivisione di risorse di studio. Insomma, *Edmodo*, a mio parere, è la soluzione

ideale anche in scuole che non presentano una organizzazione sistematica degli spazi e figure di supporto all'impiego di tecnologie nella didattica.

### *Valutazione degli apprendimenti*

La piattaforma *Edmodo* risulta utile anche nella valutazione degli apprendimenti perché consente di: creare test a risposta singola, aperti, vero/falso, corrispondenze; assegnare compiti a casa, oppure, di effettuare l'*uploading* di verifiche già pronte e di gestire in modo automatico la data di somministrazione e scadenza delle verifiche e/o attività in genere. Inoltre, è possibile avvalersi della funzione di correzione automatica di test a risposta multipla e/o vero/falso, con notevole risparmio di tempo; di esportare i voti come file *csv* ed importarlo successivamente in Excel.

Inoltre, la funzione – Registro – consente di monitorare i progressi nelle valutazioni e negli apprendimenti attraverso la visualizzazione in tempo reale dei risultati di tutta la classe anche mediante diagrammi, oppure gestire un calendario delle attività della stessa e tracciare le attività dei singoli studenti *on line* e *offline*. Ed ancora è possibile: accedere al riepilogo valutazione per classe e per studente; valutare un compito assegnando un voto numerico o un giudizio/commento; chiedere una nuova consegna, se la prima non fosse stata abbastanza soddisfacente; modificare e cancellare un voto. La funzione di riepilogo consente la visualizzazione degli elaborati in compiti: assegnati, pronti per la valutazione e valutati.

### *Principali esiti su studenti, classi e scuola*

L'utilizzo di *Edmodo* nel percorso di formazione per docenti mi ha consentito di sperimentare situazioni nuove e sempre professionalmente appaganti. Tuttavia, per tenere sempre alto il livello di coinvolgimento è stato necessario inserire elementi di *gamification* che, tra le altre cose, hanno garantito i seguenti obiettivi: far divertire, suscitare curiosità, stimolare la competizione e promuovere il raggiungimento dei traguardi.

*Edmodo*, quindi, facilita la promozione di un clima collaborativo; la condivisione delle esperienze e dei materiali e permette il lavoro convergente sugli obiettivi prefissi consentendo di attivare metodologie didattiche varie e offre la possibilità di creare ambienti di apprendimento inclusivi, strutturati in modo flessibile, adattabili alle più variegata forme di didattica (individuale, di gruppo, personalizzata, con e senza media). Con esso il modello trasmissivo basato sul costrutto del “vaso di Norimberga” viene sostituito dal modello costruttivista in cui il docente “facilitatore” favorisce, in ogni studente, la “costruzione” del proprio sapere e una partecipazione attiva alla realizzazione del proprio progetto di vita.

Il percorso formativo sperimentato è stato monitorato attraverso *Google Forms* e ciò ha permesso di valutare la qualità dello stesso nel suo complesso, partendo da elementi di tipo strutturale per passare poi al processo e al prodotto, ottenendo così un quadro della situazione completo. Lo strumento *Google Forms* è stato molto utile perché ha permesso una facile oltre che rapida elaborazione dei risultati. Le risposte hanno permesso di valutare l'efficacia e l'efficienza del processo e consentito di individuare facilmente le criticità. Il livello di gradimento delle attività proposte è stato molto alto, nonché il coinvolgimento. Qualora gli esiti non fossero stati tali sarebbe stato possibile attuare un'azione di ripensamento – ristrutturazione del percorso facendo ricorso al metodo di Deming o al ciclo PDCA.

### *Grado di trasferibilità di Edmodo ai diversi contesti formativi*

La fase più difficile dell'esperienza didattica da attivare in piattaforma è quella della costruzione dei contenuti dell'ambiente di apprendimento perché si presuppone che si posseggano competenze progettuali, autonomia e senso di responsabilità. Altresì, la trasferibilità dell'esperienza realizzata in diversi contesti formativi è molto semplice perché non richiede elevate competenze tecnologiche, piuttosto risente negativamente di carenze infrastrutturali. L'approccio formativo ad *Edmodo* in modalità *blended*, a mio avviso, ben si adatta ai "Nuovi Professionali" poiché il percorso di revisione degli stessi, definito dal D.lgs. 61/2017, è caratterizzato da una profonda innovatività, proprio secondo quanto previsto dall'art. 1 comma 2 del D.lgs. medesimo, che recita: «Le Istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale sono laboratori dell'innovazione, aperti e concepiti come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica». La versatilità di tale piattaforma ne consente l'utilizzo anche come metodo di autoapprendimento "assistito", perché prevede sia momenti di interazione con il docente titolare della classe sia momenti di studio individuale, senza il vincolo della presenza fisica o quello di attenersi ad orari specifici, e perciò se ne consiglia, a mio avviso, la sperimentazione nell'istruzione domiciliare o nell'istruzione in ospedale.

Gli elementi che la caratterizzano e che ne consentono l'elevata trasferibilità a vari contesti formativi sono: la possibilità di rivisitazione continua dei contenuti; la capacità di avviare lo sviluppo di un processo ricorsivo e della pratica riflessiva; la capacità di trasformare la cultura organizzativa; la concretezza; la capacità di innovare; la potenzialità di creazione di reti; la facilità nello scambio e condivisione di esperienze; la possibilità di approcci metodologici potenzialmente infiniti; l'approccio alla ricerca-azione.

L'esperienza realizzata, nella sua struttura, rispetta i 5 principi generali delle Buone Prassi, così come riportati sul sito [www.cittadinanzattiva.it](http://www.cittadinanzattiva.it): mi-

surabilità, innovatività, sostenibilità, riproducibilità, valore aggiunto. Essi, relativamente al contesto in questione possono essere così applicati per una serie di motivi esplicitati di seguito.

- Per la misurabilità, in quanto rendono possibile la valutazione dell'impatto di questo ambiente di formazione sugli esiti.
- Per l'innovatività, grazie alla capacità di produrre soluzioni nuove.
- Per la sostenibilità, anche ambientale, perché permettono di utilizzare risorse esistenti o di generarne altre.
- Per la riproducibilità, data la possibile applicazione in diversi contesti.
- Per il valore aggiunto, in quanto hanno un impatto positivo sui diritti e sulla promozione della partecipazione civica.

### *Criticità, positività e questioni aperte*

Le attività di *Blended Learning* con *Edmodo* presentano numerosi vantaggi. Infatti, tale piattaforma grazie alla possibilità di apprendimento *on line* e *off line* permette: la gestione partecipata della classe consentendo l'iscrizione contemporanea di più docenti (co-docente) a una stessa classe e di co-produrre materiali aggiornandoli continuamente personalizzandoli in base alle proprie esigenze e a quelle della classe; di creare un numero potenzialmente illimitato di classi; il monitoraggio continuo delle attività da parte del docente e dei genitori sui propri figli; l'accesso alle risorse illimitato nel tempo e nel numero; di costruirsi la propria biblioteca e la gestione "intelligente" dei materiali da erogare (solo quello che serve, quando serve e a chi serve); un utilizzo gratuito e in multilingua, semplice, intuitivo, immediato, garantito su qualsiasi supporto e con un'interfaccia grafica familiare simile a *Facebook*; il superamento della dimensione temporale e fisica; la riduzione dei costi di formazione e i tempi di spostamento; la riusabilità e interoperabilità; la modularità garantita dai *Learning Object*; l'interattività; la duplicabilità dei contenuti formativi a costo zero; la valorizzazione della funzione sociale dell'apprendimento; la possibilità di comunicazione sincrona e asincrona; quest'ultima, potrebbe permettere la partecipazione alle attività di classe anche degli studenti più timidi, generalmente, impacciati nella comunicazione diretta; l'utilizzo della funzione "filtro" per data, autore, contenuto, tipo di messaggio; l'attivazione della modalità "push", che consente di essere avvisati quando qualcuno posta dei messaggi in bacheca; di pianificare le proprie azioni; di rendere inclusivi e personalizzabili gli spazi di apprendimento.

Tuttavia, tale ambiente di apprendimento presenta anche alcune criticità ma tutte superabili: non è esperibile in ambienti privi di rete Wi-Fi, con poche aule I-Tech, con pochi laboratori multimediali e personale di supporto non formato. Inoltre, la classe virtuale deve essere adeguatamente "soste-

nuta” in presenza dal docente poiché vi è il rischio che gli studenti dopo un po’ perdano interesse se non continuamente stimolati e incuriositi. Tra le altre criticità notiamo che con il tempo anche il senso di coesione del gruppo tende a ridursi.

A livello di singola Istituzione scolastica l’uso di questo *Social* didattico richiede un ripensamento della *vision* strategica complessiva: la filosofia su cui si fonda la componente organizzativa, didattica, culturale e tecnologica. I problemi economici iniziali per rilanciare una nuova infrastruttura tecnologica (cablaggio, reti, software, tablet, PC, LIM ecc.) possono essere superati prevedendo azioni di progettazione nell’ambito del PNSD e del PON FESR 2014-2020.

Non meno importante è la necessità di superare l’ostacolo culturale messo in atto dai docenti più anziani. Inoltre, la progettazione delle attività, la costruzione di un ambiente strutturato e ordinato e l’*uploading* dei contenuti, in una prima fase, richiede molto tempo e lavoro a casa da parte dei docenti impegnati in questa sperimentazione, così come la periodicità degli aggiornamenti della *repository*. Ma, in seguito, con l’uso continuativo, invece, si nota un progressivo alleggerimento del lavoro in classe e nella preparazione delle lezioni.

### *Osservazioni conclusive*

La rivoluzione tecnologica avviatasi nel XX secolo e tuttora ancora in essere ha comportato e comporta inevitabili cambiamenti nelle fasi produttive ed organizzative dei cicli lavorativi, con una minore richiesta di competenze di routine, ormai delegate alle macchine, e un notevole aumento della richiesta di competenze specialistiche rispondenti alle mutate esigenze del mercato del lavoro. Oltre a quelle di *Literacy*, *Numeracy* e *Problem solving*, sono richieste competenze manageriali, di comunicazione, sociali, emozionali e digitali. È compito e responsabilità di ciascuna scuola investire sull’istruzione e formazione garantendo elevati standard di qualità. Nel contempo, il docente deve operare quotidianamente garantendo e promuovendo un apprendimento significativo, equo, pluralista, autentico, multimediale, sociale, creativo e che favorisca atteggiamenti metacognitivi. L’aggiornamento continuo e la condivisione del progetto educativo con la famiglia e con gli altri docenti favorisce *outcomes* migliori. Molte le opportunità offerte dal MIUR per la costruzione di ambienti didattici innovativi (Classi 2.0, Aule 4.0, LIM in ogni aula ecc.), per la disseminazione di forme di apprendimento collaborativo come ad esempio il *Cooperative Learning* ed altre già menzionate e per la diffusione delle TIC. Tocca ora ai docenti attivare un dialogo con i propri colleghi e favorire la costruzione di un curriculum dello studente

adeguato alle istanze provenienti dal territorio e dal mondo del lavoro. Un approccio educativo-formativo *Blended* ne facilita la realizzazione.

## 6.2. Un applicativo per la gestione delle UdA

di *Massimiliana Casaliggi, Nicoletta Orlando e Antonio Gareri*<sup>2</sup>

Presso l'I.I.S. "Gae Aulenti" di Biella, a partire dall'a.s. 2017-2018, è iniziata una progettazione "consapevole" delle Unità di Apprendimento, che, sin dall'inizio, ha messo in evidenza la necessità di elaborare formati atti a supportare e a facilitare le operazioni dei docenti impegnati nella messa in opera delle suddette UdA.

I formati elaborati sono due e sono un archivio e un piano di lavoro.<sup>3</sup>

### *L'archivio*

L'archivio è costituito da quattro colonne per gli insegnamenti dell'area generale e da cinque per gli insegnamenti dell'area d'indirizzo.

In ciascuna colonna le competenze, le abilità e le conoscenze sono contraddistinte da un codice alfanumerico. Nella prima colonna sono riportate le competenze chiave, sulla base della "Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 22 maggio 2018 (C01 *Competenza alfabetica funzionale*, C02 *Competenza multilinguistica...*); nella seconda colonna sono indicate le competenze generali in riferimento all'Allegato 1 del d.m. n. 92/2018 (G01 *Agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali*, G02 *Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali...*). Per gli insegnamenti professionalizzanti è stata inserita una terza colonna riguardante le competenze d'indirizzo, sulla base dell'Allegato 2G del D.M. 92/2018 e delle Linee Guida riferite ai traguardi intermedi in termini di livelli previsti dal Quadro Nazionale delle Qualificazioni (ad esempio Ind03 *Applicare procedure di base relative all'igiene e alla sicurezza, in contesti strutturati e sotto supervisione*). Seguono due colonne comuni a tutti gli assi culturali riportanti le abilità (ab01, ab02...) e le conoscenze (con01, con02...)

<sup>2</sup> Insegnanti presso l'I.I.S. "Gae Aulenti" di Biella.

<sup>3</sup> Per visionare gli *screenshot* cui si fa riferimento nel testo, collegarsi al link seguente: <https://drive.google.com/drive/folders/1R5zgal1iSs-xlUyya9EhHb5aOWkcmM7o?usp=sharing>.

relative alle competenze generali, se si tratta degli assi dei linguaggi, storico-sociale e matematico, a quelle d'indirizzo se inerenti agli insegnamenti professionalizzanti. Si precisa che nell'archivio non si riportano integralmente le fonti, ma, in sede d'inter-dipartimento prima e di dipartimento poi, si procede alla scelta delle abilità e delle conoscenze sottese alle competenze che s'intendono perseguire in quella determinata UdA.

### *Il piano di lavoro*

Il piano di lavoro, secondo strumento ideato, è costituito da otto colonne per gli insegnamenti dell'area generale e da nove per gli insegnamenti dell'area d'indirizzo.

In ciascuna colonna le competenze, le abilità e le conoscenze scelte sono indicate dallo stesso codice alfanumerico che le contraddistingue nell'archivio. Le prime quattro colonne, per gli insegnamenti dell'area generale, e le prime cinque per gli insegnamenti dell'area d'indirizzo riproducono il medesimo schema descritto per l'archivio. Seguono una colonna per le attività formative, che riporta non semplicemente l'argomento affrontato, ma l'azione, articolata e complessa, attuata per perseguire le competenze declinate in abilità e conoscenze; una per le metodologie di tipo induttivo (lavoro cooperativo e collaborativo, attività laboratoriale...); un'altra per gli strumenti adottati per attuare le attività formative (LIM, software e hardware, materiale sia reperito dagli allievi sia fornito dai docenti...).

In seguito, questi strumenti di lavoro sono stati informatizzati al fine di agevolare la progettazione delle UdA. L'archivio digitale, compilato per ogni dipartimento, è collegato al piano di lavoro grazie a un software versatile e intuitivo, che prevede sia la combinazione, attraverso menu a tendina, di competenze chiave, generali, d'indirizzo per gli insegnamenti professionalizzanti, abilità e conoscenze sia la scelta, sempre grazie a un menu a tendina, di metodologie e strumenti adottati nelle esperienze attivate. Una lettura immediata del piano (Fig. 22) è possibile attraverso un codice univoco (ultima colonna) indicante appunto la combinazione di competenze chiave, generali, d'indirizzo per l'asse scientifico-tecnologico, dipartimento di riferimento, abilità e conoscenze perseguite grazie alle attività formative.

Dal punto di vista organizzativo è preferibile che la compilazione dell'archivio e del piano di lavoro sia effettuata dal coordinatore di dipartimento, che precedentemente si sarà confrontato sia con gli altri coordinatori di dipartimento afferenti al proprio asse culturale sia con i colleghi del medesimo insegnamento. In tal modo si limiteranno i meri errori d'interpretazione e di compilazione.



Fig. 22 – Utilizzo del codice univoco

COD
C01.G02 [DIP01.] ab01 . con01

COD
C03.G11 [DIP09.Ind03] ab01 . con03

Archivio e piano di lavoro di ciascun dipartimento possono essere esportati in vari formati (.doc, docx, .pdf...) e allegati al registro elettronico in sostituzione alla precedente programmazione.

I dati così inseriti dai vari coordinatori di dipartimento sono rielaborati automaticamente dal software e restituiti in un piano di lavoro organizzato per assi culturali, che permette una lettura globale della progettazione dell'UdA.

### *Esempio della compilazione di un archivio*

Segue una simulazione della compilazione di un archivio e piano di lavoro ad opera di un coordinatore di dipartimento. Immaginiamo che l'insegnamento coinvolto sia Lingua e Letteratura italiana, asse dei linguaggi. Sulla base del tema individuato per l'UdA e condiviso con tutte le classi, si suppone, Prime coinvolte nella "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'art. 117 Cost., nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'art. 1, co. 180 e 181, lett. d), L. 13 luglio 2015, n. 107", dapprima si procede, attraverso la consultazione dell'Allegato 1 del D.M. 92/2018, all'individuazione delle competenze generali che s'intendono perseguire, precedentemente decise in inter-dipartimento. In seguito, per ogni competenza scelta sono individuate, durante le riunioni di dipartimento, le abilità e le conoscenze a essa sottese. Tornando al caso specifico, si ipotizza che sia scelta la competenza chiave C01 *Competenza alfabetica funzionale*, declinata in conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali; essa indica *la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione* ("Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 22 maggio 2018). Alla competenza chiave è associata, attraverso il menu a tendina, la competenza generale G02 *Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali* della quale

sono state precedentemente individuate l'abilità ab06 *Selezionare e ricavare informazioni, con uso attento delle fonti (manuale, enciclopedia, saggio, sito web, portale) per documentarsi su un argomento specifico* e la conoscenza con02 *Strumenti e codici della comunicazione e loro connessioni in contesti formali, organizzativi e professionali*. Al fine di perseguire le competenze, l'abilità e la conoscenza soprariportate, i docenti di Lettere individuano la seguente attività formativa: produzione scritta collettiva partendo da proverbi oppure da versi liberi. Si esplicitano, inoltre, le metodologie e gli strumenti che saranno adottati. Questa procedura è ripetuta per tutte le attività formative che saranno messe in atto dai quattro assi culturali. Nei piani di lavoro è possibile individuare ad esempio più attività formative per una stessa competenza oppure più conoscenze e abilità per una medesima competenza oppure più metodologie per una stessa attività formativa, il software riconosce, se in sequenza, le ripetizioni e le riporta in un colore differente, facilmente riconoscibile.

### *Certificazione delle competenze*

Analogamente a quanto progettato per archivio e piano di lavoro, anche per la certificazione delle competenze è stato ideato un software. Esso consente sia di attribuire, attraverso un menu a tendina, un livello (L1 iniziale, L2 base, L3 intermedio, L4 avanzato) per ogni competenza perseguita sia di deliberare, in sede di scrutinio, un livello di acquisizione comune agli assi culturali coinvolti. Esso permette di esportare un documento certificativo che riporta in alto a sinistra il nome e il cognome dell'allievo e nella casella accanto l'esito dello scrutinio, secondo la Nota MIUR 04.06.2019, n. 11981.

Nella prima colonna a sinistra sono riportate le dodici competenze generali contraddistinte dal codice G01, G02... e quelle d'indirizzo con il codice Ind01, Ind02...; nella seconda colonna è possibile inserire il livello di acquisizione della competenza deliberato in sede di scrutinio. Ogni UdA implementata nel corso dell'a.s. è contraddistinta da un colore. Gli insegnamenti, organizzati per assi culturali, attribuiscono un livello di acquisizione solo per le competenze scelte ed esplicitate nel piano di lavoro. Sempre nell'intento di limitare possibili errori di compilazione, il software è stato progettato in modo da consentire l'indicazione del livello di padronanza della competenza solo attraverso menu a tendina e solo per le competenze perseguibili da quell'asse culturale, come da indicazioni del d.m. n. 92/2018 e delle Linee Guida riferite ai traguardi intermedi in termini di livelli previsti dal Quadro Nazionale delle Qualificazioni.

Il documento si chiude con l'esito della valutazione intermedia degli apprendimenti nel biennio e per gli alunni ammessi con revisione del Progetto Formativo Individuale sono indicati gli insegnamenti nei quali lo studente ha riportato una valutazione negativa e/o non ha maturato tutte le competenze previste.

## RIFLESSIONI FINALI

di Anna Maria Zilli e Angelo Capizzi

Lo scenario futuro richiede sempre di più uno studio di applicabilità sulla base di un'analisi funzionale di governance del sistema che interfacci i codici ATECO (NUP) alle competenze in uscita dei profili professionali di carattere innovativo.

È necessario attivare sistemi che possano contribuire, ad esempio, ad individuare l'insieme delle attività e i percorsi più idonei attraverso l'analisi dello storico delle offerte lavorative e/o formative interfacciate per mezzo di classificatori NUP. Si potrà creare, in tal modo, un modello predittivo in grado di identificare, per ogni indirizzo formativo, le offerte di lavoro da tenere maggiormente in considerazione. L'analisi dello scenario non potrà prescindere dagli indici di occupabilità desunti dalle azioni svolte da INAPP, che individua già a partire dalle indagini ISFOL 2014-2015 e più recentemente da Pe.S.C.O. (Percorso di Sviluppo delle Competenze per l'Occupabilità), le competenze chiave per l'occupabilità. Si tratta di opportunità per l'implementazione di strategie di raccordo delle scuole con il sistema economico di riferimento a livello territoriale e nazionale.

È evidente che in risposta alle esigenze del settore in continua evoluzione, le competenze da acquisire, prevedono la confidenza con le nuove tecnologie, con il mondo del web e dell'e-commerce, con la gestione dei social network, con il monitoraggio della *web reputation* aziendale e con il revenue management.

Aspetti fondamentali restano la conoscenza delle lingue straniere, la tradizione enogastronomica italiana (anche come somma di elementi culturali distintivi e qualificanti i diversi territori) e un'apertura verso le culture dei mercati emergenti.

La creazione di una rete inter-istituzionale con l'apporto di diversi attori, sensibili alle esigenze di competitività del sistema dell'enogastronomia e ospitalità alberghiera, è la prospettiva utile a una rinnovata progettazione e

diversificazione dell'offerta formativa per la costruzione dei profili professionali legati alle possibilità previste dal comma 5 dell'art. 3 del d.lgs. n. 61. Le misure di raccordo con il territorio passano sempre attraverso il dialogo e la progettazione condivisa con i partner di progetto e gli stakeholder. In tal modo gli istituti professionali potranno elaborare strategie operative e modelli organizzativi, così come richiesto dalla riforma, in stretto collegamento con il territorio e con il mondo delle aziende e delle professioni.

Ripensando all'intera evoluzione del progetto, emerge il ruolo significativo del gruppo di progetto. Tra i componenti si è sviluppata una forte collaborazione basata sulla capacità di relazionarsi e di condividere competenze ed esperienze al fine del raggiungimento degli obiettivi. Particolarmente significativo è stato il lavoro di supporto alla definizione delle Linee Guida, la partecipazione attiva ai workshop sia in fase preparatoria sia in fase esecutiva nella gestione dell'accoglienza e nella conduzione dei gruppi e il lavoro sulle classi virtuali sia per promuovere la partecipazione sia per individuare gli apporti più significativi da inserire nella piattaforma INDIRE. Particolare attenzione è stata riservata al monitoraggio in itinere al fine di individuare eventuali criticità proponendo, al contempo, azioni migliorative e rimodulazione degli obiettivi.

Il coinvolgimento delle scuole della rete è stato via via crescente con un sempre più alto numero di interventi in piattaforma e inserimenti significativi di pratiche didattiche e materiali. Alcune scuole della rete hanno poi realizzato, sulla base della formazione ricevuta nei workshop, momenti di formazione dedicati agli insegnanti degli istituti professionali dei propri territori.

La prima edizione del progetto Tripla A ha avuto il merito di coinvolgere intorno al tema del riordino degli istituti professionali gran parte degli "alberghieri" del nostro Paese proponendo elementi di riflessione e studio da realizzare nelle singole ISA e da condividere in rete. Se, da una parte, si è osservata una ampia partecipazione al dibattito su UdA e canovaccio formativo e su struttura del PFI e strumenti di per il bilancio di competenze, molto lavoro è ancora da fare sui temi della valutazione delle competenze e degli apprendimenti, della gestione organizzativa della personalizzazione e sulla declinazione dei percorsi. Nodo cruciale resta inoltre la disseminazione sul territorio di appartenenza col coinvolgimento degli istituti professionali indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera, degli stakeholder, delle Regioni e degli enti locali.

Per rispondere a quest'ultima esigenza, la nuova proposta progettuale, in accordo con Re.Na.I.A., ha visto la costituzione di una rete formata da 18 scuole, una per ogni regione rappresentata nella rete nazionale, che fungeranno da propulsore sui propri territori e coordineranno le attività di ricerca

azione. La rete sarà quindi anche lo strumento di guida, coordinamento e condivisione delle progettualità dei percorsi adottati nei diversi istituti alberghieri italiani.

Il fulcro rimane sempre la comunità scolastica, centro formativo, con i suoi docenti che, soli, possono coniugare l'esperienza pregressa e futura, la ricerca, la formazione, il lavoro sul campo. La riflessione sull'esperienza già avviata con il Progetto Tripla A: Ambienti di Apprendimento per gli Istituti Alberghieri, forte di queste basi, potrà proseguire con continuità la propria azione nel nuovo Progetto Tripla A – fase due. È la pista della ricerca-azione dove ogni docente diviene attore dell'esperienza, ricercatore dei punti alti e bassi della stessa, socializzatore di buone pratiche sulla base del territorio e del contesto scolastico in cui si trova a operare.

Si potrà ridare valore al ruolo della scuola all'interno di una più ampia e complessa comunità educante in una visione sistemica e cooperativa per ricostruire solide identità collettive, in virtù di una "riforma" autentica che parta dal "basso", dai territori, dalle famiglie, dagli studenti per offrire nuove opportunità educative e rispondere alle loro aspirazioni e ai loro sogni.



## POSTFAZIONE

di *Luigi Valentini*\*

Della terra da cui provengo, l'Abruzzo che già sente vicino il confine con le Marche, si dice che sia un luogo che racchiude in sé un'atmosfera di operosa tranquillità. Una tranquillità apparente, dunque, dietro la quale pulsa un cuore dal ritmo incessante.

La lettura di questa bella pubblicazione mi ha suscitato un'assonanza con le note che fanno parte dei miei paesaggi. È un testo composto di moltissime voci, che coglie le numerose sfaccettature proprie del percorso di riforma, oggi così vivo nel mondo dell'istruzione professionale.

È quindi per me un piacere scrivere alcune note a margine di un testo di cui si sentiva la necessità. Molti sono i nodi da sciogliere per rendere il riordino dell'istruzione professionale alberghiera una realtà concreta e non solamente un progetto destinato a rimanere sulla carta. Innanzitutto, prima di entrare nei particolari, va detto che da tempo la scuola italiana ha iniziato a ribaltare il rapporto tradizionale che vige tra chi insegna e chi apprende, riconoscendo una maggiore centralità allo studente e ai suoi bisogni di apprendimento. L'ambiente educativo proprio del settore alberghiero facilita di per sé questa tendenza, dato che i nostri allievi sono costantemente investiti di responsabilità e di alti livelli di autonomia. Tuttavia è assodato che la scuola debba sempre di più riorganizzarsi per venire incontro a bisogni via via più specifici e peculiari.

Nel volume sono raccolte alcune esperienze significative realizzate in contesti territoriali diversi, tutte convergenti nel ricercare di predisporre una scuola progressivamente all'altezza dei tempi e dei fabbisogni di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze, senza dimenticare il contesto in cui opera la scuola e il mondo produttivo verso il quale sono indirizzati. Per questo nel testo si dà ampio spazio a tematiche concrete, quali il progetto formativo individuale, le

\* Attuale presidente dell'associazione Re.Na.I.A.

unità di apprendimento, la progettazione a ritroso, la valutazione autentica, la gestione degli ambienti di apprendimento e la declinazione dei nuovi percorsi in uscita. Sono il terreno su cui le scuole si cimenteranno nei prossimi anni e rispetto ai quali si potrà valutare l'effetto del riordino.

Al tempo stesso la pubblicazione fornisce una serie di inquadramenti essenziali per collocare nella giusta prospettiva le innovazioni richieste. Si tratta in particolare del nuovo quadro istituzionale e dello sfondo teorico che orienta lo sviluppo di nuovi ambienti di apprendimento efficaci e attraenti per gli studenti. In questo senso, la presentazione del progetto Tripla A. rappresenta la cornice che dà unità e coerenza alle attività realizzate.

Esprimo quindi il mio plauso per il lavoro svolto, che costituisce una prima tappa di un percorso articolato in più anni, al termine del quale il settore professionale alberghiero si sarà dotato degli strumenti adeguati per compiere il salto auspicato dal disegno di riordino. Sarà anche un'occasione per praticare nel concreto quel connubio di scienza e cultura del cibo richiamato nel titolo, oggi così nevralgico.

Alla luce di queste brevi considerazioni, voglio ringraziare quanti si sono prodigati per la buona realizzazione del progetto, ad iniziare dalla ex presidente dell'associazione Re.Na.I.A., la dirigente scolastica Anna Maria Zilli, che ha curato l'ideazione dei due progetti finanziati dal MIUR e ne ha seguito, con la passione che la contraddistingue, la conduzione e la realizzazione. Inoltre desidero esprimere il mio vivo ringraziamento al preside Angelo Capizzi, membro del Direttivo e referente per il progetto Tripla A, per la perizia e la passione con cui ha seguito l'impostazione e la realizzazione dei diversi seminari, oltre che della piattaforma on-line. Un ringraziamento inoltre al prof. De Toni, responsabile scientifico, e al prof. Dordit, che ha presidiato gli aspetti di contenuto sugli ambienti di apprendimento. Infine un sincero grazie a tutte le altre numerose figure che hanno concorso al buon esito del progetto.



## I CURATORI

**Alberto F. De Toni** è presidente della Fondazione Crui (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), direttore scientifico di CUOA Business School e membro dello *Strategic Standing Committee* dell'European University Institute. È stato Rettore dell'Università di Udine, Presidente dell'Associazione Italiana di Ingegneria Gestionale e Presidente della Commissione Nazionale del MIUR per la riorganizzazione dell'Istruzione Tecnica e Professionale.

**Luca Dordit** è consulente senior nel campo delle politiche e dei sistemi dell'*education*. Laureato in Filosofia e Pedagogia, ha conseguito il dottorato in Ingegneria gestionale. Ha collaborato con i maggiori enti di ricerca del settore (OCSE, INVALSI, INDIRE, INAPP, Associazione Trellle, IPRASE), pubblicando sui temi della ricerca sociale in ambito educativo. Tra gli editori si segnalano Rizzoli, Marsilio, Garzanti Scuola, il Mulino, FrancoAngeli, Erickson, Associazione Italiana di Valutazione (AIV).

**Anna Maria Zilli**, dirigente scolastica, ha svolto attività di formatrice IRSSAE e docente a contratto presso la SISS dell'Università degli Studi di Udine. È stata Presidente di Re.Na.I.A., dove ha promosso l'attuazione delle misure nazionali di accompagnamento per gli istituti alberghieri, ottenendo dal MIUR per le annualità 2018/19 e 2019/20 finanziamenti per i progetti *Tripla A: Ambienti di Apprendimento per gli Alberghieri* e *Tripla A – Fase due*. Ha all'attivo diverse pubblicazioni sulla formazione dei docenti.

**Angelo Capizzi**, laureato presso l'Università di Genova. Ha svolto varie attività di formazione. È presidente del Consorzio DIRBEC, componente del direttivo del Consorzio degli Istituti professionali, attualmente dirige l'Istituto Alberghiero Bergese di Genova, componente di Giunta e del direttivo di

Re.Na.I.A., con la delega alla formazione e referente del Progetto Tripla A, Ambienti di Apprendimento degli Alberghieri, sulle misure di accompagnamento al riordino degli Istituti Professionali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

- Anderson P.W. (1972), *More Is Different*, in *Science*, clxxvii, pp. 393-396.
- Anderson P.W. (1999), *Complexity theory and organization science*, *Organization Science*, vol. 10, n. 3, May/June, pp. 216-232.
- Bain A. (2007), *The Self-Organizing School: Next-Generation Comprehensive School Reforms*, R&L Education.
- Bocconi S., Kampylis P., Punie Y. (2014), *Creative Classrooms: a systemic approach for mainstreaming ICT-enabled innovation for learning in Europe*, *International Conference on Software Engineering and Formal Methods* (pp. 104-120), Springer Berlin Heidelberg.
- Boersma A., ten Dam G., Wardekker W., Volman M. (2016), *Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education*, in *Learning Environments Research*, 19(1), pp. 107-131.
- Brookover W.B., Brady C., Flood P., Schweigen J., Wisenbater J. (1979), *School Social Systems and Student Achievement: Schools can make a difference*, Praeger Publishers, New York.
- Bruner J.S. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Armando, Roma.
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E. (2002), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Casey G., Evans T. (2011), *Designing for learning: Online social networks as a classroom environment*, *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12 (7 SPECIAL ISSUE), pp. 1-26.
- Chang C.Y., Lee G. (2010), *A Major E-Learning Project to Renovate Science Learning Environment in Taiwan*, in *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9 (1), pp. 7-12.
- Clark D.B., Nelson B., Sengupta P., D'Angelo C.M. (2009), *Rethinking Science Learning Through Digital Games and Simulations: Genres, Examples, and Evidence*. Invited Topic Paper in the Proceedings of the National Academies Board on Science Education Workshop on Learning Science: Computer Games, Simulations, and Education. Washington DC.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992), "The Jasper experiment: An exploration of issues in learning and instructional design". *Educational Technology Research & Development*, 40(1), pp. 65-80.

- Collins A. (2006), *Cognitive apprenticeship*. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 47-60). Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Comoglio M. (1997), *Apprendere ed applicare il cooperative learning*, LAS.
- Comoglio M. (2001), *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici*, 49(1), pp. 93-112.
- Comoglio M. (2002), Prefazione all'edizione italiana di Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma (trad. it. di *The principalship. A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon, 2001).
- Comoglio M. (2010), Prefazione all'edizione italiana di Wald P.J., Castleberry M.S., *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma (trad. it. *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*, ASCD, 2000).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Contratto Collettivo Nazionale Comparto Scuola, 1998-2001 e primo biennio economico 1998-1999, Supplemento Ordinario n. 109 alla G.U. n. 133 del 9 giugno 1999.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Creemers B. (1996), "The school effectiveness knowledge base", in D. Reynolds et al., *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Routledge, London.
- D.lgs. n. 61/2017, "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107". (17G00069) (GU Serie Generale n. 112 del 16 maggio 2017 – Suppl. Ordinario n. 23).
- D.lgs. 16 aprile 1994, n. 297 T.U sulle disposizioni normative in materia di istruzione.
- D.m. n. 92/2018, "Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'art. 3, co. 3, d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'art. 117 Cost., nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'art. 1, co. 180 e 181, lett. d), L. 13 luglio 2015, n. 107" (18G00117) (GU Serie Generale n. 173 del 27 luglio 2018 – Suppl. Ordinario n. 35).
- D.m. 139/2007, "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art. 1, co. 622, L. 27 dicembre 2006, n. 296".
- D.m. 6 giugno 2019, n. 461 e allegati relativi alle "Linee di indirizzo nazionali della scuola in ospedale e istruzione professionale".
- D.m. 27 ottobre 2015, n. 850, "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'art. 1, co. 118, L. 13 luglio 2015, n. 107".
- D.m. n. 851/2017, "Realizzazione e diffusione delle misure di accompagnamento ai nuovi percorsi di istruzione professionale", art. 31.

- D.m. 19 ottobre 2016, n. 797 di adozione del “Piano Nazionale di Formazione del personale docente” 2016/17, 2017/18, 2018/19.
- De Toni A.F. (2016), *Processo al liceo classico. L'accusa*, Udine, Forum.
- De Toni A.F., Comello L., Ioan L. (2011), *Auto-organizzazioni. Il mistero dell'emergenza dal basso nei sistemi fisici, biologici e sociali*, Marsilio, Venezia.
- De Toni A.F., De Marchi (2018), *Scuole Auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Rizzoli Education, Milano.
- De Toni A.F., De Zan G. (2015), *Il dilemma della complessità*, Marsilio, Venezia.
- De Toni A.F., Dordit L., (2015), *Il cannocchiale di Galileo: integrazione delle scienze e didattica laboratoriale*, Erickson, Trento.
- De Toni F.A., Dordit L. (a cura di) (2015), *Il cannocchiale di Galileo. Integrazione delle scienze e didattica laboratoriale*, Erickson, Trento.
- De Toni F.A., De Marchi S. (2018), *Scuole auto-organizzate verso ambienti di apprendimento innovativi*, Rizzoli, Milano.
- Eisenhardt K.M. (1989), *Building theories from case study research*, in *Academy of management Review*, 14, pp. 532-50.
- European Schoolnet (2017), *Classroom Working Group. Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*, trad. a cura di INDIRE.
- Fierli M. (2003), *Tecnologie per l'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Fiorin I. (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*, Mondadori, Milano.
- Gagnè E.D. (1989), *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino.
- Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- Gardner H. (2013), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2017), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gersick C.J. (1988), *Time and transition in work teams: Toward a new model of group development*, in *Academy of Management Journal*, 31, pp. 9-41.
- Gharajedaghi J. (1999), *Systems Thinking: Managing Chaos and Complexity*, Butterworth-Heinemann, Boston.
- Gleick J. (1997), *Chaos: Making a new science*, Penguin, New York.
- Goleman D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Goleman D. (2007), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.
- Hannafin M.J., Land S. (1997), *The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments*, in *Instructional Science*, 25, pp. 167-202.
- Hannafin M.J., Land S.M., Oliver K. (1999), *Open learning environments: Foundations, methods, and models*. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models* (Vol. II). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Hmelo-Silver C.E., Duncan R.G., Chinn C.A. (2007), *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark* (2006).
- Hopkins D. et al. (1997), *A case of the 'Improving the quality of education for All' school improvement project*. In A. Harris (ed.) (1997), *Organisational Effectiveness and Improvement in Education*, Open University Press, Buckingham.

- Indire (2015a), *Avanguardie Educative, Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped Classroom"*. (La classe capovolta) 2015, versione 1.0, Firenze.
- Indire (2015b), *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Spaced learning"*, versione 1.0, Firenze.
- Indire (2016), *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate"*, Firenze.
- Invalsi (2007), a cura di Paletta A., *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*, INVALSI, Roma.
- Istance D. (2010), *A New International OECD Project on Learning: "Innovative Learning Environments"*, in *International Journal of Learning*, 16(12), pp. 479-485.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- Jonassen D., Land S. (2012), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, 2<sup>nd</sup> ed., Routledge, London.
- Kolodner J.L. (2006), *Case-based reasoning*. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 225-242), Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Krajcik J., Blumenfeld P. (2006), *Project-based learning*. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega del riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Loiero S. (2008), *Ambienti di apprendimento*, in *Voci della scuola*, luglio.
- Lotti A. (2018), *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, FrancoAngeli, Milano.
- Lowney C. (2003), *Heroic Leadership. Best Practices from a 450-Year-Old Company that Changed the World*, Loyola Press (trad. it. *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i Gesuiti*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano, 2005).
- M. Costa (1999), *Dirigere la scuola dell'autonomia*, ISEDI, Torino.
- Maragliano R. (2007), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- Marconato G. (a cura di) (2008), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, Erickson, Trento.
- Margiotta U. (2007), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Miller R. (2008), *The Self-Organizing Revolution: Common Principles of the Educational Alternatives Movement*, Holistic Education Press, Brandon.
- Miller R., Bentley T. (2003), *Possible Futures: four scenarios for schooling in 2030*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Mitra S., Dangwal R., Chatterjee S., Jha S., Bisht R.S., Kapur P. (2005), *Acquisition of computing literacy on shared public computers: Children and the hole in the wall*, in *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3), pp. 407-426.
- MIUR (2015), *Piano Nazionale per la Scuola Digitale* (PNSD).

- MIUR (2016a), Nota n. 2915 del 15 settembre 2016 avente per oggetto “Prime indicazioni per la progettazione delle attività, di formazione destinate al personale scolastico, con particolare riferimento alla formazione in servizio del personale docente”.
- MIUR (2016b), Nota n. 3373 del 1° dicembre 2016 avente per oggetto “Piano per la formazione dei docenti” – Trasmissione D.M. n. 797 del 19 ottobre 2016.
- MIUR (2016c), Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-19, MIUR, Roma.
- MIUR (2019), Decreto direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019, Nota Prot. n. 1400. Linee guida per favorire e sostenere l’adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale (di cui al decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, Regolamento ai sensi dell’art. 3, co. 3, d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61).
- Montanari M. (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Morrison K. (2010), *Complexity theory, school leadership and management: Questions for theory and practice*, in *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (3), pp. 374-393.
- Mortari L. (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortimore P. (1998), *The Road to improvement*, Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Nicoli D. (a cura di) (2003), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- OECD (2001), *What schools for the future*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, pp. 77-98, pp. 231-242.
- OECD (2007), *Evaluating Quality in Educational Spaces (EQES)*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Improving school leadership*, Vol. I: Policy and Practice, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011), *Transforming spaces for learning*. Centre for Effective Learning Environments (CELE), OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016), *Learning Environments Evaluation Programme (LEEP)*, Centre for Effective Learning Environments (CELE), OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Pagliari M. (1993), *Programmare per obiettivi o programmare per procedure*, *Nuova Paideia*, 6, pp. 15-22.
- Palumbo M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle*

- qualifiche per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2008/C 111/01).*
- Pellerey M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Plattner H., Meinel C., Leifer I. (ed.) (2010), *Design Thinking*, Springer.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Rebora G. (2016), *Ripensare l'impresa per ripensare l'economia?*, in *Sviluppo & organizzazione*, n. 268, gennaio/febbraio, pp. 32-36.
- Reynolds D., Stoll L. (1996), *Merging school effectiveness and school improvement: the knowledge bases*. In D. Reynolds et al. (Ed.), *Making Good Schools*, Routledge, London.
- Sammons P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Sartori G. (2008), *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari.
- Savin Baden M., Howell M.C. (2004), *Foundations of Problem-Based Learning*, McGraw-Hill Education.
- Scheerens J., Bosker R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon Press, Oxford.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schwartz P. (2013), *Problem-based Learning*, Routledge, London.
- Scott P., Castañeda L., Quick K., Linney J. (2009), *Synchronous symmetrical support: A naturalistic study of live online peer-to-peer learning via software videoconferencing*, in *Interactive Learning Environments*, 17(2), pp. 119-13.
- Sergiovanni T.J. (1992), *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, Maxwell Macmillan International Publishing, New York.
- Sergiovanni T.J. (2001), *The principalship. A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon (trad. it. *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002).
- Sharan Y., Sharan S. (1998), *L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma- Bari.
- Stahl G., Koschmann T., Suthers D. (2006), *Computer-supported collaborative learning*. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 409-426), Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Stake R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage, London.
- Stake R.E. (2013), *Multiple Case Study Analysis*, Sage, London.
- Sugrue C. (Ed.) (2008), *The future of educational change: International perspectives*, Routledge, London.
- Teddlie C., Stringfield S. (1993), *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects*, Teachers College Press, New York.



- Teddlie C., Reynolds D., Sammons P. (2000), *The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research*. In C. Teddlie, D. Reynolds, *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, London.
- Tessaro F. (2002), *Percorsi valutativi, tra autonomia e ricerca*, in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, cap. V, Armando, Roma.
- Unioncamere (2018), *Rapporto Excelsior 2018. Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2018-2022)*.
- Unione Europea (2006), *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, pubblicata in Gazzetta ufficiale L 394 del 30 dicembre 2006.
- Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4 giugno 2018.
- Varisco B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.
- Ventura B.M. (2003), *Comunicazione educativa, mass media, nuovi media*, FrancoAngeli, Milano.
- Voss C., Tsiriktsis N., Frohlich M. (2002), *Case research in operations management*, in *International Journal of Operations & Production Management*, 22, pp. 195-219.
- Weick K.E. (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative science quarterly*, pp. 1-19 (trad. it. *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan, a cura di, *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna, 1988, pp. 355-379).
- Westera W., de Bakker G., Wagemans L. (2009), *Self-arrangement of fleeting student pairs: A web 2.0 approach for peer tutoring*, in *Interactive Learning Environments*, 17(4), pp. 341-349.
- Wiggins G., McTighe J. (2004a), *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, in *Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma.
- Wiggins G., McTighe J. (2004b), *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, in *Enciclopedia delle Scienze*.
- Williams R., Karousou R., Mackness J. (2011), *Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0*, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), pp. 39-59.

## Sitografia

<https://asvis.it/agenda-2030/>  
<https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/scuola/contratti/506-ccnl-normativo-1998-2001-economico-1998-1999.html>  
<http://archivio.isfol.it/Glossario/index64e5.html?lettera=C>  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/buone\\_pratiche/buone\\_pratiche.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/buone_pratiche/buone_pratiche.shtml)  
<https://www.cittadinanzattiva.it/>  
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary/c>  
<http://www.flippedclassroomrepository.it/>  
<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>  
<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>  
<http://www.iolavoroliguria.it/area-operatori/risorse-e-strumenti/competenze-e-approfondimenti/modello-isfol.html>  
[https://www.isfol.it/temi/Formazione\\_apprendimento/certificazione-delle-competenze](https://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze)  
<https://learningapps.org/>  
[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml)  
<https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>  
<https://new.edmodo.com/?go2url=?language=it>  
<https://padlet.com/>  
<https://kahoot.com/>  
<http://www.scuolavalore.indire.it/guide/buone-pratiche/>  
[www.wedebate.org](http://www.wedebate.org)

# ELENCO DELLE TABELLE E DELLE FIGURE

## Tabelle

Tab. 1 – Esempio. Potenziare l’insegnamento di inglese nel triennio	pag.	51
Tab. 2 – Quadro orario triennio. AREA DI INDIRIZZO (594 ore annuali corrispondenti a 18 ore settimanali)	»	53
Tab. 3 – Esempio percorso ENOGASTRONOMIA	»	53
Tab. 4 – Esempio percorso SALA BAR E VENDITA	»	54
Tab. 5 – Esempio percorso ACCOGLIENZA TURISTICA	»	54
Tab. 6 – Esempio percorso ARTE BIANCA E PASTICCERIA	»	55
Tab. 7 – Linee Guida. Parte Prima	»	59
Tab. 8 – Linee Guida. Parte Seconda	»	60
Tab. 9 – Scheda per la progettazione 4. Fase 2. Rubrica di valutazione	»	88
Tab. 10 – Scheda per la progettazione 6. Fase 3. Check list sulla progettazione secondo il modello WHERE	»	89
Tab. 11 – Personalizzazione presso IPSSA Bergese (GE)	»	105
Tab. 12 – Attività di approfondimento presso IPSSA Bergese (GE)	»	105
Tab. 13 – Personalizzazione presso IPS Beccari (TO)	»	106
Tab. 14 – Attività di approfondimento presso IPS Beccari (TO)	»	107
Tab. 15 – Questionario di autovalutazione	»	114
Tab. 16 – Rubriche di valutazione	»	115
Tab. 17 – Multiple case study. Profili dei soggetti intervistati	»	159
Tab. 18 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Esempi di schede relative ai Chem-Cocktail	»	181

Tab. 19 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Esempi di schede relative ai Chem-Cocktail	pag.	181
Tab. 20 – ISIS Corrado (Castel Volturno). Bar della chimica. Griglia di valutazione	»	182
Tab. 21 – WebQuest	»	190
Tab. 22 – Titoli delle competenze chiave europee 2006 e 2018	»	192
Tab. 23 – Titoli delle competenze chiave di cittadinanza 2007 (d.m. 22 agosto 2007, n. 139)	»	192

## Figure

Fig. 1 – Box n. 3 delle Linee Guida. La filiera TVET	»	63
Fig. 2 – Box n. 5 delle Linee Guida. Scadenze previste per i passaggi tra il sistema di IP e il sistema di IEFP	»	65
Fig. 3 – Box n. 10 delle Linee Guida. Format di riferimento per il P.F.I.	»	67
Fig. 4 – Gruppi di lavoro presenti nelle classi virtuali	»	77
Fig. 5 – Google Suite progetto Tripla A	»	78
Fig. 6 – Piattaforma INDIRE	»	80
Fig. 7 – Schema del progetto di progettazione a ritroso	»	87
Fig. 8 – Scheda per la progettazione 1. Fase 1A	»	87
Fig. 9 – Scheda per la progettazione 2. Fase 1B	»	88
Fig. 10 – Scheda per la progettazione 3. Fase 2	»	88
Fig. 11 – Scheda per la progettazione 5. Fase 3.	»	89
Fig. 12 – Ambiti della personalizzazione	»	101
Fig. 13 – Stili di leadership nelle organizzazioni	»	140
Fig. 14 – Stili di leadership nella scuola	»	142
Fig. 15 – Framework per lo sviluppo di Innovative Learning Environment OECD, 2013. Core elements. Estratto per Organisation and Pedagogy	»	151
Fig. 16 – Udine. ISIS Stringher. Estratto dallo statuto dell'impresa cooperativa	»	165
Fig. 17 – Udine. ISIS Stringher. Estratto dallo statuto dell'impresa cooperativa	»	166
Fig. 18 – Udine. ISIS Stringher. Scheda di valutazione del progetto	»	167
Fig. 19 – Genova. IPSSA Bergese. Schema del PFI dei corsi IDA	»	173
Fig. 20 – Genova. IPSSA Bergese. Estratto dall'opuscolo di presentazione dei corsi IDA	»	174

Fig. 21 – Genova. IPSSA Bergese. Anagrafica per il PFI dei corsi IDA	pag.	175
Fig. 22 – Utilizzo del codice univoco	»	201

Se all'interno della società contadina e successivamente di quella industriale, il significato del cibo rimane circoscritto prevalentemente alla sfera dell'alimentazione, nella società post-industriale sempre più viene percepito e rappresentato nei termini di discorso e di linguaggio. La gastronomia viene connotandosi come un insieme di storia, scienza, economia, agricoltura, profondamente intrecciato con la cultura dell'ospitalità e con il marketing territoriale. Per questa ragione il settore agroalimentare, uno dei comparti maggiormente trainanti della nostra economia, è destinato a confermarsi come una delle principali risorse strategiche del Paese, a condizione di sapersi innovare costantemente.

La riflessione sul rapporto tra cultura, scienza e cibo ha investito l'intera sfera dell'istruzione e di recente ha interessato anche l'Università italiana, con l'avvio dei primi corsi di laurea improntati ad una nuova visione dell'alimentazione, da Pollenzo, agli atenei di Udine e di Napoli. Collocandosi entro la trasformazione in corso, il volume intende portare a sintesi e valorizzare i risultati conseguiti al termine della prima fase del progetto *Ambienti di apprendimento per gli Alberghieri* (AAA). L'intervento progettuale è stato promosso dall'associazione Re.Na.I.A. (Rete Nazionale degli Istituti Alberghieri), in collaborazione con il MIUR. L'intendimento è consistito in particolare nel valorizzare lo stretto collegamento tra la sperimentazione di *learning environment* innovativi sotto il profilo metodologico-didattico e le direttrici del recente riordino del settore professionale.

Il volume si rivolge al mondo dell'istruzione professionale alberghiera e, più estesamente, a quanti operano nell'istruzione scolastica e universitaria.

**Alberto F. De Toni** è presidente della Fondazione Crui (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) e direttore scientifico di CUOA Business School. È stato rettore dell'Università di Udine e presidente dell'Associazione italiana di Ingegneria Gestionale.

**Luca Dordit** è consulente nel campo delle politiche e dei sistemi dell'*education*. Laureato in filosofia e pedagogia, ha conseguito il dottorato in ingegneria gestionale. Ha collaborato con i maggiori enti di ricerca del settore (OCSE, INVALSI, INDIRE, INAPP, Associazione 3Elle, IPRASE).

**Anna Maria Zilli**, dirigente scolastica, è stata docente a contratto presso la SISS dell'Università degli Studi di Udine. Ha ricoperto il ruolo di Vicepresidente e Presidente della Re.Na.I.A. È stata formatrice IRSSAE ed ha all'attivo diverse pubblicazioni sulla formazione dei docenti.

**Angelo Capizzi**, dirigente scolastico, ha svolto attività di formazione dei docenti in vari ambiti e progetti MIUR, I.R.R.S.A.E, INDIRE, USR. È membro della Giunta e del Direttivo di Re.Na.I.A., dove ricopre la carica di delegato alla formazione e referente del progetto Tripla A.