



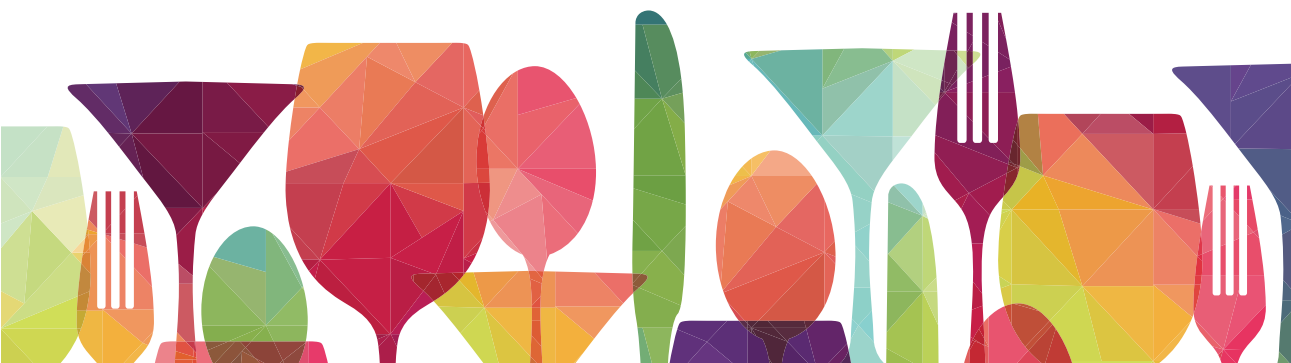
PROGETTO ALBERGHIERI PLUS – AZIONE 2

ISTITUTI ALBERGHIERI:

SCUOLE DELL'INNOVAZIONE

Come applicare la riforma
per costruire i nuovi percorsi

A cura di Luigi Valentini e Cesare Molinari
Prefazione di Fabrizio Manca



Il piacere di apprendere



MIM
Ministero dell'Istruzione
e del Merito



Gruppo
Editoriale
ELI

PROGETTO ALBERGHIERI PLUS – AZIONE 2

ISTITUTI ALBERGHIERI:

SCUOLE DELL'INNOVAZIONE

Come applicare la riforma
per costruire i nuovi percorsi

A cura di Luigi Valentini e Cesare Molinari
Prefazione di Fabrizio Manca

Il piacere di apprendere



©2022 Edizioni Plan – Loreto (AN), Italy

www.gruppoeli.it
info@edizioniplan.it

PROGETTO ALBERGHIERI PLUS

Istituti alberghieri: scuole dell'innovazione

Come applicare la riforma per costruire i nuovi percorsi

A cura di Luigi Valentini e Cesare Molinari

Responsabile editoriale: Carla Quattrini

Redazione: Ilaria Francioni

Impaginazione: Andersen The Premedia Company

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. È vietata la riproduzione, anche parziale, o a uso interno didattico, con qualsiasi mezzo, non autorizzata.

Tecnostampa – Pignoli Group Printing Division – Loreto – Trevi
22.83.424.0

INDICE

Prefazione di <i>Fabrizio Manca</i>	4
Premessa di <i>Luigi Valentini</i>	6
Introduzione: presentazione del Progetto “Alberghieri Plus – Azione 2” di <i>Cesare Molinari</i>	8
1. I Professionali cambiano - Una lettura del d.lgs. 61/2017 di <i>Cesare Molinari</i>	10
2. Dalle UdA alla certificazione delle competenze - Dalla teoria alla pratica di <i>Massimiliana Casaliggi e Nicoletta Orlando</i>	17
3. La declinazione del profilo unitario: opportunità e criticità di <i>Rossella Mengucci</i>	54
4. La personalizzazione degli apprendimenti di <i>Francesco Cioli e Anna Traversa</i>	77
5. Raccordi tra sistema di IP e sistema di IeFP di <i>Rosalba Bonanni</i>	95
6. La certificazione delle competenze per le scuole alberghiere	109
6a. La certificazione delle competenze di parte terza nei PCTO di <i>Claudio Gagliardi e Marco Damiano</i>	109
6b. Certificazione delle competenze e alternanza scuola-lavoro: un progetto ambizioso di <i>FIPE</i> di <i>Andrea Chiriatti</i>	117
6c. Un modello di certificazione delle competenze in PCTO nel settore dell’ <i>enogastronomia</i> di <i>Maria Rota</i>	119
6d. La certificazione delle competenze di indirizzo negli istituti alberghieri di <i>Massimiliana Casaliggi e Nicoletta Orlando</i>	131
7. Gli istituti alberghieri e il territorio – Storia recente, peculiarità e prospettive di <i>Giuseppe Pedrielli</i>	143
8. L’esame di Stato tra Unità di Apprendimento e valutazione per competenze. Quali innovazioni? di <i>Pasquale Di Nunno e Flaminia Giorda</i>	163
Allegato 1 – Video pillole	190
Riflessioni finali di <i>Luigi Valentini</i>	191
Ringraziamenti di <i>Luigi Valentini</i>	193

PREFAZIONE

di Fabrizio Manca

“Allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese” (PNRR, Missione 4 – Riforma 1.1), favorire la corrispondenza tra l’offerta formativa delle scuole e le richieste del mercato del lavoro, a livello nazionale e territoriale, a fronte dei dati sulla disoccupazione giovanile e delle esigenze di settori produttivi fondamentali per il nostro Paese, rappresenta un’urgenza improcrastinabile.

Il raccordo con il mondo del lavoro è il tratto distintivo dell’Istruzione Professionale, segmento fondamentale del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione.

La *mission* dell’Istruzione Professionale, infatti, è quella di *formare gli studenti ad arti, mestieri e professioni strategici per l’economia del Paese per un saper fare di qualità, denominato Made in Italy*, e di garantire il raggiungimento di livelli di competenze tali da consentire e facilitare sia la transizione dei diplomati nel mondo del lavoro, sia la prosecuzione degli studi negli Istituti Tecnici Superiori o nei percorsi universitari.

Anche la riforma del sistema di orientamento è a sostegno di questo processo, perché “accompagnare gli studenti nella scelta consapevole di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante (ITS), propedeutica all’inserimento nel mondo del lavoro” (PNRR, Missione 4 – Riforma 1.4), significa sostenere il superamento di quei pregiudizi culturali che riducono l’Istruzione Professionale al percorso formativo adatto agli studenti meno dediti allo studio.

L’ultimo quinquennio ha visto i docenti e i dirigenti scolastici impegnati nell’attuazione del nuovo impianto formativo, delineato dal decreto legislativo n. 61/2017.

L’attuazione della norma ha portato ad una revisione dell’assetto didattico e organizzativo degli istituti professionali: sono stati rimodulati gli indirizzi di studio e i quadri orari, incrementate le ore di laboratorio; è stata introdotta una notevole flessibilità didattica e organizzativa.

Nei curricula sono stati introdotti importanti elementi di personalizzazione educativa, per contrastare la dispersione scolastica e accompagnare gli studenti, con il supporto di un tutor, nello sviluppo del percorso formativo.

Questa revisione ha consentito alle scuole, in accordo con la programmazione regionale, di declinare autonomamente i profili professionali degli indirizzi di studio in specifici percorsi, per rispondere con efficacia e tempestività alle richieste dei territori, del mondo del lavoro e delle professioni.

La spinta alla personalizzazione dei percorsi, al raccordo della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni e l’ispirazione ai modelli promossi dall’Unione Europea, in

coerenza con gli obiettivi di innovazione, sostenibilità e competitività, è ulteriormente sostenuta dal dettato normativo del decreto legge 23 settembre 2022 n. 144, che prevede un ulteriore aggiornamento del Profilo educativo, culturale e professionale, perché risponda alle innovazioni introdotte dal Piano nazionale “Industria 4.0.” e del Progetto Formativo Individuale, in coerenza con la strategia digitale del PNRR.

Le reti di scuole, in particolare quelle che rappresentano uno specifico indirizzo di studi come Re.Na.I.A., la Rete Nazionale degli Istituti Alberghieri, hanno assunto, e continuano a rivestire, un ruolo fondamentale per il sostegno alle innovazioni.

Re.Na.I.A ha rappresentato per l’Amministrazione scolastica, a livello nazionale e regionale, un interlocutore competente, attento e responsabile, contribuendo a mettere a fuoco le problematiche emerse nelle fasi di attuazione della riforma che, insieme alle sollecitazioni provenienti da altri contesti, hanno offerto un apporto rilevante per mettere a punto gli interventi previsti dal PNRR.

I contributi raccolti rappresentano, per tutto il personale impegnato nell’Istruzione Professionale, un supporto per la comprensione delle innovazioni in atto e per l’implementazione di strumenti che facilitino la lettura delle competenze effettivamente sviluppate nel percorso formativo, in relazione all’ambito professionale di riferimento.

Questo volume testimonia la ricchezza del lavoro svolto, nonostante le limitazioni imposte dalla pandemia, per approfondire gli assi portanti della riforma e la rilevanza di alcune sperimentazioni, tracciando percorsi percorribili per l’attuazione delle innovazioni, con la finalità di costruire maggiori e migliori possibilità di occupazione per ragazzi e adulti, e contribuire fattivamente allo sviluppo del nostro Paese.

PREMESSA

di Luigi Valentini

La rete di scopo, costituita da 18 scuole alberghiere, una per ogni Regione, in continuità con il progetto ministeriale TRIPLA A, considerata l'esperienza maturata unitamente alla riflessione condivisa all'interno del Direttivo dell'Associazione Re.Na.I.A., ha progettato la seconda fase per le "Misure di supporto ai nuovi professionali", nel rispetto del d.lgs. 61/2017, in piena sintonia con la revisione degli istituti professionali e la collaborazione dell'Ufficio IV per gli Ordinamenti dei percorsi dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale del Ministero dell'Istruzione.

Con il nuovo progetto "Alberghieri Plus – Azione 2" si passa da un'azione seminariale a una formazione dei formatori a cascata.

Sono stati definiti i tre filoni progettuali: la progettazione per UdA negli Assi culturali, nei Dipartimenti disciplinari e nei consigli di classe; la certificazione delle competenze nei consigli di classe; la declinazione del Profilo unitario che caratterizza ogni istituzione scolastica in stretto collegamento con le esigenze del territorio.

Individuati i tre Coordinatori nazionali, uno per ogni filone progettuale, si passerà alla formazione dei relativi Tutor nazionali, docenti di riferimento, ognuno formato in un filone progettuale specifico, che formeranno a loro volta tre docenti di riferimento, uno per ogni filone progettuale, di ogni scuola regionale di riferimento.

I tre docenti di riferimento formati dalla singola scuola, in rappresentanza delle scuole della propria Regione, saranno i formatori dei docenti della scuola di appartenenza e i formatori di tre docenti di riferimento dei tre filoni progettuali di ogni scuola della Regione.

Si svilupperà un sistema di formazione virtuoso che coinvolgerà tutti i docenti di ogni collegio delle scuole aderenti di tutte le Regioni. La dinamicità del sistema permetterà un monitoraggio continuo della progettazione didattica di ogni singola scuola e il rilevamento delle criticità riscontrate che consentiranno modifiche e miglioramenti dell'azione didattica.

Sono di fondamentale importanza le sostanziali innovazioni nell'ambito dei raccordi tra il sistema di Istruzione Professionale (IP), di competenza dello Stato, e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di competenza delle Regioni; lo sviluppo della cosiddetta filiera professionalizzante; l'elemento di maggiore innovazione del sistema integrato IP/IeFP, il nuovo modello di sussidiarietà e la centralità dello studente. L'identità dell'Istruzione Professionale alberghiera.

Di rilievo sarà il coinvolgimento degli istituti alberghieri nei territori di tutte le Regioni italiane: la tradizione, la peculiarità e la diversità nel contesto enogastronomico e del turismo, le possibili prospettive.

Il mondo del lavoro, attento e coinvolto nel nuovo progetto, potrà osservare, ascoltare, condividere, interagire, collaborare e contribuire alla realizzazione di azioni sinergiche finalizzate alla formazione delle nuove generazioni. La certificazione delle competenze di parte terza nei PCTO, il ruolo di Unioncamere e delle Camere di Commercio e l'impegno di FIPE saranno sicuramente molto utili alla causa.

Al termine dell'anno scolastico appena iniziato, le studentesse e gli studenti degli istituti alberghieri, insieme ai compagni di tutti gli altri istituti professionali, si cimenteranno con il nuovo esame di Stato. Le fondamentali innovazioni tra Unità di Apprendimento e valutazione per competenze, la svolta radicale, i nuovi quadri di riferimento, i nuovi nuclei tematici correlati alle competenze – paradigmi concettuali e professionali – costituiscono la spina dorsale del nuovo esame di Stato degli istituti alberghieri.

L'auspicio è di sviluppare una formazione omogenea innovativa che possa raggiungere capillarmente tutti i docenti delle scuole alberghiere, ascoltare e riconoscere le esigenze e le richieste delle studentesse e degli studenti che potranno trovare uno sbocco lavorativo occupazionale nel settore dell'Enogastronomia, dell'Ospitalità alberghiera e più in generale del Turismo, eccellenze italiane riconosciute in tutto il mondo che l'Istruzione Professionale ha l'obbligo di preservare e valorizzare rafforzando l'identità della Scuola Alberghiera.

INTRODUZIONE

PRESENTAZIONE DEL PROGETTO “ALBERGHIERI PLUS - AZIONE 2”

di Cesare Molinari

La revisione degli istituti professionali prevista dal d.lgs. 61/2017 sta giungendo alla sua piena applicazione. Nell'a.s. 2022/2023 le studentesse e gli studenti delle classi quinte conseguiranno per primi il titolo di studio, avendo frequentato i percorsi costruiti dalle singole istituzioni scolastiche, come previsti dai diversi profili unitari.

L'indirizzo professionale Enogastronomia e ospitalità alberghiera è certamente, tra gli 11 indirizzi professionali, il più rilevante per il numero degli allievi; infatti, circa il 45% degli iscritti all'Istruzione Professionale in Italia sceglie questo indirizzo. Ciò ha determinato, fin dal primo anno di applicazione della revisione, un importante impegno da parte della rete delle scuole alberghiere d'Italia (Re.Na.I.A.) per accompagnare le scuole, i dirigenti scolastici e i docenti nel comprendere e nell'applicare quella che è stata una vera e propria rivoluzione nell'ambito della didattica.

La rete Re.Na.I.A., attraverso un consorzio di 18 scuole, ha messo in atto un primo progetto denominato “Tripla A”, dal 2018 al 2019, con cui si sono svolte attività seminariali e di formazione di formatori. Un secondo progetto, denominato “Alberghieri Plus – Azione 2”, ha preso avvio nel gennaio 2020 con l'attività di otto tutor nazionali, guidati da tre coordinatori nazionali. Essi hanno raggiunto attraverso attività formative oltre diecimila docenti e dirigenti scolastici in tutte le regioni d'Italia.

Il lavoro dei coordinatori nazionali, dott.ssa Rossella Mengucci, dott. Giuseppe Pedrielli e il sottoscritto, e quello degli otto tutor nazionali, purtroppo svolto in gran parte attraverso video-call proposte proprio nei mesi durante i quali la pandemia Covid aveva interrotto ogni possibilità di attività in presenza, è stato trasformato in una serie di 24 video-pillole di formazione disponibili sul sito di Re.Na.I.A.

Questo libro ha lo scopo di essere un supporto per i dirigenti scolastici, i docenti e chiunque voglia comprendere il cambiamento avvenuto in questi anni nell'Istruzione Professionale.

I primi capitoli, che riguardano la lettura del d.lgs. 61/2017, la didattica per UdA finalizzata alla certificazione delle competenze, la declinazione del profilo unitario, la personalizzazione degli apprendimenti con il ruolo del PFI e i passaggi IP-IeFP sono la sintesi dei tanti interventi formativi svolti in tutta Italia. Essi offrono uno strumento per attuare, secondo le indicazioni di legge e delle successive Linee guida, la revisione dei professionali.

Segue una parte significativa del libro dedicata alla certificazione delle competenze, in particolare quelle di indirizzo, e al coinvolgimento del territorio e del mondo del lavoro in questo delicato e importantissimo compito che il legislatore ha delegato alle scuole. Sono qui raccolti i contributi relativi a un progetto che coinvolge Unioncamere, a nome di tutto il sistema camerale, la Federazione Italiana Pubblici Esercizi (FIPE) e Re.Na.I.A. nella realizzazione di una sperimentazione, che ha come finalità la certificazione di parte terza delle competenze di indirizzo nel settore enogastronomico e dell'ospitalità alberghiera durante le esperienze di PCTO. Si ricorda che la certificazione delle competenze da parte della scuola deve essere la principale finalità. La possibilità di costruire percorsi diversi all'interno del profilo unitario richiede da parte delle scuole di dotarsi di strumenti che rendano comprensibile quali competenze professionali abbiano acquisito le studentesse e gli studenti nel corso del triennio. Le scuole alberghiere, quindi, devono trovare uno strumento riconoscibile dal mondo del lavoro da affiancare al titolo di studio o da inserire nel curriculum dello studente affinché sia possibile distinguere la professione del cuoco, del maître e dell'operatore dei servizi di accoglienza. Un esempio di buona pratica conclude questa parte del libro e vuole essere sia motivo di confronto per le scuole sia spunto di riflessione per la costruzione del curriculum dello studente nell'Istruzione Professionale.

Infine, una terza e ultima parte presenta un importante capitolo sulla visione del ruolo degli alberghieri nel territorio sia nel presente sia nelle prospettive future e un prezioso contributo sullo svolgimento degli esami di Stato, che inevitabilmente si adegueranno, già nel 2023, alla revisione dei professionali.

CAPITOLO 1

I PROFESSIONALI CAMBIANO

Una lettura del d.lgs. 61/2017

Art. 1: principi e finalità

Il d.lgs. 61/2017 viene emanato il 13 aprile 2017 attuando la delega contenuta nella legge 107 del 13 luglio 2015. Con questo decreto legislativo, a pochi anni dall'applicazione del Regolamento, recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali, ai sensi della l. 133/2008 (Riforma Gelmini), gli istituti professionali sono, quindi, oggetto di una significativa revisione. Fin dal primo articolo si evidenziano i motivi e gli obiettivi; infatti, il legislatore ridefinisce gli indirizzi, le modalità di raccordo tra IP e IeFP ed esplicita la volontà che nell'Istruzione Professionale si potenzino le attività laboratoriali.

Comma 1: Revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale

- **Raccordo** con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d, della legge 13 luglio 2015, n. 107
- **Ridefinizione** degli indirizzi
- **Potenziamento** delle attività didattiche laboratoriali

Il modello didattico, prefigurato dalle disposizioni della legge, è finalizzato a innalzare le competenze per l'apprendimento permanente, a partire dalle competenze chiave di cittadinanza, anche per migliorare le prospettive di occupabilità.

La personalizzazione del percorso scolastico del singolo deve essere lo strumento per rispondere alle richieste del mondo del lavoro e del territorio.

La scuola ha, quindi, con questa revisione, la possibilità e il dovere di costruire dei percorsi che, partendo dal confronto permanente con gli stakeholder territoriali, giunga a certificare le competenze che via via nel quinquennio le studentesse e gli studenti raggiungono.

È rilevante che fin dai primi passaggi il focus dell'attenzione sia imperniato sul termine

competenze e non solo quelle chiave di cittadinanza, ma anche le competenze di indirizzo. Con l'assetto organizzativo e didattico, previsti negli articoli 4 e 5, si comprende come gli istituti professionali, così revisionati, saranno i primi a rispondere alle Raccomandazioni del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 fatte proprie dal d.m. 139/2007 (Ministro Fioroni).

Allegato 2 d.m. 139/2007

Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria

L'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.

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

Comma 3: Il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa [...]

*Il modello didattico aggrega le discipline negli assi culturali (articolo 1, comma 622, legge 296/2006); il medesimo modello fa riferimento a metodologie di apprendimento di tipo induttivo ed è organizzato per **Unità di Apprendimento***

Il modello a cui il legislatore fa riferimento è quello che aggrega le discipline in assi culturali, come previsto dalla legge 296/2006 al comma 622, che di fatto non ha mai avuto una concreta attuazione e, soprattutto, fa riferimento a un modello caratterizzato da una metodologia di apprendimento di tipo induttivo organizzata per unità di apprendimento. Con questo comma, l'Istruzione Professionale ha un riferimento obbligatorio con cui deve attuare la didattica: le Unità di Apprendimento (UdA).

Vedremo più avanti che da qui si evolve tutto il pensiero educativo del decreto legislativo: non si parlerà più di discipline né di materie, ma solo di insegnamenti. Se ad alcuni può sembrare una semplice variazione nella terminologia, non inusuale nella storia delle riforme, in realtà il cambiamento è radicale. Gli insegnamenti sono parte di assi culturali e non sviluppano un programma ministeriale, ma contribuiscono, attraverso la realizzazione di UdA distribuite nei cinque anni, ad accrescere, in modo sinergico, i livelli di competenza di ogni studentessa e studente. Le attività formative proposte dagli insegnamenti sono degli strumenti per fornire conoscenze e abilità finalizzate a certificare il raggiungimento delle competenze e, al termine di ogni periodo, a registrare il raggiungimento o meno dei QNQ 2, QNQ 3, QNQ 4.

Art. 2: identità dell'Istruzione Professionale

Lo Stato italiano, ai fini di rispondere al diritto-dovere di istruzione e di formazione, entro il diciottesimo anno di età, con l'art. 2 specifica che la studentessa e lo studente, se in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, potranno iscriversi:

- **a percorsi di Istruzione Professionale** per il conseguimento dei diplomi quinquennali realizzati dalle scuole statali o paritarie;
- **a percorsi di Istruzione e Formazione Professionale**, che rilasciano qualifiche triennali e diplomi professionali quadriennali attraverso le istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

Con questi percorsi le studentesse e gli studenti dovranno ricevere una solida base di istruzione generale e le competenze tecnico-professionali a cui si riferisce l'indirizzo di studi scelto.

Rilevante è il passaggio in cui si definisce che i percorsi di Istruzione Professionale hanno una identità culturale, metodologica e organizzativa definita nel PECuP (Profilo Educativo Culturale e Professionale). Il PECuP non è una novità: è infatti già definito dal

decreto legislativo 226/2005. Viene ora ribadito che il PECuP si ispira ai modelli promossi dall'Unione Europea, è in stretto raccordo con il mondo del lavoro e delle professioni e si realizza con una personalizzazione dei percorsi che è contenuta nel PFI (Progetto Formativo Individuale). Nasce, quindi, questo nuovo documento che delinea, da un lato, l'impegno della scuola nel costruire in modo personalizzato il percorso formativo di ogni individuo e, dall'altro, ne esplicita i risultati conseguiti fino all'uscita dal percorso formativo. È importante, inoltre, sottolineare che in questo articolo si evidenzia la durata quinquennale dei percorsi di Istruzione Professionale. Al termine del quinquennio si consegue un diploma di istruzione secondaria di II grado che consente l'accesso a tutti i percorsi di istruzione di livello superiore (Università, ITS, ecc.).

Articolo 2

- *Differenza tra IP e IeFP*
- *Identità culturale, metodologica e organizzativa definita nel PECuP*
- *PECuP: si ispira ai modelli dell'UE, è in raccordo con il mondo del lavoro, si personalizza con il PFI*
- *L'Istruzione Professionale dura cinque anni*

Art. 3: indirizzi di studio

L'articolo 3 riporta undici indirizzi di studio come evidenziati nella tabella di fine paragrafo. La novità rilevante consiste nel poter declinare questi indirizzi di studio in percorsi formativi che rispondano in modo coerente alle priorità indicate dalla propria Regione. Inoltre, il percorso formativo, che viene declinato, dovrà fare riferimento ai **codici Ateco**. Ogni istituto professionale deve, attraverso le delibere degli organi collegiali, costruire, nell'ambito del profilo unitario, uno o più percorsi che facciano riferimento obbligatoriamente ai codici Ateco indicati nel d.m. 92/2018, nonché alla Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP), oggi denominati Classificazioni delle Professioni (CP).

Ad esempio:

L'indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera" fa riferimento al codice Ateco I.56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE nonché alla Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP) 5.2 - Professioni qualificate nelle attività ricettive e nella ristorazione, oggi denominate Classificazioni delle professioni (CP) che potrebbe espandersi in maniera più individualizzata per alcuni in 5.2.2.1.0 - Cuochi in alberghi e ristoranti.

Con questi primi tre articoli diventa chiaro che ogni istituto professionale debba confrontarsi con il proprio territorio e comprendere quali siano le professioni richieste e a quale codice Ateco siano riferibili. L'istituto delinea, quindi, l'identità dei percorsi, spe-

cificando con quali attività formative certificherà le competenze di indirizzo e definisce il quadro orario nei diversi insegnamenti, rispettando i range, minimo e massimo, previsti dal d.m. 92/2018, nei limiti delle dotazioni organiche assegnate e senza determinare esuberi di personale.

Indirizzi di studio

- a. Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane
- b. Pesca commerciale e produzioni ittiche
- c. Industria e artigianato per il Made in Italy
- d. Manutenzione e assistenza tecnica
- e. Gestione delle acque e risanamento ambientale
- f. Servizi commerciali
- g. Enogastronomia e ospitalità alberghiera
- h. Servizi culturali e dello spettacolo
- i. Servizi per la sanità e l'assistenza sociale
- j. Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico
- k. Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico

Art. 4: assetto organizzativo

Già nell'articolo 2, ci viene confermato che l'Istruzione Professionale ha una **struttura quinquennale**, ma nell'articolo 4, nel quale si parla di assetto organizzativo, il legislatore precisa che questi cinque anni si articolano in un biennio e in un successivo triennio. Mentre il triennio è articolato in un terzo, quarto e quinto anno, ciascuno con 1056 ore (462 ore di istruzione generale e 594 ore di indirizzo), i primi due anni non sono distinti. Per la prima volta in Italia una parte di un percorso di istruzione non è delineata in una annualità, ma in un biennio. Non esistono, dunque, un primo e un secondo anno in continuità, ma un **biennio comune**, il cui monte ore, a differenza di quanto previsto per il triennio, è espresso in ore complessive, 2112, e non in due annualità da 1056. Infatti, si precisa che i periodi didattici in cui sono organizzate le azioni didattiche, formative ed educative possono essere collocati anche in due diversi anni scolastici. Nel biennio comune le istituzioni scolastiche devono prevedere fino a un massimo di 264 ore di personalizzazione degli apprendimenti per ogni studentessa e studente finalizzati alla realizzazione del Progetto Formativo Individuale (PFI). Pertanto, risultano 264 ore da destinare a supportare e ad accompagnare le studentesse e gli studenti anche nello sviluppo della dimensione professionalizzante delle attività di alternanza scuola-lavoro. Questo passaggio fa comprendere perché nelle Linee guida si prevede una valutazione degli apprendimenti al termine del biennio, come riportato nel Box n. 9 delle Linee guida, in cui le modalità

di valutazione al termine del primo anno assumono solo un significato di valutazione intermedia o, al limite, di riorientamento.

Il **triennio**, invece, si struttura come tradizione in tre singole annualità, nelle quali sono ben definiti gli obiettivi:

- consolidare e innalzare progressivamente i livelli di istruzione generale acquisiti nel biennio, soprattutto in contesti di laboratorio e di lavoro;
- acquisire e approfondire progressivamente le competenze, le abilità e le conoscenze in funzione di un rapido accesso al mondo del lavoro;
- partecipare alle attività di alternanza scuola-lavoro, ma anche in apprendistato;
- costruire il curriculum della studentessa e dello studente in coerenza con il PFI;
- rendere possibili i passaggi tra IP e IeFP e viceversa.

L'Istruzione Professionale è caratterizzata da una struttura **quinquennale** dei percorsi, che sono articolati in un **biennio** e in un successivo **triennio**.

• BIENNIO

- 1188 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (18 ore settimanali x 33 settimane x 2 anni)
- 924 ore di attività e insegnamenti di indirizzo (14 ore settimanali x 33 settimane x 2 anni)
- Le attività e gli insegnamenti sono aggregati in **assi culturali**
- Le scuole possono organizzare le azioni didattiche, formative ed educative in periodi didattici
 - I periodi didattici possono essere collocati anche in **due diversi anni scolastici** ai fini dell'accesso al terzo anno dei percorsi
 - Una quota, non superiore a 264 ore, è destinata alla **personalizzazione degli apprendimenti**, alla realizzazione del Progetto Formativo Individuale (PFI)
 - Nel biennio le istituzioni scolastiche possono prevedere specifiche attività finalizzate ad accompagnare e supportare le studentesse e gli studenti, anche facendo ricorso alla **rimodulazione** dei quadri orari

• TRIENNIO

Il triennio dei percorsi dell'Istruzione Professionale è articolato in un terzo, quarto e quinto anno

- **Consolidare** e **innalzare** progressivamente, soprattutto in contesti di laboratorio e di lavoro, i livelli di istruzione generale
- **Acquisire** e **approfondire**, specializzando progressivamente le competenze, le abilità e le conoscenze di indirizzo in funzione di un rapido accesso al lavoro (NUP)
- **Partecipare** alle attività di alternanza scuola-lavoro anche in apprendistato
- **Costruire** il curriculum

Art. 5: assetto didattico

Premesso quanto sopra descritto riguardo all'assetto organizzativo, che si sviluppa in un primo biennio e in un triennio suddiviso in singole annualità, l'art. 5 del decreto sottolinea che il PFI deve essere redatto, dal consiglio di classe, **entro il 31 gennaio del primo anno di frequenza**, e deve essere aggiornato durante l'intero percorso scolastico. Il dirigente scolastico individua, sentito il consiglio di classe e all'interno dello stesso, i docenti tutor che hanno il compito di sostenere le studentesse e gli studenti nell'attuazione e nello sviluppo del loro Progetto Formativo Individuale.

L'assetto didattico, nel biennio, prevede l'aggregazione degli insegnamenti in assi culturali caratterizzanti l'obbligo di istruzione e, nel triennio, l'aggregazione degli insegnamenti di istruzione generale.

La progettazione delle attività deve essere interdisciplinare e deve esplicitarsi con l'utilizzo prevalente di metodologie didattiche per l'apprendimento di tipo **induttivo**, attraverso **esperienze laboratoriali** [...] e di **lavoro cooperativo** per progetti, nonché di gestione di processi in contesti organizzati.

Si possono attivare **percorsi di alternanza scuola-lavoro** già dalla seconda classe del biennio e proporre percorsi di apprendistato nel quarto e quinto anno.

L'organizzazione delle attività didattiche deve avvenire per UdA che rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione.

Anche la certificazione delle competenze, che è effettuata nel corso del biennio, avviene con riferimento alle UdA.

M. Casaliggi, N. Orlando

CAPITOLO 2

DALLE UdA ALLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Dalla teoria alla pratica

Dalle UdA alla certificazione delle competenze

Diverse sono le accezioni nella letteratura pedagogica che descrivono le Unità di Apprendimento. Si riportano di seguito alcune definizioni ritenute significative.

Il d.lgs. 61/2017 e il d.m. 92/2018 contengono indicazioni prescrittive sugli strumenti da utilizzare, come l'UdA, il PFI, il bilancio iniziale e i periodi didattici¹. In particolare, nel d.m. 92 del 2018, all'articolo 2, è riportata la seguente definizione di 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 attese².

Si ricorda la definizione del **prof. Mario Castoldi** che, in *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, presenta l'Unità di Apprendimento come "percorso didattico orientato verso lo sviluppo di traguardi di competenza negli allievi e strutturato intorno a situazioni-problema attraverso cui sperimentare e mettere in gioco l'insieme delle risorse connesse alla manifestazione della competenza assunta come focus del percorso stesso".

Inoltre, l'Unità di Apprendimento dal punto di vista del docente può essere interpretata sia come "pacchetto didattico" frutto di segmentazione ragionata di determinati contenuti di insegnamento sia come un micro-percorso pluridisciplinare finalizzato a per-

¹ Cfr. Linee guida 3.2.1 - *La progettazione didattica*.

² Cfr. d.m. 24 maggio 2018, n. 92, art. 2.

seguire determinati risultati di apprendimento sia come un insieme integrato di processi di apprendimento attivati dagli/con gli studenti e orientati alla soluzione di problemi a livello crescente di autonomia e responsabilità³.

Dal punto di vista dello studente, invece, l'UdA è centrata sull'acquisizione di competenze, principio di organizzazione del curriculum⁴. A tal proposito, si sottolinea l'importanza della competenza, che implica non solo saperi e procedure operative, ma anche la gestione di processi per affrontare un compito o un problema e lo sviluppo delle proprie potenzialità⁵. La competenza, definita all'articolo 2 del d.m. 92/2018 come "comprovata capacità di utilizzare, in diverse situazioni, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale", è al centro della progettazione per UdA e, viceversa, quest'ultima è fondamentale per la certificazione delle competenze stesse.

Infatti, il *Box n. 7 - Schema di piano annuale/biennale delle Linee guida* indica come primo "passo essenziale" l'individuazione delle competenze-obiettivo con le relative conoscenze e abilità riguardanti il periodo della progettazione. Le suddette competenze target, dichiarate dagli insegnamenti di area generale e di indirizzo, sono raccolte in un canovaccio, definito anche in funzione della verifica del livello di padronanza atteso per il gruppo classe e/o per le studentesse e per gli studenti singoli. Inoltre, la valutazione e la certificazione delle competenze, in cui si definiscono i criteri, le modalità e gli elementi nel passo essenziale 5 del *Box n. 7 - Schema di piano annuale/biennale* e nella sezione 7 del *Box n. 8 - Format di riferimento dell'UdA delle Linee guida*, sono effettuate con riferimento alle Unità di Apprendimento, dal carattere prioritariamente **trasversale e interdisciplinare**, come si legge nel terzo passo essenziale del *Box n. 7* dedicato alla ponderazione del numero complessivo e della sequenza delle UdA.

Si precisa che l'acquisizione delle competenze da parte delle studentesse e degli studenti deve avvenire attraverso UdA che propongano **situazioni concrete e/o problemi autentici e significativi**, ossia "compiti di realtà" di natura progressivamente più complessa⁶.

Non si può parlare, dunque, di competenza senza tenere in considerazione l'Unità di Apprendimento e viceversa.

Per quanto concerne l'Unità di Apprendimento, il prof. **Dario Eugenio Nicoli** distingue le UdA ordinarie o moduli formativi dalle UdA strategiche interdisciplinari. Le prime sono di dimensione ridotta (indicativamente 6-12 ore), frutto di una segmentazione ragionata di determinati contenuti di insegnamento (*learning object*) in cui è articolabile il curriculum dello studente. Le seconde sono di dimensione ampia, 2-3 ogni anno, centrate su prodotti collegati a compiti di realtà o all'"agire in situazione"⁷.

Alla luce delle definizioni riportate sopra e delle esperienze condivise, presso il medesi-

3 Cfr. Linee guida 3.2.1 - *La progettazione didattica*.

4 Cfr. Linee guida 3.2.1 - *La progettazione didattica*.

5 M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci, 2017.

6 Cfr. Box n. 7 delle Linee guida - *SCHEMA DI PIANO ANNUALE/BIENNALE*.

7 D. E. Nicoli, *Nuovi professionali: cosa fare?*

mo istituto è possibile implementare sia UdA ordinarie, preferibilmente di accoglienza, da sviluppare nelle prime settimane dell'anno scolastico, sia UdA strategiche, che dovrebbero coinvolgere in diversa misura tutti gli insegnamenti e proporre tematiche identiche per classi parallele.

Dall'analisi dei materiali raccolti nella Classroom nazionale, attivata al fine di condividere buone pratiche, si è rilevato che vi sono alcune tematiche ricorrenti nella progettazione delle UdA, quali ad esempio la valorizzazione del territorio e lo sviluppo sostenibile, proposte da diverse Regioni e delle quali si riportano alcuni titoli.

• **Biennio**

Valorizzazione del territorio

- ☐ Il lavoro nel proprio territorio: passato, presente e futuro
- ☐ Il territorio come giacimento di risorse
- ☐ Il mio territorio: come valorizzarlo?
- ☐ Alla scoperta del territorio
- ☐ La rossa del sud: la mela annurca
- ☐ Alla scoperta della mia città

Sviluppo sostenibile - Agenda 2030

- ☐ La cura del sé e dell'altro
- ☐ Le disuguaglianze
- ☐ Lo sviluppo sostenibile: economia, ambiente e società
- ☐ L'ambiente in cui vivo
- ☐ Riciclo e spreco alimentare
- ☐ Un pranzo verde in famiglia
- ☐ La dispensa felice! Quando lo scarto diventa gourmet

• **Triennio**

- ☐ Le attività dell'hotellerie e le risorse del territorio
- ☐ Italia: terra di eccellenze
- ☐ Quello che conta è il percorso del viaggio e non l'arrivo (T.S. Eliot).
- ☐ Itinerari e sapori d'Europa

Nel *Box n. 8 - Format di riferimento dell'UdA delle Linee guida* si legge che i titoli, come confermano gli esempi citati sopra, devono essere auto-esplicativi del contenuto delle UdA e devono essere collegati sia ai compiti di realtà di riferimento, significativi e sfidanti per gli studenti e coerenti con il focus individuato, sia al prodotto finale da realizzare in esito⁸.

⁸ Cfr. passo essenziale 4 del Box n. 7 delle Linee guida - *SCHEMA DI PIANO ANNUALE/BIENNALE* e sezione 5 del Box n. 8 delle Linee guida - *FORMAT DI RIFERIMENTO DELL'UdA*.

Per la presentazione dell'UdA agli studenti, è fondamentale elaborare un format, in cui siano esplicitate le seguenti informazioni:

- ☐ che cosa si chiede loro di fare;
- ☐ con quali scopi e motivazioni;
- ☐ con quali modalità;
- ☐ per realizzare quali prodotti;
- ☐ in quanto tempo;
- ☐ con quali risorse a disposizione⁹.

Al fine di consentire l'acquisizione delle competenze obiettivo precedentemente individuate in dipartimento, si concordano le attività formative dell'UdA, cioè attività articolate e complesse attuate per perseguire le suddette competenze declinate in abilità e conoscenze.

La progettazione basata su UdA necessita di un coordinamento con le tradizionali modalità di valutazione scolastica degli studenti.

Nell'attuale sistema italiano, la valutazione degli insegnamenti e la valutazione delle competenze, pur condividendo le prestazioni degli studenti, costituiscono due rappresentazioni diverse, che hanno finalità differenti¹⁰.

La valutazione per **competenze**:

- ☐ è finalizzata alla **certificazione**;
- ☐ **non** può essere ricondotta a **un solo insegnamento**;
- ☐ può essere documentata nel PFI.

La valutazione degli **insegnamenti**:

- ☐ è legata alla progressione della carriera scolastica sulla base di decisioni periodiche;
- ☐ è legata all'attribuzione di **voti numerici** per insegnamento;
- ☐ prevede la formulazione di proposte motivate di voto da sottoporre all'approvazione del CdC.

In sintesi, la valutazione per competenze richiede l'elaborazione di **rubriche di valutazione del processo e del prodotto**, nelle quali per ogni competenza siano esplicitate un numero variabile di evidenze, cioè comportamenti che denotano l'agire competente, ciascuna articolata in almeno quattro livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio e avanzato) con i relativi descrittori, come sarà illustrato successivamente.

9 Cfr. Box n. 8 delle Linee guida - *FORMAT DI RIFERIMENTO DELL'UdA*.

10 Cfr. Linee guida 3.2.2 - *La valutazione degli apprendimenti*.

Fissiamo i concetti riguardo alla progettazione delle UdA

• Le fonti da consultare per la progettazione didattica per Unità di Apprendimento sono le seguenti:

- ☐ d.lgs. 61/2017
- ☐ d.m. 92/2018 e allegato 1
- ☐ *Linee guida* e relativi allegati (A, B e C)

• I nuovi comportamenti didattici e organizzativi

- ☐ La definizione degli obiettivi di apprendimento è basata su **competenze**, ciascuna delle quali è sviluppata in riferimento ad almeno due assi culturali
- ☐ **Insegnamenti** e non discipline
- ☐ Gli **insegnamenti** afferiscono agli assi culturali, costituenti il riferimento per la definizione dei risultati e dei contenuti dell'apprendimento

• L'Unità di Apprendimento dal punto di vista del docente

- ☐ UdA come “pacchetto didattico”
- ☐ UdA come micro-percorso pluridisciplinare
- ☐ UdA come insieme integrato di processi di apprendimento

• L'Unità di Apprendimento dal punto di vista dello studente

- ☐ UdA centrata sull'acquisizione delle competenze

• I passi essenziali

- ☐ Individuazione condivisa tra gli assi culturali delle competenze-obiettivo da perseguire relative al periodo della progettazione
- ☐ Definizione del canovaccio delle UdA
- ☐ Ponderazione del numero complessivo e della sequenza delle UdA
- ☐ Individuazione (per ogni UdA) di uno o più compiti di realtà
- ☐ Definizione dei criteri e delle modalità di valutazione

Esempio di compito di realtà	Proposte di insegnamenti coinvolti
Realizzare un'indagine statistica, ad esempio elaborare un Modulo Google da somministrare alla comunità scolastica (docenti e studenti) al fine di comprendere come sia vissuta l'esperienza scolastica in modalità DaD/DDI.	Lingua e letteratura italiana, matematica, TIC.
Creare un logo sul risparmio di acqua.	Tecniche di rappresentazione grafica, scienze integrate, TIC, geografia.
Realizzare pannelli informativi per un evento.	Accoglienza turistica, sala-bar e vendita, lingua e letteratura italiana, TIC.
Realizzare i testi per le brochure di presentazione di un evento o di una pagina online.	Lingua e letteratura italiana, lingue straniere, TIC.
Realizzare un'indagine quantitativa sui consumi, sui gusti o sulle abitudini alimentari delle famiglie degli alunni tramite un questionario e un report con dati e grafici.	Matematica, TIC, scienze degli alimenti.
Scrivere un'intervista a un autore, artista, scienziato, sportivo del passato o del presente, anche in lingua straniera.	Lingua e letteratura italiana, lingue straniere, scienze motorie e sportive, TIC.

Le rubriche di valutazione

Sulla base delle sezioni 7 e 8 del *Box n. 8 delle Linee guida*, l'elaborazione di rubriche di valutazione sia per le competenze dell'area generale sia per quelle dell'area d'indirizzo potrebbero seguire il seguente schema:

- le competenze intermedie (*allegati B e C delle Linee guida*);
- le evidenze della competenza, che indicano i comportamenti dell'agire competente, vale a dire ciò che la persona sa fare con ciò che sa per rispondere a un bisogno/problema;
- almeno quattro livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio e avanzato) con il *focus* dell'osservazione per ciascun livello.

Esempio di rubrica di valutazione - Piemonte

RUBRICA DEL PROCESSO - AREA GENERALE			
COMPETENZE GENERALI INTERMEDIE referenziate al livello 2 del QNQ (ALLEGATO B di cui all'allegato 1 del decreto 24 maggio 2018, n. 92)	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
G01 Saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali in ambito familiare, scolastico e sociale	E01 - Comunicare e condividere esperienze e saperi	1	Se supportato, comunica le proprie esperienze in modo semplice con i pari e con gli adulti in ambito familiare e scolastico
		2	Comunica esperienze personali e/o familiari in modo sufficientemente adeguato, adattandosi a esplicite variazioni di un contesto noto, sia con i pari sia con gli adulti
		3	Comunica e socializza esperienze e saperi in modo pertinente, adattandosi alle esigenze di un contesto noto, sia con i pari sia con gli adulti
		4	Comunica e socializza esperienze e saperi in modo pertinente e creativo sia interagendo proficuamente con i pari e gli adulti sia adattandosi alle esigenze di alcuni contesti
	E02 - Cooperare e assumere incarichi	1	Talvolta coopera e, se guidato, assume semplici incarichi
		2	Coopera in modo sufficientemente autonomo e, se guidato, assume incarichi

COMPETENZE GENERALI INTERMEDIE riferenziate al livello 2 del QNQ (ALLEGATO B di cui all'allegato 1 del decreto 24 maggio 2018, n. 92)	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
		3	Coopera e assume incarichi, adattandosi alle esigenze di un contesto noto e li porta a termine in modo discretamente autonomo
		4	Coopera e assume incarichi in modo pertinente, portandoli a termine adeguatamente e adattandosi alle esigenze di differenti contesti
	E03 - Riconoscere i principi fondamentali e la Parte I della Costituzione	1	In contesti noti riconosce, se guidato, alcuni principi fondamentali della Costituzione
		2	In contesti noti riconosce in modo sufficientemente autonomo i principi fondamentali della Costituzione
		3	In contesti noti riconosce i principi fondamentali e la Parte I della Costituzione, individuando il ruolo dello Stato
		4	In contesti noti riconosce i principi fondamentali e la Parte I della Costituzione, individuando il ruolo dello Stato e riferendoli sia alla propria esperienza sia alla situazione generale

COMPETENZE GENERALI INTERMEDIE riferenziate al livello 2 del QNQ (ALLEGATO B di cui all'allegato 1 del decreto 24 maggio 2018, n. 92)	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
	E04 - Individuare, comprendere e contestualizzare termini e concetti di un documento giuridico in rapporto alla convivenza	1	In compiti strutturati, talvolta individua, se guidato, gli elementi essenziali di un documento giuridico
		2	In compiti strutturati, individua e comprende in modo sufficientemente autonomo i termini e i concetti principali di un documento giuridico in rapporto alla propria esperienza personale
		3	In compiti strutturati, individua e comprende in modo adeguato i termini e i concetti principali di un documento giuridico in rapporto a esperienze di convivenza
		4	In compiti strutturati, individua, comprende e contestualizza i termini e i concetti principali di un documento giuridico, rapportandoli a esperienze di convivenza e più in generale ai valori della cittadinanza
	E05 - Partecipare alle attività di gruppo	1	In contesti noti e sotto la supervisione di un adulto di riferimento, talvolta partecipa ad alcune attività di gruppo
		2	In contesti noti partecipa in modo sufficientemente adeguato alle attività di gruppo proposte
		3	In contesti noti partecipa in modo propositivo alle attività di gruppo, pianificandone le fasi di sviluppo
		4	In contesti noti partecipa con spirito di iniziativa alle attività di gruppo e ne pianifica le fasi di sviluppo, apportando contributi personali

RUBRICA DEL PROCESSO - AREA DI INDIRIZZO			
RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI DEL PROFILO DI INDIRIZZO referenziati al livello 2 del QNQ ALLEGATO C g) delle Linee guida	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
Ind 01 Applicare tecniche di base di lavorazione, organizzazione e commercializzazione dei servizi e dei prodotti enogastronomici, ristorativi e di accoglienza turistico-alberghiera, secondo criteri prestabiliti, in contesti strutturati e sotto diretta supervisione	E01 - Riconoscere le principali differenze tra i vari tipi di strutture ricettive, enogastronomiche e dell'ospitalità con le relative figure professionali correlate	1	Se guidato e sotto diretta supervisione, riconosce alcune delle principali differenze tra i vari tipi di strutture ricettive, enogastronomiche e dell'ospitalità e alcune figure professionali impiegate
		2	Riconosce in modo sufficientemente autonomo le principali differenze tra i vari tipi di strutture ricettive, enogastronomiche e dell'ospitalità e le principali figure professionali impiegate
		3	Riconosce in modo autonomo ed efficace le principali differenze tra i vari tipi di strutture ricettive, enogastronomiche e dell'ospitalità e individua adeguatamente gli incarichi e le mansioni svolte dalle figure professionali
		4	Riconosce con precisione le principali differenze tra i vari tipi di strutture ricettive, enogastronomiche e dell'ospitalità e individua prontamente tutti gli incarichi e tutte le mansioni svolte dalle figure professionali

RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI DEL PROFILO DI INDIRIZZO referenziati al livello 2 del QNQ ALLEGATO C g) delle Linee guida	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
	E02 - Provvedere alle corrette operazioni di funzionamento delle attrezzature e utilizzare i sistemi di sicurezza più elementari	1	Se guidato e sotto diretta supervisione, individua alcune operazioni di funzionamento delle principali attrezzature e talvolta utilizza i più elementari sistemi di sicurezza
		2	Provvede in modo sufficientemente autonomo alle operazioni di funzionamento delle principali attrezzature e utilizza, se guidato, i sistemi di sicurezza
		3	Provvede in modo autonomo alle operazioni di funzionamento delle attrezzature e utilizza efficacemente i sistemi di sicurezza
		4	Provvede in modo autonomo e produttivo alle operazioni di funzionamento delle attrezzature e utilizza con spirito critico e consapevolezza i sistemi di sicurezza
		1	Se guidato e sotto diretta supervisione, talvolta esegue elementari procedure nella produzione di semplici preparazioni
	E03 - Eseguire le principali tecniche nella produzione di semplici preparazioni enogastronomiche		

RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI DEL PROFILO DI INDIRIZZO referenziati al livello 2 del QNQ ALLEGATO C g) delle Linee guida	EVIDENZE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - DESCRITTORI
		2	Esegue in modo sufficientemente autonomo le principali procedure nella produzione di semplici preparazioni
		3	Esegue con soddisfacente padronanza le principali procedure nella produzione di semplici preparazioni
		4	Esegue con padronanza e in completa autonomia, fornendo indicazioni anche ai pari, le principali procedure nella produzione di semplici preparazioni
		1	Se guidato e sotto diretta supervisione, utilizza alcuni strumenti e alcune tecnologie di settore
	E04 - Utilizzare gli strumenti e le tecnologie di settore	2	Utilizza in modo sufficientemente autonomo gli strumenti e le tecnologie di base relativi al proprio settore
		3	Utilizza con soddisfacente padronanza gli strumenti e le tecnologie di settore
		4	Utilizza con padronanza, precisione e destrezza gli strumenti e le tecnologie di settore

Esempio di rubrica di valutazione - Liguria

<p>Competenza riferibile al profilo di uscita dei percorsi di Istruzione Professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale (allegato 1 del d.m. 92/2018) n. 1</p>	<p>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</p>										
<p>Competenza intermedia biennio n. 1 referenziata al livello 2 del QNQ Saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali in ambito familiare, scolastico e sociale.</p>											
<p><i>UdA di riferimento valutativa:</i></p>	<p>Asse storico-sociale Asse scientifico, tecnologico e professionale</p>										
<p>Evidenze</p> <p>Nelle attività didattiche a distanza mostrare sensibilità e rispetto degli altri partecipanti contribuendo alla costruzione della community.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="512 414 752 664">Descrittori livelli di padronanza</th> <th data-bbox="512 187 752 414">Livelli</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="752 414 873 664">In contesti noti, sa ascoltare, mettersi in discussione, rendersi disponibile agli altri. Si impegna a costruire un'identità della community condivisa da tutti.</td> <td data-bbox="752 187 873 414">Avanzato</td> </tr> <tr> <td data-bbox="873 414 935 664">In contesti noti, presenta una partecipazione costante ed attenta al punto di vista degli altri. Evidenzia uno stile di reciprocità nella vita della community.</td> <td data-bbox="873 187 935 414">Intermedio</td> </tr> <tr> <td data-bbox="935 414 994 664">In contesti noti e strutturati, partecipa alle attività fornendo il proprio contributo, sforzandosi di considerare il punto di vista altrui.</td> <td data-bbox="935 187 994 414">Base</td> </tr> <tr> <td data-bbox="994 414 1150 664">In contesti noti e strutturati, dimostra una partecipazione saltuaria alle attività della community. Se stimolato partecipa alle attività con una prevalente centratatura sul proprio personale punto di vista.</td> <td data-bbox="994 187 1150 414">Iniziale</td> </tr> </tbody> </table>	Descrittori livelli di padronanza	Livelli	In contesti noti, sa ascoltare, mettersi in discussione, rendersi disponibile agli altri. Si impegna a costruire un'identità della community condivisa da tutti.	Avanzato	In contesti noti, presenta una partecipazione costante ed attenta al punto di vista degli altri. Evidenzia uno stile di reciprocità nella vita della community.	Intermedio	In contesti noti e strutturati, partecipa alle attività fornendo il proprio contributo, sforzandosi di considerare il punto di vista altrui.	Base	In contesti noti e strutturati, dimostra una partecipazione saltuaria alle attività della community. Se stimolato partecipa alle attività con una prevalente centratatura sul proprio personale punto di vista.	Iniziale
Descrittori livelli di padronanza	Livelli										
In contesti noti, sa ascoltare, mettersi in discussione, rendersi disponibile agli altri. Si impegna a costruire un'identità della community condivisa da tutti.	Avanzato										
In contesti noti, presenta una partecipazione costante ed attenta al punto di vista degli altri. Evidenzia uno stile di reciprocità nella vita della community.	Intermedio										
In contesti noti e strutturati, partecipa alle attività fornendo il proprio contributo, sforzandosi di considerare il punto di vista altrui.	Base										
In contesti noti e strutturati, dimostra una partecipazione saltuaria alle attività della community. Se stimolato partecipa alle attività con una prevalente centratatura sul proprio personale punto di vista.	Iniziale										

<p>Competenza riferibile al profilo di uscita dei percorsi di Istruzione Professionale per le attività e gli insegnamenti di indirizzo n. 11</p>	<p><i>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.</i></p>	
<p>Competenza intermedia biennio n. 11 referenziata al livello 2 del QNQ</p>		
<p>Eseguire compiti semplici, in contesti strutturati e secondo criteri prestabiliti, di promozione dei beni culturali e ambientali, delle tipicità enogastronomiche, delle attrazioni, degli eventi e delle manifestazioni del territorio di appartenenza. Allegato C g) delle Linee guida</p>		
<p><i>UdA di riferimento valutativa:</i></p>	<p>Asi culturali coinvolti per eventuali raccordi con le competenze di cui agli insegnamenti dell'area generale (<i>allegato 1 del Regolamento</i>) Asse scientifico, tecnologico e professionale</p>	
<p>Evidenze</p>	<p>Descrittori livelli di padronanza</p>	
<p>Ricerca, elaborare e condividere informazioni nella classroom virtuale.</p>	<p>In contesti noti e strutturati è in grado, in piena autonomia, di cercare ed elaborare informazioni di natura culturale, artistica ed enogastronomica del territorio di appartenenza e presentarle con precisione alla community.</p>	
	<p>In contesti noti e strutturati è in grado, mostrando adeguata autonomia, di reperire ed elaborare informazioni di natura culturale, artistica ed enogastronomica del territorio di appartenenza e presentarle alla community.</p>	
	<p>In contesti noti e strutturati è in grado, con sufficiente autonomia, di reperire informazioni di natura culturale, artistica ed enogastronomica del territorio di appartenenza e proporre una bozza di presentazione.</p>	
	<p>Solo se guidato e supportato, in contesti noti e strutturati, è in grado di reperire alcune informazioni di natura culturale, artistica ed enogastronomica del territorio di appartenenza.</p>	
	<p>Livelli</p>	
	<p>Avanzato</p>	
	<p>Intermedio</p>	
	<p>Base</p>	
	<p>Iniziale</p>	

La valutazione degli apprendimenti

Nell'attuale sistema italiano, la valutazione degli insegnamenti e la valutazione delle competenze, pur condividendo le prestazioni degli studenti, costituiscono due rappresentazioni diverse, che hanno finalità differenti.

Si presenta nuovamente il rapporto tra valutazione degli insegnamenti e valutazione delle competenze, per mostrare in questo contesto l'utilità di un format.

La valutazione per **competenze**:

- ☐ è finalizzata alla **certificazione**;
- ☐ **non** può essere ricondotta a **un solo insegnamento**;
- ☐ può essere documentata nel PFI.

La valutazione degli **insegnamenti**:

- ☐ è legata alla progressione della carriera scolastica sulla base di decisioni periodiche;
- ☐ è legata all'attribuzione di **voti numerici** per insegnamento;
- ☐ prevede la formulazione di proposte motivate di voto da sottoporre all'approvazione del CdC¹¹.

Fissiamo i concetti relativi al passaggio dalle UdA alla certificazione delle competenze

- ☐ Individuazione per asse culturale delle competenze-target da promuovere per l'area generale e d'indirizzo
- ☐ Scelta in sede di Dipartimento delle abilità e delle conoscenze ad esse sottese
- ☐ Definizione, in sede di Dipartimento, delle attività formative che precisano l'azione articolata e complessa attuata per perseguire le competenze declinate in abilità e conoscenze
- ☐ Indicazione delle metodologie e degli strumenti che saranno adottati per la messa in opera delle suddette attività
- ☐ Inserimento delle competenze dichiarate nei piani di lavoro delle UdA, implementate nel corso dell'anno scolastico, in una tabella e condivisione delle stesse con i docenti del Consiglio nelle settimane precedenti la data dello scrutinio di fine anno
- ☐ Predisposizione e condivisione con i docenti del Consiglio di un file contenente tanti fogli quanti sono le studentesse e gli studenti della classe
- ☐ Attribuzione, attraverso un menu a tendina, di un livello di acquisizione delle competenze dichiarate nei piani di lavoro da ciascun insegnamento (questa procedura riguarda le competenze sia generali sia di indirizzo)
- ☐ L'attribuzione del livello di acquisizione delle competenze dichiarate avviene sulla base di rubriche di valutazione, precedentemente condivise con il collegio docenti

¹¹ Cfr. Linee guida 3.2.2 - *La valutazione degli apprendimenti*.

- Gli insegnamenti, organizzati per assi culturali, attribuiscono un livello di acquisizione solo per le competenze selezionate e dichiarate nei piani di lavoro
- Per ogni competenza dichiarata sarà possibile deliberare, in sede di scrutinio, un livello di acquisizione comune agli assi culturali coinvolti

Il Progetto Formativo Individuale

Il d.lgs. 61/2017 e il d.m. 92/2018 contengono indicazioni prescrittive sugli strumenti da utilizzare, come l'UdA, il PFI, il bilancio iniziale e i periodi didattici¹². Si cita, dunque, il PFI "che rappresenta lo strumento per l'individuazione dei bisogni formativi di ogni studente, il riconoscimento dei crediti, la definizione degli obiettivi individuali da perseguire, la formalizzazione del curriculum individualizzato con la relativa documentazione del percorso di studi, compresa la raccolta degli elementi valutativi". Le Linee guida affermano che, grazie all'introduzione del PFI, *gli istituti di Istruzione Professionale hanno a disposizione uno strumento omogeneo per tutti gli studenti finalizzato al riconoscimento e alla valorizzazione delle attitudini e del bagaglio di competenze di ciascuno, nel quadro della costruzione di un progetto di vita finalizzato al successo educativo, formativo e lavorativo*¹³.

Occorre, però, segnalare che suddetto Progetto sottolinea la differenza tra individuale e personale:

- il PFI non persegue solo i traguardi minimi formativi con strumenti diversi, come per l'individualizzazione;
- il PFI mira a far emergere le vocazioni e i talenti di ciascuno (personalizzazione)¹⁴.

Si precisa che nel biennio comune le istituzioni scolastiche hanno a disposizione una quota non superiore a 264 ore da destinarsi alla personalizzazione degli apprendimenti e alla realizzazione del Progetto Formativo Individuale.

Si ricorda, inoltre, che sul piano formale il PFI sostituisce i documenti atti sia alla definizione di modalità didattiche personalizzate per le studentesse e gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) sia all'attestazione delle attività di accoglienza per gli stranieri sia alla gestione di passaggi tra ordini o sistemi diversi. Tuttavia, si sottolinea che permangono le normative e le indicazioni vigenti per la progettazione didattica e la personalizzazione dei percorsi delle studentesse e degli studenti in condizione di disabilità e con DSA.

In riferimento alla procedura di elaborazione e adozione del PFI, si presenta il bilancio (personale) iniziale, alla cui redazione partecipano la studentessa o lo studente e la famiglia.

12 Cfr. Linee guida 3.2.1 - *La progettazione didattica*.

13 Cfr. Linee guida 3.2.3 - *La personalizzazione degli apprendimenti*, pp. 39-40.

14 Cfr. Linee guida 3.2.3 - *La personalizzazione degli apprendimenti*, pp. 39-40.

Bilancio Personale Iniziale

- Rappresenta il momento dell'accoglienza nell'istituto, in quanto evidenzia i saperi e le competenze acquisiti da ciascuno studente nella fase pregressa alla sua entrata
- Considera le carenze, ma anche le potenzialità
- Riconosce le competenze in ambienti formali
- Valorizza le competenze acquisite in contesti non formali e informali

Attori

Il **consiglio di classe** delibera, entro il 31 gennaio del primo anno di corso, il PFI dello studente.

Il **tutor scolastico** propone, monitora e aggiorna il PFI dello studente.

La **famiglia** partecipa all'eventuale processo di revisione.

Lo **studente** è coinvolto nella gestione del suo progetto formativo.

Per quanto concerne il PFI, si fa riferimento al *Box n. 9 - Esempio di procedura per la valutazione del PFI al termine del primo anno* e al *Box n. 10 - Format di riferimento per il PFI delle Linee guida*.

Esempi di UdA

Esempio di presentazione di UdA ordinaria

UNITÀ DI APPRENDIMENTO “Cominciamo da qui...” - Classi prime a.s. 2021-2022	
Denominazione UdA	Cominciamo da qui...
I.I.S. Gae Aulenti - Biella	
Cronoprogramma per lo sviluppo delle fasi dell'UdA	Le fasi con le relative tempistiche sono esplicitate nel diagramma di Gantt a fine capitolo.
Cronoprogramma per la definizione delle competenze inerenti agli assi culturali	Mese di giugno
Competenze generali referenziate al livello 2 del QNQ (allegato B delle Linee guida)	<p>Asse dei linguaggi</p> <p>G02: Gestire l'interazione comunicativa, orale e scritta, in relazione agli interlocutori e al contesto. Comprendere i punti principali di testi orali e scritti di varia tipologia, provenienti da fonti diverse, anche digitali.</p> <p>Elaborare testi funzionali, orali e scritti, di varie tipologie, per descrivere esperienze, spiegare fenomeni e concetti, raccontare eventi, con un uso corretto del lessico di base e un uso appropriato delle competenze espressive.</p> <p>G05: Utilizzare la lingua straniera, in ambiti inerenti alla sfera personale e sociale, per comprendere i punti principali di testi orali e scritti; per produrre semplici e brevi testi orali e scritti, per descrivere e raccontare esperienze ed eventi; per interagire in situazioni semplici e di routine e partecipare a brevi conversazioni.</p>

<p>Competenze generali referenziate al livello 2 del QNQ (allegato B delle Linee guida)</p>	<p>Asse matematico G01: Saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali in ambito familiare, scolastico e sociale. Asse scientifico, tecnologico e professionale G01: Saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali in ambito familiare, scolastico e sociale. G02: Gestire l'interazione comunicativa, orale e scritta, in relazione agli interlocutori e al contesto. Comprendere i punti principali di testi orali e scritti di varia tipologia, provenienti da fonti diverse, anche digitali. Elaborare testi funzionali, orali e scritti, di varie tipologie, per descrivere esperienze, spiegare fenomeni e concetti, raccontare eventi, con un uso corretto del lessico di base e un uso appropriato delle competenze espressive.</p>
<p>Competenze di indirizzo referenziate al livello 2 del QNQ (allegato C g) delle Linee guida)</p>	<p>Asse scientifico, tecnologico e professionale Ind03: Applicare procedure di base relative all'igiene e alla sicurezza, in contesti strutturati e sotto supervisione.</p>
<p>Utenti destinatari</p>	<p>Le classi coinvolte sono le 10 classi prime dell'I.I.S. Gae Aulenti indirizzo "Manutenzione e assistenza tecnica" e indirizzo "Enogastronomia e ospitalità alberghiera".</p>
<p>Fase di applicazione</p>	<p>L'attività si svolgerà durante le prime tre settimane dell'a.s. 2021-2022 e si concluderà venerdì 1 ottobre 2021.</p>
<p>Esperienze da attivare</p>	<p>Prima fase Somministrazione test di accoglienza. Seconda fase Illustrazione del Regolamento d'istituto e riflessione sulle norme che regolano il vivere in comunità Lettura e sottoscrizione del patto di corresponsabilità, dell'informativa sulla sicurezza e dell'autorizzazione alle uscite sul territorio. Terza fase Organigramma dell'istituto: le figure di riferimento.</p>

<p>Esperienze da attivare</p>	<p>Quarta fase Somministrazione test d'ingresso di inglese, italiano e matematica</p> <p>Quinta fase Attività volte alla costruzione di un efficace metodo di studio</p> <p>Sesta fase Attivazione e-mail istituzionale e accesso alla Classroom Credenziali del registro elettronico</p> <p>Settima fase Lettura, comprensione e analisi di un passo tratto dal libro "Diario di scuola" di Daniel Pennac</p> <p>Ottava fase Attività sui prerequisiti che servono da supporto alle UDA strategiche</p> <p>Nona fase Verifiche relative ai prerequisiti per tutti gli insegnamenti</p>
<p>Metodologie didattiche</p>	<p>Le metodologie didattiche che saranno utilizzate per lo sviluppo delle suddette fasi terranno conto delle esigenze formative delle studentesse e degli studenti e delle potenzialità del gruppo classe che si andrà a formare.</p>
<p>Risorse umane interne/esterne</p>	<p>Risorse interne: docenti delle classi coinvolte.</p>
<p>Materiali</p>	<p>Lezioni in pillole registrate e condivise con la comunità scolastica; archivio digitale di dispense relative ai prerequisiti; attività da somministrare anche grazie all'utilizzo di Moduli Google e Documenti Google.</p>
<p>Strumenti</p>	<p>Libro di testo sia su supporto cartaceo sia digitale; riviste e quotidiani; LIM, software e hardware.</p>
<p>Verifica e valutazione</p>	<p>In sede di dipartimento, saranno predisposte prove parallele volte a verificare l'acquisizione dei prerequisiti sia indispensabili per affrontare le due Uda strategiche, che saranno implementate nel corso dell'anno scolastico, sia coerenti con le competenze individuate dai quattro assi culturali. I dipartimenti elaboreranno griglie di valutazione adatte alle suddette prove.</p>

Esempio di UdA strategica I.S.I.S. Bonaldo Stringher - Udine

La dispensa felice! Quando lo scarto diventa gourmet

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
<i>Denominazione</i>	La dispensa felice! Quando lo scarto diventa gourmet
<i>Prodotto finale</i>	<p>Compito prodotto: stesura di un manuale d'istruzioni su come utilizzare o riutilizzare, in modo creativo, le vivande della dispensa in caso di eventi catastrofici</p> <p>Compito di realtà: proposta in brigata di un menu di recupero a partire da alcune preparazioni enogastronomiche tradizionali – partecipazione in squadre al concorso interno all'Istituto "Quel che resta del cibo".</p>
<i>Competenze chiave/competenze culturali</i>	<p>C. DI CITTADINANZA d.m. 139/2007</p> <p>Le attività previste ingaggiano tutte le competenze di cittadinanza</p> <p>C. CHIAVE EUROPEE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria Competenza digitale Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali Competenza imprenditoriale: spirito di iniziativa ed imprenditorialità (il prodotto finale potrà essere oggetto di raccolta fondi per l'istituto)
<i>Discipline coinvolte</i>	Tutte le discipline verranno coinvolte in ottica interdisciplinare.
<i>Cronoprogramma per la definizione delle competenze inerenti gli assi culturali</i>	Da aprile a giugno

	Evidenze osservabili al termine del biennio
<p><i>Competenze intermedie di AREA GENERALE referenziate al QNQ di LIVELLO 2</i></p> <p><i>A1 Saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali in ambito familiare, scolastico e sociale.</i></p>	<p>Comunica e socializza condividendo esperienze e saperi. Coopera e assume incarichi. Individua le caratteristiche dell'interculturalità nella prospettiva della coesione sociale. Partecipa a gruppi di lavoro proponendo e negoziando per realizzare idee e progetti. Mette in atto nella sfera personale e sociali e comportamenti ispirati ai valori del dettato costituzionale in materia di rispetto dell'ambiente e dei principi dell'Agenda 2030.</p>
<p><i>A2 Gestire l'interazione comunicativa, orale e scritta, in relazione agli interlocutori e al contesto. Comprendere i punti principali di testi orali e scritti di varia tipologia, provenienti da fonti diverse, anche digitali. Elaborare testi funzionali, orali e scritti, di varie tipologie, per descrivere esperienze, spiegare fenomeni e concetti, raccontare eventi, con un uso corretto del lessico di base e un uso appropriato delle competenze espressive.</i></p>	<p>Comprende il significato ed i registri di messaggi orali in situazioni e contesti diversi, formali e non. Interagisce in situazioni comunicative con capacità di ascolto dell'interlocutore/del cliente, adottando strategie comunicative a seconda delle situazioni e proponendo soluzioni. Espone un contributo, anche con risorse multimediali. Progetta la stesura del testo per fasi (pianificazione, stesura e revisione) con attenzione alle variabili del processo comunicativo (scopo, contesto, emittente, destinatario).</p>
<p><i>A4 Acquisire informazioni sulle tradizioni culturali locali utilizzando strumenti e metodi adeguati. Illustrare le caratteristiche della cultura locale e nazionale di appartenenza, anche a soggetti di altre culture.</i></p>	<p>Mette in pratica azioni e utilizza tecniche per la valorizzazione e la tutela del patrimonio delle tradizioni culturali locali, di appartenenza, e nazionali.</p>

<p><i>A5 Utilizzare la lingua straniera, in ambiti inerenti alla sfera personale e sociale, per comprendere i punti principali di testi orali e scritti; per produrre semplici e brevi testi orali e scritti; per descrivere e raccontare esperienze ed eventi; per interagire in situazioni semplici e di routine e partecipare a brevi conversazioni</i></p>	<p>Comprende le idee fondamentali di testi relativi al campo di interesse individuato. Comprende le idee fondamentali di testi nel proprio settore di specializzazione. Produce testi semplici adatti allo scopo e all'interlocutore.</p>
<p><i>A7 Identificare le forme di comunicazione e utilizzare le informazioni per produrre semplici testi multimediali in contesti strutturati, sia in italiano sia nelle lingue straniere oggetto di studio, verificando l'attendibilità delle fonti.</i></p>	<p>Condivide con altri localizzazione e contenuto delle informazioni reperite. Crea contenuti in diversi formati inclusi i multimedia in relazione al compito/prodotto. Edita e perfeziona i contenuti prodotti in prima persona o da altri. Si esprime in modo creativo attraverso i media digitali e le tecnologie. Modifica, seleziona ed integra risorse esistenti per creare conoscenza e contenuti nuovi, originali e rilevanti.</p>
<p><i>A11 Utilizzare gli strumenti tecnologici affidati avendo cura della sicurezza, della tutela della salute nei luoghi di lavoro e della dignità della persona, nel rispetto della normativa di riferimento e sotto supervisione.</i></p>	<p>Usa consapevolmente computer e rete. Accede in sicurezza e correttamente alla rete Internet. Ricerca informazioni nel web in relazione allo scopo della stessa. Elabora le informazioni trovate in rete. Sa correttamente citare le fonti. Utilizza netiquette.</p>
<p><i>A12 Utilizzare i concetti e gli strumenti fondamentali dell'asse culturale matematico per affrontare e risolvere problemi strutturati anche utilizzando strumenti e applicazioni informatiche.</i></p>	<p>Analizza e risolve problemi matematici in relazione a: con uso di software. Opera sui dati padroneggiando i contenuti specifici della matematica (oggetti matematici, proprietà, strutture). Utilizza la matematica per il trattamento quantitativo dell'informazione (descrivere un fenomeno in termini quantitativi, interpretare la descrizione di un fenomeno con strumenti statistici, utilizzare modelli matematici, ecc.).</p>
<p><i>Competenze intermedie di AREA di indirizzo referenziate al QN di LIVELLO 2</i></p>	<p>Evidenze osservabili al termine del biennio</p>

<p><i>G1 Applicare tecniche di base di lavorazione, organizzazione e commercializzazione dei servizi e dei prodotti enogastronomici, ristorativi e di accoglienza turistico-alberghiera, secondo criteri prestabiliti, in contesti strutturati e sotto diretta supervisione.</i></p>	<p>Applica tecniche di base di lavorazione dei prodotti enogastronomici, ristorativi secondo criteri prestabiliti quali: mettere in atto comportamenti atti a ridurre lo spreco; utilizzare prodotti e procedimenti a scarto zero; introdurre alcuni elementi di innovazione a preparazioni tradizionali in contesti strutturati e sotto diretta supervisione.</p>
<p><i>G4 Applicare procedure di base per la predisposizione di prodotti e servizi in contesti strutturati e sotto supervisione.</i></p>	<p>Applica procedure di base per la predisposizione di prodotti e servizi mettendo in atto comportamenti atti a ridurre lo spreco, in contesti strutturati e sotto supervisione.</p>
<p><i>G10 Eseguire compiti semplici, in contesti strutturati e secondo criteri prestabiliti, di budgeting-reporting aziendale sotto supervisione.</i></p>	<p>Esegue sotto supervisione, nel contesto prestabilito, compiti semplici di budgeting-reporting aziendale quali: calcolare e rendicontare la proposta ristorativa in riferimento alla sostenibilità economica stabilita (budget messo a disposizione).</p>
<p><i>G11 Eseguire compiti semplici, in contesti strutturati e secondo criteri prestabiliti, di promozione dei beni culturali e ambientali, delle tipicità enogastronomiche, delle attrazioni, degli eventi e delle manifestazioni del territorio di appartenenza.</i></p>	<p>Esegue in contesti strutturati compiti semplici di promozione delle tipicità enogastronomiche e degli eventi secondo criteri prestabiliti quali: tipicità locali, nazionali ed internazionali dei piatti di “recupero” in riferimento alle diverse aree geografiche di appartenenza degli studenti. Promozione dell’evento virtuale conclusivo al concorso interno ed evento conclusivo “Quel che resta del cibo”.</p>

<p>Abilità <i>N.B. Le abilità sono riferite ad un liv. 2 QNQ in uscita da biennio</i></p>	<p>Conoscenze</p>
<p>AI – Asse scientifico-tecnologico <i>Sa cogliere il ruolo della scienza e della tecnologia nei contesti di vita quotidiana e dell'importanza del loro impatto sulla vita sociale e dei singoli, avendo come base imprescindibile delle conoscenze di base nell'area scientifica di settore.</i></p> <p>AI – Asse storico sociale <i>Comprende i Principi Fondamentali della Costituzione in riferimento alla particolare realtà contemporanea a cui fare riferimento nell'agire quotidiano.</i> <i>Comprende i diritti e i doveri esplicitati nella Costituzione in riferimento a problematiche attuali.</i> <i>Adotta comportamenti responsabili, sia in riferimento alla sfera privata sia a quella sociale e lavorativa, nei confini delle norme, ed è in grado di valutare i fatti alla luce dei principi giuridici.</i> <i>Interpreta i fatti e gli accadimenti attraverso una lettura critica delle principali fonti di informazione.</i></p>	<p>AI – Asse scientifico-tecnologico Epidemia, pandemia Gli organismi viventi: i virus Lo smart-working La didattica online: strumenti, canali, netiquette I comportamenti atti a preservare la salute in situazioni di emergenza I meccanismi di diffusione dei virus Igiene personale e degli ambienti: prodotti e procedure</p> <p>AI – Asse storico-sociale Artt. 2, 35, 41 della Costituzione - Il diritto alla salute come diritto fondamentale ed indisponibile L'OMS – compiti e funzioni I doveri positivi e negativi Le norme giuridiche secondarie: d.m., d.P.C.M. Le ordinanze amministrative Il ruolo dei Sindaci e dei Prefetti in tema di emergenze sanitarie Le emergenze del passato e i loro effetti nella società: l'incendio di Roma del 69 d.C., l'eruzione del Vesuvio del 79 d. C, la peste antonina attraverso le osservazioni di Galeno, il sacco di Aquileia ad opera degli Unni tra verità e leggenda; la peste del 1630 in Friuli Venezia Giulia: la diffusione del morbo, il ruolo dei Provveditori, il medico Pompeo Caimo di Udine, il lazzaretto di San Gottardo.</p>

<p>A2 – Asse linguistico <i>Ascolta, applicando tecniche di supporto alla comprensione, conversazioni online cogliendone i diversi punti di vista e le diverse argomentazioni. Espone dati, eventi, trame, dando al proprio discorso un ordine e uno scopo, selezionando le informazioni significative in relazione all'argomento trattato. Argomenta una propria idea e la propria tesi su una tematica specifica, con dati pertinenti e motivazioni valide, usando un lessico appropriato all'argomento e alla situazione. Selezione e ricava informazioni, da fonti diverse in riferimento a delimitati campi di studio e di interesse. Scrive testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) in relazione alla sua sfera personale e alle circostanze dettate dall'emergenza sanitaria.</i></p>	<p>A2 – Asse linguistico La videolezione, la chat, il blog: caratteristiche e strumenti per la fruizione Interazione e comunicazione attraverso canali digitali Il mio punto di vista – argomentazione funzionale Strumenti per l'apprendimento online: sitografia funzionale.</p>
<p>A5 – Asse linguistico-letterario <i>Comprende i punti principali di brevi testi orali online (spot, video, news) in lingua standard relativi ad ambiti di vita quotidiana in situazione di emergenza sanitaria. Comprende in maniera globale testi scritti funzionali, relativi ad ambiti di interesse specifico (norme igieniche, comportamenti a rischio, obblighi, divieti) e ad argomenti di attualità. Scrive testi sufficientemente chiari e coesi adeguati allo scopo e al destinatario utilizzando il lessico specifico, su argomenti noti di interesse generale, di attualità e attinenti alla microlingua dell'ambito professionale.</i></p>	<p>A5 – Asse linguistico-letterario Strutture grammaticali dei testi funzionali Lessico specifico e microlingua di settore in riferimento a determinati campi di interesse: emergenza sanitaria ricetta gourmet con gli scarti</p>

<p>A7 – Asse dei linguaggi <i>Reperisce informazioni e documenti in italiano o in lingua straniera sul web valutando l'attendibilità delle fonti.</i> <i>Idea e realizza semplici testi multimediali in italiano o in lingua straniera su tematiche culturali, di studio e professionali.</i> <i>Utilizza le tecnologie digitali per la presentazione di un progetto o di un prodotto in italiano o in lingua straniera.</i></p> <p>A7 – Asse scientifico-tecnologico <i>Raccoglie, organizza, rappresenta e trasmette informazioni utilizzando la piattaforma digitale.</i></p> <p>A 11 – Asse scientifico-tecnologico <i>Utilizza programmi e app, su computer, tablet e smartphone, per effettuare operazioni di organizzazione, elaborazione, rappresentazione e trasmissione di informazioni.</i></p>	<p>A7 – Asse dei linguaggi Caratteri comunicativi di un testo multimediale Tecniche, lessico, strumenti per la comunicazione professionale in relazione al compito o al prodotto da realizzare</p> <p>A7 – Asse scientifico-tecnologico Principali strumenti di comunicazione: social network, forum, blog, e-mail; funzioni e strumenti della piattaforma digitale</p>
<p>A 11 – Asse scientifico-tecnologico <i>Utilizza programmi e app, su computer, tablet e smartphone, per effettuare operazioni di organizzazione, elaborazione, rappresentazione e trasmissione di informazioni.</i></p> <p>A12 – Asse matematico <i>Utilizza in modo consapevole strumenti di calcolo automatico.</i> <i>Opera con i numeri interi e razionali e valutare l'ordine di grandezza dei risultati.</i> <i>Utilizza in modo consapevole le procedure di calcolo.</i></p>	<p>A 11 – Asse scientifico-tecnologico Potenzialità della rete in relazione allo scopo della ricerca La citazione delle fonti La netiquette</p> <p>A12 – Asse matematico Gli insiemi numerici N, Z, Q, R: rappresentazioni, operazioni, ordinamento. Calcolo percentuale Espressioni algebriche: polinomi, operazioni Equazioni di primo e secondo grado Le curve di previsioni: strumenti per l'analisi</p>
<p>Abilità area d'indirizzo</p> <p>GI <i>Utilizza in maniera appropriata gli strumenti e le attrezzature professionali, curandone l'efficienza.</i> <i>Utilizza i principali software applicativi.</i> <i>Applica tecniche di base per la promozione di prodotti e servizi.</i></p>	<p>Conoscenze area d'indirizzo</p> <p>GI Tecniche di base per la realizzazione di prodotti e servizi dell'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera Software applicativi di base Utilizzo e cura degli strumenti e delle attrezzature proprie del settore Linee guida per una sana alimentazione: i principi nutritivi; nutrizione e alimentazione</p>

<p>G4 <i>Adotta tecniche di base per la manipolazione, la trasformazione e l'utilizzo delle materie e dei semilavorati. Identifica gli aspetti di base che riguardano la tutela dell'ambiente in relazione alla pratica professionale.</i></p>	<p>G4 Tecniche e procedure di settore in relazione al compito da svolgere Elementi di enogastronomia regionale e nazionale Linee guida per una sana alimentazione: i principi nutritivi; nutrizione e alimentazione</p>
<p>G10 <i>Effettua semplici operazioni di calcolo e rendicontazione in riferimento al costo dei prodotti e servizi.</i></p>	<p>G10 Le grammature</p>
<p>G11 <i>Individua i prodotti enogastronomici regionali e valorizza i piatti della tradizione. Adotta tecniche di base per la presentazione di prodotti enogastronomici, servizi di accoglienza e beni culturali tipici del territorio di appartenenza.</i></p> <p>Utenti destinatari</p> <p>Prerequisiti</p>	<p>G11 Il concetto di bene culturale e ambientale Legislazione riguardante il patrimonio culturale e ambientale e i marchi di tutela dei prodotti tipici</p> <p>Classi seconde – indirizzo enogastronomia ed ospitalità alberghiera</p> <p>Comprende e comunica oralmente e in forma scritta Legge e interpreta semplici testi Produce semplici testi orali e scritti nella lingua straniera Possiede competenze di base digitali I laboratori di sala-bar e cucina: le aree di lavoro, le attrezzature e gli utensili Ruoli e gerarchia della brigata di sala-bar e di cucina Norme di igiene personale, di prevenzione e sicurezza sul lavoro Rispetta standard HACCP nell'utilizzo delle materie prime e nei processi Concetti fondamentali di scienza dell'alimentazione</p>

<p>Fase di applicazione</p>	<p>2° quadrimestre (aprile - giugno)</p> <p>F1 - Presentazione delle attività F2 - Organizzazione del lavoro, condivisione dei materiali F3 - Ricerca e raccolta di informazioni di vario genere reperite dagli studenti in ambito familiare sui piatti della tradizione. Studio delle ricette, incluse le materie prime principali F4 - Predisposizione di gruppi/brigate virtuali ed elaborazione di proposte di piatti di riciclo gourmet coerenti con il target individuato e gli obiettivi prefissati F5 - Partecipazione al concorso in brigata: “Quel che resta del cibo” - Allestimento e gestione del concorso virtuale - Valutazione del percorso e autovalutazione dello studente F6 - Documentazione - Presentazione del progetto nel sito web (attività post evento)</p>
<p>Tempi</p>	<p>Tot 39 ore</p> <p>Nel dettaglio: Lingua Italiana: 8 ore Storia: 3 ore Geografia: 1 Lingua Inglese: 3 L3: 2 Scienze degli alimenti: 4 Laboratorio di sala bar: 4 Laboratorio di cucina: 6 Laboratorio di accoglienza turistica: 3 Matematica: 2 TIC: 2 IRC: 1 Realizzazione dell'evento Realizzazione del post evento (link dell'evento nel sito della scuola): 4 ore</p>

<i>Esperienze attivate</i>	<p>Partecipazione al concorso in brigata: sviluppo del progetto enogastronomico</p> <p>Allestimento e gestione del concorso a distanza in brigata virtuale: “Quel che resta del cibo”</p> <p>Presentazione del progetto nel sito web (attività post evento)</p>
<i>Metodologia</i>	<p>Cooperative learning</p> <p>Attività di laboratorio a distanza</p> <p>Lavoro individuale di approfondimento e ricerca domestico</p> <p>Videolezioni</p> <p>Didattica a distanza</p>
<i>Risorse umane interne esterne</i>	<p>Docenti degli insegnamenti coinvolti</p> <p>Risorse esterne: familiari, ecc. depositari delle conoscenze e tecniche tradizionali della cucina di recupero</p> <p>Protezione civile</p> <p>Materiale online</p>
<i>Strumenti</i>	<p>Interviste</p> <p>Testi di varia tipologia</p> <p>Appunti</p> <p>Fotografie</p> <p>Internet</p> <p>Attrezzature</p> <p>Microsoft 365</p> <p>Aula virtuale</p>
<i>Valutazione</i>	<p>Si prevedono momenti di valutazione intermedia e finale.</p> <p>Valutazione intermedia: livello delle conoscenze e abilità acquisite</p> <p>Valutazione finale: in relazione al compito/prodotto (griglia di valutazione allegata)</p> <p>Prova esperta sulla base dei livelli di padronanza (la valutazione tiene conto del grado di autonomia e responsabilità (in base a QNQ liv. 2)</p>

LA CONSEGNA AGLI STUDENTI

Titolo UdA: La dispensa felice! Quando lo scarto diventa gourmet

Cosa si chiede di fare: Gli eventi catastrofici, purtroppo quando arrivano non danno mai un preavviso e ci si ritrova spesso, durante questi periodi, a fare i conti con una realtà sconosciuta, fatta d'incertezza e paura.

In una società dove si spreca oltre un terzo del cibo prodotto, di cui l'80% sarebbe ancora edibile, la prima reazione ad un evento avverso è quella della corsa ai negozi per accaparrarsi qualsiasi bene che ci faccia sentire più sicuri e tranquilli.

Infatti, l'assuefazione allo spreco alimentare, paradosso del nostro tempo, produce non solo numerosi effetti sull'ambiente e sulla società che avrai modo di conoscere ed approfondire durante il percorso dell'UdA, ma allena anche a stili di vita non reali che per primi vanno in crisi quando eventi tragici colpiscono le nostre identità.

Allenarsi a combattere lo spreco alimentare è il primo passo per sopravvivere alle avversità e dovrà diventare una tua missione: avrai modo di sperimentare concretamente che in molti casi sono sufficienti semplici azioni da parte tua come cittadino e come futuro professionista del settore dell'enogastronomia ed ospitalità alberghiera per contribuire a raggiungere la sicurezza alimentare, la salute e una migliore sostenibilità ambientale sia in tempi di calma che in quelli d'emergenza.

Dopo aver approfondito e studiato i temi proposti opererai concretamente per realizzare dei materiali e dei prodotti destinati a informare e dare istruzioni su stili di vita sostenibili e compatibili con periodi di crisi alimentare. Dovrai, in brigata, proporre e realizzare un progetto di prodotto ristorativo con "gli avanzi/scarti" traendo ispirazione dai piatti della tradizione che appartengono alla tua famiglia o al tuo territorio di origine frutto di un sapiente utilizzo/riutilizzo degli scarti o degli avanzi.

Per questo i tuoi docenti hanno pensato di sottoporerti ad un "esame" attraverso un concorso di cucina, dal titolo "Quel che resta del cibo", in cui dovrai proporre preparazioni realizzabili anche in periodi di crisi con scarti alimentari e con procedure idonee a ridurre gli sprechi.

In che modo (singoli, gruppi)

Sarai chiamato a lavorare individualmente e in gruppo, con modalità diverse: attività di studio e approfondimento; esercitazioni virtuali dalla "cucina di casa" con quello che c'è nel frigo, produzione di materiali a documentazione dell'attività svolta, secondo le indicazioni che ti saranno via via fornite.

Quali prodotti

Attraverso l'attività proposta dovrai realizzare i seguenti materiali: stesura di un manuale d'istruzioni su come è possibile utilizzare o riutilizzare le vivande della dispensa in caso di eventi catastrofici, proposta in brigata di un menu di recupero a partire da alcune preparazioni enogastronomiche tradizionali – partecipazione in squadre al concorso interno all'istituto “Quel che resta del cibo”.

Al termine dell'attività sarà organizzato un evento virtuale, in piattaforma Microsoft 365 o aperto al pubblico al cessare dell'emergenza COVID-19, per presentare l'attività svolta e dovrai dare il tuo contributo per la realizzazione (N.B. anche se non avrai vinto il concorso!). Darai il tuo contributo nella fase del post evento per la raccolta di materiali, foto, video da inserire nel sito web dell'istituto.

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

Questa esperienza ti aiuterà a rafforzare la capacità di lavorare in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le tue e le altrui capacità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività previste, collettive ed individuali. Ti servirà ad assumere consapevolezza dell'importanza di adottare comportamenti atti a ridurre gli sprechi nella tua quotidianità e a prepararti come cittadino e professionista ad eventuali eventi storici negativi.

Contribuirà ad aiutarti ad acquisire metodi di studio e strumenti che ti saranno utili nella prosecuzione degli studi nell'indirizzo che avrai scelto a partire dal terzo anno.

Tempi

Per la realizzazione delle attività proposte sarete impegnati per 38 ore, da ripartire tra i diversi insegnamenti: Italiano, Storia, Inglese, LS2, Scienze degli alimenti, discipline di Laboratorio, TIC, IRC, ecc.

Risorse (strumenti, consulenze, opportunità)

Per la realizzazione del percorso avrete a disposizione i libri di testo, i materiali forniti dai docenti nella piattaforma Microsoft 365, le interviste da te prodotte, i materiali frutto delle tue ricerche che condividerai con i tuoi compagni e i docenti.

Criteri di valutazione

Il lavoro che svolgerai sarà oggetto di valutazione durante le varie fasi secondo le indicazioni che ti saranno fornite. Saranno svolte delle verifiche per valutare le tue conoscenze e abilità. Saranno valutati i prodotti realizzati individualmente e in gruppo.

Saranno valutati l'impegno, la puntualità, i comportamenti individuali e in gruppo, la disponibilità ad assumersi responsabilità, la capacità di trovare e presentare informazioni (oralmente e in forma scritta).

Anche tu valuterai il tuo percorso compilando una griglia di autovalutazione.

Presenterai la relazione individuale.

PIANO DI LAVORO UdA

UNITÀ DI APPRENDIMENTO:
Coordinatore: coordinatore di classe
Collaboratori: docenti della classe, team per la didattica online, team sito web di istituto Lo svolgimento della UdA richiederà nella fase di concorso il supporto tecnico dell'amministratore di sistema per la creazione dei gruppi/brigade e la raccolta della documentazione delle prove di concorso svolte online.

PIANO DI LAVORO UdA

SPECIFICAZIONE DELLE FASI

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
1	Presentazione dell'UdA e delle attività previste	Teams Scheda consegna agli studenti	Comprensione delle consegne	1h	
2	Organizzazione del lavoro, condivisione dei materiali	Sitografia consigliata Documenti postati in piattaforma Chat e lezioni online	Distribuzione dei compiti	1h da parte delle discipline coinvolte	Griglia di osservazione del grado di partecipazione, impegno nell'assunzione di incarichi o responsabilità, continuità
3	Ricerca e raccolta di informazioni di vario genere inerenti ai campi di interesse individuati	Sitografia consigliata Documenti postati in piattaforma Tutoraggio online dei docenti Strumenti per la presentazione Strumenti per la condivisione delle informazioni	Ricerca in autonomia sulla base della sitografia consigliata Sistemizzazione secondo gli standard richiesti Condivisione delle informazioni nei gruppi Condivisione con il docente ed i membri del team	Lavoro in autonomia dello studente (5-6h) 2h discipline coinvolte 1h insegnamenti coinvolti	Valutazione della conformità dei documenti agli standard richiesti attraverso griglia di valutazione predisposta da docente Test di verifica delle conoscenze Valutazione dei compiti prodotti previsti
	Ricerca da parte degli studenti in ambito familiare sui piatti della tradizione Studio delle ricette, incluse le materie prime principali e le tecniche di cottura	Attività di Laboratorio a distanza	Sperimentazione di tecniche e procedure a distanza	2h Lab	Valutazione tramite griglia di osservazione

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
4	Predisposizione di gruppi/brigade virtuali ed elaborazione di proposte di piatti di riciclo gourmet coerenti con il target individuato e gli obiettivi prefissati	Documenti postati in piattaforma Tutoraggio online dei docenti Strumenti per la presentazione Strumenti per la condivisione delle informazioni Attività di Laboratorio a distanza	Proposte di piatti di riciclo (materie prime, tecniche di cottura, valori nutrizionali, punti di forza in relazione alla sostenibilità e alla situazione attuale emergenziale) Proposte per la presentazione Proposte per la valorizzazione delle tipicità enogastronomiche	3h Lab. Cucina 2h Lab. Sala ed accoglienza turistica 1h Geografia	Valutazione delle abilità e conoscenze a cura del singolo docente Valutazione del compito di realtà tramite rubrica di valutazione dell'UdA
5	Partecipazione al concorso in brigata: "Quel che resta del cibo" - Allestimento e gestione del concorso virtuale Valutazione del percorso e autovalutazione dello studente	Attività di Laboratorio a distanza tramite team/brigata alla presenza di commissioni esaminatrici online costituite da docenti di tutti gli insegnamenti coinvolti	Presentazione delle proposte dei menu Presentazione dei documenti a corredo richiesti Relazione individuale	2h Lab. Cucina, sala, ecc., e dei singoli insegnamenti	Valutazione del compito di realtà tramite rubrica di valutazione dell'UdA
6	Documentazione del progetto nel sito web (attività post evento)	Piattaforma Sito web	Presentazione delle proposte enogastronomiche e dei documenti audio-foto-video realizzati dai team/brigade in relazione alla UdA	2h	

PIANO DI LAVORO UdA DIAGRAMMA DI GANTT

	Tempi					
Fasi	Aprile	Maggio	Giugno			
1						
2						
3						
4						
5						
6						

SCHEMA DELLA RELAZIONE INDIVIDUALE DELLO STUDENTE

RELAZIONE INDIVIDUALE
<input type="checkbox"/> Descrivi il percorso generale dell'attività <input type="checkbox"/> Indica come avete svolto il compito e cosa hai fatto tu <input type="checkbox"/> Indica quali crisi hai dovuto affrontare e come le hai risolte <input type="checkbox"/> Che cosa hai imparato da questa Unità di Apprendimento <input type="checkbox"/> Cosa devi ancora imparare <input type="checkbox"/> Come valuti il lavoro da te svolto

Sitografia di interesse

www.nonsprecare.it

www.ilgiornaledelcibo.it

<https://www.linkiesta.it/2015/06/grandi-piatti-da-bucce-e-teste-di-pesce-la-cucina-del-rifiuto-di-bottu/>

https://myfoody.it/ricette/?gclid=CjwKCAjwguzzBRBiEiwAgU0FT6Liq9OvAb_5gvC-VConQFMEFeJ5NZdybo1WBep7xOjQ_jVED3CB96xoCqTEQAvD_BwE

<https://www.barillacfn.com/m/publications/spreco-alimentare-cause-impatti-proposte.pdf>

<https://www.msn.com/it-it/video/notizie/la-lotta-allo-spreco-alimentare-inizia-in-cucina/vi-AABiugV>

<http://www.oneplanetfood.info/progetti/lotta-spreco/>

<https://agenda2030.fvg.it/>

STORIA-DIRITTO

<https://promessisposi.weebly.com/peste.html>

http://www.guarneriana.it/Archivi/BGSD/Files/file%20Quaderni%20Guarneriani/PESTIFERUS_compresso.pdf

<http://storieromane.altervista.org/18-luglio-64-d-c-lincendio-di-roma/> (Incendio di Roma attraverso il racconto di Tacito)

<https://www.bing.com/videos/search?q=eruzione+del+vesuvio+plinio+il+giovane&view=detail&mid=E5EE4240122D0A71B1FFE5EE4240122>

<http://www.pilloledistoria.it/12182/storia-antica/incendio-di-roma-colpevoli>

SCIENZE

<http://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioContenutiNuovoCoronavirus.jsp?lingua=italiano&id=5338&area=nuovoCoronavirus&menu=vuoto>

<http://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/menuContenutoRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&area=rapporti&menu=mondiale>

CAPITOLO 3

LA DECLINAZIONE DEL PROFILO UNITARIO: OPPORTUNITÀ E CRITICITÀ

L'avvio tortuoso della riforma

Siamo ormai alla conclusione del primo ciclo di attuazione del nuovo ordinamento dell'Istruzione Professionale, che terminerà nell'estate del 2023 con l'esame di Stato del nuovo indirizzo e l'uscita dei primi diplomati. È l'occasione di fare un primo bilancio, anche parziale, del percorso sin qui realizzato, utile, altresì, per sottolineare eventuali opportunità di miglioramento.

Abbiamo alle spalle quattro anni molto impegnativi per le scuole, sollecitate, da un lato, a misurarsi con le innovazioni didattiche e organizzative introdotte dalla riforma, dall'altro costrette, all'improvviso e in modo dirompente, ad affrontare l'inaspettata emergenza della pandemia, che ha bloccato, o perlomeno rallentato, il laborioso lavoro di applicazione del nuovo impianto educativo. Dopo un avvio tutt'altro che lineare, condizionato anche dal ritardo nell'emanazione delle Linee guida che avrebbero dovuto orientare l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo¹⁵, a ostacolare i processi di innovazione attivati nelle scuole è intervenuto il Covid, che ha fatto irruzione proprio nella fase cruciale e delicata di passaggio dal biennio al triennio, ovvero nel momento in cui gli istituti professionali in generale, e gli alberghieri in particolare, erano chiamati a scegliere, con la massima condivisione possibile, le modalità e gli strumenti con cui declinare il profilo unitario dell'indirizzo in percorsi formativi collegati alle specificità del territorio e alle caratterizzazioni delle specifiche professionalità.

Attraverso le misure di accompagnamento, Re.Na.I.A. ha continuato a garantire il supporto per aiutare docenti e dirigenti scolastici ad affrontare le sfide delle innovazioni, mediante attività formative in presenza, fintantoché è stato possibile, e poi a distanza, sia attraverso *webinar*, sia con interventi personalizzati su richiesta di singole scuole o reti territoriali. Sono state messe in campo tutte le risorse disponibili per condividere riflessioni, esperienze, buone pratiche: il progetto "Alberghieri Plus" ha portato avanti le iniziative di sostegno al lavoro delle scuole già avviato con il precedente Progetto "Tripla A", che aveva fatto da apripista, garantendo, in attesa della pubblicazione delle Linee guida, la

¹⁵ Le Linee guida sono state emanate con il decreto direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019, pubblicato sul sito del Ministero dell'Istruzione il 1° ottobre 2019, a oltre un anno di distanza dall'avvio dei nuovi indirizzi di studio nell'a.s. 2018-19.

formazione iniziale sulle principali novità introdotte dalla riforma.

Questo contributo riprende spunti e approfondimenti che in questi ultimi anni sono stati oggetto di riflessioni all'interno del comitato nazionale che ha curato gli interventi di formazione, con particolare riferimento al gruppo di lavoro denominato "Profili", coordinato dalla sottoscritta, che si è potuta avvalere della competente collaborazione di tre tutor nazionali: Diana Bienna, Paola Marin e Cristina Sensoli. Il gruppo Profili ha cercato di mettere a disposizione degli istituti alberghieri esempi, modelli e suggerimenti per declinare il profilo unitario in percorsi formativi. Alcuni temi erano stati già affrontati in precedenza, ma il confronto diffuso con le esperienze delle scuole ha consentito di focalizzare l'attenzione sull'impatto della riforma nelle pratiche reali e di proporre strumenti mirati per la soluzione di alcuni problemi ricorrenti. Lavorando sul campo è apparsa chiara la necessità di riprendere alcuni spunti e di non dare per scontato che i principi fondamentali della riforma fossero acquisiti in modo diffuso. In questi ultimi anni, l'Istruzione Professionale, anche nel settore dell'Enogastronomia e ospitalità alberghiera che un tempo poteva vantare una notevole "fidelizzazione" tra i docenti e i dirigenti scolastici, è stata investita da un notevole *turn over*, non solo per ragioni collegate ai pensionamenti e alle nuove immissioni in ruolo, ma anche per un certo "disaffezionamento" del personale, in fuga verso altre scuole a causa di un carico di lavoro organizzativo e didattico che non trova confronto con quello richiesto in altri ordini di studio, e che, finora, non ha incontrato adeguate forme di incentivazione.

L'obiettivo di Re.Na.I.A. è di mettere a disposizione di tutti, soprattutto delle nuove leve, le riflessioni e gli approfondimenti sin qui realizzati con il contributo di tutte le scuole polo nazionali e regionali e dei colleghi che hanno concorso al dibattito; per questa ragione questo contributo riprenderà, nelle linee essenziali, l'iter formativo sviluppato in questi anni.

Dal profilo unitario ai percorsi formativi

La riforma avviata dall'a.s. 2018-19 ha introdotto importanti novità nella costruzione del curriculum: ogni indirizzo dell'Istruzione Professionale presenta a livello nazionale un profilo unitario, all'interno del quale sono previsti ampi spazi di flessibilità e di personalizzazione, affinché ogni scuola possa progettare percorsi formativi coerenti con le richieste del territorio e del mondo del lavoro.

La scelta di connotare ciascun indirizzo di studi con il 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 nei molteplici contesti lavorativi che caratterizzano la/e filiera/e di riferimento e il settore economico professionale cui afferiscono¹⁶.

L'indirizzo **Enogastronomia e ospitalità alberghiera**, in particolare, intende sviluppare competenze tecnico-pratiche, organizzative e gestionali spendibili professionalmente all'interno dell'intera filiera dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera.

¹⁶ Vedi paragrafo 2.2. delle Linee guida.

Il profilo è così connotato¹⁷:

*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.*

ATTENZIONE: unitarietà del profilo non indica affatto uniformità o omologazione. Tutt'altro. 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 richiedono una manutenzione permanente delle competenze per far fronte a nuove esigenze. In sostanza, il profilo unitario è lo strumento per far corrispondere l'offerta formativa alle trasformazioni in atto nel sistema economico e nelle professioni.

È opportuno NON cadere nella tentazione di costruire nel triennio un percorso unico, identico, indifferenziato:

Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione Professionale sono chiamate a cogliere l'evoluzione delle filiere produttive che richiedono nuovi fabbisogni in termini di competenze e a offrire una risposta adeguata alle necessità occupazionali. All'interno di un quadro non definito in modo rigido, le scuole possono trovare lo spazio necessario per una rimodulazione delle competenze in relazione ai fabbisogni di professionalità del territorio e delle imprese, prestando costante attenzione alle esigenze emergenti nel settore di riferimento, per assicurare ai propri studenti esperienze formative di qualità che li preparino a fronteggiare il mercato del lavoro con i livelli di autonomia e responsabilità attesi al termine del percorso quinquennale di studio¹⁸.

Perché declinare i percorsi formativi

In calce alla descrizione delle competenze di indirizzo (allegato 2 G, d.i. 92/2018), si precisa che “il profilo dell'indirizzo è declinato e orientato dalle istituzioni scolastiche all'interno delle **macroaree che contraddistinguono la filiera**, con riferimento ai codici ATECO e alle specifiche caratterizzazioni (Enogastronomia, Arte bianca e pasticceria, Sala-bar e vendita e Accoglienza turistica)”. Questa indicazione è finalizzata a dare alle scuole ulteriori strumenti di interpretazione per personalizzare il profilo unitario in relazione alle esigenze del territorio e a figure professionali specifiche su cui la scuola intende investire.

Il concetto di macroaree sottende la necessità di individuare gli ambiti specifici di esercizio delle competenze tecnico-professionali acquisite, che, al termine del percorso

¹⁷ Profilo in uscita allegato 2 G al d.m. 92/2018.

¹⁸ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, allegato A.

di studi, dovranno essere chiaramente riconoscibili e riconosciute dal mondo del lavoro.

Per l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera la declinazione del profilo unitario è una scelta "obbligata" perché la filiera è caratterizzata dalla presenza di professioni diverse (cuochi, camerieri, barman, pasticceri, addetti all'accoglienza turistica e alla ricettività alberghiera, ecc.), che spesso si rifanno a codici ATECO differenti e a mestieri specifici, punto di riferimento per gli sbocchi occupazionali dei diplomati.

Non è un caso che i laboratori dell'area di indirizzo assumano la medesima denominazione delle macroaree della filiera, in coerenza con l'offerta formativa tradizionale degli istituti alberghieri, un patrimonio che va migliorato, innovato e arricchito, ma non dismesso.

Resta aperto il problema della scomparsa della possibilità di attivare classi "articolate" per soddisfare le richieste di minoranze di allievi qualora i numeri non consentano la formazione di una classe. Alcune scuole hanno trovato soluzioni personalizzate applicando gli strumenti dell'autonomia didattica e organizzativa, laddove le dotazioni organiche lo consentivano, ma sono modelli difficilmente applicabili in tutti i contesti.

La stessa referenziazione ai codici ATECO e il riferimento ai NUP suggeriscono un ancoraggio forte dei percorsi ad uno specifico ambito di riferimento.



Novità di assoluto rilievo: adesso è la scuola che può scegliere su quali aree investire per la formazione, e lo può fare tenendo conto di tutta una serie di elementi oggettivi, che vanno attentamente considerati. Tra questi, le vocazioni del territorio, le aspettative del mondo del lavoro, l'evoluzione delle professioni, le richieste degli studenti e delle famiglie, le risorse professionali e strumentali che si hanno a disposizione e via dicendo, sempre che i vincoli, soprattutto quelli collegati alle dotazioni organiche, glielo consentano. Ciascun istituto alberghiero ha molta autonomia nella declinazione del profilo in percorsi formativi, ma ha anche la responsabilità di garantire che le competenze acquisite dagli studenti nei percorsi attivati dalla scuola siano facilmente spendibili nel mondo del lavoro. Questo è il senso del profilo unitario: rappresenta uno standard comune collegato ad una serie di competenze che possono essere declinate, in base a specifiche esigenze, in una pluralità di contesti professionali.

Il compito di ogni scuola, perciò, dovrebbe essere quello di rimodulare le competenze professionali previste dal profilo in relazione ai percorsi che intende attivare, evitando di aggiungere altre competenze, bensì contestualizzando quelle indicate nell'indirizzo di studi in relazione ai fabbisogni di professionalità del territorio e delle imprese, prestando una costante attenzione alle esigenze emergenti in ciascun settore di riferimento, per assicurare ai propri diplomati un accesso qualificato ad un mercato del lavoro soggetto a continue trasformazioni.

LE NOVITÀ NELLA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO FORMATIVO

- ✓ Non ci sono più articolazioni e opzioni.
- ✓ Non ci sono programmi ministeriali disciplinari.
- ✓ Ci sono insegnamenti che concorrono tutti al raggiungimento delle competenze (= RISULTATI DI APPRENDIMENTO da garantire).
- ✓ È prevista una correlazione diretta con il mondo del lavoro attraverso diversi strumenti che mettono in trasparenza le esigenze in termini di fabbisogni formativi (codici ATECO, Settori economico-professionali, NUP, Atlante del lavoro, ecc.).

La correlazione con il mondo del lavoro

La correlazione diretta con il mondo del lavoro è assicurata da diversi strumenti che mettono in trasparenza le scelte effettuate dalle scuole in risposta ai fabbisogni formativi rilevati:

- ciascun percorso fa riferimento ad uno o più codici ATECO, con cui l'Istat classifica le diverse attività economiche del nostro Paese;
- nel profilo generale è indicato sempre il settore economico professionale (SEP) di riferimento;
- è inoltre possibile correlare il percorso declinato autonomamente dalla scuola alla CP2011, ovvero alla Classificazione delle Professioni che riporta i codici NUP (Nomenclatura delle Unità Professionali), con cui l'Istat riconduce tutte le professioni esistenti nel mercato del lavoro all'interno di un numero limitato di raggruppamenti professionali.

Altro strumento di rilievo è l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, che riporta in una mappa dettagliata i processi di lavoro collegati a specifiche aree di attività. Per le scuole si tratta di strumenti nuovi, con cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti hanno imparato a familiarizzare. Re.Na.I.A. ha garantito specifiche azioni di supporto per aiutare gli istituti alberghieri ad orientarsi sull'utilizzo di questi strumenti per una progettazione più efficace dei percorsi formativi. È un cambio di prospettiva molto interessante per l'Istruzione Professionale, ma piuttosto complesso da gestire a livello di singolo istituto.



LA CLASSIFICAZIONE DELLE PROFESSIONI

Settore economico-professionale (SEP)

Processi

Sequenze di processo

Aree di attività

Istat.it

professioni.istat.it



Come orientarsi per la declinazione dei percorsi?

Quali strumenti?



**NUP – Nomenclatura
delle unità professionali
IL NAVIGATORE DELLE
PROFESSIONI**
professioni.istat.it

Le scuole, nel declinare il profilo dell'indirizzo in percorsi formativi, devono rispettare alcuni vincoli indicati dalla normativa nazionale. In particolare, devono fare riferimento:

- alle priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione, in modo che i percorsi progettati autonomamente siano coerenti con le esigenze territoriali;
- alle attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce il codice ATECO attribuito all'indirizzo;
- alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (NUP), adottate dall'Istat.

I codici ATECO di riferimento dell'indirizzo non li sceglie la scuola: sono riportati nel profilo nazionale; ciò significa che i percorsi declinati dalle singole scuole possono riferirsi solo alle attività economiche previste in uno dei codici ATECO attribuiti all'indirizzo di studi.

Nello specifico, il nostro indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera è referenziato a 5 codici ATECO:

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

***N-82 ATTIVITÀ DI SUPPORTO PER LE FUNZIONI D'UFFICIO E ALTRI SERVIZI DI SUPPORTO ALLE IMPRESE** (limitatamente all'organizzazione di convegni e fiere)*

Nel confronto con le scuole abbiamo verificato che il riferimento ai codici ATECO pone qualche problema rispetto alla trasparenza delle scelte. Per esempio, nel codice I-56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE sono comprese sia le attività di Cucina che quelle di Sala-bar e vendita. La normativa prevede che questo codice sia riportato nel Diploma finale rilasciato al termine del percorso di studi quinquennale dopo il superamento dell'esame di Stato. Come distinguere il diplomato che ha fatto un percorso di Cucina da un altro che ha seguito il corso di Sala-bar e vendita? In che modo un datore di lavoro può comprendere le differenze? Questo è un nodo critico che andrebbe sciolto prima dell'uscita dei primi diplomati del nuovo indirizzo.

LA DECLINAZIONE DEI PERCORSI

Cosa dice il Regolamento (d.i. 92/2018)?

Art. 4, comma 8: *Il diploma finale, rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi e il punteggio complessivo ottenuto. Il diploma contiene anche l'indicazione del codice ATECO attribuito all'indirizzo in base all'allegato 2, esplicitata sino a livello di sezione e correlate divisioni (lettera + 2 cifre, senza ulteriori dettagli).*

Art. 4, comma 9: *Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, come disciplinato dall'art. 21 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Nel caso di declinazione degli indirizzi in percorsi formativi coerenti con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione ai sensi dell'articolo 3, comma 5 del decreto legislativo, il curriculum indica il riferimento alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (NUP) adottate dall'Istat, nonché i crediti maturati per l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS) di cui all'articolo 4, comma 5 del decreto legislativo.*

**I codici ATECO (sezione e divisioni) sono riportati nel DIPLOMA;
i NUP nel CURRICULUM dello studente allegato al Diploma.**

Strumenti utili per identificare le figure professionali che popolano il mercato del lavoro in Italia nei vari settori sono la **CP2011** e i **codici NUP**, sia perché entrano più nel dettaglio nella descrizione dei mestieri, sia perché facilitano il confronto con le imprese del settore, che parlano lo stesso linguaggio.

Per esempio, nel sistema di classificazione che raggruppa le professioni qualificate nelle attività ricettive e della ristorazione (5.2), attraverso i NUP possiamo entrare nel dettaglio, individuando non solo la figura del “cuoco”, ma anche la sua declinazione in diverse aree di attività, che identificano i contesti in cui la professione può essere esercitata:

5.2.2.1 Cuochi in alberghi e ristoranti

5.2.2.1.0 Cuochi in alberghi e ristoranti

5.2.2.2 Addetti alla preparazione, alla cottura e alla distribuzione di cibi

5.2.2.2.1 Addetti alla preparazione e alla cottura di cibi in imprese per la ristorazione collettiva

5.2.2.2.2 Addetti alla preparazione, alla cottura e alla vendita di cibi in fast food, tavole calde, rosticcerie ed esercizi assimilati

5.2.2.2.3 Addetti al banco nei servizi di ristorazione

In modo analogo, seguendo lo stesso percorso, è possibile identificare le professioni collegate ai servizi di ristorazione per l'area di Sala-bar e vendita:

5.2.2.3 **Camerieri e professioni assimilate**

5.2.2.3.1 *Camerieri di albergo*

5.2.2.3.2 *Camerieri di ristorante*

5.2.2.4 **Baristi e professioni assimilate**

5.2.2.4.0 *Baristi e professioni assimilate*

I NUP aiutano a identificare la figura di riferimento e gli sbocchi occupazionali per i diplomati. La correlazione del percorso formativo frequentato dal diplomato con i NUP è riportata nel curriculum dello studente allegato al Diploma, quindi certificata in modo trasparente. Tuttavia, va sottolineato che il NUP identifica la professione, ma non ancora le competenze professionali specifiche.

Per conoscere nel dettaglio i contenuti delle professioni si suggerisce di consultare l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni sul sito dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP), l'ente pubblico di ricerca collegato al Ministero del Lavoro¹⁹.



L'Atlante, nella sezione Lavoro, presenta uno schema ad albero che, a partire dal Settore economico professionale²⁰, identifica via via i principali “processi di lavoro” che caratterizzano la filiera, a loro volta suddivisi in “sequenze di processi” e “Aree di Attività (ADA)”. In particolare, sono le ADA quelle che contengono la descrizione delle singole attività, correlate ai prodotti e ai servizi che devono essere erogati. Anche nelle ADA troviamo i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni Istat relative alle attività economiche e alle professioni tipiche del settore, ma a noi interessano soprattutto i contenuti delle attività che potrebbero essere collegate alle competenze generali e professionali dell'indirizzo di studi.

¹⁹ <https://atlantelavoro.inapp.org>

²⁰ L'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera fa riferimento al SEP n. 23, Servizi turistici.

Esempio di ADA

SETTORE: **23 Servizi turistici**

PROCESSO: **Servizi di ristorazione**

SEQUENZA DI PROCESSO: **Definizione dell'offerta e supervisione del servizio di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi**

ADA 23.01.01 "Definizione e gestione dell'offerta dei servizi di ristorazione"	
Attività	Risultati attesi
Analisi del mercato nei servizi di ristorazione	Definire l'offerta, i prezzi e le iniziative promozionali dei servizi di ristorazione, a partire dall'analisi dei dati di mercato e di redditività
Definizione dell'offerta di servizi e attività nei servizi di ristorazione	
Ideazione di progetti promozionali nei servizi di ristorazione	
Definizione di <i>pricing</i> nei servizi di ristorazione	
Gestione e monitoraggio delle strategie di <i>revenue management</i> nei servizi di ristorazione	
Gestione operativa del personale nei servizi di ristorazione	Pianificare e programmare i flussi di lavoro e le attività, anche tenendo conto di situazioni contingenti, gestendo le risorse della struttura ristorativa
Pianificazione delle attività lavorative giornaliere nei servizi di ristorazione	
Gestione del sistema di <i>customer satisfaction</i> nei servizi di ristorazione	Stabilire le politiche di <i>customer satisfaction</i> , a partire dall'individuazione dei fabbisogni della clientela, definendo strategie e modalità operative finalizzate a massimizzare la soddisfazione del cliente
Gestione degli approvvigionamenti nei servizi di ristorazione	Governare i processi di approvvigionamento e di manutenzione, con riferimento alle esigenze della struttura, gestendo i rapporti con i fornitori e con le società di manutenzione incaricate
Gestione manutenzioni ordinarie e straordinarie nei servizi di ristorazione	

In relazione ai percorsi progettati dalla scuola è sempre possibile individuare e approfondire le ADA che descrivono le attività e le abilità ad esse collegate, che, a loro volta, vanno correlate alle 11 competenze di indirizzo descritte nel profilo generale. Il risultato finale è una mappa molto articolata, che collega organicamente le attività richieste dal mondo del lavoro nel settore specifico con le competenze dell'indirizzo di studi, anche rispetto ai risultati di apprendimento intermedi.

Alla maggior parte delle ADA sono associate **schede di caso** che approfondiscono i risultati attesi attraverso esempi, che evidenziano gradi differenziati di complessità correlati alle attività indicate.



Per approfondire i diversi livelli delle professioni collegate a questa attività è utile consultare la **CLASSIFICAZIONE DELLE PROFESSIONI dell'Istat (CP2011)**.

Attenzione ai livelli: dai NUP alla CP2011

La Classificazione delle Professioni è lo strumento per ricondurre tutte le professioni esistenti nel mercato del lavoro all'interno di un numero limitato di raggruppamenti professionali, da utilizzare per comunicare, diffondere e scambiare dati statistici e amministrativi sulle professioni, comparabili anche a livello internazionale. Riprende il formato della Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP06), prevedendo, per ciascun livello classificatorio, una descrizione sintetica che traccia i contenuti e le caratteristiche generali del lavoro.

La logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa sul concetto di **competenza**, definito come la capacità di svolgere i compiti di una data professione, visto nella sua duplice dimensione di:

- *livello di competenza*, determinato in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione;
- *campo di competenze*, che coglie le differenze interne ai grandi gruppi in relazione alle competenze settoriali e alle attrezzature utilizzate, ai materiali lavorati, alla natura dei servizi prodotti e altre caratteristiche specifiche dell'ambito di esercizio delle professioni.

Il sistema classificatorio è articolato su 5 livelli.

- 1 - LEGISLATORI, IMPRENDITORI E ALTA DIRIGENZA
- 2 - PROFESSIONI INTELLETTUALI, SCIENTIFICHE E DI ELEVATA SPECIALIZZAZIONE
- 3 - PROFESSIONI TECNICHE
- 4 - PROFESSIONI ESECUTIVE NEL LAVORO D'UFFICIO
- 5 - PROFESSIONI QUALIFICATE NELLE ATTIVITÀ COMMERCIALI E NEI SERVIZI
- 6 - ARTIGIANI, OPERAI SPECIALIZZATI E AGRICOLTORI
- 7 - CONDUTTORI DI IMPIANTI, OPERAI DI MACCHINARI FISSI E MOBILI E CONDUCENTI DI VEICOLI
- 8 - PROFESSIONI NON QUALIFICATE
- 9 - FORZE ARMATE

IL NAVIGATORE DELLE PROFESSIONI

Le professioni sono organizzate in raggruppamenti. Ad ogni Grande gruppo corrispondono più Gruppi. I Gruppi sono suddivisi in Classi di professioni, composte a loro volta da più Categorie. Ad ogni Categoria corrispondono delle Unità Professionali contenenti le voci professionali (singole denominazioni di professioni).

Per conoscere le caratteristiche di una Unità Professionale, è possibile navigare attraverso l'albero della classificazione posto sulla sinistra dello schermo o effettuando una ricerca libera, inserendo il nome della professione cercata nel box in alto.

L'analisi dei **Codici Istat CP2011 associati all'ADA** mostra che le professioni collegate a questa attività si collocano a livelli diversi, in base alle competenze richieste e ai gradi di autonomia e responsabilità necessari per operare a ciascun livello.

N.B. La maggior parte delle professioni qualificate nelle attività di ristorazione sono inserite nel quinto grande gruppo dei NUP e sono caratterizzate da attività che richiedono, in genere, una qualifica professionale.

Codice	Titolo
5.2.2.5.1	Esercenti di ristoranti, fast food, pizzerie ed esercizi assimilati
5.2.2.5.2	Esercenti di attività di ristorazione nei mercati e in posti assegnati
3.1.5.4.1	Tecnici della preparazione alimentare

La categoria professionale dei tecnici della preparazione alimentare, inquadrata nel terzo livello, richiede invece competenze più ampie e articolate.

Occorre precisare che nella Classificazione delle Professioni, il termine “tecnico” è inteso in un’accezione generale, ovvero si riferisce all’applicazione e all’esecuzione pratica di un progetto, un lavoro, un’arte o una scienza. Nel terzo grande gruppo sono inquadrati le professioni che richiedono esperienza e conoscenza di principi e pratiche necessari ad assumere responsabilità operativa e funzioni di coordinamento e controllo dei processi produttivi. Il livello di conoscenza richiesto dall’esercizio di queste professioni è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di I livello, o percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità²¹.

²¹ La Classificazione delle Professioni, p. 26.

3.1.5.4.1 - Tecnici della preparazione alimentare²²

Le professioni comprese in questa unità applicano procedure, regolamenti e tecnologie proprie per gestire, organizzare, controllare e garantire l'efficienza, il corretto funzionamento e la sicurezza dei processi di preparazione alimentare; creano ricette, supervisionano, pianificano e organizzano la realizzazione dei piatti; verificano la qualità dei beni prodotti.

Allo stesso terzo livello classificatorio, troviamo altre categorie di **Professioni tecniche che operano nelle attività turistiche, ricettive ed assimilate (3.4.1)**, che possono diventare un punto di riferimento per la declinazione dei percorsi formativi degli istituti alberghieri, soprattutto per l'area dell'accoglienza turistica. Le professioni comprese in questa classe si occupano della ricettività dei flussi turistici, dell'organizzazione di fiere e convegni; vendono viaggi e soggiorni organizzati; intrattengono i turisti con manifestazioni e performance ricreative; li accompagnano nei viaggi garantendo la fornitura e il funzionamento dei servizi acquistati; li guidano in escursioni turistiche, naturalistiche e sportive²³.

Esempi

3.4.1.1.0 - Tecnici delle attività ricettive e professioni assimilate

Le professioni classificate in questa unità assistono gli specialisti, ovvero applicano conoscenze in materia di marketing turistico per valorizzare, commercializzare, integrare l'offerta turistica di un territorio o di un sistema territoriale; collaborano con i soggetti pubblici e privati per migliorare, caratterizzare sul piano ambientale, artistico, architettonico, enogastronomico e collocare l'offerta turistica nei circuiti organizzati e informali.

3.4.1.2.1 - Organizzatori di fiere, esposizioni ed eventi culturali

Le professioni classificate in questa unità forniscono servizi per l'organizzazione e la gestione di fiere; collocano gli spazi e gli ambienti espositivi disponibili, ne organizzano la fruizione da parte del pubblico e degli espositori.

3.4.1.2.2 - Organizzatori di convegni e ricevimenti

Le professioni classificate in questa unità organizzano convegni, conferenze e ricevimenti garantendo accoglienza, socialità e servizi ai convenuti.

Questi esempi, per quanto sintetici, sottolineano che sebbene la referenziazione NUP (Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali) consenta di identificare agevolmente le figure professionali di riferimento rispetto ai percorsi formativi che la scuola intende attivare, è sempre utile consultare anche la Classificazione delle Professioni CP2011 adottata dall'Istat, che fornisce informazioni preziose sulle caratteristiche delle diverse professioni. Facilmente consultabile sul sito dell'Istat attraverso il *Navigatore delle professioni*²⁴, la CP2011 permette

²² Istat, La Classificazione delle Professioni, p. 184.

²³ Istat, La Classificazione delle Professioni, pp. 214-215.

²⁴ Classificazione delle Professioni - CP2011 Istat.

(<http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011>).

di accertare la coerenza/corrispondenza delle competenze esercitate dalla figura individuata rispetto ai risultati di apprendimento che la scuola deve garantire al termine degli studi, che, come è noto, fanno riferimento al livello IV del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ), il dispositivo che ha referenziato i titoli di studio del nostro sistema educativo al quadro europeo EQF.

N.B. Il Diplomato dell’Istruzione Professionale è un Tecnico di livello 3 nella CP2011, che corrisponde al Livello IV QNQ/EQF.

Il diplomato dell’Istruzione Professionale è [...] una persona competente, consapevole delle potenzialità e dei limiti degli strumenti tecnici di trasformazione della realtà, attento ad un utilizzo sempre più ampio delle tecnologie, così da dialogare con tutte le posizioni in gioco e sviluppare un contributo cooperativo alla qualità del lavoro come fattore in grado di determinare il risultato dell’intero processo produttivo e la crescita economica.

Il fattore “professionalità del lavoro” risiede, pertanto, nell’assumere responsabilità in riferimento ad uno scopo definito e nella capacità di apprendere anche dall’esperienza, ovvero di trovare soluzioni creative ai problemi sempre nuovi che si pongono. Si tratta di una disposizione nuova, che supera la figura del “qualificato” del passato, per delineare un lavoratore consapevole dei propri mezzi, imprenditivo, che ama accettare le sfide con una disposizione alla cooperazione, che è in grado di mobilitare competenze e risorse personali per risolvere i problemi posti entro il contesto lavorativo di riferimento.²⁵

Questa indagine ha fatto emergere evidenti asimmetrie e disallineamenti tra gli standard formativi dei percorsi di Istruzione Professionale e i contenuti e le caratteristiche delle professioni ad essi associati, su cui sarebbe opportuno riflettere già in sede di analisi iniziale sui fabbisogni di professionalità, per non correre il rischio di assumere come punto di riferimento per i percorsi quinquennali dell’Istruzione Professionale il medesimo livello delle qualifiche triennali della IeFP. L’analisi più dettagliata e puntuale dei processi di lavoro e delle ADA consente di verificare i processi di lavoro che richiedono competenze più complesse, che si collocano al livello atteso in uscita dai percorsi quinquennali di Enogastronomia e ospitalità alberghiera.

Resta aperto il problema di alcune macroaree di attività che contraddistinguono filiere di pertinenza degli istituti alberghieri (es. sala-bar e vendita) che, al momento, NON prevedono, nel sistema di Classificazione delle Professioni Istat, professioni tecniche posizionate al terzo livello. Per superare questa criticità – e dare un impulso concreto al rilancio dell’Istruzione Professionale – occorrerebbe promuovere un confronto con gli esperti INAPP, le associazioni professionali del settore e gli esperti del mondo del lavoro per aggiornare la CP2011 e l’Atlante del lavoro con Unità professionali caratterizzate da ADA

²⁵ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, allegato A, *Profilo educativo, culturale e professionale (PECuP) dello studente a conclusione dei percorsi di Istruzione Professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.*

coerenti con i risultati di apprendimento e i livelli di apprendimento in uscita previsti dall'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera, rispetto alle altre filiere formative.

Utilizzo codici ATECO, SEP e NUP a quale livello di approfondimento?

Per gli istituti alberghieri la sfida è quella di trovare un equilibrio tra la “leggibilità generale” del titolo di studio, referenziato ad uno o più codici ATECO, e le specificità dei contesti professionali a cui fanno riferimento i percorsi formativi che ogni scuola declina autonomamente, che possono essere collegati al sistema di Classificazione delle Professioni (NUP).

Il suggerimento è di non entrare troppo nel dettaglio: ancorarsi ad un mestiere troppo specifico non è utile, perché rischia di “ingabbiare” i nostri studenti. Al tempo stesso, non possiamo essere troppo generici, altrimenti il mondo del lavoro non è in grado di “leggere” le competenze acquisite dai diplomati. La declinazione del profilo in percorsi formativi richiede, in ogni caso, un'analisi attenta e consapevole 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 l'istituto alberghiero punti a sviluppare solide competenze di base con un'ampia spendibilità per garantire ai propri studenti, dopo il Diploma, un ventaglio di opportunità di lavoro in relazione alle loro vocazioni e alle possibilità che offre il territorio, senza cadere, tuttavia, nella tentazione di attestarsi ad un livello di preparazione generico e indifferenziato. Confermare, per esempio, nel triennio la presenza di tutti i laboratori di indirizzo, con un orario frazionato tra diverse micro specializzazioni, certamente non consente di sviluppare le competenze attese dal mondo del lavoro rispetto ad aree professionali specifiche, né di fatto può garantire alle competenze di indirizzo di raggiungere l'atteso livello 4 del QNQ/EQF. In tutte le occasioni di incontro con gli istituti alberghieri, è sempre stato fortemente raccomandato, a più voci, di declinare, nel triennio, il profilo unitario in percorsi formativi specifici.

Metodi e strumenti per la declinazione dei percorsi

QUADRO DI RIFERIMENTO NAZIONALE

PECuP (allegato A, d.lgs. 61/2017)

12 competenze dell'Area generale (allegato 1, d.i. 92/2018)

Profilo unitario dell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera (allegato 2 G, d.i. 92/2018)

11 competenze dell'Area di indirizzo (allegato 2 G, d.i. 92/2018)

Quote orarie attribuite all'area generale e all'area di indirizzo (allegato 3 G al d.i. 92/2018)

8 competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018*)

Competenze di Educazione civica (allegato C d.m. 35/2020 e art. 5 legge 92/2019)

Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale (parte seconda, che riporta i traguardi intermedi di apprendimento, da utilizzare per la declinazione dei percorsi e per i passaggi)

Andiamo a esaminare nel dettaglio gli strumenti a disposizione delle scuole per progettare la propria offerta formativa.

1. Il Profilo culturale, educativo e professionale (PECuP)

Il PECuP sottolinea l'identità culturale, metodologica e organizzativa dell'Istruzione Professionale e indica i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi declinati in 24 "macro competenze". 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. I risultati di apprendimento per le attività e gli insegnamenti dell'area generale

I risultati di apprendimento già presenti nel citato PECuP sono considerati attraverso una selezione ragionata, che offre anche una chiave di lettura metodologica per orientare il lavoro di progettazione didattica delle scuole. Le 12 competenze in uscita per le attività e gli insegnamenti di area generale, comuni a tutti gli indirizzi dell'Istruzione Professionale, fanno riferimento agli assi culturali dei linguaggi, matematico e storico-sociale; 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. 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. Nelle Linee guida la declinazione intermedia delle competenze dell'area generale attese al termine del primo biennio, del terzo, del quarto e del quinto anno è stata realizzata facendo riferimento solo ai livelli di autonomia e responsabilità che focalizzano i contesti di esercizio della competenza in relazione ai risultati di apprendimento attesi nelle diverse fasi del curriculum

e NON alle corrispondenti abilità e conoscenze. La selezione delle abilità e delle conoscenze corrispondenti ai livelli intermedi è riservata alle autonome scelte organizzative e didattiche delle istituzioni scolastiche.

3. I risultati di apprendimento dell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera

La descrizione di ciascuna delle 11 competenze di indirizzo è accompagnata dall'indicazione delle abilità minime e delle conoscenze essenziali, selezionate secondo criteri di effettiva significatività. Nell'allegato C lettera g delle Linee guida sono riportati i risultati intermedi di apprendimento, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze, riferiti al primo biennio, al terzo, quarto e quinto anno, che sono referenziati ai livelli del QNQ, agli assi culturali coinvolti e agli eventuali raccordi con le competenze previste per gli insegnamenti dell'Area generale.

Competenze di indirizzo: tutte al livello 4 QNQ/EQF?

Un problema molto avvertito dai docenti e dai dirigenti scolastici degli istituti alberghieri riguarda il vincolo di sviluppare TUTTE le competenze al livello 4 del QNQ/EQF in tutti i percorsi formativi declinati dalla scuola, ritenuto, alla luce dell'esperienza, poco realistico. Una prima risposta arriva dalle stesse Linee guida, laddove chiariscono 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 macroaree 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”.²⁶

Queste indicazioni consentono di ipotizzare, per esempio, 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 4 del QNQ solo per i percorsi correlati all'Arte bianca e pasticceria. L'ipotesi condivisa con Re.Na.I.A. è di garantire, a fini orientativi, che in tutte le competenze sia acquisito il livello 2 QNQ/EQF, atteso al termine del biennio unitario, riservando il livello 4 a quelle più correlate alle specifiche aree di professionalizzazione.

4. Competenze chiave per l'apprendimento permanente e competenze per l'educazione civica

Sono indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e uno stile di vita sostenibile e attento alla salute. Non sono competenze “aggiuntive”, né si giustappongono a quelle curriculari, bensì orientano la progettazione e la personalizzazione dei percorsi.

²⁶ Linee guida, parte seconda, par. 1.1.2.

5. Selezione dei codici ATECO per la declinazione dei percorsi

Molte considerazioni sul collegamento dei percorsi progettati dalle scuole con i codici ATECO già sono state ampiamente sviluppate. Meritano un'ulteriore riflessione i percorsi collegati alla filiera dell'Arte bianca e pasticceria.

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 esempio:

10.7 PRODUZIONE DI PRODOTTI DA FORNO E FARINACEI;
10.71 PRODUZIONE DI PANE, PRODOTTI DI PASTICCERIA FRESCHI.

Per la produzione della pizza, invece, il codice ATECO di riferimento è 10.85 PRODUZIONE DI PASTI E PIATTI PREPARATI.

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, dotazioni tecnologiche e laboratori compresi, se convenga referenziare i percorsi ai codici ATECO collegati all'Industria alimentare, oppure concentrarsi su quello che identifica le attività dei servizi di ristorazione (I 56), eventualmente entrando nel dettaglio del codice ATECO a livello di una delle sotto articolazioni:

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 presente 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 panificazione 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 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.

6. I quadri orari dell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera

Per declinare il profilo formativo unitario in specifici percorsi formativi, le scuole hanno la possibilità di intervenire sui quadri orari, nel rispetto di alcuni vincoli²⁷.

LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI FORMATIVI	
... la gestione del curriculum	
STRUMENTI	VINCOLI GENERALI
<p>AUTONOMIA</p> <p>20% orario complessivo biennio e triennio per perseguire gli obiettivi di apprendimento relativi al profilo in uscita dell'indirizzo anche attraverso il potenziamento degli insegnamenti obbligatori.</p>	<p>Rispetto delle quote orarie attribuite all'Area di istruzione generale e all'Area di indirizzo</p> <p>✓ AREA GENERALE: diminuzione non superiore al 20% della quota oraria del singolo insegnamento;</p> <p>✓ AREA DI INDIRIZZO: garantire l'inserimento della quota oraria minima prevista per ciascun insegnamento.</p>
<p>FLESSIBILITÀ</p> <p>40% orario complessivo 3° - 4° - 5° anno per declinare i profili dell'indirizzo di studi in percorsi formativi aderenti ai fabbisogni del territorio e coerenti con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione.</p>	
<p>Nei limiti delle dotazioni organiche assegnate senza determinare esuberanti di personale</p>	

La **quota di autonomia**, pari al 20% dell'orario complessivo del biennio e del successivo triennio, ad esempio, può prevedere la riduzione di 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, 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, 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**, il quadro orario è articolato:

- **in alcuni casi con un monte ore fisso**,
- **in altri casi** con un intervallo tra un valore minimo e un valore superiore (*range*).

Se uno o più insegnamenti e attività hanno un **valore pari a 0 (zero)**, come limite minimo associato ad un corrispondente valore superiore, significa che **l'insegnamento**

²⁷ Per un'analisi più ampia e dettagliata si rinvia alle Linee guida, prima parte, terzo capitolo, *Il nuovo assetto organizzativo e didattico*.

può essere inserito o meno nel percorso formativo a seconda della **declinazione operata dalla scuola** all'interno della filiera o della macro-area che caratterizza l'attività economica di riferimento.

La nota in calce al quadro orario²⁸ merita qualche chiarimento. La presenza nell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera di insegnamenti con il *range* minimo che parte da zero intende salvaguardare la specificità delle filiere formative (cucina, sala-bar e vendita, accoglienza turistica, arte bianca e pasticceria). In base alla declinazione dell'indirizzo, il corrispondente insegnamento laboratoriale diventa l'asse portante. Ciò non significa che non possano essere attivati anche altri insegnamenti (es. Enogastronomia – Sala-bar e vendita nella declinazione Enogastronomia – Cucina o viceversa), ma con una funzione complementare rispetto a quella principale che contraddistingue l'identità dell'indirizzo (ovvero con un numero limitato di ore, in funzione degli obiettivi di apprendimento che la scuola intende perseguire).

Gli spazi di flessibilità, che concorrono alla definizione del percorso di studi al fine di proporre un'offerta formativa coerente con il tessuto produttivo e/o sociale del territorio, sono ammessi 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 indirizzo²⁹.

È possibile, inoltre, **inserire un nuovo insegnamento sia nell'area di istruzione generale sia nell'area di indirizzo**: la denominazione la sceglie la scuola ma deve essere affidato ad un docente di una delle CLASSI DI CONCORSO già presenti nell'indirizzo di studi.

Questa opportunità è stata utilizzata da moltissimi istituti alberghieri per rafforzare l'insegnamento della Lingua inglese che nel quadro orario del triennio del nuovo ordinamento ha subito, purtroppo, una decurtazione rilevante, passando dalle precedenti 99 alle attuali 66 ore annuali. Per potenziare l'apprendimento dell'inglese, che evidentemente è una delle competenze indispensabili per accedere alle professioni della ristorazione e dell'ospitalità, le scuole hanno inserito nel quadro orario dell'area di indirizzo del triennio una o più ore di microlingua a supporto della formazione professionale degli studenti. Una scelta coerente con i livelli intermedi della competenza n. 5 dell'area generale che dal terzo anno in poi, accanto alle competenze comunicative generali, richiede anche l'utilizzo dei linguaggi settoriali delle lingue straniere per interagire efficacemente nei contesti di lavoro.

28 Si cita la nota che accompagna il quadro orario di indirizzo del triennio: ****Gli insegnamenti con soglia minima pari a 0 sono da considerare alternativi sulla base dei differenti percorsi in uscita definiti dalle scuole ai sensi dell'art. 3 comma 5, a seguito delle specifiche caratterizzazioni, in relazione alle macroaree di attività che identificano la filiera e alle figure professionali di riferimento.**

29 Si ricorda che 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 esuberi 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 condiziona moltissimo le scelte delle scuole.

Gli step per la declinazione del profilo unitario in percorsi formativi

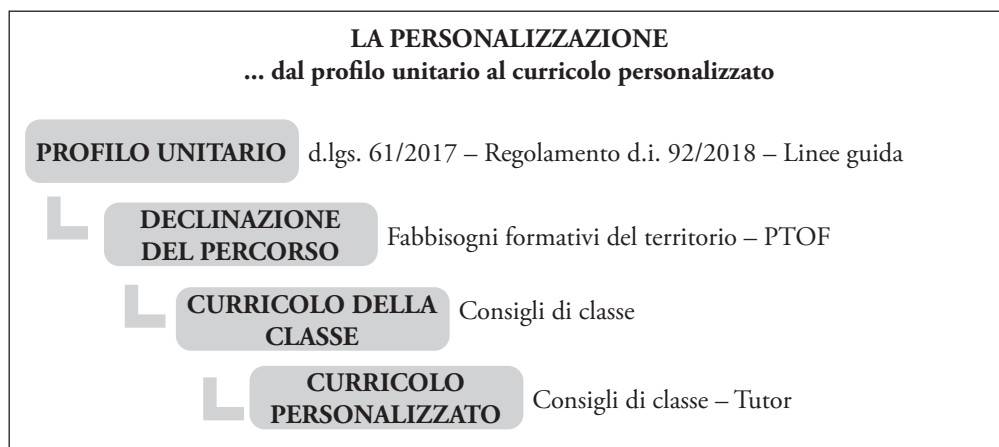
Il consiglio è di partire sempre dall'analisi dei fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle opportunità occupazionali offerte dal territorio (non solo nella dimensione locale), da rilevare attraverso un raccordo organico con il contesto in cui opera la scuola, a partire dalla consultazione dei componenti del Comitato Tecnico Scientifico (CTS), senza trascurare altri partenariati territoriali che possono offrire spunti rilevanti rispetto alle competenze e abilità richieste per esercitare i vari mestieri del settore in relazione alle trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche, che propongono nuovi modelli di business e di consumo. Naturalmente, se da un lato è importante tenere conto dei trend emergenti, va considerato che queste competenze dovrebbero essere innestate su una formazione di base solida dal punto di vista tecnico, proprio per garantire ai diplomati un'ampia spendibilità del loro titolo di studio e l'accesso ad ulteriori percorsi di specializzazione, che ciascuno potrà ulteriormente sviluppare attraverso successive esperienze formative o di lavoro, in base ai propri interessi, talenti e aspettative professionali. Le nuove tendenze offrono lo spunto per contestualizzare gli apprendimenti che sono parte integrante delle competenze di base di un cuoco, di un cameriere, oppure di un addetto all'ospitalità turistico-alberghiera o di un pasticciere: ma prima ancora di sviluppare le competenze emergenti, occorre che la scuola garantisca ai propri allievi l'acquisizione delle competenze e delle abilità di base per l'accesso alle diverse professioni. I nuovi scenari possono rappresentare il quadro di riferimento per rafforzare saperi e abilità appresi in aula, in laboratorio o durante gli *stage*: es. lo studente impara a cucinare con la consapevolezza che dovrà conseguire abilità anche nella personalizzazione dei menu in relazione ad esigenze specifiche; deve essere informato che imparare le regole per la conservazione e la tracciabilità degli alimenti è una condizione per accedere in modo qualificato al mondo del lavoro; deve anche sapere che le competenze digitali e le nuove tecnologie della comunicazione sono necessarie per qualunque profilo professionale che operi nel settore della ristorazione e dell'ospitalità alberghiera. Sarebbe interessante anche rivolgere l'attenzione all'impatto che le nuove tecnologie hanno nel mondo della ristorazione e dell'ospitalità alberghiera, ma senza fughe in avanti rispetto a professioni "di nicchia"; l'istituto alberghiero deve puntare innanzi tutto allo sviluppo di competenze tecniche di base, arricchite da *soft skills* trasversali, altrettanto importanti perché sono quelle che incidono sulla qualità delle opportunità occupazionali per i futuri diplomati in settori che richiedono un livello sempre più elevato di personalizzazione dei servizi.

In base alla mappatura dei fabbisogni professionali rilevati, la scuola procederà alla declinazione dei percorsi e alla definizione dell'offerta formativa dell'istituto da inserire nel PTOF.

Il passaggio successivo riguarda l'elaborazione del/i curricolo/i specifici e la declinazione delle competenze da sviluppare secondo la metodologia della PROGETTAZIONE A RITROSO.

Il curriculum sarà ulteriormente personalizzato a cura del consiglio di classe, in base alle caratteristiche degli allievi, concretamente rilevate.

L'organizzazione dei quadri orari – che dovrebbe concludere l'iter della progettazione – sarà messa a punto in coerenza con i percorsi formativi progettati, nel rispetto dei vincoli di organico.



Nel corso delle attività formative svolte da Re.Na.I.A. sono stati suggeriti i seguenti passi operativi per declinare il profilo unitario dell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera, richiamati negli aspetti essenziali:

1. **analizzare i fabbisogni formativi del settore** (competenze di base, specializzazioni, innovazioni tecnologiche, fabbisogni di sicurezza, ecc.);
2. **selezionare le figure professionali** su cui investire e la **macroarea di appartenenza** di ciascuna;
3. **individuare le caratteristiche peculiari e le competenze che connotano il percorso** (selezionate tra quelle GIÀ date in uscita, da interpretare specificatamente per i percorsi di specializzazione individuati);
4. **verificare la corrispondenza con le attività economiche di uno dei codici ATECO attribuiti all'indirizzo** (N.B. è possibile indicare fino a 2 codici ATECO) e con il **codice NUP** che definisce la professione (che verrà inserito anche nel curriculum dello studente);
5. **definire i quadri orari funzionali ai percorsi formativi progettati**, applicando gli strumenti previsti (quote di autonomia e di flessibilità; criteri di mantenimento dell'organico);
6. **costruire il curriculum d'istituto** (finalizzare il curriculum allo sviluppo progressivo delle competenze previste nel profilo in uscita, specificatamente declinate in coerenza con i percorsi progettati, che saranno oggetto di certificazione).

Un rapido cenno anche alle principali tappe di lavoro per la progettazione a ritroso:

1. **partire dai risultati di apprendimento in uscita**, presenti nel PECuP e nel profilo unitario d'indirizzo, con specifiche rispetto al percorso che si sta progettando, e dotarsi di strumenti per la progettazione e la valutazione;
2. **individuare gli insegnamenti e i nuclei tematici fondanti** che concorrono all'acquisizione delle diverse competenze: “come ciascun insegnamento può contribuire al raggiungimento delle competenze in uscita?”, “attraverso quali conoscenze e abilità?”;
3. **far “agire” agli alunni le competenze** proponendo Unità di Apprendimento (UdA);
4. valutare in itinere le competenze attraverso **compiti di realtà** e mediante l'uso di **rubriche valutative** (con evidenze);
5. **certificare le competenze**.

Si segnala, infine, che esempi di declinazioni del profilo in percorsi sono stati elaborati dalle tutor nazionali e presentati in audio slide pubblicate sul sito di Re.Na.I.A. tra i materiali dedicati alla Formazione Docenti 2020 sez. 2.

CAPITOLO 4

LA PERSONALIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

- a. La personalizzazione nella scuola italiana
- b. La personalizzazione nell'Istruzione Professionale
- c. Il ruolo del tutor
- d. Lo strumento del PFI

a. La personalizzazione nella scuola italiana

Il d.lgs. 61/2017³⁰ ha indubbiamente il merito di aver riportato, in maniera volutamente marcata, la personalizzazione al cospetto della responsabilità della comunità educante, dopo più di vent'anni di prospettive accennate, ma mai ben definite normativamente.

Gli anni della primavera dell'Inclusione (la legge 4 agosto 1977, n. 517; la legge 5 febbraio 1992, n. 104; il d.lgs. 16 aprile 1994, n. 297) avevano rincorso un concetto di personalizzazione, mai ben specificato, che si prestava ad essere interpretato come simile – e, a volte, sovrapponibile – a quello di individualizzazione: se quest'ultimo si poteva riferire in particolar modo agli strumenti speciali di garanzia rivolti agli studenti con deficit e disabilità, il primo alludeva alla necessità di curare un'assunzione personalizzata di valori culturali soprattutto nella fascia dei bambini più piccoli.

Negli anni '90, invece, a ridosso del cambiamento di rotta previsto dall'Autonomia, la cultura scolastica si predisponne a perseguire, in sinergia con il territorio e la comunità, l'obiettivo della personalizzazione attraverso un'adesione più puntuale alla visione sottesa alla sua stessa definizione. L'attenzione alla particolarità e alla vocazione dell'utenza; la considerazione del contesto all'interno del quale ciascuna scuola si trova inserita ed opera; il contributo generale che può scaturire dal tessuto sociale ed economico: questi elementi vengono assunti come rinnovato presidio di responsabilità civile e democratica. Seppur il termine personalizzazione non compaia precisamente, la visione incardinata sul soggetto che apprende piuttosto che sull'oggetto dell'insegnamento costituisce il prerequisito essenziale della centralità della persona e dell'attenzione al suo modo specifico di rapportarsi alla conoscenza.

³⁰ D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, *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.*

Sono da intendersi in questo modo gli ordinamenti del Regolamento dell'Autonomia, che hanno di fatto gettato costituzionalmente le basi dell'educazione personalizzata italiana. In particolare, la loro potenzialità, pur definita in maniera così limpida, non ha sempre ottenuto il riconoscimento del suo vero respiro e, soprattutto, la responsabilità della sua reale attuazione:

“L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo [...]”³¹

Va sottolineato, inoltre, il contributo essenziale e strategico che la personalizzazione può assumere, all'interno dei Nuovi Professionali, derivato dall'esempio dei percorsi di Istruzione degli Adulti, in considerazione della futura prospettiva lavorativa dello studente che si delinea attraverso il bilancio delle esperienze scolastiche ingaggiate e quelle professionali.

Grazie infatti ad una ben definita attenzione nei confronti degli apprendimenti informali e non formali, riconducibile al riconoscimento di crediti e alla trasparenza delle certificazioni, il modello approntato per sostenere gli adulti nei loro percorsi di integrazione tra il mondo dello studio e del lavoro offre un'impalcatura solida per operare nelle evidenze di competenza che, talvolta, possono non trovare riscontro nell'interpretazione riduttivamente scolastica degli obiettivi di apprendimento.

Un ultimo gancio per sostenere la *vision* sottesa alla personalizzazione prima del suo riconoscimento normativo nel d.lgs. 61/2017 è rappresentato dalla curvatura inclusiva dell'ultimo decennio. Compare, infatti, nella legge che dispone le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, la garanzia de “l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti”³². In realtà, come più sopra accennato, la formula ibrida di “individualizzata e personalizzata” era già stata utilizzata nei documenti ministeriali, senza entrare nel merito di una precisa differenziazione. Ma, questa volta, la responsabilità di fare chiarezza su una scelta di portata ontologica così profonda ha consigliato il legislatore di precisare, grazie alle conseguenti Linee guida, la distinzione – e la sottesa complementarità – dei due termini:

“I termini ‘individualizzata’ e ‘personalizzata’ non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune. [...]”

‘Individualizzato’ è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene ‘personalizzato’ quando è rivolto ad un particolare discente.

31 D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della l. 15 marzo 1997, n. 59, art. 1, comma 2.

32 Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, art. 5, comma 2, lettera a.

Più in generale – contestualizzandola nella situazione didattica dell’insegnamento in classe – l’azione formativa **individualizzata** pone **obiettivi comuni** per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l’obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.

L’azione formativa **personalizzata** ha, in più, l’obiettivo di dare a ciascun alunno l’opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi **obiettivi diversi** per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni.

La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell’ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella legge 53/2003 e nel decreto legislativo 59/2004, calibra l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l’impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno [...].”³³

Con queste definizioni di ordine tecnico, si elimina il rischio di confusione e di sovrapposizione tra i due termini, che presentano così un valore formativo ed educativo perlomeno distinto, se non differente; e, da questo punto in poi, si può “ragionare con un vocabolario comune”.

La piuttosto tormentata determinazione dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali, partita dal riconoscimento normativo, oltreché clinico e psico-pedagogico, dei Disturbi Specifici di Apprendimento, ha focalizzato maggiormente l’attenzione sugli strumenti compensativi e le misure dispensative da parte degli addetti ai lavori, forse preoccupati più dall’aspetto procedurale e giuridico (valutazione degli apprendimenti, esami di Stato, equipollenze) piuttosto che da quello prettamente didattico ed educativo. Con questa doverosa ma parziale prospettiva, il Piano Didattico Personalizzato è stato considerato soprattutto nella sua dimensione di individualizzazione, tralasciando la componente –

33 Decreto 12 luglio 2011, n. 5669, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, allegata Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, pp. 6-7.

maggiormente significativa – della personalizzazione. In parole più semplici, si è sempre ritenuto opportuno intervenire prediligendo (con compensazioni e dispense) l'intervento su materiali, strumenti e metodi, piuttosto che affrontare una riflessione sulla ricalibrazione degli obiettivi di apprendimento, pur sempre riferiti ad orizzonti ministeriali, ma modificabili in relazione alle potenzialità di ciascuna persona.

Le indicazioni normative³⁴ riferite alla costituzione del profilo dei Bisogni Educativi Speciali potevano condurre ad una generale “besizzazione” della scuola italiana, come accennato da pareri autorevoli³⁵, secondo cui le misure di accompagnamento poste in essere a seguito della considerazione delle difficoltà di apprendimento degli studenti rischiavano di essere sostituite da un approccio clinicistico: la personalizzazione poteva essere interpretata non come reale diritto all'apprendimento di ogni studente, ma come risposta tecnica ed asettica a fronte di una diagnosi, da assumere più o meno automaticamente in funzione di una sospensione di responsabilità educativa.

Per ovviare a questo pericolo, si rimanda ad una chiara esplicitazione di intenti – e di doveri – che viene formulata in una nota di “Chiarimenti” ministeriali: se è vero che riguarda e vuole fare il punto sui Bisogni Educativi Speciali, è altrettanto vero che ribadisce ed in qualche modo anticipa una prospettiva di rinnovata considerazione del ruolo della personalizzazione in tutto l'universo scolastico, collegandola direttamente alla curvatura dell'Autonomia:

“Giova forse ricordare che la **personalizzazione** degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno sono **principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico** recepiti nel d.P.R. 275/99 [...]. La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza [...]”³⁶

Si giunge quindi al 2017, in cui *il preciso riferimento riservato alla personalizzazione nel modello didattico dell'Istruzione Professionale³⁷ si presenta proprio come il primo passaggio strutturato della scuola italiana*, non riservato solamente agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, ma a *tutti* gli studenti.

Una conferma ulteriore del pieno riconoscimento della personalizzazione come diritto degli studenti e dovere professionale del docente è in seguito riconoscibile nell'ordinanza³⁸ relativa alla valutazione nella scuola primaria, all'interno della quale vengono disciplinate le nuove modalità per la formulazione dei giudizi descrittivi di valutazione con l'abolizione dei voti numerici. Pur considerando la distanza del grado di istruzione a cui si riferisce, non si può evitare di rilevare il disegno ministeriale già sotteso dalla Revisione

34 L. 170/2010, d.m. 5669/2011, direttiva 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e c.m. 6 marzo 2013, n. 8, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

35 Cfr. Raffaele Iosa, *La grande malattia, ScuolaOggi*, 15 maggio 2013.

36 Nota Ministeriale 22 novembre 2013, n. 2563, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali*, a.s. 2013-2014. Chiarimenti.

37 Cfr. d.lgs. 61/2017, art. 1, comma 3.

38 O.m. 4 dicembre 2020, n. 172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

dei Percorsi Professionali: in generale, per lo meno si allude a un sostanziale ripensamento della struttura e del valore della valutazione degli apprendimenti e, con logica circolare, della loro progettazione³⁹. La necessità, da parte delle azioni valutative, di ricoprire un ruolo cardine per la promozione dell'apprendimento è infatti ribadita nella descrizione dei livelli, chiaramente riconducibile ai documenti di valutazione e certificazione per competenze già esistenti in tutti gli ordini di scuola. Se si ha a che fare con livelli di competenza ed obiettivi di apprendimento, la logica del voto è riconsiderata e ricompresa in una rinnovata prospettiva dinamica di evidenza e di miglioramento degli esiti.

b. La personalizzazione nell'Istruzione Professionale

Già l'art. 1 del decreto legislativo dedicato alla Revisione dei percorsi professionali⁴⁰, dopo averne dichiarato le aspettative di innovazione didattica⁴¹, evidenzia la centralità della personalizzazione come principio fondante del suo modello didattico⁴².

Il PECuP (Profilo Educativo Culturale e Professionale) non dimentica di rimarcare una dimensione culturale strettamente legata al mondo del lavoro e delle professioni, ispirata anche al contesto educativo europeo: si sottolinea la coerenza con il Progetto Formativo Individuale⁴³, in piena adesione con la centralità che viene assegnata al concetto di *persona* dalla *mission* della scuola italiana, in questo caso tesa a “consentire a tutti gli studenti di rafforzare e innalzare le proprie competenze chiave di cittadinanza [...] e, nel contempo, avere migliori prospettive di occupabilità”⁴⁴.

Il modello della personalizzazione trova chiaramente esplicitata la sua struttura a partire dal biennio: esso si avvale, nell'ambito delle 2112 ore totali, di una quota, non superiore a 264 ore⁴⁵, all'interno della quale “le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di I.P. hanno la possibilità di articolare, nella loro autonomia, le classi in livelli di apprendimento e periodi didattici, come strumenti più efficaci di prevenzione della dispersione scolastica e di inclusione sociale”⁴⁶.

La finalità, in questo passaggio, risulta chiara: l'ingresso nella scuola superiore, per gli studenti che transitano al biennio dell'Istruzione Professionale, necessita di un'indicazione di accompagnamento ben definita. I dati sulla dispersione scolastica riportano in Italia

39 Cfr. “La **personalizzazione** è, invece, una strategia didattica volta a valorizzare le predisposizioni dei singoli, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere: ciascuno raggiunge il proprio obiettivo personale, in base alle proprie potenzialità. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche” (in *Linee guida* allegate all'o.m. 172/2020, p. 6).

40 D.lgs. n. 61/2017.

41 Cfr. “Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione Professionale sono scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica” (*Ivi*, art. 1, comma 2).

42 Cfr. *Ivi*, art. 1, comma 3.

43 Cfr. *Ivi*, art. 2, comma 4.

44 *Ivi*, allegato A, cap. 1. punto b).

45 *Ivi*, art. 4, comma 2.

46 *Ivi*, allegato A, cap. 2. punto a).

una percentuale di NEET (giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, né studiano, né sono impegnati in formazione) del 23,3%, al terzo (peggior) posto tra tutti i Paesi europei⁴⁷; l'abbandono scolastico precoce si attesta in Italia al 13,1%⁴⁸; il tasso di abbandono negli istituti superiori è del 3,8%, ma negli istituti professionali raggiunge la soglia del 7,9%⁴⁹. Se poi questi dati vengono analizzati con maggior cura, si delinea un panorama ancor più cupo, in cui permangono differenze inaccettabili (divari sociali, economici, territoriali, di nazionalità e di genere) che possono essere contrastati solo con una reale ottica di inclusione.

Le attività di personalizzazione e le misure di accompagnamento supportate dalla figura tutoriale intendono dare delle risposte a questo problema: il disagio infatti si concentra maggiormente nel primo anno degli istituti superiori, in particolare professionali, nel momento critico di transizione da un sistema educativo che dovrebbe essere più protetto (il primo ciclo) ad un altro che, solo per consuetudine, si presenta invece come il mondo delle richieste e delle pretese automatiche di maturità e di autonomia (il secondo ciclo): i risultati accennano, se non al fallimento di tale impianto per una quota considerevole di studenti, almeno alla necessità di proporre soluzioni diverse in grado di contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Ecco allora che il biennio *unitario*⁵⁰, previsto dalla Revisione dei percorsi professionali⁵¹, introduce una misura di accompagnamento volta a sostenere il successo formativo di tutti gli studenti, inclusi i potenziali soggetti a rischio di abbandono, senza escludere tuttavia la valorizzazione delle eccellenze. Per ambire a tale prospettiva, la personalizzazione deve essere considerata in tutta la sua portata educativa e, in qualche modo, innovativa rispetto alla tradizione. Non solo c'è la necessità di intervenire negli strumenti, nei metodi, nelle relazioni, ma è stato previsto e promosso che anche gli obiettivi formativi subiscano una curvatura legata alla particolarità della persona, alle sue difficoltà e alle sue possibilità di sviluppo, così come alle sue potenzialità e ai suoi punti di forza: questa direzione, indubbiamente, implica che allo studente siano proposte esperienze di apprendimento diversificate, pur all'interno del percorso curricolare per competenze.

A titolo esemplificativo, si possono indicare alcuni esempi di attività di personalizzazione:

- *Accoglienza*: si tratta di attività organizzate all'ingresso del percorso formativo o in itinere; possono essere orientate ad accogliere lo studente, a favorire il suo inserimento nel nuovo contesto, ad indagare il suo livello di motivazione e di progressione degli apprendimenti, anche informali e non formali, a rilevare stili cognitivi, difficoltà e talenti, e a promuovere l'autovalutazione e la responsabilità all'impegno.
- *Orientamento*: si tratta di proposte di attività a carattere orientativo predisposte, ad esempio, per presentare i percorsi di apprendimento offerti dall'istituto scolastico o dal territo-

47 Fonte Istat 2021.

48 Fonte Eurostat 2020.

49 Fonte Report MIUR 2021.

50 Cfr. d.m. 23 agosto 2019, n. 766, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale*, pp. 2 e 25-28.

51 Cfr. d.m. 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di Istruzione Professionale*, art. 4, comma 7.

rio e per agire sulla (ri)motivazione, anche grazie alla sperimentazione in contesti autentici, in prove di realtà, in esperienze di PCTO a partire già dal secondo anno.

- *Recupero degli apprendimenti*: a seguito dell'individuazione di aree di difficoltà e di debolezza possono essere predisposti percorsi di recupero e di sostegno individualizzati, basati sui bisogni formativi di ciascuno, anche riferiti a singoli insegnamenti e a specifiche competenze.
- *Potenziamento degli apprendimenti*: parallelamente, risulta doveroso promuovere, attraverso attività diversificate e sperimentali, gli aspetti peculiari delle passioni, delle attitudini, delle componenti motivazionali che caratterizzano le eccellenze e le doti in ambito scolastico e/o professionale.
- *Acquisizione di crediti per la qualifica IeFP*: in virtù del dialogo esistente tra i due sistemi, quello dell'Istruzione Professionale di competenza statale e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, attraverso i crediti formativi si rende facilmente attuabile la possibilità di inserimento in corsi di qualifica IeFP, al fine di usufruire di percorsi con un traguardo più precoce, ma con risultato comunque spendibile nel mondo del lavoro.
- *Acquisizione di crediti in vista di ri-orientamento in uscita*: i passaggi tra sistemi di istruzione diversi sono agevolati dal riconoscimento dei crediti la cui capitalizzazione, attraverso anche la considerazione degli apprendimenti non formali e informali, costituisce un vantaggio in merito alla specificità e alla tempestività del percorso.
- *Recupero di debiti a seguito di ri-orientamento in ingresso*: parallelamente, anche l'inserimento in una nuova realtà scolastica non è da considerarsi come un ulteriore ostacolo alla rimodulazione del proprio percorso educativo, quanto come un'opportunità per migliorare i propri risultati; i debiti formativi costituiscono il pretesto per la promozione di un recupero mirato da effettuarsi in itinere, senza prevedere necessariamente un aut aut in entrata.
- *Acquisizione di competenze di cittadinanza*: in relazione a situazioni di disagio, di emarginazione, in presenza di comportamenti problematici, ma anche di fronte ad occasioni di esercizio competente e situato in progetti di pro-socialità e di legalità rivolti all'intera comunità, i percorsi centrati sulle competenze civiche mostrano la piena adesione al PECuP dello studente del professionale, caratterizzato dalle dimensioni di cittadinanza europea e di cultura del lavoro.
- *Contenimento degli alunni "difficili"*: l'ottica fortemente educativa della scuola italiana non vuole né escludere dal sistema alcuno studente, tantomeno chi ha più bisogno di accompagnamento e di cura⁵²; i percorsi di contenimento, individualizzati e progettati ad hoc con massima flessibilità sulle difficoltà comportamentali dello studente, salvaguardano il diritto allo studio di tutti, sia del singolo, sia del gruppo nel quale è inserito.

52 Cfr. "[...] i ragazzi che non volete. L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarsi di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati." in Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1976, p. 22.

- *Alfabetizzazione degli stranieri*: i forti processi migratori implicano l’inserimento massiccio di studenti con bisogni di alfabetizzazione della lingua italiana, sia dal punto di vista comunicativo sia come lingua “ponte” per lo studio; nel rispetto dei protocolli elaborati dai singoli istituti e dalle Linee guida⁵³, si prospetta la necessità di interventi dedicati a garantire la giustizia e l’equità sociale per una categoria di allievi i cui dati statistici relativi all’abbandono scolastico risultano preoccupanti⁵⁴.

Se la nuova prospettiva formativa e educativa può riscontrare entusiasmo e giustificazione grazie anche solo all’allineamento alla *vision* sottesa alla Revisione dell’Istruzione Professionale, le criticità sorgono soprattutto considerando l’aspetto gestionale. Il d.lgs. 61/2017 prospetta che sia la strada dell’Autonomia a consentire l’elasticità organizzativa funzionale alle attività di personalizzazione, indicando come strumenti più efficaci l’articolazione delle “classi in livelli di apprendimento e periodi didattici”⁵⁵.

Indubbiamente questa indicazione sottende ad un generale rilancio dello spirito del Regolamento dell’Autonomia, a praticamente vent’anni della sua promulgazione, e rimasto talvolta inespreso o tarpato da consuetudini piuttosto stantie. Ora si ribadisce la possibilità di intervenire su due aspetti fondamentali dell’innovazione a scuola: lo *spazio* (le classi) e il *tempo* (periodi didattici).

Se all’interno del decreto della Revisione fondamentale importanza è dedicata alla discontinuità in merito alla *didattica* e alle *metodologie* (la progettazione trasversale, l’elaborazione in UdA dei percorsi, la didattica laboratoriale e cooperativa, la certificazione delle competenze), la personalizzazione degli apprendimenti ricade più precisamente sui due elementi centrali dell’*organizzazione* sistemica della scuola: la classe di appartenenza dello studente e l’annualità del corso.

Rimodulare le classi in livelli di apprendimento permette una rivalutazione della verticalità curricolare, prevedendo la messa in discussione delle classi – e delle aule – come contesti chiusi ed impermeabili: è fondamentale un’azione legata all’*ambiente* di apprendimento, che implica una rimodulazione degli *spazi* e delle *relazioni*. Le attività di personalizzazione, come il recupero e il potenziamento, possono veramente essere rivolte a studenti di varie età anagrafiche, promuovendo il *peer tutoring* e il *project work* come strumenti complementari ed alternativi, sicuramente più efficaci in ambito motivazionale. Questa elasticità di *movimento* implica una complessità organizzativa rilevante, possibile solo se la scuola approfitta della flessibilità concessa dall’Autonomia e si affida alla guida ispirata di una *leadership* educativa rivolta al cambiamento.

Dall’altro lato, la dimensione da potersi riconsiderare è quella legata al *tempo*. Già la strutturazione del biennio come *periodo unitario* indirizza ad un ridimensionamento delle

53 *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, allegate alla Nota 19 febbraio 2014, n. 4233.

54 Fonte Report MIUR 2021: L’abbandono degli stranieri nella scuola secondaria di I grado corrisponde al 2,35% (contro lo 0,34% degli italiani); nella scuola secondaria di II grado la percentuale sale addirittura al 9,1% (contro il 2,9% degli italiani). Gli studenti nati fuori dall’Italia, inoltre, registrano una percentuale di abbandono che è quasi il doppio (10,9%) rispetto a quella degli stranieri di seconda generazione (6,2%).

55 D.lgs. 61/2017, allegato A, cap. 2. punto a).

scansioni temporali tradizionali; la graniticità dell'anno di corso come step indiscutibile che si apre e si chiude con cesure nette sfuma in una valutazione più durevole, aperta alla presa in carico e all'accompagnamento, alla continuità della promozione rispetto alla definitività del giudizio riguardo agli apprendimenti individuali. Ma in maniera ancor più puntuale e significativa può essere interpretata l'indicazione della possibilità di articolare diversi *periodi didattici*, alternativi alla scansione annuale degli insegnamenti. La normale sequenza: insegnamento > monte ore annuale > quadro orario settimanale, così comoda e rassicurante per docenti e fantomatici allievi medi, può non risultare efficace di fronte a tutte le diversità cognitive e motivazionali degli studenti, forse più portati a vivere esperienze di apprendimento concrete e concentrate, come quelle progettate in funzione di un compito autentico. Anzi, dovrebbe essere proprio l'organizzazione didattica improntata sulle Unità di Apprendimento a suggerire nuove tempistiche e modularità, dotate di coerenza sia progettuale sia valutativa. Con il sistema del riconoscimento dei crediti, infatti, le UdA giocano un ruolo decisivo come impalcatura per il percorso di apprendimento dello studente: la valutazione tradizionale degli apprendimenti, che si aggrappa ai voti decimali dei singoli insegnamenti e che detta la progressione della carriera scolastica dello studente, si interseca e può essere superata dalla valutazione per competenze, che invece si rende evidente grazie alla partecipazione a percorsi di apprendimento trasversali (le UdA appunto) e al superamento di compiti autentici e di prove di realtà. In buona sostanza, il tempo registrato esclusivamente sul concetto di “quadrimestre” e “anno di corso” risulta poco coerente con l'impianto di sviluppo delle UdA, già esse stesse concepibili come minimi percorsi completi (dentro e attraverso gli anni di corso), e con tutte le occasioni di apprendimento (formale, trasversale, pratico) che la personalizzazione potrebbe promuovere per l'ottenimento di crediti.

La conferma di questa nuova impostazione trova esplicita evidenza nel Certificato di Competenze⁵⁶ per i nuovi percorsi di Istruzione Professionale. Per attestare l'acquisizione delle competenze, è sì prevista l'indicazione dell'*Ultima annualità superata con successo*, ma il cuore del documento è riconoscibile nella descrizione delle competenze *raggiunte in relazione alle UdA di riferimento*⁵⁷, oltre al contesto di apprendimento e al livello QNQ: questo sta a significare che il riconoscimento della progressione (scolastica e professionale) di uno studente è riconducibile alle esperienze d'apprendimento vissute, progettate e offerte dalla scuola, anche sotto forma di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, più che al riferimento di “anzianità” scolastica o al tradizionale susseguirsi di ammissioni all'anno successivo.

La rivisitazione della componente *temporale*, ancorché *spaziale*, dei percorsi di apprendimento dell'Istruzione Professionale è probabilmente l'elemento più complesso, ma anche quello più promozionale. Se è vero che un rinnovamento delle metodologie e degli strumenti didattici può avvenire anche in contesti scolastici gestiti tradizionalmente,

56 D.m. 24 agosto 2021, n. 267, *Decreto di adozione del “Certificato di competenze” di cui all'articolo 5, comma 1, lettera g del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61.*

57 *Ivi*, allegato A.

grazie alla sempre più promossa e consapevole formazione in servizio dei docenti e agli indubbi progressi di condivisione di *best practice*, è altrettanto chiaro come la riorganizzazione generale di un istituto in questo senso necessiti di una progettazione spericolata, che si scontri ed incontri con forti resistenze, in ordine alle consuetudini e alle rivendicazioni sindacali, nel nome della maggior professionalità dei docenti e, ciò che è essenziale, del miglioramento degli esiti in termini di successo ed inclusione. Di fronte ad una rimodulazione organizzativa generale, invece, risulta quasi meccanico che corrisponda anche l'esigenza di un rinnovamento della didattica: in un ambiente complesso, le strategie trovano risposta d'efficacia proprio nella sperimentazione.

Solo a titolo di esempio, le possibili azioni pratiche sul piano organizzativo per ottenere margini di elasticità curricolare nell'ottica della personalizzazione possono riguardare:

- proposte di attività didattiche in orizzontale (classi parallele);
- proposte di attività didattiche in verticale (classi inferiori o superiori);
- predisposizione di pause didattiche con orario rimodulato;
- articolazione di interventi didattici intensivi e mirati;
- suddivisione della classe con risorse disponibili (docenti in parallelo, docenti a disposizione, organico di potenziamento);
- realizzazione di modelli orari con moduli inferiori ai 60 minuti e conseguente recupero con attività personalizzate;
- definizione di una giornata settimanale dedicata ad una progettualità di personalizzazione;
- partecipazione ad attività di PCTO (dal secondo anno): percorsi di visite aziendali, incontri con esperti del settore, attività di tirocinio *in house* e in azienda, stage e apprendistato.

Di fronte a tale pluralità di proposte, e in funzione di guida e supporto alla scelta, all'elaborazione, alla tracciabilità e alla rendicontazione del percorso di ciascuno, si è resa ovviamente necessaria la definizione di una figura di un docente di accompagnamento personale: il *tutor*.

c. Il ruolo del tutor

La figura del tutor ha fatto la sua comparsa nella scuola italiana nei primi anni duemila, sempre in relazione ad una logica che sottenda la personalizzazione e che alleggerisca ed implementi il ruolo del coordinatore di classe. Promuovendo tutti gli studi e le considerazioni prospettate dagli approcci di *tutoring*, *mentoring*, *coaching* e *counseling*, questa professionalità risponde ad un'esigenza di supporto e di accompagnamento dedicati alla persona che finora non ha trovato sempre diretta corrispondenza nelle caratteristiche dei docenti, demandando spesso queste competenze ad una questione di sole predisposizioni e sensibilità personali. Accogliere e conoscere uno studente, averne cura, relazionarsi con lui, promuovere la sua motivazione e la sua autostima, consigliarlo e guidarlo verso una meta: tutte queste attenzioni tendono ad essere ritenute scontate e ricomprese nella didattica tradizionale, come se gli apprendimenti disciplinari per osmosi influissero di default

sulle competenze di costruzione del sé e del senso della propria vita.

Il d.lgs. 61/2017, nella sua componente inclusiva e pro-sociale, prevede che il compito del tutor sia “sostenere le studentesse e gli studenti nell’attuazione e nello sviluppo del Progetto Formativo Individuale”⁵⁸ e assicurare “l’accompagnamento di ciascuna studentessa e di ciascuno studente nel processo di apprendimento personalizzato finalizzato alla progressiva maturazione delle competenze. Il docente tutor favorisce, altresì, la circolazione continua delle informazioni sullo stato di attuazione del PFI all’interno del consiglio di classe, al fine di consentire il progressivo monitoraggio e l’eventuale adattamento del percorso formativo”⁵⁹.

Risulta evidente la connotazione di sostegno, accompagnamento, monitoraggio ed intervento educativo di cui il docente tutor si rende responsabile, interpretando una figura ibrida di insegnante motivatore e di mentore professionale. Viene proposta, infatti, un’interpretazione secondo la quale il valore aggiunto siano la confidenza e la sintonia del rapporto⁶⁰, puntando la scommessa sulla qualità della *relazione*. Uno studioso di qualche tempo fa rilevava: “il buon insegnamento non riguarda le tecniche. Ho chiesto a vari studenti di descrivermi i loro bravi insegnanti. Alcuni mi hanno descritto persone che fanno sempre lezione, altri persone che non fanno altro che monitorare il lavoro di gruppo, altri ancora persone che fanno tutto ciò che si può fare tra l’una e l’altra modalità. Ma tutti mi hanno descritto persone che sanno mettersi in *relazione* con gli studenti, mettere questi ultimi in *relazione* gli uni con gli altri e mettere tutti in *relazione* con la materia di studio”⁶¹.

Insegnare nell’Istruzione Professionale è soprattutto saper conquistare una relazione, senza dar per scontata la propria autorevolezza, ma guadagnandosela in termini di *significatività*. Ciascuno studente riconosce in questa dimensione una figura di guida e di riferimento, la cui componente significativa diventa concreta quando si realizza in un progetto reale di accompagnamento. Il tutor e il Progetto Formativo Individuale costituiscono gli elementi tangibili di questa etica di insegnamento, secondo cui l’adulto incoraggia, accompagna, consiglia, motiva il giovane che apprende anziché giudicare, ammonire, prescrivere, selezionare. Il richiamo al ruolo del tutor si può interpretare come un rinnovato appello alla rigenerazione della radice intima dell’insegnamento.

In teoria (e in pratica), ciascun insegnante dovrebbe essere animato, nella sua relazione con gli studenti, dalle prerogative relazionali di un tutor: il rapporto, però, diventa veramente significativo se si instaura in maniera “privata” tra i due interlocutori. La possibilità di un confronto, di una guida “motivata”, anche di una “negoziazione” del percorso, costituisce un invito e un esercizio all’autovalutazione e alla responsabilità dello studente. Solo la conoscenza diretta e approfondita tra tutor e tutorato permette la definizione di un proprio percorso personale, secondo i propri bisogni, il proprio stile ed i propri interessi,

58 D.lgs. 61/2017, art. 5, comma 1, punto a).

59 D.m. 92/2018, art. 6, comma 3.

60 Cfr. d.m. 766/2019, p. 43.

61 A.N. Palmer, *Palmer’s guide to business writing*, 1894, p. 32.

comunque accettando un costante monitoraggio formativo⁶².

All'interno delle Linee guida ministeriali⁶³, in espansione rispetto al più scarso e tecnico riferimento normativo⁶⁴, con maggior respiro vengono delineate alcune funzioni che il tutor è chiamato ad assolvere, tutte centrate sulla figura dello studente e sul suo percorso di apprendimento:

- *accoglie, incoraggia e accompagna lo studente;*
- *redige il bilancio iniziale, sentita anche l'istituzione scolastica o formativa di provenienza e consulta i genitori;*
- *redige la bozza di PFI da sottoporre al consiglio di classe, avanzando proposte per il riconoscimento delle esperienze e competenze pregresse e ai fini della personalizzazione, curando le attività per il recupero e/o il consolidamento delle competenze;*
- *monitora, orienta e riorienta lo studente;*
- *svolge la funzione di "tutor scolastico" in relazione ai percorsi di alternanza o altre attività esterne, curando le varie relazioni a livello territoriale;*
- *propone al consiglio di classe eventuali modifiche al PFI che tiene costantemente aggiornato.*⁶⁵

L'incarico del tutor, insomma, rappresenta un richiamo diretto a perseguire la prospettiva di scuola sottesa all'Autonomia: da un lato, la centralità assegnata al diritto di apprendimento personalizzato dello studente, accompagnato e orientato ad attingere alle proposte formative più potenzianti in relazione alle proprie caratteristiche; dall'altro, la scommessa della condivisione tra più soggetti della responsabilità educativa verso le future generazioni. Di fronte ad una nuova interpretazione, più complessa, dell'apprendimento, frutto di un'alchimia di esperienze formali, non formali e informali, la scuola non persegue più la finalità di arrogarsi la prerogativa di costituire l'unica fonte di conoscenza, ma rivendica di resistere come presidio di responsabilità educativa. La funzione di cardine tra la componente interna (studente, istituzione scolastica, consiglio di classe) e quella esterna (genitori, famiglie, realtà territoriali sociali ed economico-produttive) trova riscontro nell'attenzione dedicata allo studente, individuo e cittadino inserito e in continua trasformazione all'interno della comunità educante.

In conclusione, questo ruolo certo si impone per la sua valenza educativa, ma si distingue soprattutto per la sua extra-ordinarietà negli ambiti dell'impegno e delle scelte etiche. La redazione e l'aggiornamento del PFI, lo si vedrà in seguito, sono operazioni che hanno il loro peso in termini di tempo e attenzione, così come l'accompagnamento di *uno* studente nel *suo* percorso deve *pre-occupare* inevitabilmente la responsabilità del

62 Cfr. d.m. 766/2019, p. 42.

63 *Ivi*, p. 43.

64 Cfr. "L'attività di tutorato consiste nell'accompagnamento di ciascuna studentessa e di ciascuno studente nel processo di apprendimento personalizzato finalizzato alla progressiva maturazione delle competenze. Il docente tutor favorisce, altresì, la circolazione continua delle informazioni sullo stato di attuazione del PFI all'interno del consiglio di classe, al fine di consentire il progressivo monitoraggio e l'eventuale adattamento del percorso formativo." (d.m. 92/2018, art. 6, comma 3)

65 D.m. 766/2019, p. 43.

docente tutor: non si tratta di rendere conto in merito a preparazioni disciplinari, o a stili di insegnamento più o meno efficaci, o a metodologie più o meno innovative, a gestioni della classe autoritarie o empatiche... ci si riferisce, direttamente, alla passione verso la propria *mission* educativa, e ancor di più, all'atto di *fiducia* che da parte di ogni educatore è sacro destinare ad ogni persona.

La portata etica e professionale di tale incarico presuppone un suo riconoscimento ufficiale, attestato normativamente: "Il dirigente scolastico, sentito il consiglio di classe, individua, 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 PFI"⁶⁶. L'individuazione, pertanto, comporta un atto formale di nomina; in relazione appunto all'onere previsto, per quanto riguarda impegno temporale e assolvimenti burocratici, si auspica corrisponda ad un riconoscimento anche economico, attraverso le risorse del fondo di istituto, ovviamente a titolo simbolico, come succede d'altra parte in gran parte degli incarichi gestionali relativi all'organizzazione didattica e progettuale della scuola.

d. Lo strumento del PFI

Il Progetto Formativo Individuale, nonostante la denominazione, è uno strumento personalizzato. E come tale, non "si riferisce alle attività didattiche tese al raggiungimento dei traguardi minimi formativi per soggetti in difficoltà, ma è personale poiché mira a far emergere – entro la trama delle relazioni che si instaurano tra studente, insegnanti, compagni, tutor ed esperti esterni – i talenti e le vocazioni di ciascuno, fornendogli le migliori opportunità affinché il percorso possa essere formativo e potenziante[...]"⁶⁷. Questa specificazione rappresenta il salto di qualità e il valore aggiunto che animano l'organizzazione didattica della nuova Istruzione Professionale, in ogni sua componente attuativa (curricolo, progettazione, prassi, valutazione, certificazione): "il PFI rappresenta lo strumento per l'individuazione dei bisogni formativi di ogni studente, il riconoscimento dei crediti, la definizione degli obiettivi individuali da perseguire, la formalizzazione del curriculum individualizzato con la relativa documentazione del percorso di studi, compresa la raccolta degli elementi valutativi"⁶⁸.

Il format consigliato dal Ministero⁶⁹, estratto dalle Linee guida, si presenta solo come una proposta, concedendo alle singole scuole la possibilità di costruire documentazioni efficaci e sostenibili, in ragione di interventi differenziati e di scelte didattiche rispondenti ai bisogni degli studenti, ma anche riferibili alle peculiarità di indirizzo delle Reti:

⁶⁶ D.m. 92/2018, art. 6, comma 3.

⁶⁷ D.m. 766/2019, p. 40.

⁶⁸ *Ivi*, p. 39.

⁶⁹ *Ivi*, Box n. 10, pp. 42-43.

BOX n. 10**FORMAT DI RIFERIMENTO PER IL PFI**

Il modello di PFI 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; abitudini; 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; apprendistato; 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

Il PFI accoglie lo studente al suo ingresso nell'istituzione scolastica come fase conoscitiva ed istruttoria: attraverso il bilancio (personale) iniziale, si evidenziano "i saperi e le competenze acquisiti da ciascuno studente nella fase pregressa alla sua entrata nel percorso del gruppo classe di accoglienza, anche in modo non formale e informale, per rilevare le potenzialità e le carenze riscontrate, al fine di motivare e orientare nella progressiva costruzione del percorso formativo"⁷⁰.

Questa operazione, curata direttamente dal tutor della personalizzazione, condivisa

⁷⁰ D.m. 766/2019, nota 37, p. 40.

dallo studente e dalla sua famiglia, è giustificata da una più complessa considerazione dell'apprendimento, non più solo riconosciuto e relegato in un contesto strutturato come la scuola, ma valorizzato nella sua dimensione globale di sviluppo della persona che vive ed opera nel suo ambiente: per questo motivo è opportuno allargare lo sguardo valutativo e apprezzare le manifestazioni di *apprendimento formale, non formale e informale*⁷¹. Solo attraverso un'indagine accurata e una ricognizione rinvigorente si possono intercettare espressioni di competenze, talenti, passioni, attitudini, fino a prima esclusi dalla considerazione scolastica perché ritenuti solo accessori.

Il bilancio iniziale, quindi, cerca di investigare *ciò che c'è*, invece di rilevare solamente *ciò che manca*. La consuetudine porta spesso a confondere lo studente con l'elenco degli insuccessi, dei debiti, delle lacune, delle difficoltà, delle diagnosi cliniche, invece che evidenziare gli aspetti positivi della sua singolarità: il concetto di "capitale umano" promuove la virtù dell'investimento e della crescita, tendendo a limitare la focalizzazione *solo* sul problema e sulla terapia correttiva.

È in seguito a questa riflessione complementare tra punti di forza e di debolezza, tra crediti e bisogni formativi che il progetto personale individua i suoi obiettivi, condivisi tra studente, tutor, consiglio di classe e famiglia. Sono proprio questi obiettivi che, in relazione all'area, alla funzionalità del traguardo, alla trasversalità di intervento, alla prospettiva professionalizzante, forniscono una guida per definire le tipologie di attività di personalizzazione da prospettare: a partire dal 31 gennaio del primo anno di corso, e soprattutto nel periodo del biennio iniziale, allo studente deve essere garantita la possibilità di accedere alle proposte che la scuola organizza per il suo successo formativo. La disponibilità temporale è particolarmente consistente, visto che si tratta di "una quota non superiore a 264 ore"⁷² curricolari su un monte ore biennale di 2112 (1056 ore per annualità): il che equivale fino a 1/8 della frequenza dello studente a scuola.

In questa strutturazione di curriculum personalizzato che rappresenta l'esito del Progetto Formativo Individuale, la dimensione dello standard educativo e il ragionamento di uniformità del percorso vengono fortemente destabilizzati: l'orizzonte di riferimento rimane sempre il PECuP, ma viene garantita ampia libertà all'accompagnamento e al

71 **apprendimento formale**: apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera b, del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13;

apprendimento informale: apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera d, del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13;

apprendimento non formale: apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati per l'apprendimento formale, in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c, del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (d.m. 92/2018, art. 2, comma 1).

72 D.lgs. 61/2017, art. 4, comma 2.

sostegno educativo e formativo del singolo studente. Di fronte a tale eterogeneità, risulta d'obbligo giustificare e registrare le scelte effettuate e le tipologie di intervento, in nome della responsabilità e della trasparenza, attraverso un documento riepilogativo, che annoti qualsiasi elemento utile per la ricostruzione del percorso personalizzato. Gli elementi descrittivi e valutativi inseriti servono da costante monitoraggio per verificare l'efficacia delle azioni promosse e per attestare il progresso dell'apprendimento, soprattutto sulla sua componente di recupero di eventuali difficoltà, ma anche per evidenziare occasioni di eccellenze e di distinzione. Particolari percorsi ed esperienze degni di nota costituiscono infatti i discriminanti di maggior interesse per sviluppare l'orientamento formativo e professionale, finalità educativa sicuramente non di secondo piano.

Numerosi richiami chiariscono la funzione che il PFI assolve nella gestione dei passaggi tra Istruzione Professionale e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Con lo scopo di ridurre l'abbandono scolastico e investire sul successo formativo, è scontato che si debbano garantire l'elasticità di scambio e la sinergia tra i percorsi, cercando di mantenere la congruità simmetrica delle annualità, pur in presenza di assetti didattici leggermente differenti. Il passe-partout non può essere la superficialità, ma nemmeno la rigidità, nella considerazione dei curricula: ecco che interviene in aiuto il sistema condiviso dei crediti, delle certificazioni/attestazioni, dei livelli di qualificazione, delle evidenze di competenza. L'elaborazione e la valutazione del PFI, così, possono affiancare e rendere più equi e realistici gli esami di idoneità ed integrativi, grazie al bilancio di competenze, all'interno del quale il PFI ricopre un ruolo primario, sia per la sua definizione, sia per la rimodulazione in itinere.

Per quanto concerne invece l'adozione "individualizzata" di particolari strumenti didattici, in relazione a studenti con disturbi e/o con difficoltà, le indicazioni ministeriali attribuiscono al PFI un riconoscimento formale e sostitutivo al Piano Didattico Personalizzato, nel caso di Bisogni Educativi Speciali decisi dal consiglio di classe. La normativa sull'inclusione di riferimento⁷³ prevede, infatti, che di fronte ad una certificazione di disabilità, per cui lo studente usufruisce della l. 104/1992, e di fronte ad una diagnosi (anch'essa normativamente certificativa) di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, l'elaborazione rispettivamente del PEI e del PDP sia obbligatoria, oltretutto doverosa: pertanto, questi documenti affiancheranno il PFI o lo potrebbero eventualmente conglobare. Al contrario, nel caso di altre diagnosi (non certificative), o di motivazioni di speciale attenzione per svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico, è il consiglio di classe ad essere autonomo nella decisione di attivazione del PDP (transitorio). In questo caso, nell'Istruzione Professionale la personalizzazione prevista dal PFI in maniera naturale sostituisce, compensa e promuove gli strumenti compensativi (e le misure dispensative) che avrebbero trovato riferimento nel PDP, di fatto eliminandolo: in realtà, ancor di più, è sotteso un appello affinché i consigli di classe considerino una didattica personalizzata ed inclusiva come un diritto e un'opportunità *per tutti* gli studenti.

73 Cfr. l. 104/1992; l. 170/2010; dir. m. 27/12/2012; c.m. 8/2013.

Il riferimento alle verifiche periodiche previste e alla “raccolta degli elementi valutativi”⁷⁴ si inserisce appieno nella logica dell’accompagnamento monitorato lungo il percorso, con la costante possibilità di revisione e di aggiustamento dello stesso, in piena adesione con gli assunti basilari di una didattica promozionale e inclusiva. Ma non ci si ferma qui: l’assetto didattico particolarmente innovativo dell’Istruzione Professionale induce a ritenere il PFI uno strumento ancora più promettente e prolifico, se si considerano in maniera sistemica e lungimirante alcuni punti essenziali prospettati nell’impianto generale. Rimandando, infatti, all’organizzazione didattica per Unità di Apprendimento, come “insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze [...] e il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti posseduti dalla studentessa e dallo studente”⁷⁵, si rende indispensabile che i rispettivi crediti (superati o non superati) vengano formalmente documentati lungo il percorso dello studente: e questo può avvenire attribuendo al PFI una valenza di attestazione valutativa, accostabile al documento di valutazione finale. Anzi, si chiariscono a questo punto i motivi che giustificano, almeno nella prima annualità, la precedenza dell’esame di efficacia del PFI rispetto alla più tradizionale considerazione degli esiti finali, concedendo l’ammissione alla classe successiva anche in presenza di valutazioni insufficienti e superando il meccanismo della sospensione del giudizio, di certo poco rispettoso dell’appello alla cura e all’accompagnamento che la nuova didattica continua a promuovere e altrettanto poco coerente con le ultime teorie sull’apprendimento. Sebbene le Linee guida riportino l’esempio di procedura per la valutazione del PFI espressamente solo al termine del primo anno⁷⁶, la durata quinquennale⁷⁷ del documento consente di prevedere la sua revisione e rielaborazione lungo tutto il percorso, eleggendo il sistema di recupero in itinere e personalizzato come ratio per accompagnare la carriera dello studente e sconsigliando di fatto le sospensioni di giudizio.

Un ulteriore elemento da considerare, inoltre, si individua nella relazione tra il PFI e il Certificato di competenze⁷⁸: quest’ultimo, fotografando il profilo dello studente nel corso delle singole annualità o nel caso di passaggi ad altri sistemi di istruzione e formazione, prevede direttamente il riferimento alle UdA effettuate e al superamento dei crediti, desumibili in maniera puntuale proprio dal PFI. Si delinea, allora, la sublimazione del Progetto Formativo a strumento ancor più personale e referenziale, avvicicabile all’idea di *Portfolio*⁷⁹, inteso come riflessione autovalutativa sul proprio percorso di formazione, allo scopo di conseguire consapevolezza dei propri apprendimenti, di dimostrare le competenze acquisite, di prospettare i bisogni formativi futuri.

A chiudere il cerchio della rispettiva dipendenza e sistematicità di questa documentazione, si aggiunge il curriculum formativo dello studente al termine del percorso di

74 D.m. 766/2019, p. 39.

75 D.m. 92/2018, art. 2, comma 1.

76 D.m. 766/2019, Box n. 9, p. 41.

77 Cfr. “Ciascun consiglio di classe redige, entro il 31 gennaio del primo anno di frequenza, il PFI e lo aggiorna durante l’intero percorso scolastico” (d.m. 92/2018, art. 6, comma 2).

78 Cfr. d.m. 267/2021.

79 Cfr. d.m. 766/2019, nota 38, p. 42.

studi. Adottato con il d.m. 6 agosto 2020, n. 88, nel curriculum “sono [...] indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite [...] anche ai fini dell’orientamento e dell’accesso al mondo del lavoro”⁸⁰. È doveroso rilevare l’innegabile correlazione tra il Progetto Individuale e la compilazione del Curriculum, che nella sua stessa essenza si riferisce proprio alla peculiarità di esperienze della singola persona, e che trova proprio nell’Istruzione Professionale la sua dimensione più feconda, sia per la ricchezza di argomenti su cui poter essere ricostruito, sia per la sua vocazione indiscutibilmente professionale e propositiva.

Tutte queste interconnessioni assegnano al PFI un ruolo strategico per il rinnovamento delle scuole professionali: e, visto il carattere anticipatore assegnato al d.lgs. 61/2017 a tutto il sistema dell’istruzione, per quello di *tutte* le scuole. La personalizzazione e la differenziazione dei percorsi sono principi rilevabili e sempre più promossi nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, ma solo nell’ambito professionale (e degli adulti) hanno ottenuto il doveroso riconoscimento normativo. Gli anni di accompagnamento, ricerca, sperimentazione, monitoraggio e revisione del nuovo ordinamento, condotti con la logica *bottom-up* (partendo quindi dalle *buone pratiche*, dai diretti contributi dei docenti, dalle esperienze delle scuole, dalle condivisioni delle Reti) si dimostrano fondamentali per creare l’allineamento del sistema alla nuova *mission* educativa, per promuovere valori e metodi inclusivi, per fornire rinnovato e responsabile slancio verso il futuro dei nostri giovani.

E averne cura presuppone il rispetto e l’apprezzamento delle loro diversità.

80 D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i, della legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 21, comma 2.

CAPITOLO 5

RACCORDI TRA SISTEMA DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE E SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Con la riforma dell'Istruzione Professionale sono state introdotte incisive innovazioni anche nell'ambito dei **raccordi tra il sistema di Istruzione Professionale (IP), di competenza dello Stato, e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di competenza delle Regioni.**

Questo tipo di riorganizzazione delle relazioni tra i due sistemi è stato orientato verso una più incisiva integrazione e cooperazione ponendo particolare attenzione allo sviluppo della cosiddetta "filiera professionalizzante", quella filiera che esprime il legame diretto tra offerta formativa e mondo produttivo e la cui progettazione dei percorsi va programmata in stretta aderenza con i contesti produttivi dai quali ricavare i fabbisogni di competenze, anche in prospettiva pluriennale.

La riforma, orientata a ridefinire in profondità l'Istruzione Professionale per dare, tra l'altro, risposte concrete ai territori, ha tra i suoi punti di forza il raccordo con il sistema di IeFP attraverso il quale si cerca compiutamente di **definire una offerta formativa complessiva di tipo professionalizzante (filiera VET – Vocational Education and Training)** effettivamente capace di intercettare e corrispondere alle esigenze del territorio, del mondo del lavoro ma anche a quelle degli studenti che intendono orientarsi in percorsi di studi che consentano loro di acquisire competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

L'idea di base è che l'effettivo **sviluppo della filiera professionalizzante** si possa raggiungere assicurando la compresenza dei **due sistemi, distinti e diversi, ma allo stesso tempo integrati**, creando le premesse per il rilancio dell'identità degli istituti professionali quinquennali e, contemporaneamente, per l'ampliamento dell'offerta formativa con percorsi di qualifica triennale e diplomi quadriennali della IeFP orientati a una formazione con maggiore connotazione pratica.

La filiera Vocational Education and Training (VET)

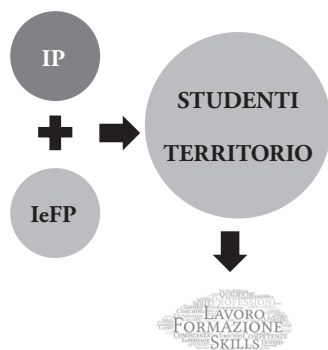
Il concetto di **filiera formativa professionalizzante** esprime il legame tra offerta formativa e mondo produttivo: la progettazione dei percorsi formativi deve fare riferimento ai bisogni espressi dai soggetti produttivi vicini per territorio.

Gli interventi sono realizzati attraverso alleanze formative tra scuole, enti formativi e imprese, per la determinazione dei bisogni formativi e per la coprogettazione degli interventi, al fine di:

- ✓ contrastare le tendenze alla dispersione scolastica;
- ✓ favorire l'inserimento e il reinserimento nel mondo del lavoro;
- ✓ sviluppare le competenze fondamentali per lo sviluppo dei territori e la competitività delle imprese.

RACCORDI TRA SISTEMI DI ISTRUZIONE/SISTEMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Cooperazione interistituzionale



Obiettivi comuni

- **Intercettare le esigenze dell'utenza e dei territori**, offrendo opportunità di formazione diversificate e articolate e metodologie attente al singolo studente
- **Assicurare pari opportunità** e raggiungimento di adeguati livelli culturali agli studenti
- Fornire una formazione professionalizzante mirata a immediato collocamento nel mercato del lavoro
- **Contribuire alla riduzione dei fenomeni di abbandono e di dispersione scolastica**, al fine di limitare le perdite di opportunità per i giovani e di potenzialità per la società e l'economia

Il nuovo sistema integrato di IP e IeFP intende affrontare le sfide verso l'innalzamento delle competenze richieste in futuro dal mondo del lavoro, perseguendo obiettivi comuni tra i quali:

- intercettare le esigenze dell'utenza e dei territori proponendo opportunità di **un'offerta formativa ampia, articolata e diversificata e metodologie attente al singolo studente**;
- favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- assicurare a tutti pari opportunità di raggiungimento di elevati livelli culturali e di conseguimento di capacità e competenze coerenti con le attitudini e con le scelte personali e adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro;
- fornire una formazione a immediato collocamento nel mercato del lavoro;
- contribuire alla riduzione dei fenomeni di abbandono e di dispersione scolastici al fine di limitare le perdite di opportunità per i giovani e di potenzialità per la società e l'economia.

Tre sono gli strumenti che costituiscono i pilastri della complessiva architettura del sistema integrato IP e IeFP:

1. **i raccordi tra i due sistemi** per la promozione e il sostegno di *misure congiunte* su risorse umane, percorsi, opportunità di raccordo con il mondo del lavoro;
2. **il nuovo modello di sussidiarietà** per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale erogati dagli istituti professionali;
3. **le fasi dei passaggi tra i due sistemi formativi di IP e IeFP** quali opportunità per gli studenti di ridefinizione delle scelte in base alle proprie potenzialità, interessi e attitudini.

Raccordi tra i due sistemi

Con i raccordi tra i due sistemi, disciplinati dall'art. 7 del d.lgs. 61/2017 e dal decreto interministeriale 17 maggio 2018⁸¹, è designata una **cooperazione istituzionale** che dovrà trovare spazi per concretizzarsi in **impegni condivisi** a sostegno dello sviluppo della formazione professionalizzante, quali *programmi di formazione congiunta dei docenti* (soprattutto in tema di innovazione delle metodologie didattiche), *interventi di supporto alla transizione scuola-lavoro*, *consolidamento dei partenariati con il mondo del lavoro* anche attraverso la Rete Nazionale delle Scuole Professionali, *sostegno allo sviluppo delle filiere formative verticali* fino al livello terziario (ITS), *opportunità di reciproco riconoscimento dei crediti* per offrire agli studenti di IP e di IeFP la possibilità di fruire di tutte le opportunità che il sistema formativo VET offre al fine di capitalizzare il proprio *know-how*.

RACCORDI TRA SISTEMA DI Istruzione Professionale E SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

- **innovazione della didattica e delle metodologie attraverso programmi di formazione congiunta** dei docenti di IP e di IeFP
- **consolidamento e ampliamento dei rapporti con il mondo del lavoro**
- **rafforzamento degli interventi di supporto alla transizione scuola-lavoro**
- **definizione di un sistema di reciproco riconoscimento dei crediti** acquisiti dagli studenti, anche in contesti informali e non formali, finalizzati al successo formativo
- **definizione dei passaggi tra i due sistemi, dei criteri e delle modalità**, per gli studenti IP, di **accedere agli esami di qualifica e/o di diploma quadriennale**
- **rafforzamento dei raccordi con i territori per favorire la spendibilità dei titoli** nel mercato del lavoro
- **ampliamento della IeFP al sistema di Istruzione degli Adulti (IdA)**

Fondamentali per lo sviluppo dei raccordi sono gli **Accordi territoriali tra Uffici Scolastici Regionali (USR) e Regioni previsti dall'art. 7, comma 2, del d.lgs. 61/2017**.

Il livello di integrazione tra il sistema di IP e di IeFP è definito dal d.lgs. 61/2017 e dal decreto del 17 maggio 2018 (vedi nota 1) in una dimensione di cornice di sistema

⁸¹ Decreto 17 maggio 2018 del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e il Ministro dell'economia e delle finanze, concernente *Criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema dell'Istruzione Professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale e per la realizzazione, in via sussidiaria, di percorsi di istruzione e formazione professionale per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale* (GU n. 216 del 17 settembre 2018).

entro cui sono fissati i principi e criteri generali che i singoli territori personalizzano con gli Accordi in relazione alle loro caratteristiche, agli obiettivi che intendono raggiungere e alle risorse da poter impiegare.

Con gli Accordi tra USR e Regioni sono nel dettaglio definite:

- le misure e i reciproci impegni per favorire il raccordo tra il sistema di IP e IeFP;
- le modalità per la realizzazione dei percorsi di IeFP da parte degli istituti professionali in regime di sussidiarietà;
- le modalità di accesso all'esame di qualifica e di diploma professionale di IeFP per gli studenti frequentanti i percorsi di Istruzione Professionale e la realizzazione degli interventi integrativi;
- i criteri per il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti da parte degli studenti nei casi di passaggio da un sistema all'altro o a seguito degli interventi integrativi attivati per i singoli studenti;
- le possibilità di organizzare percorsi di IeFP rivolti al sistema di Istruzione degli Adulti (IdA) definendone criteri e modalità;
- i criteri per assicurare il rispetto della diversa identità dei percorsi IP e IeFP e la garanzia di un'offerta formativa articolata ed equilibrata.

Nuovo modello di sussidiarietà

L'elemento di maggiore innovazione del sistema integrato IP/IeFP è, sicuramente, il **nuovo modello di sussidiarietà**.

Nel precedente ordinamento, la sussidiarietà, quale possibilità per gli istituti professionali di erogare percorsi triennali di qualifica e quadriennali di diploma della IeFP di competenza regionale, regolava le modalità di attuazione secondo due opzioni diverse: la *sussidiarietà integrativa* comprendente in un unico percorso l'offerta di Istruzione Professionale e quella di Istruzione e Formazione Professionale triennale (con necessità da parte delle scuole di riorganizzare i curricoli) e che consentiva agli studenti l'acquisizione della qualifica al terzo anno e il diploma di istruzione secondaria superiore al quinto anno; la *sussidiarietà complementare* con percorsi formativi di IeFP erogati dagli istituti professionali disgiunti rispetto ai correlati percorsi di Istruzione Professionale. La scelta se avvalersi dell'una o dell'altra opzione organizzativa di competenza regionale connotava l'offerta formativa della Regione.

Il livello di integrazione era quindi riferito ai "percorsi" in quanto tali e non ai sistemi nel loro complesso, e gli studenti potevano avvalersi dell'una o dell'altra opzione solo in quanto adottata dalla regione di appartenenza.

Il modello di integrazione tra il sistema di IP e quello di IeFP introdotto dal d.lgs. 61/2017 supera questa tradizionale struttura e punta a definire un **sistema integrato** costruito attraverso una struttura, schemi e approcci funzionalmente legati ai soggetti di riferimento della filiera VET: **gli studenti e il territorio**.

Il nuovo modello di sussidiarietà abbandona quindi l'integrazione dei percorsi ma al contempo, rafforzando tutta una serie di interventi, si pone il duplice obiettivo di ri-

spondere a pieno alle esigenze dell'utenza, proponendo loro un'offerta formativa ampia, articolata e diversificata che i singoli studenti possono scegliere e metodologie personalizzate che si pongono, tra l'altro, l'obiettivo di far raggiungere agli studenti un livello di competenze adeguato alle richieste attuali e future del mondo del lavoro.

Porre lo studente e il territorio al centro dell'azione didattica e organizzativa significa quindi operare congiuntamente con nuovi modelli e nuove prospettive che consentano di affrontare questa sfida facendo riferimento in primo luogo a sistemi flessibili, attenti alle peculiarità e alle diversità.

NUOVO MODELLO DI SUSSIDIARIETÀ

Elementi principali

- Principio di separatezza** tra i due sistemi di IP e IeFP
- Regole organizzative per un'offerta formativa articolata e diversificata
- Modello improntato sulla **centralità dello studente** con **interventi integrativi** e misure di accompagnamento per il riconoscimento di crediti comunque acquisiti per l'accesso all'esame di qualifica e diploma IeFP da parte degli studenti di IP
- Modalità di erogazione dei percorsi di IeFP in sussidiarietà sia per la **Qualifica** che per il **Diploma quadriennale**
- Sistema di accreditamento** degli istituti professionali per l'erogazione dei percorsi IeFP
- Estensione della sussidiarietà anche all'**Istruzione degli Adulti (IdA)**

Con queste premesse, il nuovo modello di sussidiarietà si fonda su alcuni elementi che ne fissano i principi di base.

Principio di separatezza tra i due sistemi di IP e IeFP

Nella fase delle iscrizioni, gli studenti prossimi alla conclusione del primo ciclo di istruzione, se orientati a un percorso di studi afferente alla filiera formativa professionalizzante VET, possono scegliere – in via alternativa – tra *uno dei percorsi dei nuovi undici indirizzi di studio di Istruzione Professionale* (finalizzati al conseguimento dei diplomi quinquennali) e *uno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale* definiti nel Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le 26 qualifiche triennali e i 29 diplomi professionali quadriennali⁸².

Viene meno quindi la sussidiarietà integrativa ma non è corretto pensare che il nuovo modello di sussidiarietà sia raffrontabile, per similitudine, al precedente modello di sussidiarietà complementare poiché mantiene separati i percorsi di IP e IeFP. Come già

⁸² “Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1° agosto 2019, Repertorio atti n. 155/CSR, riguardante l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, unitamente ai relativi allegati che ne costituiscono parte integrante e sostanziale” recepito con decreto del Ministro dell'istruzione di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali 7 luglio 2020, n. 56. Il nuovo Repertorio sostituirà gradualmente il Repertorio del 2011 di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 novembre 2011.

evidenziato, quel modello era strutturato solo dal punto di vista dell'organizzazione dei percorsi, mentre il nuovo modello di sussidiarietà si presenta come un modello molto più articolato e flessibile, in cui è la **centralità dello studente** ad assumere una connotazione fondante e in cui i due sistemi – quello di IP e di IeFP – interagiscono su più livelli offrendo plurime opportunità di investire nei due canali formativi, non solo al momento della scelta del percorso ma nell'arco di tutta l'esperienza formativa degli studenti. Con la conseguenza che sono gli studenti a decidere se e quando avvalersi di queste opportunità che consentono il riconoscimento di crediti formativi ai fini della loro spendibilità.

Principi organizzativi dei percorsi di IeFP erogati dagli istituti professionali in regime di sussidiarietà

Dal punto di vista dell'**ampliamento dell'offerta formativa sussidiaria**, con la riforma è stata introdotta la possibilità per gli istituti professionali di **erogare percorsi per il rilascio dei diplomi professionali quadriennali** (figure professionali IeFP di Tecnico) finora non ricompresi nel regime sussidiario.

I percorsi in sussidiarietà possono essere realizzati dalle scuole nell'**ambito dell'offerta sussidiaria di IeFP stabilita dalle Regioni** e della più generale offerta formativa regionale e nel **rispetto degli standard formativi di ciascuna Regione**, previo accreditamento degli istituti professionali secondo i criteri e le modalità stabilite da ciascuna Regione⁸³.

Ferma restando, pertanto, la competenza regionale in materia di offerta e standard formativi, la realizzazione delle misure attuative concernenti la sussidiarietà deve tener conto di una serie di condizioni derivanti dagli assetti normativi vigenti, dalle novità introdotte dal d.lgs. 61/2017 e dagli Accordi sottoscritti tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale ai sensi dell'art. 7, comma 2, dello stesso decreto. In ciascuna Regione, pertanto, i soggetti istituzionali (uffici scolastici regionali e regioni) sono chiamati a definire una "regolamentazione interna" funzionale a creare un assetto organizzativo concertato e rispondente alle *policy* regionali e nazionali.

L'offerta sussidiaria di IeFP è determinata dai percorsi e dalle classi attivate ad hoc negli istituti professionali, nel rispetto dei limiti di organico assegnato a livello regionale e a invarianza di spesa rispetto ai percorsi ordinari degli istituti professionali. Questo vuol dire che nel progettare l'offerta formativa regionale complessiva della filiera VET occorrerà bilanciare l'attivazione dei differenti percorsi al fine di assicurare un'offerta formativa completa e articolata, coerente con il territorio, che consenta scelte ponderate per gli studenti e che offra un ventaglio di opzioni diversificate.

83 Con l'Intesa in Conferenza Stato Regioni Rep. Atti 84 del 20 marzo 2008 tra il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e della ricerca, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano sono definiti gli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi cui le Regioni debbono attenersi in sede di regolamentazione del proprio sistema di accreditamento. Per gli istituti professionali, il requisito della certificazione del sistema di gestione qualità, laddove previsto dai sistemi regionali di accreditamento, si ritiene assolto con il Rapporto di Autovalutazione (RAV) di cui al d.P.R. 28 marzo 2013 n. 80.

Come per le classi dei percorsi quinquennali di Istruzione Professionale, anche le classi iniziali dei percorsi di IeFP, attivate in regime sussidiario, sono costituite con riferimento ai criteri del d.P.R. 20 marzo 2009, n. 81⁸⁴. Così individuato, **l'organico della scuola è complessivamente determinato dalle classi di Istruzione Professionale e da quelle di Istruzione e Formazione Professionale** (organico dell'autonomia).

Anche **l'assegnazione dei docenti alle classi** segue le regole e le procedure ordinarie comuni anche alle classi di Istruzione Professionale. L'assegnazione dei docenti alle classi è pertanto effettuata dal dirigente scolastico previa proposta del collegio dei docenti. Va in ogni caso fatto salvo il **rispetto del criterio** stabilito dal decreto 17 maggio 2018 secondo cui la composizione delle classi di IeFP negli istituti professionali deve prevedere una **composizione qualitativa dell'organico coerente con gli standard formativi dei percorsi di IeFP** in particolare per quanto attiene alla corrispondenza delle classi di concorso, alla natura del contratto di lavoro (a tempo determinato o indeterminato) e alla necessità di non determinare situazioni di esubero nell'ambito provinciale.

Principio di centralità dello studente: gli interventi integrativi

Il nuovo schema di integrazione tra il sistema di Istruzione Professionale e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale è strutturato in modo funzionale alla presa in carico dello studente.

Agli studenti sono infatti offerte plurime opportunità di investire nei due canali formativi e, soprattutto, di orientarsi e ri-orientarsi in modo funzionale alle proprie aspirazioni, anche rivedendo le scelte iniziali, per consentire la piena realizzazione del loro percorso di crescita.

Porre lo studente al centro dell'azione formativa significa trovare modelli organizzativi che consentano di realizzare questa prospettiva facendo riferimento soprattutto a sistemi flessibili, attenti alle peculiarità e alle diversità, e che garantiscano agli studenti il diritto di avvalersi dell'offerta formativa complessiva del sistema VET nonché di essere sostenuti e supportati in queste loro scelte.

In quest'ottica, la forte permeabilità tra i due sistemi di IP e IeFP costituisce il presupposto per una ulteriore opportunità offerta agli studenti di Istruzione Professionale che consenta agli stessi di poter svolgere il percorso quinquennale scelto e, contemporaneamente, **sostenere l'esame di qualifica triennale o di diploma quadriennale professionale per le figure professionali affini al percorso frequentato, arricchendo così la propria formazione, che apre a più ampie possibilità di inserimento occupazionale.**

Attraverso questo intervento è recuperata la possibilità per gli studenti di poter fruire sia dell'offerta formativa dell'IP che di quella della IeFP già presente nel modello di sussidiarietà integrativa dei precedenti ordinamenti non più in vigore. Qui, però, la prospetti-

⁸⁴ D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81, *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola*, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

va è puntata al miglior successo formativo del singolo studente che è assistito e supportato nelle proprie scelte attraverso la previsione di specifici **interventi integrativi** che gli istituti professionali sono chiamati a mettere in atto al fine di consentire il raggiungimento dei risultati di apprendimento che costituiscono lo standard formativo delle singole figure nazionali riferite alle qualifiche o ai diplomi professionali.

Possibilità per gli studenti di IP di sostenere l'esame di qualifica o di diploma quadriennale sulla base della correlazione dei percorsi con l'indirizzo frequentato

Le istituzioni scolastiche di IP, **per consentire agli studenti di sostenere l'esame di qualifica o di diploma quadriennale, possono progettare interventi integrativi dei percorsi di IP con attività**

- che consentano agli studenti di acquisire conoscenze, abilità e competenze utili ai fini del conseguimento del titolo di IeFP
- attraverso la progettazione all'interno del PFI
- anche in coprogettazione con le strutture formative di IeFP

COME

biennio: quota di 264 ore del monte orario per la personalizzazione degli apprendimenti

terzo e quarto anno: spazi di flessibilità (entro il 40% dell'orario complessivo)

I CREDITI

Le competenze, abilità e conoscenze acquisite attraverso gli interventi integrativi (progettate nell'ambito del PFI) **sono valide ai fini del riconoscimento di crediti** per sostenere l'esame di qualifica

La valutazione dei crediti è effettuata dall'istituzione formativa presso la quale è rilasciata la qualifica o il diploma quadriennale

Gli **interventi integrativi costituiscono una personalizzazione del curriculum di IP dello studente, definita nell'ambito del Progetto Formativo Individuale** in modo funzionale a integrare le attività didattiche per sviluppare, in via prioritaria, la dimensione tecnico-professionale di ciascuna figura professionale della IeFP e rendere riconoscibili e spendibili le competenze acquisite attraverso **il sistema di riconoscimento dei crediti formativi**.

Per la progettazione degli interventi integrativi si fa ricorso alla personalizzazione degli apprendimenti che, attraverso l'introduzione del curriculum personalizzato ricondotto nel Progetto Formativo Individuale, può avvalersi di 264 ore nel biennio unitario e della quota di flessibilità nel 3° e 4° anno per l'individuazione delle attività necessarie alle specifiche esigenze formative, tali da consentire lo sviluppo delle competenze avuto riguardo alla figura e all'ambito professionale specifico cui lo studente è orientato.

Considerato che la possibilità di sostenere l'esame di qualifica o di diploma professionale può essere fruita sia nell'ambito dell'istituzione scolastica di appartenenza degli studenti che ne facciano richiesta (se autorizzati all'attivazione dei percorsi IeFP), sia in

altri istituti professionali o nelle strutture formative accreditate dalle regioni autorizzate all'erogazione dei percorsi di IeFP⁸⁵, è opportuno, in questi ultimi due casi, che gli interventi integrativi vengano definiti in coprogettazione tra le due strutture formative al fine di supportare gli studenti in modo mirato al raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

Attraverso gli interventi integrativi pertanto si tende a rendere effettiva la **sostenibilità delle scelte fatte dallo studente** e quindi a **migliorare e ampliare le opportunità di successo formativo** e di un più efficace e rapido inserimento nel mondo del lavoro.

Gli studenti di Istruzione Professionale che intendano avvalersi dell'opzione relativa agli esami di qualifica e di diploma professionale possono scegliere una tra le figure professionali del Repertorio IeFP affini per tipologia, area di attività economica e settore economico-professionale come individuate nella tabella di correlazione tra qualifiche e diplomi IeFP e indirizzi dei percorsi quinquennali di Istruzione Professionale⁸⁶.

La tabella di correlazione è attualmente in fase di revisione per aggiornarne i riferimenti al nuovo Repertorio delle figure nazionali delle qualifiche e dei diplomi professionali fissato con l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2019.

La nuova previsione per l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera stabilisce le correlazioni per le figure di **Operatore della ristorazione** (indirizzi di *Preparazione degli alimenti e allestimento piatti, Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande*), **Operatore ai servizi di promozione e accoglienza**, **Operatore delle produzioni alimentari** (solo per l'indirizzo *Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno*), **Tecnico di cucina**, **Tecnico dei servizi di sala bar**, **Tecnico dei servizi di promozione e accoglienza** (indirizzi *Ricettività turistica, Agenzie turistiche, Convegnistica ed eventi culturali*), **Tecnico delle produzioni alimentari** (solo per l'indirizzo *Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno*).

85 Sulla base delle regole che saranno definite da ciascuna Regione nell'ambito degli Accordi territoriali con gli Uffici Scolastici Regionali ai sensi dell'art. 7, comma 2, del d.lgs. 61/2017.

86 Allegato 4 del decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di Istruzione Professionale*, ai sensi dell'art. 3, comma 3, del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, nonché raccordo con i percorsi di istruzione e formazione professionale.

**Tracce di lavoro per la progettazione degli interventi
Elementi di riferimento per il curriculum personalizzato**

- comparazione tra il profilo dell'indirizzo di IP frequentato dallo studente, rappresentato dal curriculum d'istituto declinato in funzione delle esigenze del territorio, e il profilo della figura professionale (qualificato diploma professionale) per la quale si chiede di sostenere l'esame, e individuazione delle competenze (o abilità o conoscenze) su cui sono necessari interventi di supporto
- progettazione di specifiche Unità di Apprendimento (UdA) mirate alla dimensione tecnico-professionale delle figure professionali di IeFP
- allineamento e integrazione del monte ore dedicato all'alternanza scuola-lavoro (210 ore PCTO negli IP – fino a 400 ore di ASL nella IeFP) anche attraverso la realizzazione dei PCTO dal 2° anno del biennio
- possibilità di prevedere l'integrazione delle competenze (abilità e conoscenze) del curriculum attraverso attività di alternanza
- coprogettazione con la struttura formativa presso cui lo studente sosterrà l'esame (se diverso dall'istituto di appartenenza)

Per la progettazione degli interventi integrativi è pertanto necessario avviare in primo luogo una **comparazione** tra il profilo dell'indirizzo di Istruzione Professionale frequentato e il profilo della figura professionale di IeFP per la quale si intende sostenere l'esame, **individuando le competenze (o le conoscenze e abilità) sulle quali è necessario adottare interventi di integrazione o approfondimento** che completino la formazione e che possano costituire il parametro per il riconoscimento dei crediti. Concorrono a questa prima valutazione sia le competenze cd. di area generale sia quelle di indirizzo/profilo di entrambi i **percorsi** che sono però **strutturati in modo differente**.

Il percorso di Istruzione Professionale di Enogastronomia e ospitalità alberghiera ordinamentale è articolato in 12 competenze di area generale e in 11 competenze di area di indirizzo riferite al profilo unitario considerato come “standard formativo in uscita e quale insieme di competenze descritte secondo una prospettiva di validità e spendibilità nei molteplici contesti lavorativi del settore economico professionale correlato”. Partendo dal profilo unitario la scuola organizza successivamente il *curriculum d'istituto* che connota l'offerta formativa specifica dell'istituto e, in ultimo, il *curriculum della classe* quale ulteriore livello di personalizzazione in funzione delle specifiche esigenze e caratteristiche del gruppo. L'analisi comparativa dovrà pertanto fare riferimento al curriculum della classe effettivamente frequentata dallo studente che intende avvalersi della possibilità di sostenere l'esame di qualifica o di diploma professionale di IeFP ma anche al *curriculum personalizzato* ricondotto nel PFI qualora questo presenti caratteristiche che incidano sui contenuti formativi.

La struttura dei **percorsi di Istruzione e Formazione Professionale relativi alle qualifiche di Operatore e ai diplomi di Tecnico della IeFP** fa riferimento, invece, alla descrizione sintetica delle figure connotate da uno *standard formativo minimo con competenze declinate in rapporto ai processi/sequenze di processol aree di attività del settore economico-professionale di riferimento*⁸⁷. In particolare, i percorsi di IeFP si connotano per un set

⁸⁷ La struttura delle figure nazionali di Operatore e Tecnico della IeFP si rifà alla descrizione delle aree di attività del lavoro proposta nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni (https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php) organizzato attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai Settori

di **competenze di base** (ivi comprese quelle relative all'obbligo di istruzione) di carattere linguistico, matematico, scientifico, tecnologico, storico, sociale ed economico, digitale, e dalle **competenze tecnico-professionali**⁸⁸ specifiche caratterizzanti il contenuto della figura nazionale di riferimento. Le singole Regioni possono poi ulteriormente arricchire o declinare le competenze delle figure nazionali con ulteriori competenze tecnico-professionali richieste da specifiche esigenze territoriali, aggiuntive rispetto a quelle nazionali.

È importante sottolineare che la comparazione tra i due diversi profili deve attestarsi con riferimento ai corrispondenti livelli del **Quadro nazionale delle qualificazioni**⁸⁹ (EQF/QNQ), espressi da otto livelli caratterizzanti la crescente complessità degli apprendimenti, ognuno specificato attraverso descrittori che ne esprimono i risultati minimi attesi per quanto riguarda ciò che l'individuo dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare in rapporto ad una determinata qualificazione.

Qualificazione – Titolo	Livello QNQ
Obbligo di istruzione	2
Qualifica triennale IeFP	3
Diploma quinquennale di Istruzione Professionale Diploma quadriennale di IeFP	4

Nel caso quindi di uno studente che frequenti il secondo o terzo anno dell'indirizzo di Enogastronomia e ospitalità alberghiera (con un curriculum d'istituto declinato nel settore Cucina) e richieda di poter sostenere l'esame per una delle qualifiche triennali previste dalla Tabella di correlazione Allegato 4 al d.m. 92/2018, il parametro di riferimento per la comparazione dei percorsi e per la progettazione degli interventi integrativi dovrà avere riguardo non alle competenze (e connesse conoscenze e abilità) come descritte al 4° liv. QNQ in uscita al percorso di Istruzione Professionale, bensì a quelle corrispondenti del 3° liv. come declinate nelle competenze intermedie dalle Linee guida adottate con decreto direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019.

Un esempio semplificato:

Economico-Professionali (SEP), via via identifica all'interno di essi i principali *Processi di lavoro* a loro volta suddivisi in *Sequenze di processo* e *Aree di Attività* (ADA). L'ADA contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni Istat relative alle attività economiche e alle professioni.

⁸⁸ Le competenze tecnico-professionali si strutturano a loro volta in *competenze ricorsive* (comuni a tutte le figure, es. operare in sicurezza, definire e pianificare le fasi delle operazioni da compiere, approntare e curare la manutenzione ordinaria di strumenti, utensili, attrezzature e macchinari necessari alle fasi di lavorazione), *competenze comuni* (competenze comuni ai diversi indirizzi che compongono la figura professionale) e *competenze connotative* (competenze specifiche dell'indirizzo, es. di *Operatore della ristorazione – Preparazione degli alimenti e allestimento piatti*).

⁸⁹ Decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 8 gennaio 2018 (pubblicato in GU – Serie ordinaria n. 20 del 25 gennaio 2018).

Competenza in esito percorsi IP 4° liv. QNQ	Competenza intermedia percorsi IP 3° liv. QNQ	Competenza in uscita percorso di qualifica Operatore della ristorazione ad indirizzo <i>Preparazione degli alimenti e allestimento piatti</i> 3° liv. QNQ
<p>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 e redditività, e favorendo la diffusione di abitudini e stili di vita sostenibili ed equilibrati.</p>	<p>Utilizzare, all'interno delle macroaree di attività che contraddistinguono la filiera, procedure di base per la predisposizione di prodotti/ servizi/menu coerenti con il contesto e le esigenze della clientela, in contesti strutturati. <i>(Verifica di abilità e conoscenze correlate)</i></p>	<p>Realizzare la preparazione di piatti del menu secondo gli standard di qualità definiti e nel rispetto delle norme igienico-sanitarie vigenti. <i>(Verifica di abilità e conoscenze correlate)</i></p>
<p>Supportare la pianificazione e la gestione dei processi di approvvigionamento, produzione e vendita in un'ottica di qualità e sviluppo della cultura dell'innovazione.</p>	<p>Utilizzare tecniche di gestione a supporto dei processi di approvvigionamento, produzione e vendita di prodotti e servizi rispettando parametri di qualità. <i>(Verifica di abilità e conoscenze correlate)</i></p>	<p>Effettuare le operazioni di conservazione e stoccaggio in conformità alle norme igienico-sanitarie. <i>(Verifica di abilità e conoscenze correlate)</i></p>

A differenza di altri indirizzi, l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera presenta caratteristiche di sostanziale corrispondenza tra le competenze del percorso di Istruzione Professionale e le diverse figure dei percorsi di IeFP. Ciò non di meno, sarà fondamentale operare in aderenza all'effettivo curriculum che le singole scuole hanno adottato sulla base della declinazione del profilo unitario in percorsi specifici rispondenti ai fabbisogni del territorio, ponendo particolare attenzione anche alle conoscenze e abilità quali elementi costitutivi della competenza.

Per gli eventuali interventi integrativi ritenuti necessari potranno essere progettate Unità di Apprendimento specifiche mirate alla complessiva dimensione professionalizzante della figura di cui si intende sostenere l'esame e alle competenze che si intendono rafforzare e/o integrare.

Gli interventi integrativi dovranno invece avere riguardo alla necessità di allineare le attività didattiche in modalità PCTO o alternanza scuola-lavoro al numero di ore effettive richieste dai percorsi di IeFP delle singole regioni. Anche per assolvere a questa necessaria integrazione è stata prevista la possibilità di avviare le attività di alternanza già dal secondo anno del biennio unitario.

Passaggi tra i due sistemi di Istruzione Professionale e Istruzione e Formazione Professionale

Con la nuova *vision* che vede i due sistemi di Istruzione Professionale e Istruzione e Formazione Professionale fortemente integrati in funzione del successo formativo degli studenti e di una piena aderenza ai fabbisogni del territorio, risulta ampiamente rafforzato anche il complesso delle fasi che consentono i passaggi tra i percorsi dei due sistemi.

I **passaggi** da un sistema all'altro costituiscono una ulteriore opportunità attraverso la quale **garantire agli studenti la possibilità di seguire un percorso di crescita e apprendimento che sia adeguato alle proprie potenzialità, alle proprie attitudini, ai propri interessi**, e che possa essere **costantemente monitorato e rivalutato** senza disperdere il bagaglio di competenze ed esperienze già maturate ma, al contrario, capitalizzando il *know-how* acquisito.

La novità è un approccio finalmente strutturato, con regole chiare ed univoche su tutto il territorio nazionale derivanti da un dettagliato Accordo sottoscritto in sede di Conferenza Stato-Regioni⁹⁰.

Il principio cardine su cui si fonda il nuovo sistema dei passaggi è la garanzia circa la **reversibilità delle scelte** che deve essere sempre assicurata agli studenti e "assistita" dalle istituzioni scolastiche e formative. Porre lo studente al centro dell'azione formativa significa quindi accompagnarlo ed assisterlo anche nella ridefinizione delle proprie scelte.

Per consentire ciò occorrerà che le istituzioni scolastiche o formative progettino e attuino, anche congiuntamente, modalità di accompagnamento e di sostegno per consentire il miglior successo delle nuove scelte e l'inserimento graduale dello studente nel nuovo percorso, tenendo conto dei risultati di apprendimento previsti sia in relazione al percorso formativo frequentato sia a quello al quale si chiede di accedere.

Il successo formativo, inteso quale traguardo che interessa tutto il percorso di vita della persona e fa riferimento alla capacità di ciascuno di realizzarsi, costituisce il punto di riferimento della previsione che consente di avvalersi della possibilità dei passaggi anche in caso di discontinuità nella frequenza dei percorsi e nelle ipotesi di rientro in formazione dopo l'interruzione degli studi.

90 L'Accordo in Conferenza Stato-Regioni Rep. Atti 100/CSR del 10 maggio 2018 per la definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di IP e i percorsi di IeFP è stato rimodulato con il successivo Accordo in Conferenza Stato-Regioni Rep. Atti 156 del 10 settembre 2020 in considerazione della necessità di aggiornare le disposizioni al nuovo Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale introdotto con l'Accordo del 1 agosto 2019.

Passaggi tra il sistema di IP e il sistema di IeFP (e viceversa)

Carattere personalizzato

Realizzazione del percorso personale di crescita e di apprendimento

Valorizzazione delle competenze acquisite

Ri-orientamento

Non irreversibilità dei passaggi

- progettazione e attuazione di **modalità di accompagnamento e di sostegno** degli studenti e possibilità di inserimento graduale (a cura di istituzioni scolastiche e formative)
- **riconoscimento di competenze** già acquisite (riconoscimento crediti) in relazione al profilo di uscita del percorso cui si vuole accedere
- comparazione tra percorso di provenienza e percorso di destinazione per la **determinazione dell'annualità di ammissione**
- valutazione in merito alle effettive potenzialità di prosecuzione del percorso (**sostenibilità dei passaggi**)

Art. 8 d.lgs. 61/2017 – Accordo n. 100/CSR del 10 maggio 2018 e Accordo n. 156/CSR del 10 settembre 2020

I passaggi hanno un carattere personalizzato, sia perché attivati a domanda dell'interessato (studente o famiglia), sia perché tutte le fasi sono ponderate in funzione della valorizzazione delle competenze già acquisite e del loro riconoscimento in termini di crediti formativi nonché di una valutazione complessiva in merito alla effettiva sostenibilità del passaggio.

La domanda di passaggio non presuppone, quindi, un automatico accoglimento in particolare quando sussistano elementi di scarsa potenzialità di successo, specie se dovuti a carenze difficilmente recuperabili o alla mancanza delle condizioni essenziali per l'inserimento dello studente nel percorso richiesto. Anche in questi casi lo studente va però supportato individuando le misure di ri-orientamento con la proposta di soluzioni alternative idonee a facilitare la prosecuzione degli studi.

I passaggi si realizzano attraverso la ricognizione degli apprendimenti acquisiti, riconoscibili e traducibili nel percorso di inserimento e **l'elaborazione del bilancio di competenze** sulla cui base sarà definito il valore del riconoscimento dei crediti, le eventuali – se necessarie – verifiche in ingresso per gli ambiti di acquisizione non adeguatamente documentati e le misure di accompagnamento e supporto per la graduale inclusione dello studente nel nuovo percorso, nonché la determinazione dell'annualità di inserimento che potrà essere adattata con l'eventuale riconoscimento, in termini di crediti formativi, di specifiche UdA in relazione agli ambiti di equivalenza degli apprendimenti certificati positivamente (misure dispensative) o di misure integrative necessarie a colmare le eventuali carenze formative.

CAPITOLO 6

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE PER LE SCUOLE ALBERGHIERE

C. Gagliardi, M. Damiano

6a. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE DI PARTE TERZA NEI PCTO

Unioncamere ha avviato un progetto sperimentale con Re.Na.I.A. e FIPE per la certificazione delle competenze maturate in contesti non formali dagli studenti nel corso degli stage previsti dai PCTO, partendo da un'analisi approfondita dei dati sul *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro che si palesa con sempre maggiore frequenza nel mercato del lavoro italiano.

Le più recenti indagini del Sistema Informativo Excelsior, gestito da oltre 20 anni da Unioncamere, forniscono infatti nuove conferme alla comprensione dei problemi di reperimento di manodopera già emersi nel 2021, nonostante il numero dei contratti di assunzione sia ritornato ai livelli pre-pandemia.

Nel mese di luglio 2022, quando il flusso di assunzioni più consistente ha riguardato proprio la filiera turistica con circa 121 mila contratti da attivare, seguita dal commercio (65 mila assunzioni) e dai servizi alle persone (64 mila), le entrate giudicate di difficile reperimento dal sistema delle imprese sono significativamente aumentate raggiungendo la quota del 32,2%. In termini assoluti questo equivale a **quasi un milione e mezzo di possibili assunzioni rispetto alle quali le imprese riscontrano difficoltà**, quasi trecentomila in più rispetto al 2019. Le professioni per le quali le imprese rilevano più frequentemente difficoltà sono da un lato quelle più altamente qualificate, quali dirigenti, professioni specialistiche e tecniche; dall'altro, le professioni più operative e direttamente coinvolte nel processo produttivo, come gli operai o gli addetti alle attività di ristorazione e alberghiere.

Elevati tassi di difficoltà di reperimento riguardano anche le professioni connesse a una crescente automazione dei processi e i profili specialistici dei servizi digitali e di supporto alle imprese, ambiti investiti dal forte sviluppo delle tecnologie digitali e del sempre più massiccio utilizzo delle reti per l'organizzazione e la gestione delle attività.

Gli aggiustamenti imposti al mercato del lavoro dalla crisi pandemica hanno avuto effetti anche sulle principali cause della difficoltà di reperimento, ampliando lo *shortage gap*: per 20 delle 30 professioni più difficili da reperire è la mancanza di candidati a costituire il primo ostacolo per le imprese nelle ricerche di personale. La quasi totalità delle figure di più alto profilo

e tecniche è difficile da reperire prevalentemente per il ridotto numero di candidati; mentre la maggior parte delle figure operative dei settori industriali, così come dei servizi, risulta difficile da trovare anche perché le imprese giudicano inadeguato il loro livello di preparazione.

Si tratta, in sintesi, di **un mismatch in parte a carattere quantitativo** (non si trovano candidati che siano in grado o che intendano svolgere un determinato lavoro, perché non ne hanno le conoscenze e competenze necessarie) **e, in parte, a carattere qualitativo** (mancanza di esperienza che viene richiesta dalle imprese per il 70% delle assunzioni e, conseguentemente, di competenze adeguate). Il frequente disallineamento tra le imprese e le scuole sui territori aumenta, inoltre, la non-comprensione dell'evoluzione dei rispettivi fabbisogni e dei codici di comunicazione attraverso i quali si riconoscono le competenze. Per tale ragione le imprese in generale, e in particolare quelle della filiera turistica, hanno sempre maggiore **difficoltà a riconoscere nel mercato del lavoro il reale contenuto in termini di competenze e l'effettiva spendibilità dei percorsi formativi seguiti dai giovani**, rispetto alle esigenze aziendali in continua evoluzione.

Gli obiettivi e le finalità

Prendendo le mosse da queste evidenze, Unioncamere – in stretta collaborazione con Re.Na.I.A. e FIPE – ha sviluppato un modello sperimentale di certificazione delle competenze basato su questi punti cardine:

- **una certificazione di competenze che sia riconosciuta dalle imprese**, in modo da mettere in campo azioni di allineamento tra il mondo della formazione e quello delle imprese per favorire lo sviluppo di percorsi professionali in linea con le richieste del mercato del lavoro;
 - **un modello di certificazione sostenuto dalle scuole** e capace di affiancare e integrare il tradizionale processo della valutazione formativa, favorendo l'arricchimento del cv degli studenti con una certificazione di "parte terza" di competenze maturate in contesti non formali (tipicamente lo stage in azienda nell'ambito dei percorsi PCTO);
 - un modello capace di agevolare l'**incontro di domanda/offerta di lavoro anche attraverso la mobilità interregionale**;
 - uno **standard nazionale** che sia di riferimento per gli *stakeholder* attraverso la realizzazione di percorsi di formazione basati su modelli nazionali coprogettati da scuola e impresa sulla base di linguaggi condivisi e codificati insieme al sistema delle Camere di Commercio, con le necessarie garanzie di sicurezza e di qualità delle attività da svolgere, a cui seguono test di verifica e certificazione omogenei, e quindi confrontabili, per tutti gli studenti dei diversi territori, da somministrare attraverso l'utilizzo di un'unica piattaforma online;
 - **un modello di formazione e certificazione capace di favorire l'orientamento e di attrarre studenti di talento per i settori economici di riferimento della scuola**, attraverso la valorizzazione e il riconoscimento – in chiave di spendibilità nel mercato del lavoro – delle esperienze formative realizzate durante il percorso scolastico.
- Il fulcro di tutta la sperimentazione è, quindi, una metodologia di coprogettazione

scuola-impresa: il mondo della formazione e il mondo del lavoro impegnati a lavorare e progettare insieme per sintonizzare i rispettivi linguaggi e bisogni, per la condivisione dei contenuti dei percorsi PCTO e delle evidenze osservabili nel corso degli stage, per la gestione condivisa del modello di certificazione delle competenze di “parte terza” promosso dalle Camere di Commercio.

Analoghe attività sperimentali si stanno promuovendo su iniziativa di Unioncamere anche nel settore della meccatronica (in collaborazione con la rete di scuole M2A e con Federmeccanica), nel settore del tessile-abbigliamento-moda (in collaborazione con la rete di scuole TAM e Confindustria Moda) e nel settore agrario-agroalimentare (in collaborazione con la rete di scuole Re.N.Is.A).

I fondamenti normativi

Il d.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, nell’istituire il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, ha previsto all’articolo 2, lettera g che le Camere di Commercio siano “ente titolato” a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Ancora, all’articolo 9, comma 1 dello stesso decreto si sottolinea che il Sistema nazionale di certificazione delle competenze è oggetto di monitoraggio e valutazione e, anche in un’ottica di miglioramento costante, è utile avvalersi per le relative azioni della collaborazione dell’Unione nazionale delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura. La successiva emanazione delle “Linee guida per l’interoperatività degli enti pubblici titolari nell’ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze” (decreto 5 gennaio 2021) ha descritto più nello specifico i servizi di identificazione, valutazione e certificazione che possono essere erogati anche dalle Camere di Commercio in qualità di ente titolato.

La stessa legge di riforma delle Camere di Commercio (d.lgs. 25 novembre 2016 n. 219, che ha modificato la legge n. 580 del 29 dicembre 1993, *Riordinamento delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura*, all’art. 2, comma 1, lettera e, prevede che le Camere di Commercio devono realizzare servizi per l’orientamento al lavoro e alle professioni, per l’analisi dei fabbisogni professionali delle imprese, per supportare l’alternanza scuola-lavoro, la transizione scuola-lavoro e università-lavoro, nonché la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, anche in alternanza scuola-lavoro. Tali attività sono state ulteriormente definite anche dal decreto ministeriale 7 marzo 2019, *Ridefinizione dei servizi che il sistema delle Camere di Commercio è tenuto a fornire sull’intero territorio nazionale*.

Il ruolo di Unioncamere e delle Camere di Commercio per la certificazione delle competenze

Il modello di certificazione è stato sviluppato basandosi su un sistema a rete. Unioncamere ha il ruolo di definire le azioni a carattere nazionale, per favorire lo sviluppo e il raggiungimento di standard nazionali che partano dai seguenti presupposti:

- disegno delle regole di funzionamento del sistema, valide per tutti i nodi territoriali

- della rete con il coinvolgimento attivo degli *stakeholder*;
- sviluppo del modello di certificazione definendo i settori, le competenze e gli strumenti (in collaborazione con Re.Na.I.A. e FIPE);
 - progettazione, sviluppo, gestione e aggiornamento del portale del sistema camerale per le competenze (link: <https://certificacompetenze.unioncamere.it>);
 - coordinamento delle attività assegnate alle Camere di Commercio a livello territoriale;
 - creazione di un'immagine ben "riconoscibile" e unitaria attraverso il deposito e la registrazione di un marchio individuale che connoti l'attività di certificazione;
 - sviluppo del modello in coerenza con i presupposti del citato d.lgs. 16 gennaio 2013 n. 13 (Sistema nazionale di certificazione delle competenze) e con le Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze (decreto 5 gennaio 2021);
 - aggiornamento costante del Ministero dell'Istruzione circa l'avanzamento del progetto e della relativa sperimentazione, per valutarne possibili futuri sviluppi anche sotto il profilo formale.

Sui territori il ruolo di gestione dei nodi è svolto dalle singole Camere di Commercio che si occupano, nello specifico, di:

- applicare lo schema di certificazione utilizzando il relativo marchio definito a livello nazionale da Unioncamere, approvandone e rispettando il regolamento d'uso;
- nominare la Commissione territoriale "terza" – composta da rappresentanti degli *stakeholder* – per la validazione del processo di certificazione;
- gestire la segreteria tecnica che istruisce la documentazione per la Commissione;
- rilasciare la certificazione di competenza, dopo parere favorevole della Commissione;
- organizzare "tavoli territoriali" di coordinamento con gli *stakeholder*, utili per tenere i contatti con tutti i diversi soggetti coinvolti nella sperimentazione, offrire supporto e misurare l'avanzamento delle attività.

In relazione a quest'ultimo punto, è utile evidenziare che i tavoli territoriali hanno una finalità strategica, in quanto garantiscono attività di animazione del territorio con il coinvolgimento della rete Re.Na.I.A., Unioncamere, FIPE e degli altri *stakeholder*, consentono lo sviluppo di filiere collaborative a supporto delle transizioni scuola-lavoro dei giovani e possono evidenziare buone pratiche utili per il miglioramento del modello e la crescita dell'azione di certificazione.

Il processo di certificazione delle competenze

Cuore dell'attività di valutazione e certificazione delle competenze è il portale sviluppato da Unioncamere e raggiungibile al seguente link: <https://certificacompetenze.unioncamere.it/>. Su questa piattaforma opereranno tutti gli attori coinvolti nel processo, così come evidenziato nella seguente figura 6.1 dove sono anche indicati i ruoli e le attività di ciascuna organizzazione.

Unioncamere	Iscrive le CCIAA (su richiesta) e monitora tutte le attività.
CCIAA	Iscrive le scuole, verifica PCTO, invita a sessione prove, sblocca le prove, assegna badge/attestati (dopo validazione Commissione).
Referente scolastico	Iscrive tutor scolastici e studenti. Monitora studenti. Iscrive altri referenti scolastici.
Tutor scolastico	Iscrive studenti. Iscrive aziende e tutor aziendali. Carica Progetto PCTO ed esperienze. Carica foglio presenze stage.
Referente aziendale	Completa/certifica profilo aziendale. Monitora tutor e studenti.
Tutor aziendale	Carica foglio presenze stage. Compila scheda Evidenze osservabili. Chiude stage. Monitora tutor e studenti.
Studente	Aggiorna il proprio profilo. Effettua le prove.

Figura 6.1. Il portale per la certificazione delle competenze e gli attori

La certificazione delle competenze vede quindi l'interazione di più soggetti, con un protagonista centrale, lo studente (si veda la successiva figura 6.2).

	SCUOLA	IMPRESA	CCIAA	STUDENTE
FASE 1: PREPARAZIONE PCTO	<ul style="list-style-type: none"> • ISCRIVE STUDENTI E IMPRESE SULLA PIATTAFORMA • CARICA I PROGETTI FORMATIVI SUI PROFILI STUDENTI • INSERISCE I PRIMI DATI MONITORAGGIO 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPLETA PROFILO SU PIATTAFORMA • PRENDE IN CARICO GLI STUDENTI DI RIFERIMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> • PRENDE VISIONE DI SCUOLE, IMPRESE E STUDENTI DEL PROPRIO TERRITORIO 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPLETA PROFILO SU PIATTAFORMA
FASE 2: SVOLGIMENTO PCTO	<ul style="list-style-type: none"> • INSERISCE DATI MONITORAGGIO 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPILA LE SCHEDE DELLE EVIDENZE OSSERVABILI 	<ul style="list-style-type: none"> • ATTIVA IL TAVOLO PROVINCIALE PER VALUTARE L'ANDAMENTO DEL MONITORAGGIO 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPILA IL FOGLIO FIRMA CON GIORNI/ORE DI PRESENZA
FASE 3: CERTIFICAZIONE COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • VALIDA E INSERISCE FOGLIO FIRMA COMPLETO NEL PROFILO STUDENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPLETA E SALVA I DATI DELLE SCHEDE DELLE EVIDENZE OSSERVABILI PER CIASCUN STUDENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • VERIFICA DOSSIER DELLE EVIDENZE • NOMINA E ASSISTE LA COMMISSIONE TERZA 	<ul style="list-style-type: none"> • EFFETTUA LE PROVE DI CERTIFICAZIONE • GESTISCE ATTESTATI DI COMPETENZE E OPEN BADGE NELLA PROPRIA AREA RISERVATA

Figura 6.2. Il processo di certificazione. Ruoli e attività.

L'attività, in sintesi, può essere suddivisa in tre fasi: preparazione del PCTO, svolgimento del PCTO e certificazione delle competenze.

Nella prima fase la scuola e l'impresa coprogettano l'attività di PCTO, a partire dagli standard nazionali forniti da Re.Na.I.A, Unioncamere e FIPE (descrizione delle competenze, referenziazione delle stesse all'Atlante del lavoro e delle professioni, PCTO tipo). Sul portale dedicato al progetto sono caricate, a cura dell'istituto scolastico, le anagrafiche

delle scuole partecipanti, degli studenti e delle imprese.

Dopo la sottoscrizione del patto formativo e l'associazione studente-impresa si avvia la fase due, in cui lo studente svolge l'attività di stage presso la struttura ospitante. Il tutor aziendale monitora le azioni svolte dallo studente e compila una scheda delle evidenze osservate (definita in modo standard a livello nazionale per tutte le esperienze che si svolgono in uno dei tre percorsi previsti: sala-bar e vendita, cucina, accoglienza).

Con la conclusione delle esperienze di stage (possono essere una o più) e il raggiungimento dei requisiti minimi (almeno 160 ore di attività svolte in contesti extra-scolastici e completamento dell'osservazione delle evidenze da parte del tutor aziendale) si accede al servizio di certificazione delle competenze.

Il processo è basato su tre step, gestiti dalla Camera di Commercio territoriale (si veda la figura 6.3).

ESAME DOCUMENTALE	TEST PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	VALUTAZIONE A CURA DI UNA COMMISSIONE TERZA
VERIFICA DEL DOSSIER DELLE EVIDENZE <ul style="list-style-type: none"> • Progetto Formativo Individuale • Scheda osservazione evidenze esterne • Foglio firme per verifica monte ore in imprese 	I CANDIDATI CHE SUPERANO LA VERIFICA DOCUMENTALE SONO AMMESSI AL TEST/ESAME CHE SARÀ SOMMINISTRATO MEDIANTE LA PIATTAFORMA ONLINE CON LOGICA DI GAMIFICATION <ul style="list-style-type: none"> • Prova per la verifica delle conoscenze • Test per la verifica delle abilità e delle <i>soft skills</i> 	TUTTO IL PROCESSO E I RISULTATI DEL TEST SONO VALUTATI E VALIDATI DA UNA COMMISSIONE TERZA, COMPOSTA DA ESPERTI, CHE RILASCIÀ, IN CASO DI ESITO POSITIVO: <ul style="list-style-type: none"> • L'attestato di competenza • L'<i>open badge</i>

Figura 6.3. Il processo di certificazione delle competenze

Il primo step riguarda l'esame documentale. La Camera di Commercio predispose il **dossier delle evidenze** per ciascun candidato. Il dossier è composto dai seguenti documenti: il Progetto Formativo Individuale (da cui si ricavano le competenze oggetto dell'attività), le schede delle evidenze osservabili (per valutare il grado di maturità delle competenze osservate in un contesto extra scolastico), il foglio firma (per verificare il raggiungimento del monte ore minimo).

Una volta verificati questi requisiti, il candidato viene ammesso a svolgere un test online sul portale camerale volto a verificare il possesso delle conoscenze, delle abilità e delle *soft skills* correlate per le competenze oggetto dell'attività. Il test, di carattere pratico, fa riferimento a contesti e ambientazioni aziendali, riprodotte anche tramite tecnologie di realtà virtuale, e ha lo scopo di mettere alla prova il candidato rispetto a situazioni che normalmente si verificano durante attività lavorative, per valutarne le risposte e le azioni messe in campo.

Il dossier delle evidenze e i risultati del test sono forniti alla Commissione terza di valutazione (nominata dalla Camera di Commercio e composta da esponenti degli *stakeholder* di progetto e da esperti del settore) che valida l'intero iter procedurale e, in caso positivo, rilascia le attestazioni di competenza e gli *open badge*, per ciascuna delle competenze acquisite dal candidato.

La notarizzazione delle competenze

Agli studenti che superano positivamente l'intero percorso progettuale verrà rilasciato un *open badge* per ciascuna competenza certificata (oltre a un attestato). In questo contesto è stato seguito un percorso innovativo, ma in linea con le esperienze sviluppate in contesti lavorativi e professionali sul tema. L'*open badge* rilasciato, infatti, può essere descritto come un oggetto digitale che, attraverso i metadati contenuti, permette di codificare e comunicare in maniera sicura e trasparente le competenze, le abilità e le *soft skills* connesse, l'ente che ha rilasciato l'attestazione, la metodologia di ottenimento e altre ulteriori informazioni utili.

Grazie alla sua forma, grafica e tecnologica al tempo stesso, consente allo studente di rendere immediatamente riconoscibile l'ambito e il settore di applicazione, di condividere dati e informazioni supportati da evidenze, verificare da parte di soggetti terzi l'attendibilità delle informazioni, condividere i dati online e sulle piattaforme social (specie all'interno di business community).

I vantaggi di questo sistema sono immediatamente percepibili: si crea un sistema di conoscenza e scambio di competenze certificate che può supportare i processi di interazione tra domanda e offerta di lavoro (in linea con le aspettative dei candidati e con le richieste delle imprese), si valorizzano azioni di condivisione di competenze certificate e acquisite in contesti non formali (aumentando le opportunità per tutti gli attori dei sistemi economici), si favoriscono azioni di orientamento (attraverso l'indicazione di competenze – ad esempio green, social e digitali – che possano essere di maggiore interesse per le imprese).

Le opportunità per il sistema economico e le sfide future

Il modello di intervento per la certificazione delle competenze acquisite nel corso degli stage aziendali previsti dai PCTO, messo a punto da Unioncamere insieme a Re.Na.I.A. e FIPE, è già operativo a partire dal mese di maggio 2022 con una prima sperimentazione già su ampia scala (sono già 52 le istituzioni scolastiche coinvolte, oltre 1000 gli studenti, 35 le Camere di Commercio e più di 200 le realtà aziendali operative in piattaforma; e questi numeri sono destinati a crescere nei prossimi mesi). Già in questa fase si possono proporre alcuni spunti di riflessione e immaginare ulteriori ricadute operative per i sistemi economici territoriali e nazionali.

Il primo riguarda un contributo non secondario in tema di riduzione del *mismatch* tra domanda di competenze delle imprese e sistema dell'offerta formativa: lo sviluppo della documentazione e degli strumenti ha messo intorno a un tavolo i diversi *stakeholder*. Imprese e scuole si sono confrontate, hanno definito le rispettive esigenze, hanno allineato linguaggi e attese. Tutto questo lavoro è servito ad avvicinare i due mondi, a semplificarne l'interazione e a coordinarne l'azione con un vantaggio per tutti, a partire dai giovani che, da un lato, si vedono valorizzare e riconoscere le competenze maturate in contesti non formali e, dall'altro, possono avere accesso a sistemi nazionali condivisi e riconosciuti di

codifica delle competenze, che potenzialmente rappresentano un booster per lo sviluppo del percorso professionale.

Il secondo aspetto riguarda la questione strategica del sistema di orientamento per i giovani, le famiglie e gli operatori della formazione: la scelta dei settori di intervento e l'individuazione delle competenze (fatta in accordo con gli *stakeholder*) lasciano chiaramente intendere quali sono le richieste e le attese del mondo economico rispetto alle attività formative. Questa informazione, opportunamente comunicata e utilizzata per la progettazione dei percorsi formativi, consente agli studenti di mettersi alla prova in contesti dinamici e attrattivi, in vista di un prossimo futuro professionale. Con una prima ricaduta operativa: avere la possibilità di poter inserire le evidenze ottenute nel proprio curriculum (anche come prime "esperienze" all'interno di contesti aziendali).

Infine, questo progetto rappresenta anche una risposta alle richieste del mondo del lavoro, ossia di avere un'offerta qualificata e aggiornata, da attivare lungo tutto l'arco della vita lavorativa. Definire un sistema in grado di valorizzare le competenze acquisite in contesti non formali rappresenta un'occasione per immettere nei sistemi economici competenze acquisite sul campo, standardizzate e valutate su scala nazionale. È un incentivo anche per i giovani e i lavoratori a fare nuove esperienze, sapendo fin da subito che ci sono modelli e piattaforme pubbliche del sistema camerale, riconosciute dal mondo produttivo e in grado di promuovere questa attività.

Unioncamere e il sistema camerale si mettono al servizio della comunità economica e del sistema scolastico con questa nuova progettualità per assicurare un percorso che parta dai territori, ne valorizzi le richieste e le aspettative, le riconduca all'interno di uno standard nazionale, garantendo la qualità di un servizio di certificazione di natura "terza" coerente con i modelli previsti dal d.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 e gestito attraverso la continua collaborazione tra scuole, imprese e Camere di Commercio.

CAPITOLO 6

A. Chiriatti

6b. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE E ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: UN PROGETTO AMBIZIOSO DI FIPE

Non c'è dubbio che il 2022 per i pubblici esercizi possa essere l'anno della rinascita e della ripartenza, ma soprattutto che questo auspicio coincida con un'altra etichetta che il 2022 possa avere e cioè quella di essere l'anno del "lavoro". Due anni di attività aperte a singhiozzo per le note vicende della pandemia, con il conseguente utilizzo senza soluzione di continuità della Cassa Integrazione e la derivante perdita di 200 mila posti di lavoro circa rispetto al 2019, per arrivare sino alle note vicende del conflitto ucraino. Un tornado, quindi, che ha spazzato via ogni certezza di vita e professionale nel settore, non solo per gli imprenditori ma anche per tutto il personale dipendente e i collaboratori, accompagnato da un radicale cambio di mentalità e delle abitudini di ciascuno di noi, non più quotidianamente predisposti al "fuoricasa".

Lo tsunami in questione ha ovviamente causato o, per dirla meglio, acuito le ataviche difficoltà del settore a reperire non solo le competenze professionali adeguate alle esigenze imprenditoriali, ma soprattutto la presenza di aspiranti professionisti e lavoratori disponibili a intraprendere un percorso nel comparto.

La FIPE ha per questo messo in campo una serie di azioni e progettualità volte a rimettere al centro del pubblico esercizio la "questione lavoro": con le diverse tappe territoriali del Talent Day finalizzate ad avvicinare le imprese del settore ai vari intermediari del mercato del lavoro e ovviamente ai possibili candidati e con la collaborazione con Unioncamere e Re.Na.I.A (Rete Nazionale Istituti Alberghieri) allo sviluppo di un sistema di certificazione delle competenze dei giovani al termine dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

La FIPE ritiene, quindi, che partire dalla scuola superiore possa essere il sentiero necessario da percorrere, per quanto più lungo e tortuoso, per ridare centralità a un settore che necessita di una vera e propria valorizzazione del contenuto motivazionale, formativo e ambiziosamente etico del lavoro.

Con il progetto citato, i diversi attori intendono innalzare il livello di competenze dei diplomati degli istituti Re.Na.I.A, costruendo curricula sempre più adeguati alle esigenze dei datori di lavoro che rappresentino in maniera efficace le competenze e le abilità specifiche che gli studenti acquisiscono nel corso dei PCTO (l'acronimo che si riferisce alla più conosciuta alternanza scuola-lavoro).

È evidente che questa coprogettazione virtuosa dei percorsi formativi e di orientamento, che vede le imprese al fianco delle scuole nella costruzione di percorsi effettivamente orientati a indurre scelte professionali e di vita che solo una effettiva esperienza diretta “sul campo” può far maturare, non può che essere il primo passo.

Il lavoro di coprogettazione realizzato da FIPE, Re.Na.I.A e Unioncamere ha l'ambizione, infatti, di costruire un modello che sia in grado di certificare alla fine del percorso scolastico il possesso di competenze specifiche, verificate durante l'esperienza formativa. Un progetto che ambiziosamente coinvolge tutto lo stivale e migliaia di ragazzi con la sperimentazione di percorsi autentici di incontro con il mondo del lavoro nei pubblici esercizi.

In poche parole: dal banco alla cucina o alla sala, con l'ambizione di costruire passo dopo passo un mercato del lavoro che non si può più affidare alla dannosa banalizzazione dell'informalità. Il passaparola e il consueto “amico di” o “parente di” non consentono più di rispondere ai fabbisogni crescenti di professionalità richieste dalle imprese e all'esigenza di elevare il livello d'attrattività del settore.

Il percorso che la FIPE intende promuovere non può che passare anche per un nuovo racconto del lavoro nei pubblici esercizi che comunichi storie professionali e di vita positive. Il lavoro è certamente fatica e sacrificio, ma è soprattutto realizzazione di aspirazioni, inclinazioni e, perché no, realizzazione dei sogni nel cassetto.

Dopo due anni di pandemia e una guerra alle porte dell'Europa, l'auspicio è che la primavera 2022 possa regalare ai pubblici esercizi una reale ripartenza, partendo, appunto, dal lavoro.

CAPITOLO 6

M. Rota

6c. UN MODELLO DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE IN PCTO NEL SETTORE DELL'ENOGASTRONOMIA

In questo capitolo sono illustrate le fasi attraverso le quali è stato costruito un modello sperimentale di certificazione delle competenze, partendo dalle tappe di lavoro descritte nel capitolo “La declinazione del profilo unitario: opportunità e criticità”, nel quale Rossella Mengucci delinea con chiarezza le tappe di lavoro che una progettazione di istituto deve sviluppare per certificare le competenze in uscita previste dal d.lgs. 61/2017.

Gli obiettivi che ci si è posti con questa sperimentazione sono diversi:

1. coinvolgere il mondo del lavoro nell'esprimere valutazioni oggettive in relazione alle esperienze di stage degli allievi;
2. fornire alla scuola elementi su come costruire i percorsi in uscita rispondenti alle esigenze del territorio e del mondo del lavoro;
3. individuare evidenze dalle attività svolte in azienda durante gli stage che, unite a quelle osservate nelle attività didattiche con le UdA, permettano di costruire un modello di certificazione delle competenze. Tale modello dovrà fornire indicazioni per predisporre prove di certificazione sia di parte terza (Camere di Commercio I.A.A.) sia ministeriali tali da consentire di riconoscere nell'ambito del titolo, derivante dal profilo unitario, i diversi percorsi che gli allievi hanno frequentato.

Re.Na.I.A. e FIPE (Federazione Italiana Pubblici Esercizi), in collaborazione con Unioncamere, hanno sviluppato il lavoro attraverso la costruzione di modelli di osservazione delle attività svolte durante gli stage e la condivisione di alcuni requisiti minimi, inderogabili, contenuti nel progetto formativo di PCTO, con gli obiettivi e gli strumenti descritti nel capitolo “La certificazione delle competenze di parte terza nei PCTO” di Claudio Gagliardi e Marco Damiano.

1. Dalle ADA alle attività da osservare in stage: costruzione dei modelli

Le attività ADA sono state scelte tra quelle elencate nell'Atlante del lavoro che identifica, per i diversi SEP (Settori Economico-Professionali), i principali Processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di Attività (ADA).

L'Atlante del lavoro descrive i contenuti del lavoro in termini di attività (task, compiti, ecc.), di prodotti e di servizi potenzialmente erogabili nello svolgimento delle stesse attraverso 23 Settori Economico-Professionali (SEP).

Per ogni ADA sono consultabili:

- elenco delle singole attività (minimo 4 massimo 12);
- i risultati attesi;
- le schede di caso;
- i riferimenti ai codici Istat della Classificazione delle Professioni (CP2011);
- i riferimenti ai codici Istat della classificazione delle attività economiche (ATE-CO).

Nel costruire il modello si è partiti dalla consultazione dell'Atlante del lavoro (cfr. https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php). Di seguito sono descritti alcuni esempi di consultazione dell'Atlante del lavoro per la predisposizione di schede di osservazione delle attività svolte dagli alunni nel periodo di stage.

<p>23. Servizi turistici</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Processo: Servizi di ristorazione ○ Sequenza: Definizione dell'offerta dei servizi di ristorazione, preparazione degli alimenti e delle bevande e confezionamento di cibi precotti o crudi ✓ ADA 23.01.03 – Preparazione degli alimenti e allestimento di piatti

N.B. Non si considera, ad esempio, ADA 23.01.01 – Definizione e gestione dei servizi di ristorazione, perché ritenuta dagli esperti attività di carattere prettamente gestionale e, quindi, non direttamente osservabile nel tempo ridotto delle settimane di esperienza in stage.

In riferimento all'ADA 23.01.03 – Preparazione degli alimenti e allestimento di piatti l'Atlante individua 11 attività ed esplicita 4 risultati attesi (per semplificazione si riportano solo due attività e il correlato risultato atteso).

ATTIVITÀ	RISULTATI ATTESI	SCHEDE DI CASO
<ul style="list-style-type: none"> • Controllo materie prime • Preparazione preliminare delle materie prime • Conservazione delle materie prime 	<p>RA1: Preparare le materie prime, nel rispetto dei tempi assegnati e sulla base del piano di lavoro ricevuto, selezionando, pulendo e lavorando gli alimenti e provvedendo, ove necessario, alla conservazione degli stessi</p>	<p>Casi esemplificativi e risorse a supporto della valutazione:</p> <p>1. Selezione delle materie prime:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado complessità 2 <p>1.2 Scelta delle materie prime</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado complessità 1 <p>1.1 Prelievo delle materie prime</p>

Le attività sono state sviluppate attraverso osservazioni di livelli diversi di difficoltà/ autonomia di esecuzione per il percorso Cucina, pasticceria e arte bianca; di seguito, nella *Tabella A*, si riporta un esempio di osservazioni per una delle suddette attività.

Tabella A

<p>Preparazione preliminare delle materie prime</p>	<p>Preleva i quantitativi di materie prime necessari alla produzione programmata (la ricetta), verificando le caratteristiche dei prodotti selezionati (dimensione, colore, consistenza, odore, ecc.) e compilando i buoni di prelevamento delle materie prime secondo le indicazioni dello chef di cucina/ chef di partita.</p>	<p>Applica, sotto supervisione, alle verdure tagli di 1° livello (a fette, a rondelle, ad anelli), 2° livello (bastoncini, fiammiferi, <i>julienne</i>, <i>chiffonade</i>) e 3° livello (<i>matignon</i>, <i>mirepoix</i>, paesana, macedonia e <i>brunoise</i>)</p>	<p>Riduce, sotto supervisione, la carne a cubetti (spiedini o spezzatini), a fettine da pezzi a muscolo unico (controfiletto di manzo, lombata di maiale), tessuto sovrapposto (fesa di tacchino, noce di vitello, scamone di manzo) o con osso (costata di manzo, nodino di vitello, braciola di maiale, costine d'agnello) e tritata (ragù, hamburger, <i>tartare</i>); priva delle ossa interne sia volatili sia piccoli mammiferi (conigli) in vista della cottura.</p>	<p>Elimina pinne, squame e viscere da pesci e parti non edibili da molluschi e piccoli crostacei; seziona pesci di medie (rombi e salmoni) e grandi dimensioni (pesce spada, tonno) in darne o tranci; ricava filetti regolari da pesci, secondo le indicazioni dello chef di cucina/ chef di partita per preparazioni con pesci crudi: abbattimento per i tempi previsti HACCP.</p>
--	--	--	---	--

Il tutor aziendale potrà, per ogni osservazione, indicare se l'attività è svolta in modo positivo/negativo o se, al contrario, l'attività non è stata osservata. Quest'ultima è un'indicazione utile al tutor scolastico per proporre un'esperienza di PCTO in un'altra realtà aziendale che possa offrire l'occasione dell'osservazione; intanto la scuola verifica se questa attività rientra in quelle programmate nell'ambito delle UdA del triennio e, quindi, sono osservabili dalla scuola. Segue un esempio per il percorso Sala.

23. Servizi turistici

◆ **Processo:** Servizi di ristorazione

○ **Sequenza:** Allestimento sala e somministrazione di piatti e bevande

✓ ADA 23.01.08 – Allestimento sala e servizi ai tavoli

L'Atlante individua 5 attività ed esplicita 3 risultati attesi (per semplificazione si riportano solo due attività e il correlato risultato atteso).

ATTIVITÀ	RISULTATI ATTESI	SCHEDE DI CASO
<ul style="list-style-type: none"> • Allestimento sala e vetrine • Pulizia e riassetto della sala 	RA3: Ordinare la sala, in base alle prescrizioni ricevute, effettuando le attività di riassetto, pulizia e allestimento	Casi esemplificativi e risorse a supporto della valutazione

Segue un esempio di osservazioni (*Tabella B*) per le attività riportate sopra.

Tabella B

Allestimento sale e vetrine	Allestisce la sala disponendo il mobilio secondo una configurazione standard, curando in particolare l'allineamento dei tavoli, la stesura del tovagliato, il rispetto degli spazi operativi e l'organizzazione della panadora per il tipo di servizio da realizzare. Predisporre la mise en place costituita da coperto base essenziale.	Predisporre la mise en place completa, adeguata rispetto alle portate previste.
Pulizia e riassetto della sala	Effettua le operazioni di riassetto di tutte le dotazioni della sala ristorante (cristallerie, posateria, porcellane) nonché di pulizia (es. spazzare e lavare il pavimento, spolverare il mobilio) della sala al fine di ottenere un ambiente ordinato e rispettoso di tutte le norme igieniche. Effettua le operazioni di riassetto dell'office alla fine del servizio (es. pulizia attrezzature, lavelli, piani di lavoro) e di riorganizzazione dello stesso in vista del successivo turno di servizio (es. ripristino materiali e alimenti per una dose di lavoro giornaliera).	Effettua, nel rispetto delle procedure e della calendarizzazione aziendale, le operazioni straordinarie per il mantenimento della perfetta efficienza di spazi (pulizia vetrate), attrezzature (pulizia attrezzature in argento) e materiali (valutazione usura piatti e bicchieri), segnalando al responsabile di sala eventuali necessità di sostituzioni e/o riparazioni

Infine, segue un esempio relativo al percorso Accoglienza turistica e promozione del territorio.

<p>23. Servizi turistici</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Processo: Servizi di ricettività <ul style="list-style-type: none"> ○ Sequenza: Ricevimento, assistenza e cura delle richieste del cliente, dell'alloggio e degli spazi comuni <ul style="list-style-type: none"> ✓ ADA 23.02.02 – Ricevimento e assistenza del cliente
--

Sono previste 8 attività e 5 risultati attesi (per semplificazione si riportano solo tre attività e il relativo risultato atteso).

ATTIVITÀ	RISULTATI ATTESI	SCHEDE DI CASO
<ul style="list-style-type: none"> • Assistenza al cliente durante il soggiorno alberghiero • Gestione e congedo del cliente (check-out) • Rilevamento della <i>customer satisfaction</i> 	<p>RA3: Gestire la relazione con il cliente, garantendo l'assistenza durante il soggiorno alberghiero, espletando gli adempimenti formali e le operazioni di pagamento nelle fasi di ricevimento e di congedo e accertando il livello di soddisfazione relativo al periodo di permanenza</p>	<p>Casi esemplificativi e risorse a supporto della valutazione</p>

Per quanto riguarda la “Gestione e congedo del cliente (check-out)” il confronto con gli operatori di settore ha evidenziato che, nel periodo di stage, è difficile che l'alunno possa sperimentare in autonomia le operazioni di cui si riportano comunque le relative osservazioni.

Segue (*Tabella C*) un esempio di osservazioni (***) per le attività sopra riportate:

Tabella C

<p>Assistenza al cliente durante il soggiorno alberghiero</p>	<p>Attiva, eseguito il check-in del cliente, il servizio di portabagagli, posteggio dell'auto, accompagnamento del cliente alla stanza assegnata, illustrando le modalità di utilizzo degli impianti a disposizione (badge, aria condizionata, televisore).</p>	<p>Attiva, a fronte di richieste specifiche del cliente, servizi personalizzati (servizio di pasti in camera, lavanderia, SPA e massaggi), servizio prenotazione sala congressi, taxi, cambio valute, ecc.</p>	<p>Diversifica in maniera appropriata il servizio tenendo in considerazione differenze culturali e comportamentali di clienti provenienti da culture/lingue e realtà o abilità diverse.</p>
<p>Rilevamento della customer satisfaction</p>	<p>Monitora il cliente durante il soggiorno, sulla base di indicazioni dello staff alberghiero, al fine di rilevare eventuali insoddisfazioni.</p>	<p>Monitora, sulla base di questionari predisposti, il giudizio dei clienti e analizza le risposte al fine di conoscerne meglio gusti, esigenze e aspettative.</p>	<p>Monitora le recensioni sul web rispondendo puntualmente a complimenti come a critiche.</p>
<p>***Gestione del congedo del cliente (check-out)</p>	<p>Prepara e presenta il conto al cliente sulla base delle tariffe concordate, spiegando l'articolazione delle voci, addebiti che lo compongono (fattura, ricevuta, ecc.); incassa il conto.</p>	<p>Modifica, sulla base degli obiettivi fissati dal piano di ottimizzazione delle vendite al front office, le tariffe concordate offrendo upgrade a vantaggio del cliente e applicando formule standard che tengano in considerazione variabili legate alla tipologia di cliente servito (da fidelizzare, abituale, ecc.) o al tipo di servizio erogato (gift card per servizio imperfetto).</p>	<p>Modifica, sulla base di indicazioni ricevute dalla Direzione e a fronte di evidenti responsabilità del cliente (per esempio cancellazioni, no-show, danni a oggetti o cose, ecc.), le tariffe concordate applicando penali o formule di aggravio di costi per l'utente.</p>

2. Come l'Atlante del lavoro collega le attività osservabili in stage con i codici CP e ATECO

Le sequenze di processo dell'Atlante del lavoro sono correlate ai codici delle professioni Istat CP2011 e ai codici ATECO che rappresentano la classificazione delle attività economiche.

Segue un esempio di correlazione, riportata dall'Atlante del lavoro, per la sequenza di processo ADA 23.01.03 – Preparazione degli alimenti e allestimento piatti.

Codici Istat CP2011 associati all'ADA	Codici Istat ATECO associati alla sequenza di processo
5.2.2.1.0 Cuochi in alberghi e ristoranti 5.2.2.2.1 Addetti alla preparazione e alla cottura di cibi in imprese per la ristorazione collettiva 5.2.2.2.2 Addetti alla preparazione, alla cottura e alla vendita di cibi in fast food, tavole calde, rosticcerie ed esercizi assimilati 8.1.4.2.0 Personale non qualificato nei servizi di ristorazione	56.10.30 Gelaterie e pasticcerie 56.10.50 Ristorazione su treni e navi 56.21.00 Catering per eventi, banqueting 56.29.10 Mense 56.29.20 Catering continuativo su base contrattuale 56.30.00 Bar e altri esercizi simili senza cucina

Per il percorso Cucina, pasticceria e arte bianca sono state individuate le seguenti attività e per ognuna di esse sono state formulate osservazioni di livelli diversi di difficoltà/autonomia di esecuzione:

ADA 23.01.03 Preparazione degli alimenti e allestimento piatti CP 5.2.2.1.0 Cuochi in alberghi e ristoranti CP 5.2.2.2.1 Addetti alla preparazione e alla cottura di cibi in imprese per la ristorazione collettiva CP 5.2.2.2.2 Addetti alla preparazione, alla cottura e alla vendita di cibi in fast food, tavole calde, rosticcerie ed esercizi assimilati	Controllo delle materie prime
	Controllo dello stato di attrezzature di cucina
	Preparazione preliminare delle materie prime
	Cottura degli alimenti: preparazione dei semilavorati
	Cottura degli alimenti: cotture miste
	Cottura degli alimenti: cotture a secco
	Cottura degli alimenti: cotture in grasso
	Cottura degli alimenti: cotture in acqua
	Decorazione di piatti e vassoi
	Cura dell'igiene dei luoghi di lavoro, delle attrezzature e del materiale operativo
	Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza nei prodotti alimentari
	Realizzazione e gestione dei processi di impastamento dei diversi prodotti lievitati (da ADA 02.02.06 – Produzione artigianale di prodotti di panetteria)
	Conservazione adeguata dei pani di pasta di lievitazione
	Manipolazione del disco di pasta per il conferimento delle dimensioni opportune (in larghezza e spessore)
Cottura della pizza sulla base del forno a disposizione (elettrico/a legna)	

ADA 02.02.05 Produzione artigianale di prodotti di pasticceria	Preparazioni base di pasta frolla, pasta sfoglia, paste montate e pasticceria mignon
	Formatura basi pasta frolla/mignon o bignè/pan di spagna, pasta sfoglia e lievitati
	Lievitazione impasti base
	Conservazione impasti e creme di farcitura
	Cottura e raffreddamento basi, prodotti lievitati, biscotti
	Preparazione panna, creme pasticciare, creme complesse, salsa, gelatine, marmellate di frutta per guarnizioni/decorazioni di dolci
	Assemblaggio e decorazioni di torte e mignon
ADA 02.03.06 Produzione di gelati	Realizzazione delle miscele di base (gialla, bianca e frutta)
	Individuazione delle materie prime più idonee alla produzione di gelato

Per il percorso Sala sono state individuate le seguenti attività e per ognuna di esse sono state formulate osservazioni di livelli diversi di difficoltà/autonomia di esecuzione:

ADA 23.01.05 Preparazione di snack e bevande	Conservazione e stoccaggio materie prime
	Preparazione di cocktail e long drink
	Preparazione di prodotti di caffetteria
	Preparazione di bevande
	Preparazione e allestimento di piatti semplici caldi e freddi
CP 5.2.2.4.0 Baristi e professioni assimilate	Servizio al bancone e/o ai tavoli di snack o bevande
	Pulizia e sanificazione degli ambienti e delle attrezzature da bar
	Controllo dello stato delle attrezzature da bar
	Applicazione delle procedure di autocontrollo per la sicurezza dei prodotti alimentari
ADA 23.01.07 Coordinamento delle attività di sala	Gestione delle prenotazioni nei servizi di ristorazione
	Accoglienza clienti
	Illustrazione dell'offerta gastronomica e della carta delle bevande
CP 5.2.2.3.2 Camerieri di ristorante	Raccolta delle richieste dei clienti nei servizi di ristorazione
	Coordinamento del servizio ai tavoli di cibi e bevande

ADA 23.01.08 Allestimento sala e servizi ai tavoli	Registrazione delle richieste nei servizi di ristorazione
	Predisposizione degli ordinativi
	Servizio ai tavoli di cibi e bevande
	Allestimento sale e vetrine
CP 5.2.2.3.2 Camerieri di ristorante	Pulizia e riassetto della sala
CP 5.2.2.3.3 Addetti al banco nei servizi di ristorazione	
ADA 23.01.09 Gestione del servizio di sommelierie	Verifica della qualità del prodotto
	Somministrazione di vino e bevande alcoliche attraverso tecniche specifiche
CP 5.2.2.3.2 Camerieri di ristorante	

Per il percorso Accoglienza turistica e promozione del territorio sono state individuate le seguenti attività e per ognuna di esse sono state formulate osservazioni di livelli diversi di difficoltà/autonomia di esecuzione:

ADA 23.02.02 Ricevimento e assistenza del cliente	Acquisizione delle prenotazioni
	Gestione dell'accoglienza del cliente (check-in)
	Illustrazione dei servizi dell'albergo e turistici
	Illustrazione dei servizi fruibili sul territorio
CP 4.2.2.2.0 Addetti all'accoglienza nei servizi di alloggio e ristorazione	Assistenza del cliente durante il soggiorno alberghiero
	Gestione del congedo del cliente (check-out)
	Rilevamento della <i>customer satisfaction</i>
	Gestione delle richieste del cliente e degli eventuali imprevisti

Alcune attività dell'Atlante del lavoro non sono state inserite, perché dal confronto con gli esperti di settore è emersa la non osservabilità delle stesse in un'esperienza di stage. Per queste ultime si ottiene un'importante informazione utile alla scuola, che dovrà prevederle negli insegnamenti di indirizzo e nella definizione delle UdA del triennio; questa "non osservabilità" è stata messa in evidenza nella *Tabella C* - "Gestione e congedo del cliente (check-out)".

Inoltre, per il percorso Accoglienza turistica e promozione del territorio si segnala la diffi-

coltà a individuare attività osservabili, in quanto le ADA risultano sia frammentate sia complesse e difficilmente esperibili in un'attività di stage. Infatti, esse presuppongono una conoscenza approfondita della struttura e del territorio in cui si opera e richiedono una vera e propria formazione sugli usi e sulle consuetudini sia dell'azienda ospitante sia del territorio.

Il confronto analitico ha, altresì, fatto emergere la necessità di segnalare a INAPP modifiche sull'Atlante per ADA che non risultano rispondenti alla realtà attuale del lavoro. A questo proposito, si evidenzia come per il percorso Enogastronomia Cucina si siano prese a prestito ADA dal settore economico professionale 2, Produzioni alimentari, che però non corrispondono ai CP per i quali si vogliono certificare le competenze (cfr. esempio 5.2.2.1 Cuochi in alberghi).

Poiché le attività afferiscono anche a più CP Istat e, nel loro insieme, sono evidenze di conoscenze e abilità, esse possono essere considerate utili a certificare anche più competenze.

3a. Come utilizzare le attività osservate per certificare competenze: il ruolo di Unioncamere

Il capitolo citato nella sezione iniziale del capitolo a cura di Claudio Gagliardi e Marco Damiano descrive il ruolo del sistema camerale e la piattaforma progettata per il processo di certificazione delle competenze in PCTO.

Attraverso la piattaforma il tutor scolastico riceve le informazioni relative alle studentesse e agli studenti in merito alle attività osservate nell'esperienza in PCTO.

3b. Come utilizzare le attività osservate per certificare competenze: il ruolo della scuola

La scuola riceve da ogni singola esperienza una serie di informazioni relative alle studentesse e agli studenti in merito al percorso formativo di preparazione alle competenze di indirizzo.

1. Se l'esperienza di stage è molto settoriale, l'allievo avrà molte attività non osservate e sarà necessario proporre allo stesso, negli anni successivi, esperienze di stage che gli consentano in modo complementare di acquisire ulteriori conoscenze e abilità.
2. Molte attività osservate in stage sono attività svolte a scuola nello sviluppo delle UdA, in particolare nelle attività di laboratorio; a tal proposito, i docenti dell'insegnamento di indirizzo avranno informazioni complementari a quanto valutato nell'ambito scolastico.
3. Nella costruzione del percorso, la scuola riceve informazioni su quali siano le conoscenze e le abilità da perseguire e, di conseguenza, quali attività formative dovranno essere realizzate affinché l'allievo sia in grado di affrontare l'esperienza formativa in stage.
4. La scuola ha anche indicazione di tutte quelle attività previste per i diversi CP Istat,

non osservabili nei brevi periodi di stage. A titolo esemplificativo, si pensi all'insegnamento "Diritto e tecniche amministrative" che, congiuntamente agli altri insegnamenti di indirizzo, deve prevedere attività formative che forniscano conoscenze e abilità concorrenti all'acquisizione delle competenze di indirizzo previste dalla Riforma dei professionali.

5. La certificazione delle competenze di parte terza è inevitabilmente limitata ad alcune competenze previste dalla Riforma. La scuola non potrà esimersi dal compito di certificare tutte le competenze di indirizzo (cfr. l'intervento della dott.ssa Rossella Mengucci) ed è perciò importante costruire un modello che, per ogni competenza, rispetto a ogni insegnamento, identifichi nella matrice quali attività formative possano contribuire all'acquisizione della competenza da parte dell'allievo. In questa matrice le attività osservate dall'azienda assumono un ruolo complementare e sinergico. Nel contributo "La certificazione delle competenze di indirizzo negli istituti alberghieri" si fornisce un esempio completo.

La struttura delle schede di osservazione prevede il collegamento alla progettazione didattica del percorso e, di conseguenza, alle competenze a cui afferiscono le abilità e le conoscenze messe in campo nelle attività svolte in stage.

In particolare, rispetto agli esempi sopra riportati, si evidenzia che, per il settore Cucina, pasticceria e arte bianca, le osservazioni riguardanti l'attività Preparazione preliminare delle materie prime (ADA 23.01.03) afferiscono alle seguenti competenze di indirizzo delle Linee guida di cui al d.m. 92/2018, allegato c, lettera g), Enogastronomia e ospitalità alberghiera:

- 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;
- predisporre prodotti, servizi e menu 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 ed equilibrati.

4. Le competenze trasversali: il ruolo dell'azienda nell'osservazione

L'osservazione dell'alunno in stage non avviene solo sulle operazioni che è chiamato a svolgere, ma anche sull'atteggiamento e sul comportamento con cui affronta i compiti assegnati e, in generale, sulla consapevolezza del suo agire come cittadino.

Insieme alle osservazioni sulle attività, la scuola può acquisire informazioni utili a certificare le competenze di cittadinanza.

Per questo è stata costruita un'apposita scheda di valutazione delle competenze trasversali che esplicita l'osservazione di atteggiamenti e comportamenti che afferiscono alle seguenti competenze:

- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale.

Si riporta una parte della scheda a titolo di esemplificazione:

Competenza in materia di cittadinanza	Usare tecnologie digitali	1	Se guidato, talvolta, utilizza gli strumenti informatici necessari allo svolgimento della mansione.
		2	Conosce e utilizza in modo sufficientemente adeguato gli strumenti informatici necessari allo svolgimento della mansione.
		3	Utilizza con padronanza gli strumenti informatici necessari allo svolgimento della mansione.
		4	Utilizza con dimestichezza e spirito critico le tecnologie e i mezzi informatici in uso in azienda.
	Rispettare l'ambiente	1	Se guidato, assume comportamenti corretti di rispetto dell'ambiente nelle mansioni svolte
		2	Assume comportamenti adeguati di rispetto dell'ambiente e della sostenibilità economica.
		3	Nelle mansioni svolte assume comportamenti consapevoli e responsabili nei confronti dello sviluppo economico-sostenibile.
		4	Svolge le mansioni anche prendendo iniziative autonome per evitare sprechi e agire nel rispetto e nella tutela dell'ambiente.
	Rispettare regole condivise	1	Se supportato, talvolta, rispetta alcune regole condivise.
		2	Rispetta le principali regole in modo sufficientemente adeguato, adattandosi a esplicite variazioni di un contesto noto.
		3	Rispetta le regole in modo pertinente, rapportandosi al gruppo in modo propositivo.
		4	Rispetta le regole in modo consapevole, interagendo proficuamente e con spirito critico all'interno di un gruppo.

Il tutor aziendale dovrà dare una valutazione da un livello minimo di 1 a un livello massimo di 4.

Si evidenzia come l'uso delle tecnologie digitali e il rispetto dell'ambiente possano essere osservati anche nella specificità delle mansioni svolte, ad esempio il contenimento degli sprechi nelle attività in cucina. Le osservazioni relative alla competenza in materia di cittadinanza sono la conferma di una consapevolezza acquisita oppure non acquisita.

Inoltre, queste osservazioni, valutate durante l'esperienza di stage, saranno complementari nel processo di valutazione e di programmazione di tutti gli insegnamenti, compresi quelli di area generale.

CAPITOLO 6

M. Casaliggi, N. Orlando

6d. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE DI INDIRIZZO NEGLI ISTITUTI ALBERGHIERI

Dopo aver elaborato e condiviso, nell'anno scolastico 2019-2020, con la comunità scolastica dell'I.I.S. "Gae Aulenti" di Biella, le rubriche di valutazione dell'area generale e dell'area di indirizzo del biennio, l'anno successivo si presentava la necessità di costruire, anche per il triennio, uno strumento atto alla certificazione delle competenze afferenti sia all'area generale sia all'area di indirizzo. Questa sfida ha coinvolto tutti gli insegnamenti dell'area professionalizzante dei tre percorsi, attivati presso il nostro istituto, vale a dire Enogastronomia Cucina, Sala-bar e vendita e Accoglienza turistica e promozione del territorio, e ha prodotto come risultato tre rubriche di valutazione, una per ogni percorso, riferite alle undici competenze di indirizzo referenziate ai livelli 3 e 4 del QNQ.

I protagonisti

Le vere protagoniste di questo progetto sono state collaborazione e sinergia. Infatti, seguendo le indicazioni ministeriali relative alla Riforma, si è superata l'impostazione tradizionale basata sulle discipline, ora opportunamente ridenominate "insegnamenti", e si è focalizzata l'attenzione sulle competenze. In questo scenario, però, è doveroso sottolineare sia l'impegno sia la volontà, da parte di tutti i colleghi coinvolti, di elaborare lo strumento che di seguito sarà presentato.

I tempi

La progettazione e la stesura delle rubriche di valutazione hanno richiesto circa un anno di lavoro così organizzato:

1. incontri plenari, distribuiti nel corso dell'anno scolastico e tenuti dal dirigente scolastico, per presentare le fonti da utilizzare e per fornire indicazioni operative;
2. incontri, calendarizzati e coordinati dai responsabili dei dipartimenti afferenti all'area di indirizzo, per l'individuazione, insieme ai propri colleghi, delle evidenze riferite alle ADA così come alle attività didattiche e per la successiva stesura dei focus dell'osservazione. Questa operazione è stata ripetuta per ciascuna delle undici competenze di indirizzo;
3. alla fine dell'anno scolastico, sono stati effettuati due incontri di chiusura dei lavori tra i coordinatori di dipartimento;

4. è stato svolto un lavoro di rielaborazione e revisione, al fine di uniformare lo stile di una scrittura collettiva.

Le modalità di lavoro

Sono stati progettati format di lavoro, utilizzando Fogli Google e successivamente gli stessi sono stati condivisi in Drive con i coordinatori di dipartimento, i quali hanno provveduto alla loro compilazione. Questa modalità di lavoro è stata scelta allo scopo di consentire a tutti i docenti coinvolti di prendere atto e di condividere lo stato dell'arte.

Lo strumento

Si riportano, a titolo esemplificativo, una sezione della struttura di una delle tre rubriche di valutazione nella versione integrale (*Tabella D*) e una parte nella versione definitiva (*Tabella E*).

1. La versione integrale della rubrica (*Tabella D*), essendo una copia lavoro, presenta le colonne dedicate ai vari insegnamenti caratterizzanti il percorso. Nella suddetta tabella le evidenze, contraddistinte dal colore rosso, sono state selezionate dagli insegnamenti sulla base delle attività formative svolte a scuola.
2. La versione definitiva della rubrica (*Tabella E*), di facile consultazione, presenta varie colonne.
 - a. Nella prima colonna le undici competenze di indirizzo, contraddistinte dal codice Ind01, Ind02, ecc. e referenziate ai livelli del QNQ relativi al triennio, come nell'allegato c lettera g delle Linee guida.
 - b. Nella seconda colonna la selezione delle evidenze contrassegnate da un codice alfanumerico "E", che sta per "evidenza", 01-02, ecc. per indicare la sequenza delle evidenze riferibili a più competenze.
 - i. Il suddetto codice alfanumerico è seguito dalla sigla "ADA" solo nel caso in cui le evidenze siano identificabili come attività presenti nell'Atlante del lavoro.
 - ii. Talvolta, le articolate attività dell'Atlante del lavoro sono state scomposte dagli insegnamenti in più evidenze contraddistinte da un codice alfanumerico così strutturato: "E" (evidenza), 01-02...13-14 (numero progressivo delle evidenze), .1 - .2 per le varie scomposizioni, "ADA" con la dicitura dell'Atlante del lavoro. In alcuni casi, è riportata la dicitura di un'azione precisa e definita dal singolo insegnamento.

Si forniscono due esempi:

E13.1 ADA – **Analizzare il mercato nei servizi di ristorazione**

E13.2 ADA – **Analizzare il mercato nei servizi di ristorazione**

Individuare i tratti distintivi delle diverse aziende turistico-ricettive (DTA).

iii. I codici non seguiti dalla sigla "ADA" indicano evidenze osservabili in un

- contesto formale, come la scuola, riferibili, dunque, alle attività scolastiche.
3. Nella terza colonna sono riportati, per ciascuna evidenza, i livelli di acquisizione delle competenze, 1 iniziale, 2 base, 3 intermedio e 4 avanzato.
 4. Nella quarta colonna sono riportati, per ciascun livello, i focus dell'osservazione precedenti da "QNQ3" e/o "QNQ4" a seconda che le suddette osservazioni riguardino il terzo, il quarto e/o il quinto anno.

Conclusioni

Quanto descritto e riportato in questo capitolo non ha la presunzione di essere l'unico strumento possibile da utilizzare per la valutazione e la certificazione delle competenze, ma, sicuramente, essendo nato dall'esperienza di docenti da anni impegnati nelle scuole alberghiere, esso rappresenta una soluzione pratica e facilmente attuabile per la certificazione delle competenze.

Tabella D “Estratto di copia lavoro – versione integrale”

RUBRICA DEL PROCESSO – AREA DI INDIRIZZO PERCORSO CUCINA										
RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDII DEL PROFILO DI INDIRIZZO referenziati al QNQ ALLEGATO C, g) delle Linee guida	EVIDENZE TRIENNIO	SELEZIONE EVIDENZE CUCINA	SELEZIONE EVIDENZE SALA 4° e 5° anno	SELEZIONE EVIDENZE DIA	SELEZIONE EVIDENZE ALIMENTI	SELEZIONE EVIDENZE FRANCESE	LIVELLO	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE – DESCRITTORI COMUNI A TUTTI GLI INSEGNAMENTI		
<p>Ind01 Utilizzare tecniche tradizionali di lavorazione, commercializzazione dei prodotti e dei servizi all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera secondo modalità di realizzazione adeguate ai diversi contesti produttivi.</p> <p>Ind01 Collaborare attraverso l'utilizzo di tecniche tradizionali e innovative, alla lavorazione, organizzazione e commercializzazione di prodotti e servizi all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera, rispondendo adeguatamente alle mutevoli esigenze del contesto produttivo di riferimento.</p> <p>Ind01 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.</p>	E01 ADA – Comporre artisticamente piatti e vassoi.	E01 – Comporre artisticamente piatti e vassoi.					1	QNQ 4 – Se guidato, propone una composizione artistica semplice e ordinata.		
							2	QNQ 4 – Propone in modo autonomo una composizione artistica adeguata, utilizzando correttamente le tecniche di base.		
								3	QNQ 4 – Utilizza in piena autonomia e padronanza le tecniche e gli strumenti a disposizione per elaborare composizioni artistiche, favole, mostra un'adeguata creatività personale.	
								4	QNQ 4 – Utilizza con padronanza, precisione e spiccata creatività gli strumenti e le tecniche del settore per comporre artisticamente piatti e vassoi.	
	E02 ADA – Controllare lo stato delle attrezzature di cucina.	E02 – Controllare lo stato delle attrezzature di cucina.					1	QNQ 4 – Se guidato, riconosce lo stato delle attrezzature di cucina.		
							2	QNQ 4 – Riconosce e controlla in modo autonomo lo stato delle attrezzature di cucina.		
							3	QNQ 4 – Controlla con prontezza lo stato delle attrezzature di cucina e, se necessario, interviene in modo efficace.		
							4	QNQ 4 – Controlla in modo efficace lo stato delle attrezzature di cucina, individua eventuali malfunzionamenti e li segnala con tempestività.		
	E03 ADA – Preparare semilavorati.	E03 – Preparare semilavorati.					1	QNQ 4 – Se guidato, si adopera in modo adeguato nella preparazione dei semilavorati.		
							2	QNQ 4 – Si applica in modo sufficientemente autonomo nella preparazione dei semilavorati.		
							3	QNQ 4 – Dimostra metodologia, efficacia e padronanza nelle preparazioni dei semilavorati.		
							4	QNQ 4 – Si applica in modo efficace e adeguato nelle preparazioni dei semilavorati, analizzandone e interpretandone gli aspetti principali con spirito critico.		
	E04 ADA – Allestire piatti.	E04 – Allestire piatti.					1	QNQ 4 – Se guidato, rispetta le regole base dell'impiattamento.		
							2	QNQ 4 – Riconosce il giusto posizionamento del prodotto in base alla tipologia di piatto di servizio.		
							3	QNQ 4 – Abbina il piatto, il colore e la tridimensionalità al prodotto da servire.		
							4	QNQ 4 – Applica le corrette tecniche di impiattamento, mostrando uno stile personale.		

E05 – Rispettare le buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.	E11 – Rispettare le buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.	1	QNO 4 – Se guidato, riconosce alcune buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
		2	QNO 4 – Se guidato, applica le principali buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
		3	QNO 4 – Applica in modo autonomo le principali buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
		4	QNO 4 – Riconosce e applica in completa autonomia e con padronanza le buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all'igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
E06 – Sviluppare le fasi di preparazione delle ricette e il loro allestimento in lingua straniera valorizzando la tipicità nel suo contesto geografico.	Sviluppare le fasi di preparazione delle ricette e il loro allestimento in lingua straniera valorizzando la tipicità nel suo contesto geografico.	1	QNO 3 – Fornisce indicazioni parziali sulle materie prime, le attrezzature e le fasi principali di una ricetta nota.
		2	QNO 4 – Fornisce in modo semplice ed essenziale indicazioni sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di ricette nazionali e internazionali.
		3	QNO 3 – Comprende e fornisce indicazioni precise sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di una ricetta nota.
		4	QNO 4 – Interagisce e fornisce indicazioni precise sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di ricette nazionali e internazionali.
E07 – Individuare la differenza fra i diversi tipi di impresa.	Individuare la differenza fra i diversi tipi di impresa.	1	QNO 3 – Interagisce e fornisce indicazioni esaurienti sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di una ricetta nota.
		2	QNO 4 – Interagisce e fornisce indicazioni esaurienti su ricette nazionali e internazionali, contestualizzandole.
		3	QNO 3 – Se guidato, distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e, in parte, le diverse forme giuridiche.
		4	QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e, in parte, distingue le diverse tipologie in base alla forma giuridica.
E08 – Individuare gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.	Individuare gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.	1	QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e, in parte, distingue le diverse tipologie in base alla forma giuridica.
		2	QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e le diverse tipologie in base alla forma giuridica. Comprende la procedura di avvio di una nuova impresa.
		3	QNO 4 – Se guidato, individua gli obiettivi e gli elementi necessari per la valorizzazione del territorio.
		4	QNO 4 – Individua gli obiettivi e alcuni elementi per la valorizzazione del territorio.
		3	QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.
		4	QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio, determinando corrette strategie di marketing territoriale.

RUBRICA DEL PROCESSO - AREA DI INDIRIZZO PERCORSO CUCINA		
RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI DEL PROFILO DI INDIRIZZO referenziati al QNQ ALLEGATO C.g) delle Linee Guida	EVIDENZE TRIENNIO	
<p>Ind01 Utilizzare tecniche tradizionali di lavorazione, organizzazione e commercializzazione dei servizi e dei prodotti all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera, secondo modalità di realizzazione adeguate ai diversi contesti produttivi.</p> <p>Ind01 Collaborare attraverso l'utilizzo di tecniche tradizionali ed innovative, alla lavorazione, organizzazione e commercializzazione di prodotti e servizi all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono la filiera, rispondendo adeguatamente alle mutevoli esigenze del contesto produttivo di riferimento.</p> <p>Ind01 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.</p>	<p>E01 ADA – Comporre artisticamente piatti e vassoi.</p>	
	LIVELLO	<p>FOCUS DELL'OSSERVAZIONE – DESCRITTORI COMUNIA TUTTI GLI INSEGNAMENTI</p>
	1	<p>QNQ 4 – Se guidato, propone una composizione artistica semplice e ordinata.</p>
	2	<p>QNQ 4 – Propone in modo autonomo una composizione artistica adeguata, utilizzando correttamente le tecniche di base.</p>
	3	<p>QNQ 4 – Utilizza in piena autonomia e padronanza le tecniche e gli strumenti a disposizione per elaborare composizioni artistiche. Talvolta, mostra un'adeguata creatività personale.</p>
	4	<p>QNQ 4 – Utilizza con padronanza, precisione e spiccata creatività gli strumenti e le tecniche del settore per comporre artisticamente piatti e vassoi.</p>
	<p>E02 ADA – Controllare lo stato delle attrezzature di cucina.</p>	<p>QNQ 4 – Se guidato, riconosce lo stato delle attrezzature di cucina.</p>
	1	<p>QNQ 4 – Riconosce e controlla in modo autonomo lo stato delle attrezzature di cucina.</p>
	2	<p>QNQ 4 – Controlla con prontezza lo stato delle attrezzature di cucina e, se necessario, interviene in modo efficace.</p>
	3	<p>QNQ 4 – Controlla in modo efficace lo stato delle attrezzature di cucina, individuando eventuali malfunzionamenti e li segnala con tempestività.</p>
	4	

E03 ADA – Preparare semilavorati.	1	QNQ 4 – Se guidato, si adopera in modo adeguato nella preparazione dei semilavorati.
	2	QNQ 4 – Si applica in modo sufficientemente autonomo nella preparazione dei semilavorati.
	3	QNQ 4 – Dimostra metodologia, efficacia e padronanza nelle preparazioni dei semilavorati.
	4	QNQ 4 – Si applica in modo efficace e adeguato nelle preparazioni dei semilavorati, analizzandone e interpretandone gli aspetti principali con spirito critico.
E04 ADA – Allestire piatti.	1	QNQ 4 – Se guidato, rispetta le regole base dell’impiattamento.
	2	QNQ 4 – Riconosce il giusto posizionamento del prodotto in base alla tipologia di piatto di servizio.
	3	QNQ 4 – Abbina il piatto, il colore e la tridimensionalità al prodotto da servire.
	4	QNQ 4 – Applica le corrette tecniche di impiattamento, mostrando uno stile personale.
E05 – Rispettare le buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all’igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.	1	QNQ 4 – Se guidato, riconosce alcune buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all’igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
	2	QNQ 4 – Se guidato, applica le principali buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all’igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
	3	QNQ 4 – Applica in modo autonomo le principali buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all’igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.
	4	QNQ 4 – Riconosce e applica in completa autonomia e con padronanza le buone pratiche di lavorazione (GMP) inerenti all’igiene personale, alla preparazione, cottura e conservazione dei prodotti.

<p>E06 – Sviluppare le fasi di preparazione delle ricette e il loro allestimento in lingua straniera valorizzandone la tipicità nel suo contesto geografico.</p>	1	<p>QNO 3 – Se guidato, fornisce indicazioni parziali sulle materie prime, le attrezzature e le fasi principali di una ricetta nota.</p> <p>QNO 4 – Se guidato, fornisce indicazioni parziali sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di ricette nazionali e internazionali.</p> <p>QNO 3 – Fornisce indicazioni sintetiche sulle materie prime, le attrezzature e le fasi principali di una ricetta nota.</p> <p>QNO 4 – Fornisce in modo semplice ed essenziale indicazioni sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di ricette nazionali e internazionali.</p>
	2	<p>QNO 3 – Comprende e fornisce indicazioni precise sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di una ricetta nota.</p> <p>QNO 4 – Interagisce e fornisce indicazioni precise sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di ricette nazionali e internazionali.</p>
	3	<p>QNO 3 – Interagisce e fornisce indicazioni esaurienti sulle materie prime, le attrezzature e le fasi di preparazione di una ricetta nota.</p> <p>QNO 4 – Interagisce e fornisce indicazioni esaurienti su ricette nazionali e internazionali, contestualizzandole.</p>
	4	<p>QNO 3 – Se guidato, distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e, in parte, le diverse forme giuridiche.</p> <p>QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e, in parte, distingue le diverse tipologie in base alla forma giuridica.</p> <p>QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e le diverse tipologie in base alla forma giuridica.</p> <p>QNO 3 – Distingue gli elementi caratteristici di un'impresa e le diverse tipologie in base alla forma giuridica. Comprende la procedura di avvio di una nuova impresa.</p>
<p>E07 – Individuare la differenza fra i diversi tipi di impresa.</p>	1	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e alcuni elementi per la valorizzazione del territorio.</p> <p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi necessari per la valorizzazione del territorio.</p>
	2	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio, determinando corrette "strategie di marketing territoriale".</p>
	3	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.</p>
	4	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio, determinando corrette "strategie di marketing territoriale".</p>
<p>E08 – Individuare gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.</p>	1	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi necessari per la valorizzazione del territorio.</p>
	2	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.</p>
	3	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio.</p>
	4	<p>QNO 4 – Individua gli obiettivi e gli elementi per la valorizzazione del territorio, determinando corrette "strategie di marketing territoriale".</p>

<p>Ind02 Utilizzare tecniche di gestione a supporto dei processi di approvvigionamento, di produzione e di vendita di prodotti e servizi rispettando parametri di qualità.</p> <p>Ind02 Collaborare alla pianificazione e alla gestione dei processi di approvvigionamento, di produzione e di vendita di prodotti e servizi rispettando parametri di qualità e in un'ottica di sviluppo della cultura dell'innovazione.</p> <p>Ind02 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.</p>	<p>E09.1 ADA – Gestire gli approvvigionamenti nei servizi di ristorazione</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>QNQ 3 – Conosce in modo superficiale la merceologia e la gestione degli approvvigionamenti.</p> <p>QNQ 4 – Se guidato, talvolta applica alcune regole per la gestione del magazzino.</p> <p>QNQ 3 – Conosce in modo sufficientemente adeguato la merceologia, la gestione degli approvvigionamenti e le regole base dei metodi LIFO e FIFO.</p> <p>QNQ 4 – Applica in modo sufficientemente autonomo le principali regole gestionali e conosce alcune caratteristiche dei prodotti tipici regionali.</p> <p>QNQ 3 – Conosce in modo completo la merceologia, la gestione degli approvvigionamenti e le regole dei metodi LIFO e FIFO.</p> <p>QNQ 4 – Applica correttamente le regole gestionali e conosce le principali caratteristiche dei prodotti tipici regionali.</p> <p>QNQ 3 – Conosce con padronanza la merceologia e la gestione degli approvvigionamenti e, se guidato, applica alcune regole gestionali dei metodi LIFO e FIFO.</p> <p>QNQ 4 – Applica con padronanza sia le regole per una corretta gestione del magazzino sia le regole di approvvigionamento e conosce in modo approfondito le varie tipologie di prodotto.</p>
	<p>E10 – Valorizzare le materie prime in base a fattori territoriali</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>QNQ 3 – Conosce in modo generico le materie prime.</p> <p>QNQ 4 – Se guidato, talvolta valorizza alcune materie prime.</p> <p>QNQ 3 – Conosce in modo sufficientemente adeguato le materie prime e le loro principali caratteristiche.</p> <p>QNQ 4 – Propone alcune soluzioni atte a valorizzare le materie prime e le loro caratteristiche.</p> <p>QNQ 3 – Conosce in modo adeguato le materie prime e le loro caratteristiche merceologiche.</p> <p>QNQ 4 – Propone soluzioni volte a valorizzare le materie prime sia sotto l'aspetto merceologico sia geografico.</p> <p>QNQ 3 – Conosce in modo approfondito le materie prime e le loro caratteristiche merceologiche e professionali.</p> <p>QNQ 4 – Propone soluzioni personalizzate e originali volte a valorizzare le materie prime sotto gli aspetti merceologico, gestionale, storico e geografico.</p>

<p>E11.1 ADA – Gestire l’operatività del personale nei servizi di ristorazione. Interpretare ed elaborare una busta paga.</p>	1	QNQ 4 – Riconosce alcuni elementi della busta paga e meccanicamente riesce a inserirli in un prospetto precompilato; se guidato, talvolta, ne interpreta il significato.
	2	QNQ 4 – Elabora una busta paga con dati predefiniti e ne conosce le diverse voci; interpreta alcuni aspetti del significato.
	3	QNQ 4 - Applica la procedura per l’elaborazione di una busta paga a partire da dati predefiniti e la interpreta, conoscendo il significato degli elementi in essa contenuti.
	4	QNQ 4 – Interpreta ed elabora autonomamente una busta paga e conosce le procedure di calcolo dei dati da inserire.
<p>E11.2 ADA – Gestire l’operatività del personale nei servizi di ristorazione.</p>	1	QNQ 3 – Se guidato, talvolta assegna i principali ruoli e compiti in modo sufficientemente adeguato.
	2	QNQ 4 – Sotto supervisione, gestisce il personale, assegnando ruoli e compiti in modo sufficientemente adeguato.
	3	QNQ 3 – Gestisce in modo sufficientemente autonomo il personale, assegnando ruoli e compiti in modo funzionale.
	4	QNQ 4 – Gestisce in modo efficace il personale, assegnando ruoli e compiti con consapevolezza e chiarezza di intenti.
<p>E12 ADA – Pianificare le attività lavorative giornaliere nei servizi di ristorazione.</p>	1	QNQ 3 – Gestisce il personale, collaborando con le differenti aree operative e assegnando ruoli e compiti per ottenere l’esito migliore.
	2	QNQ 4 – Gestisce in modo proficuo il personale, collaborando efficacemente con le differenti aree operative e assegnando ruoli e compiti sulla base di attitudini personali per ottenere l’esito migliore.
	3	QNQ 4 – Se guidato, pianifica le principali attività lavorative giornaliere e, talvolta, individua il personale più adeguato alle varie lavorazioni.
	4	QNQ 4 – Pianifica in modo sufficientemente autonomo le attività lavorative giornaliere, individuando il personale più adeguato alle varie lavorazioni.

E13.1 ADA – Analizzare il mercato nei servizi di ristorazione.	1	QNN 4 – Se guidato, individua le fasi che caratterizzano l'analisi del mercato.
	2	QNN 4 – Indica le fondamentali attività che riguardano l'analisi del mercato e della concorrenza.
	3	QNN 4 – Conosce le fasi e le fondamentali attività che caratterizzano l'analisi del mercato e della concorrenza, declinandole parzialmente nei servizi di ristorazione e ricettivi.
	4	QNN 4 – Conosce le fasi e le attività che caratterizzano l'analisi del mercato e della concorrenza e ne comprende la declinazione nei servizi di ristorazione e ricettivi.
E13.2 ADA – Analizzare il mercato nei servizi di ristorazione. Individuare i tratti distintivi delle diverse aziende turistico-ricettive.	1	QNN 3 – Se guidato, riconosce alcuni tratti distintivi di alcune tipologie di aziende turistico-ricettive.
	2	QNN 3 – Riconosce diverse tipologie di aziende turistico-ricettive e ne individua i principali tratti distintivi.
	3	QNN 3 – Individua in modo autonomo la maggior parte dei tratti distintivi delle diverse aziende turistico-ricettive, esponendoli in modo adeguato.
	4	QNN 3 – Individua in piena autonomia i tratti distintivi delle diverse aziende turistico-ricettive e ne attua un'esposizione adeguata e completa.
E14.1 ADA – Definire il pricing nei servizi di ristorazione. Analizzare e gestire i diversi costi di un'impresa.	1	QNN 4 – Se guidato, classifica i costi e determina le diverse configurazioni di costo, al fine di calcolare un prezzo di vendita.
	2	QNN 4 – Classifica i costi e determina alcune configurazioni di costo; applica alcuni metodi per la determinazione del prezzo di vendita.
	3	QNN 4 – Classifica i costi e determina le diverse configurazioni di costo; applica i diversi metodi per la determinazione del prezzo di vendita.
	4	QNN 4 – Classifica i costi, determina le diverse configurazioni di costo, applica i diversi metodi per la determinazione del prezzo di vendita e interpreta gli effetti sulla redditività dell'impresa.

<p>E15.1 ADA – Gestire e monitorare le strategie di revenue management nei servizi di ristorazione.</p> <p>Controllare la gestione di un'azienda.</p>	1	<p>QNQ 4 – Se guidato, comprende gli scopi della pianificazione e della programmazione come strumento di controllo della gestione.</p>
	2	<p>QNQ 4 – Comprende gli scopi della pianificazione e della programmazione come strumento di controllo della gestione ed elabora parzialmente un budget aziendale.</p>
	3	<p>QNQ 4 – Comprende gli scopi della pianificazione e della programmazione come strumento di controllo della gestione; elabora un budget aziendale e interpreta gli scostamenti di budget in modo parziale.</p>
	4	<p>QNQ 4 – Comprende gli scopi della pianificazione e della programmazione come strumento di controllo della gestione; elabora un budget aziendale e interpreta gli scostamenti di budget.</p>
<p>E16.1 ADA – Definire l'offerta di servizi e attività nei servizi di ristorazione.</p>	1	<p>QNQ 4 – Se guidato, illustra alcuni aspetti dell'offerta dei servizi di ristorazione.</p>
	2	<p>QNQ 4 – Conosce e spiega in modo generale l'offerta della ristorazione e ne distingue le tipologie.</p>
	3	<p>QNQ 4 – Presenta in modo efficace l'offerta e le attività dei servizi di ristorazione e fornisce al cliente, se richieste, ulteriori informazioni.</p>
	4	<p>QNQ 4 – Pianifica e propone differenti offerte in risposta alle nuove tendenze del mercato, valorizzandone i punti di forza e apportando un contributo personale.</p>

G. Pedrielli

CAPITOLO 7

GLI ISTITUTI ALBERGHIERI E IL TERRITORIO

Storia recente, peculiarità e prospettive

L'evoluzione dell'Istruzione Professionale: dal Progetto '92 a oggi

L'Istruzione Professionale è il segmento dell'istruzione secondaria di secondo grado che negli ultimi trent'anni è stato oggetto dalle più ampie e frequenti revisioni.

Dopo che la legge 382/1975 e il relativo d.P.R. 616/1977 avevano definitivamente sancito il trasferimento alle Regioni delle istituzioni di istruzione artigiana o professionale "ad eccezione degli istituti professionali e degli istituti d'arte statali"⁹¹, negli anni '80, continuando le difficoltà parlamentari ad individuare una strategia complessiva di rinnovamento dell'istruzione secondaria, l'attivismo del governo di allora produceva per via amministrativa riforme significative sia nell'ambito dell'istruzione tecnica sia in quello dell'Istruzione Professionale. Si deve alla Ministra Franca Falcucci la presentazione nel 1986 di un progetto di revisione dei programmi dei primi due anni delle scuole superiori che prevedeva la razionalizzazione, la ristrutturazione e l'accorpamento dei vari indirizzi e istituti. Le sperimentazioni introdotte dai successivi Ministri, Giovanni Galloni e Sergio Mattarella, diedero l'avvio al Progetto Brocca e al Progetto '92. Quest'ultimo partì nel 1988 per iniziativa della Direzione generale dell'Istruzione Professionale (direttore Giuseppe Martinez) sotto forma di sperimentazione nazionale assistita, e fu recepito come nuovo ordinamento con decreti ministeriali del 1992 (per il triennio iniziale di qualifica) e 1994 (per il biennio terminale post-qualifica).

Entrambi i progetti rispondevano all'esigenza, già evidenziata a livello internazionale fin dalla metà degli anni '70, di garantire un'istruzione secondaria capace di corrispondere alle nuove sfide della società contemporanea, per cui servivano una più ampia e solida cultura generale e competenze metodologiche e trasversali idonee a comprendere e gestire il cambiamento delle professionalità e dell'organizzazione del lavoro. I due progetti si differenziavano soprattutto nei profili in uscita. I percorsi quinquennali (biennio più triennio) del Progetto Brocca intendevano preparare alla prosecuzione degli studi (nei

91 D.P.R. 616/77, art. 37 - Istituti di Istruzione Professionale: "Le istituzioni di istruzione artigiana o professionale, non abilitate al rilascio dei titoli di studio di cui al precedente art. 35 ed aventi personalità giuridica di diritto pubblico, sono trasferite alle regioni ed assumono la qualifica di regionali."

licei) oppure ad attività lavorative professionali intermedie (periti, negli istituti tecnici); i percorsi triennali e quinquennali dell'Istruzione Professionale (triennio più biennio post-qualifica) del Progetto '92 presentavano una vocazione e un impianto professionalizzanti per preparare principalmente, pur senza escludere la prosecuzione degli studi anche universitari, a una rapida transizione al lavoro, in ruoli professionali di tipo esecutivo, con uscite alla fine del terzo (qualifica) e del quinto anno. Il risultato, in entrambi i progetti, è stato una riduzione della frammentazione dei percorsi formativi e l'attivazione di curricoli più equilibrati tra discipline generaliste e materie professionalizzanti (con tempi ridotti per l'area tecnico-pratica negli istituti professionali).

“I nuovi curricoli dell'Istruzione Professionale si caratterizzano per il superamento del contrasto tra la cultura del fare e quella del sapere, per l'attenzione alla formazione umana e civile dei giovani, per la sperimentazione di modalità attive di apprendimento in grado di valorizzare le diverse forme di intelligenza e – per gli studenti provenienti da situazioni economiche e sociali svantaggiate – per l'impegno a perseguire i principi costituzionali del riequilibrio sociale, dell'uguaglianza delle opportunità, della discriminazione positiva, della cittadinanza effettivamente praticata.”⁹²

La sperimentazione, andata a regime in tutte le scuole nell'a.s. 1997-98, prevedeva un percorso formativo triennale articolato in un biennio unitario ed un terzo anno (definito monoennio) destinato al conseguimento di un diploma statale di qualifica professionale di primo livello. Il triennio comprendeva tre aree di apprendimento:

- un'area comune con finalità formative di base a carattere umanistico e scientifico (22 ore settimanali)⁹³;
- un'area di indirizzo differenziata nei settori tecnologici fondamentali e operativi per 14 ore complessive settimanali;
- un'area di approfondimento di 4 ore settimanali complessive, obbligatorie per tutti gli allievi, finalizzata al recupero culturale o per approfondimenti professionali specifici, compresi stage aziendali.

Al termine del triennio era possibile proseguire frequentando un corso post-qualifica (riconosciuto in via ordinamentale col d.m. 15/4/94) che si concludeva con un diploma. Tale corso si caratterizzava per l'integrazione di due pacchetti formativi: l'uno di organizzazione scolastica, comprensivo di 900 ore annuali, di cui 15 ore settimanali destinate all'area delle discipline comuni di formazione umanistica e scientifica e 15 ore settimanali destinate all'area delle discipline di indirizzo; l'altro di competenza regionale – la cosiddetta terza area professionalizzante – composta da 300 a 450 ore, svincolata dalle logiche organizzative degli orari settimanali e articolata in moduli intensivi incentrati sulla pratica

92 Rossella Mengucci e Rosa Romano, in *Studi e documenti degli animali della Pubblica Istruzione*, 115-116/2006 - *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, p. 116.

93 Circolare Ministeriale 23 giugno 1992, n. 206, *Nuovi programmi ed orari d'insegnamento negli Istituti Professionali di Stato*: “[...] l'area comune si riferisce a quegli insegnamenti che anche a seguito del dibattito della riforma dell'istruzione secondaria sono stati individuati come indispensabili per garantire l'acquisizione, a prescindere dall'ordine e dal tipo di studi seguiti, di quel bagaglio culturale di base da ritenere imprescindibile per un corso di studi di ordine superiore alla scuola media”.

lavorativa e su esperienze maturate in stage (almeno 120 ore) presso aziende e/o attività produttive.

La revisione prodotta col Progetto '92 contemplava l'esigenza di rapportarsi con il nuovo sistema di formazione professionale dopo che la legge 845/78 (*Legge-quadro in materia di formazione professionale*) aveva declinato competenze delle Regioni, finalità e raccordi col sistema scolastico e, contemporaneamente, teneva conto degli indirizzi europei. Il *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione (1991)*, nel sottolineare l'accelerazione dei processi di mondializzazione delle attività economiche e i progressi della scienza e della tecnologia e la loro applicazione nelle imprese, nelle amministrazioni e nella vita quotidiana, già evidenziava l'opportunità di investire sul capitale umano per favorire la competitività europea sul mercato globale, anche in considerazione della carenza di manodopera qualificata, del processo di invecchiamento medio della popolazione attiva e della necessità di una politica di coesione economica e sociale in cui l'istruzione e la formazione professionale dovevano giocare un ruolo importante nella lotta contro la disoccupazione e l'emarginazione sociale. La recessione economica e le ricorrenti crisi monetarie nei primi anni '90 in Europa fanno sì che nel Trattato di Maastricht (1992) sia riservato uno spazio specifico all'ambito dell'Istruzione e della Formazione, indicandone gli obiettivi e incrementando le risorse comunitarie affinché fosse possibile, col Fondo Sociale Europeo (FSE), "facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali e ai cambiamenti dei sistemi di produzione, in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale" (*art. 127 del Trattato*), unitamente all'adeguamento strutturale delle regioni in ritardo di sviluppo (*Fondi strutturali*).

L'integrazione nel biennio post-qualifica (con le attività di terza area di competenza regionale e finanziate dal FSE) favorì sicuramente un dialogo costruttivo tra gli Istituti Professionali di Stato e gli enti di formazione professionale che si riflesse nei raccordi dei decenni successivi⁹⁴.

Le riforme attuate nella seconda metà degli anni '90 sulla spinta dei cambiamenti provocati da Tangentopoli e delle richieste di decentramento invocate in particolare dalla Lega Nord portarono in Italia a importanti riforme riguardanti l'autonomia (legge n. 59/1997) che trovarono riscontro nel d.P.R. 275/99 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*) e nella legge 30/2000 di riordino dei cicli scolastici del Ministro Luigi Berlinguer, che di fatto però non vide mai la luce. In questo clima si attuò una sperimentazione ad opera di scuole secondarie superiori di tutti gli indirizzi denominata "Curricoli dell'autonomia", che intendeva tra l'altro esplorare le opportunità di interazioni e passaggi tra diversi percorsi formativi. Tale sperimentazione limitatamente all'Istruzione Professionale fu chiamata Progetto 2002, per sottolineare la continuità con il Progetto '92. Esso, che teneva conto pure dell'Accordo per il lavoro del 24/09/1996, della conseguente legge 196/1997 (*Norme in materia di promozione dell'oc-*

94 La Circolare Ministeriale n. 135 del 1991 parla di: "superamento del parallelismo conflittuale dei rapporti tra Istruzione Professionale e formazione regionale, sulla base del rispetto delle diverse vocazioni istituzionali e quindi della programmazione di un'offerta formativa integrata".

cupazione) e relativi decreti attuativi (Pacchetto Treu) con cui venivano definite le modalità di attuazione dei tirocini formativi e di orientamento, i contratti di formazione/lavoro e di apprendistato, produsse significative modificazioni. L'orario scolastico nelle scuole che adottarono la sperimentazione passò dalle 40 alle 34 ore medie settimanali, consentendo una migliore organizzazione didattica con co-docenze, attivazione dei moduli disciplinari e forme di flessibilità (parziale compensazione oraria fino al 15% per materia, possibile costituzione di gruppi di livello, ecc.), col curriculum costituito da tre aree: equivalenza, di indirizzo e di integrazione (mirata alle opportunità del territorio o al recupero culturale).

Il Progetto 2002 non fu mai assunto a livello ordinamentale perché, cambiato il Governo, la nuova Ministra, Letizia Moratti, diede il via alla riforma (legge 53/2003), la prima organica dopo Gentile, che stabiliva che il “sistema educativo di istruzione e formazione”, considerata anche la riforma del titolo V della Costituzione del 2001, avrebbe compreso, a livello di secondo ciclo, due sottosistemi: i licei, statali e quinquennali, e l'Istruzione e Formazione Professionale, di pertinenza regionale e di durata almeno quadriennale. Pertanto l'Istruzione Professionale sarebbe passata alla totale competenza regionale. In entrambi i sottosistemi lo studente avrebbe potuto completare il diritto-dovere “all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età”.

La prevista attuazione dei due sottosistemi non avvenne perché, col nuovo Governo di maggioranza opposta alla precedente, il Ministro Giuseppe Fioroni riportava nell'ambito statale gli istituti tecnici e professionali (legge 40/2007), stabilendo dall'a.s. 2007-08 l'orario settimanale delle lezioni negli istituti professionali a 36 ore (d.m. 41/2007). Fu istituito l'obbligo di istruzione per almeno 10 anni (legge 296/2006) e riconosciuta la quota del 20% dei curricula rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche (d.m. 47/2006).

Tra il 2008 e il 2010 il nuovo Governo di centro-destra, succeduto alla maggioranza di segno opposto, tenuto conto delle Raccomandazioni Europee, anche a seguito della crisi economica del 2008 e ai cambiamenti conseguenti e degli obiettivi di Lisbona 2010 ed Europa 2020 in merito all'istruzione e alla formazione, definiva lo strumento per assicurare “nel suo duplice ruolo – sociale ed economico – [...] che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti”, portava a compimento il riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado e con il d.P.R. 87/2010 stabiliva l'articolazione degli istituti professionali in 2 settori (a fronte dei precedenti 5) e 6 indirizzi (a fronte di 27), con l'orario settimanale a 32 ore. Gli indirizzi previsti venivano raggruppati nel settore servizi (per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, socio-sanitari, per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, commerciali) e industria-artigianato (produzioni industriali e artigianali, manutenzione e assistenza tecnica). Ad essi si aggiungevano, dal terzo anno, articolazioni e opzioni. I curricula potevano disporre di quote dell'autonomia e della flessibilità per promuovere un'offerta formativa in sintonia con la realtà del territorio e l'alternanza scuola-lavoro diventava uno strumento importante di orientamento e formazione per gli studenti.

Cinque anni dopo l'emanazione del d.P.R. 87/2010, la legge 107/2015 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legisla-*

tive vigenti) rimetteva mano all'Istruzione Professionale e con il relativo decreto attuativo (d.lgs. 61/2017) si avviava l'ennesima revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale.

Perché tante riforme? L'identità dell'Istruzione Professionale

Se consideriamo che tra sperimentazioni e riforme ordinamentali per ben cinque volte in trent'anni è stata messa mano ai curricoli dell'Istruzione Professionale, c'è da chiedersi che cosa non abbia funzionato e perché i risultati attesi non siano stati raggiunti.

Con i Progetti '92 e 2002 l'Istruzione Professionale scelse la strada di accrescere le ore delle materie "culturali" a scapito delle materie "tecnico-pratiche" non solo nella prospettiva dell'educazione integrale della persona, cioè per favorire la crescita del capitale umano così come indicato negli obiettivi europei, ma anche per differenziare i percorsi formativi rispetto alla formazione professionale, che già aveva superato la pura finalità dell'"addestramento" rivolta ai propri iscritti per procedere, invece, verso una formazione che, pur puntando sulla pratica, tenesse conto anche della necessaria acquisizione di conoscenza teorica, divenuta, con le trasformazioni tecnologiche degli ultimi decenni del secolo scorso, sempre più importante per progettare, operare, produrre. Fu, a ben guardare, il modo di "salvare" l'Istruzione Professionale statale evitando la sovrapposizione dei percorsi formativi rispetto alla formazione professionale di competenza regionale.

Il problema dell'identità dell'Istruzione Professionale si ripresentò con il ripristino da parte del Ministro Fioroni degli istituti professionali, cancellati dalla legge 53/2003. A tal proposito è interessante quanto afferma Arduino Salatin, coordinatore dei lavori della Commissione ministeriale "per il riordino degli istituti tecnici e professionali", presieduta dal prof. Alberto Felice De Toni, in merito all'esito finale che portò all'emanazione, con la Ministra Gelmini, del d.P.R. 87/2010:

"La decisione del ministro Fioroni di recuperare gli istituti professionali, riportandoli alla specifica competenza statale, ha comportato un coinvolgimento obbligatorio, per i termini della legislazione concorrente, della Conferenza Stato-Regioni. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale è infatti competenza esclusiva delle Regioni e ciò comporta la necessità di un accordo tra Stato e Regioni, accordo che tuttavia ha presentato e presenta non poche problematiche. Il punto dirimente è definito dal comma 1 dell'art. 2 dello schema di Regolamento che pone l'esigenza di una nuova identità degli istituti professionali: "l'identità degli istituti professionali si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, i saperi e le competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica". Si richiama inoltre, al comma 3 dello stesso articolo, il "ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di Istruzione e Formazione Professionale". Questo ruolo viene previsto "in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni".

In sostanza ciò comporta che, rispetto alla situazione attuale che vede gli istituti professionali offrire sia le qualifiche triennali che un proseguimento alla maturità professionale quinquennale, cambia la natura dei percorsi, che rischiano una sovrapposizione di fatto con quelli degli istituti tecnici o una difficile caratterizzazione con l'Istruzione e Formazione Professionale triennale o quadriennale.

Sul piano ordinamentale il Regolamento prevede un assetto simile a quello degli istituti tecnici, con una drastica riduzione dei precedenti indirizzi e riordinando il tutto in due settori: "industria e artigianato" e "servizi".⁹⁵

Le considerazioni di Salatin già mettevano a fuoco una evidente criticità dei percorsi formativi dell'Istruzione Professionale statale, schiacciata tra l'istruzione tecnica e l'Istruzione e Formazione Professionale regionale, con un curriculum più volto al mantenimento di discipline "teorico-culturali", in numero (13 in prima e seconda) e forma tali da non giovare a un approccio adeguato da parte di un'utenza con stili cognitivi e di apprendimento meno inclini all'astrazione e che ha di fatto scoraggiato la scelta di frequentarli da parte di coloro che sono più orientati all'imparare facendo.

La revisione dell'Istruzione Professionale avviata col d.lgs. 61/2017 vuole superare le criticità emerse proponendo 11 indirizzi al posto dei 6 precedenti (ma cancellando articolazioni e opzioni), collegando fortemente il profilo in uscita dei nuovi indirizzi al sistema produttivo che caratterizza il Made in Italy. In ambito didattico si prevede un modello basato sulla personalizzazione (Unità di Apprendimento e Piano Formativo Individualizzato), sull'orientamento tutoriale, sull'uso diffuso dei laboratori, sul raggiungimento di esiti certificati che dimostrino un'integrazione piena tra competenze, abilità e conoscenze. In ambito organizzativo è consentita maggiore flessibilità e le materie sono aggregate per assi culturali. L'obiettivo dichiarato è di "rilanciare l'Istruzione Professionale" mediante percorsi formativi connotati "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*)".⁹⁶

A ben guardare la prospettiva del d.lgs. 61/2017 cambia notevolmente rispetto al d.P.R. 87/2010. Al forte parallelismo tra istituti tecnici e professionali, talora declinati in tecnico-professionali per rimarcare maggiormente le affinità di percorsi e obiettivi, si va a sostituire una ridefinizione degli istituti professionali come "scuole territoriali dell'innovazione" capaci di svolgere una "funzione di cerniera" tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro", con riferimenti specifici alle attività lavorative (codici Ateco, Classificazione delle Professioni – NUP), già presenti nell'organizzazione didattica dei percorsi formativi dell'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale.

Se l'identità dell'Istruzione Professionale è stata oggetto di ripensamenti, anche in considerazione delle trasformazioni economico-sociali degli ultimi trent'anni e delle

⁹⁵ Arduino Salatin, in *Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'Istruzione e Formazione Professionale regionale*, Osservatorio delle riforme, p. 119.

⁹⁶ D.lgs. 61/2017, all. A.

Raccomandazioni Europee, le finalità sono sostanzialmente rimaste le stesse: prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, favorire l'occupazione giovanile, contrastare le disuguaglianze socio-culturali.

Patrizio Bianchi, chiamato a dirigere i lavori della Commissione di esperti nominati dall'allora Ministra Lucia Azzolina nella primavera 2020, per "avanzare idee e proposte inerenti alle modalità di riapertura delle scuole, dopo la sospensione determinata dal coronavirus", e dal 13 febbraio 2021 Ministro dell'Istruzione, raffigura un quadro fortemente critico del nostro Paese: "L'Italia è il paese d'Europa con i più bassi livelli di istruzione, i più alti tassi di dispersione scolastica e il più alto numero di NEET, cioè di ragazzi che non studiano e non lavorano, con un grado di divergenza fra Nord e Sud dichiaratamente intollerabile. Non a caso quest'Italia è anche il paese d'Europa che è cresciuto meno negli ultimi vent'anni e si è presentato all'appuntamento fatale con la pandemia con un tasso di crescita annuale dello 0,3% su base nazionale, che significa quindi con le Regioni del Nord appena sopra la stagnazione e le Regioni del Mezzogiorno già in recessione. Per questo non possiamo accontentarci di tornare alla situazione precedente, ma diviene ormai indifferibile avviare una vera fase costituente per la scuola, per aprire una nuova stagione in cui la scuola torni a essere, o forse meglio divenga, il motore di una crescita di un paese che da troppo tempo è bloccato."⁹⁷

Le criticità evidenziate da Bianchi sono presenti da anni in Italia. Il riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado con i relativi decreti del 2010 si proponeva di superare problemi già ben chiari e la più recente revisione dell'Istruzione Professionale (d.lgs. 61/2017) si pone come obiettivi prioritari di favorire la prevenzione dell'abbandono scolastico attraverso l'attivazione di metodologie innovative e centrate su caratteristiche e ritmi di apprendimento rivolte ai giovani che presentano le maggiori povertà educative – tutto questo per promuovere una scuola inclusiva e di qualità, come richiesto dal contesto europeo e internazionale – e di riavvicinare la "filiera formativa" e la "filiera produttiva", guardando al sistema duale di ispirazione tedesca, per accrescere l'occupazione, con l'ampliamento dell'alternanza scuola-lavoro (ridenominata dall'a.s. 2018-2019, con la legge 145/2018, in "percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento", PCTO), con i percorsi di apprendistato, con l'auspicabile sviluppo dell'Istruzione Tecnica Superiore (ITS), tenendo particolarmente conto delle vocazioni e delle opportunità territoriali.

Per limitare la dispersione scolastica e favorire l'occupabilità è fondamentale il rilancio dell'Istruzione Professionale, che deve però trovare un'identità che non si sovrapponga o si mescoli con quella dell'istruzione tecnica o dell'Istruzione e Formazione Professionale, che sia in grado di dialogare con tutte le agenzie formative e le istituzioni territoriali (enti locali, associazioni economiche di categoria, ecc.) e di attuare i necessari raccordi con l'Istruzione e Formazione Professionale per facilitare i passaggi tra i due sistemi al fine del raggiungimento del successo formativo di una quota sempre più elevata di studenti.

97 Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 15-16.

Negli ultimi vent'anni l'interesse di studenti e famiglie verso gli istituti professionali è progressivamente diminuito: le iscrizioni, secondo i dati forniti dall'Ufficio statistica del Ministero, hanno registrato un continuo decremento con due accenni di risalita nel 2009 e nel 2012 che non hanno invertito la tendenza negativa. Da ben oltre il 20% di nuovi iscritti per l'a.s. 2002-2003 si è passati all'11,9% per l'a.s. 2021-2022.⁹⁸

Esperti di scuola, amministratori locali e politici hanno espresso in questi ultimi anni le loro riflessioni sulla perdita di *appeal* degli istituti professionali. Tutti concordano sul fatto che gli istituti professionali siano scelti sempre meno dalle famiglie perché qui si concentrano il disagio socio-economico, le disabilità, i bisogni educativi speciali. Come emerge dalle rilevazioni INVALSI PISA 2018, “in Italia le scuole tendono ad essere frequentate da studenti con lo stesso background socio-economico e culturale, generando un effetto di segregazione”. Inoltre è opinione comune che anche l'orientamento approssimativo fatto alle scuole secondarie di primo grado (che incoraggiano gli studenti più bravi a iscriversi al liceo) e la scarsa stabilità del corpo docente giochino un ruolo negativo nelle decisioni di famiglie e studenti.

Tuttavia, insieme a questi fattori, molti osservano che la “caduta” corrisponde al venir meno di sbocchi occupazionali soddisfacenti. Non a caso si rileva che le Regioni ove la “tenuta” è più forte (Emilia-Romagna, Veneto, Lombardia) sono quelle che offrono maggiori opportunità di impiego, anche se c'è chi mette in evidenza con preoccupazione che i nostri giovani, “cullati” dal benessere, non sono sempre disponibili ad accettare occupazioni in determinati settori ritenuti faticosi o troppo impegnativi. Sono i giovani immigrati che accettano i lavori che i nostri rifiutano, magari accontentandosi di misure contrattuali e salari minimi. È anche vero che i bassi salari (non sempre erogati correttamente) e la limitazione dei diritti contrattuali, presenti soprattutto nei lavori stagionali, allontanano i giovani da taluni mestieri.

Se sulle cause l'opinione è sostanzialmente condivisa, sulle strategie di rilancio dell'Istruzione Professionale invece esistono chiare discordanze. La scelta operata con il d.lgs. 61/2017 è indirizzata a creare raccordi con la IeFP volti, pur nella distinzione dei ruoli, a promuovere una filiera virtuosa in cui istruzione/formazione/lavoro devono essere al centro di patti territoriali fortemente sostenuti dagli enti locali e dalle imprese. Tuttavia sono già emerse sfumature diverse circa il possibile recupero di prestigio degli istituti

98 Distribuzione percentuale degli alunni iscritti al primo anno nelle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie, secondo gli ordini di scuola.

Fonte: Comunicati stampa del MIUR (ora MI) a conclusione delle iscrizioni.

a.s.	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
L	47,4	49,0	50,1	51,9	53,1	54,6	55,3	55,4	56,3	57,8
T	31,0	31,4	30,8	30,5	30,4	30,3	30,7	31,0	30,8	30,3
P	21,6 ⁽¹⁾	19,6 ⁽¹⁾	19,1 ⁽¹⁾	17,6	16,5	15,1	14,0	13,6	12,9	11,9

L = Licei; T = Tecnici; P = Professionali

⁽¹⁾ Comprende anche i corsi IeFP in sussidiarietà complementare.

professionali o la prospettiva di un sistema scolastico meno articolato, ma più robusto e incisivo per raggiungere gli obiettivi europei.

La chimera della licealizzazione ha indotto alcuni dirigenti scolastici a presentare progetti in tale direzione (liceo del gusto, liceo ambientale, ecc.) anche per ovviare ad una percezione linguistica penalizzante, come aveva fatto notare Vincenzo Colla, assessore alla formazione della Regione Emilia-Romagna partecipando ad un convegno sulla Green Economy, nell'ottobre 2020: “Dobbiamo togliere gli istituti professionali, che non possono essere solo dei riformatori, considerati istituti di serie b perché ad oggi sono presidi sociali: devono diventare tutti licei. [...] Non basterà cambiare nome, ma almeno diamo un segnale: non è possibile che solo il nome di una scuola diventi una questione di censo e che una volta finita la scuola le opportunità siano ancora una questione di censo. Facciamo capire che i professionali non sono istituti di serie b, dove vanno solo i ragazzi in difficoltà, mentre le élite vanno ai licei. Stiamo parlando di ragazzi e di scuola pubblica. Il tema è creare uguaglianza. Ricordo, con Tullio De Mauro, che esiste una intelligenza delle mani.”⁹⁹ Peraltro, il problema del linguaggio viene posto anche in relazione agli istituti tecnici che, secondo Gianni Brugnoli, vice presidente di Confindustria per il capitale umano, dovrebbero essere ridenominati “Licei tecnologici” (*Il Sole 24 ore, Guida alle scuole superiori 2021*).

Sul versante opposto c'è chi si interroga sull'opportunità di integrare gli istituti professionali in un sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) robusto, diffuso e omogeneo su tutto il territorio nazionale, che garantisca la vera filiera professionale, collegandosi ai diversi livelli di apprendistato.

Un'ulteriore novità che va ad impattare sulla volontà di innovare è la sperimentazione dei percorsi quadriennali proposta dal Ministero. Scrive il Ministro Bianchi: “Bisogna domandarsi se non sia giunto il momento di portare il ciclo secondario da cinque a quattro anni innalzando l'obbligo scolastico – da raggiungere anche con percorsi professionalizzanti che portino a una qualifica – dagli attuali 16 anni (senza riconoscimento di fine ciclo) ai 17.”¹⁰⁰

La sperimentazione di percorsi quadriennali, ideata dal Ministro Luigi Berlinguer con la riforma del 2000 e mai realizzata, venne avviata di fatto con la Ministra Valeria Fedeli (dopo una mini-sperimentazione in 11 scuole attivata nel 2013, introdotta dalla Ministra Maria Chiara Carrozza) che, nel dicembre 2017, autorizzò le prime 100 scuole a offrire corsi in quattro anni e, con un successivo decreto, estese l'autorizzazione a un altro centinaio di istituti superiori, licei e tecnici. Nel dicembre 2021 il Ministero ha emanato l'avviso destinato alle scuole, non solo licei e tecnici, ma anche professionali, che consente l'avvio in mille nuove classi, che ne facciano richiesta con la presentazione di progetti di innovazione metodologico-didattica senza alterare però sostanzialmente i curricoli attuali e le ore complessive di lezione previste sul quinquennio. La sperimentazione quadriennale parte per i licei e i tecnici dall'a.s. 2022-2023, per i professionali dall'a.s. 2023-2024.

99 Ilaria Venturi, Newsletter “Dietro la lavagna” di Repubblica.it del 16/10/2020.

100 Patrizio Bianchi, op. cit., p. 169.

Il vantaggio più evidente riguarda coloro che puntano all'università, sbocco naturale per i liceali: un giovane può decidere prima come proseguire la sua formazione scegliendo a 18 anni e non a 19 il campo specifico in cui farlo, al pari di tanti coetanei europei. Ma per gli istituti professionali che cosa cambierebbe? Un ulteriore "avvicinamento" all'Istruzione e Formazione Professionale, con un diploma da acquisire in 4 anni (così da allineare gli anni per il conseguimento della qualifica europea di IV livello), ma con un percorso scolastico assai più faticoso e probabilmente meno attento alle competenze di base, che secondo le Raccomandazioni Europee sono fondamentali per una scuola equa e inclusiva? Da notare che le richieste di attivazione di tali percorsi sono risultate modeste: sui mille posti disponibili solo 320, comprese quelle di alcuni istituti professionali.

Al di là comunque delle diverse visioni su cause della flessione degli iscritti e possibili strategie per il rilancio degli istituti professionali, un problema unanimemente condiviso riguarda le risorse strutturali e quelle umane impiegate. Limitatamente alle risorse umane, numerose sono le criticità che impediscono il conseguimento dei migliori risultati in termini di successo formativo degli allievi: la composizione troppo numerosa ed assai problematica delle classi per permettere un'efficace personalizzazione dei percorsi e che spinge i docenti, spesso i più preparati, a trasferirsi in altre tipologie di scuole; la rigidità degli organici e del contratto di lavoro, per cui anche le forme di tutoraggio previste non sono correlate a incentivi stipendiali; il peso burocratico per docenti e dirigenti scolastici; l'alta percentuale di docenti precari, talora anche oltre la metà dell'intero organico, che impedisce la continuità didattica e il poter portare avanti una reale, perché condivisa, programmazione d'istituto; il progressivo aumento di insegnanti nelle materie professionalizzanti privi di esperienza nel settore.

Relativamente alle risorse strutturali, nel 2020 il *Rapporto sull'Edilizia Scolastica della Fondazione Agnelli* segnalava la criticità in cui versava gran parte dell'edilizia scolastica nel nostro Paese e Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, scriveva: "Fra gli investimenti pubblici in infrastrutture, quelli sull'edilizia scolastica devono assumere un ruolo centrale come opportunità di crescita per le giovani generazioni, ma sarà necessario programmare e agire sulle tre dimensioni insieme: sicurezza, sostenibilità, orientamento all'innovazione didattica. La terza dimensione è importante come le altre due: gli spazi scolastici, come sono progettati e costruiti, sono oggi infatti un fattore chiave per gli apprendimenti e per il benessere di studenti e insegnanti."¹⁰¹

Una grande opportunità viene offerta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che prevede cinque miliardi da destinare all'edilizia scolastica. Considerando quale importanza hanno le scelte architettoniche per l'Istruzione Professionale in generale e per quella alberghiera in particolare è auspicabile che anche gli interventi per garantire spazi adeguati, attrezzature e risorse tecnologiche convenienti siano effettuati laddove il bisogno è più che evidente.

101 Andrea Gavosto, *Rapporto sull'Edilizia Scolastica della Fondazione Agnelli*, Presentazione a Milano nell'ambito dell'incontro "Architetture per una nuova didattica", promosso da Comune di Milano, Triennale di Milano, Ordine degli Architetti di Milano, 19/02/2020.

Gli istituti alberghieri: formazione e sbocchi occupazionali

Di tutti gli studenti iscritti agli istituti professionali poco meno della metà frequenta gli istituti alberghieri. Dopo il notevole incremento dei primi anni del secondo decennio di questo secolo e la leggera flessione degli anni seguenti, la ripresa delle iscrizioni per l'a.s. 2022-23 conferma che l'attrattività di questa tipologia di scuola rimane molto elevata. Sicuramente uno dei motivi può essere individuato nel successo mediatico di alcuni programmi televisivi, tra cui talent e reality di cucina: chef come Bottura, Cracco, Cannavacciuolo, Barbieri e Borghese hanno saputo farsi conoscere innanzitutto per la loro arte culinaria e certamente hanno influenzato le scelte delle famiglie; tuttavia non vanno dimenticati altri importanti fattori, tra cui gli sbocchi lavorativi e non solo per chi desidera diventare chef, ma in relazione a tutto il panorama enogastronomico e turistico. Unioncamere, attraverso il Sistema informativo Excelsior, osserva che le imprese a maggio 2022 hanno in programma oltre 444 mila assunzioni, nonostante l'indebolimento della crescita economica osservato nel primo trimestre e le prospettive sempre più incerte per il secondo trimestre, a causa della guerra in Ucraina e alla conseguente crisi energetica e delle altre materie prime. Una parte cospicua delle assunzioni previste riguarda i servizi (+30,2% rispetto ad aprile e +31,5% rispetto a maggio dello scorso anno) trainati soprattutto dalla ripresa della filiera turistica.¹⁰²

Risultano interessanti i dati di Bankitalia sul turismo internazionale dell'Italia relativi al primo bimestre 2022, che evidenziano un aumento del 166% negli arrivi degli stranieri nel nostro Paese: sono arrivati ben 2,532 milioni di viaggiatori stranieri che hanno speso 3,146 miliardi di euro, con una spesa quadruplicata (+300%) rispetto allo scorso anno. Da ricordare che il turismo, con tutte le attività ad esso collegate, rappresenta una delle "voci" più importanti dell'economia italiana. Lorenza Bonaccorsi, allora Sottosegretaria di Stato per i beni e le attività culturali e per il turismo, nel gennaio 2020, riferendosi all'anno 2019, sottolineava come il turismo generava il "13% del Pil ma anche 4,2 milioni di occupati in questo settore, dato per cui siamo leader in Europa"¹⁰³. Ora, dopo gli anni della pandemia, particolarmente penalizzanti, per quanto riguarda l'intero anno in corso le stime di Demoskopika prevedono una spesa turistica in Italia per 26 miliardi (+11,8% sul 2021) con poco più di 92 milioni di arrivi e quasi 343 milioni di presenze tra italiani e stranieri, un trend in crescita rispettivamente del 43% e del 35% rispetto al 2021.

Altrettanto degne di attenzione sono le segnalazioni di Coldiretti del 21 aprile 2022, alla vigilia della Giornata Mondiale della Terra, sulla base del rapporto del Centro Studi Divulga¹⁰⁴, in occasione degli Oscar Green, il salone dell'innovazione per salvare il clima, combattere gli sprechi e inventarsi il lavoro. L'aumento delle imprese giovanili nel settore agricolo, stimolato probabilmente anche dalla pandemia e dagli effetti della guerra in Ucraina, sta favorendo lo sviluppo di attività multifunzionali che vanno dalla trasforma-

102 Bollettino del Sistema informativo Excelsior, realizzato da Unioncamere e ANPAL, che elabora le previsioni occupazionali di maggio 2022.

103 Intervista a Lorenza Bonaccorsi, secondo cui "il turismo è l'asset strategico per far ripartire l'economia". Linkiesta, 11/01/2020.

104 Centro Studi Divulga, *Primo Rapporto sui Giovani in Agricoltura*, ottobre 2021.

zione aziendale dei prodotti alla vendita diretta, dalle fattorie didattiche all'agricoltura sociale per l'inserimento di disabili, detenuti e tossicodipendenti, all'agri-benessere e alla cura del paesaggio. In gran parte di queste attività, volte alla valorizzazione e allo sviluppo delle risorse del territorio, è ben presente la componente enogastronomica. A tal proposito, è da osservare come l'agriturismo sia riuscito a resistere alle conseguenze del Covid-19, mantenendo sostanzialmente inalterato il numero delle imprese nel biennio 2020-21, sapendo intercettare le nuove abitudini di consumo turistico che sembrano essersi diffuse, con l'espressione di nuovi bisogni e di maggiore attenzione, facendo emergere un nuovo modo di concepire il viaggio vacanza che va nella direzione della sicurezza, della sostenibilità e della ricerca dei prodotti locali.

L'interesse giovanile verso le attività di valorizzazione dei territori conferma il sondaggio effettuato qualche anno fa da Coldiretti/Ixè secondo il quale il 54% dei giovani che si iscriveva alle scuole superiori preferiva gestire un agriturismo piuttosto che lavorare in una multinazionale (21% delle preferenze) o in banca, preferenza espressa soltanto dal 13% dei ragazzi. E le esperienze, anche innovative, realizzate in questi anni dimostrano che molti giovani hanno saputo riconoscere e incarnare le potenzialità del territorio trovando opportunità occupazionali.

Gli sbocchi non si limitano ovviamente a quanto accennato. Se vogliamo fare una stima delle possibilità a livello internazionale possiamo considerare i dati FIPE raccolti a febbraio 2022 per l'ambito alimentare e ristorativo: la rete dei ristoranti italiani nel mondo conta 2218 locali certificati in 60 Paesi esteri, di cui circa il 33% concentrato nei paesi UE, il 23,3% tra Asia e Oceania, quasi il 30% in America del Nord, il 13% in America Latina e il restante 10% tra Africa, Medio Oriente ed Europa non UE. Non pochi sono, infine, gli impiegati sulle navi da crociera o nei villaggi vacanza.

Le professionalità che dovrebbero essere coltivate negli istituti alberghieri per rispondere ai diversi profili in uscita e alle tipicità delle attività di riferimento sono molte. Se i percorsi formativi riguardano essenzialmente gli ambiti legati al turismo, all'accoglienza e alle professioni afferenti al variegato mondo dell'alimentazione, le offerte occupazionali corrispondenti sono diverse e assai articolate. In modo schematico si potrebbe fare riferimento a richieste per attività lavorative di impatto immediato (pizzerie, trattorie, ecc.), a ricerca di competenze diffuse per aziende medie e di valore territoriale e a profili di eccellenza per aziende d'élite in campo turistico e alberghiero-ristorativo (importanti agenzie di viaggi, alberghi a 5 stelle, ecc.). Mi piace aggiungere anche un altro aspetto significativo: come dimostrano i dati nazionali, il mondo della ristorazione e dell'*hôtellerie* è quello che offre più prospettive occupazionali ai ragazzi con disabilità.

Come possono gli istituti alberghieri dare risposte adeguate a esigenze così variegate? Limitatamente all'ambito enogastronomico, frequentato dalla maggior parte degli iscritti, non essendoci corrispondenza con profili dell'istruzione liceale e tecnica diventa necessario garantire all'interno dello stesso istituto il conseguimento di livelli diversificati di competenze per rispondere tanto alle vocazioni e alle attitudini degli studenti quanto ai bisogni di un mercato del lavoro con offerte così ampie e articolate.

Il problema di una diversificazione dei percorsi formativi era stato posto all'interno della già citata Commissione De Toni "per il riordino degli istituti tecnici e professionali". Giuliana Rosetti Cimatti, componente della Commissione e allora dirigente dell'Istituto Alberghiero di Castel San Pietro Terme (BO), evidenziò l'opportunità di inserire anche nell'istruzione tecnica un profilo inerente all'enogastronomia. Tuttavia, l'esito fu negativo in virtù dell'allora convinzione che l'istruzione tecnico-professionale fosse parte di un unico settore che si differenziava, secondo la Relazione De Toni¹⁰⁵, per il prevalere di competenze da acquisire in termini tecnico-scientifici (nel segno dell'high-tech) negli istituti tecnici, per le "capacità operative di progettazione e realizzazione di soluzioni, per la gestione di processi, impianti e/o servizi", con prevalenza di "competenze di tipo tecnico-relazionale (nel segno dell'high-touch)", negli istituti professionali. I cambiamenti intervenuti con il d.lgs. 61/2017 ripropongono il tema, e probabilmente le richieste di sperimentare curricula più innovativi, ed esprimono l'esigenza di adattare i percorsi a profili più diversificati.

Sicuramente la maggiore flessibilità consentita nell'organizzazione didattica e oraria con la recente revisione può favorire la realizzazione di curricula più mirati ad assicurare profili maggiormente in sintonia con i bisogni formativi degli studenti e con le vocazioni e le opportunità dei territori. Tuttavia, come dimostrato negli incontri di formazione del progetto "Alberghieri Plus – Azione 2", le difficoltà di molte scuole nel diversificare il quadro orario delle discipline "tradizionali" non hanno permesso di fruire adeguatamente della maggiore flessibilità concessa, per cui l'unico titolo di studio previsto al termine del percorso quinquennale non è utile a fare chiarezza circa i profili consolidati dell'indirizzo di Enogastronomia e ospitalità turistica (enogastronomia, arte bianca/pasticceria, servizi di sala e vendita, accoglienza turistica).

Al di là delle note resistenze di parte del corpo docente di fronte ai cambiamenti, non si può tacere il disagio che deriva dalla necessità di modificare troppo frequentemente, da parte dei dirigenti e degli insegnanti, metodologie e aspetti organizzativo-didattici. Per gli esperti, la valutazione di una riforma della scuola richiede tempi lunghi affinché possa essere acquisita nelle forme e nelle finalità, effettivamente condivisa e praticata e, infine, adeguatamente verificata negli esiti attesi. Apportare modificazioni anche sostanziali poco tempo dopo la conclusione di un percorso quinquennale non solo non consente di misurare i risultati della precedente riforma, ma induce a reagire con scarso entusiasmo, se non con fastidio, a un iter diverso, a cui molti docenti rischiano di approcciarsi con indifferenza, come attestano, anche in questo caso, talune verifiche effettuate nell'ambito del progetto "Alberghieri Plus – Azione 2".

Altra ombra che pesa è l'aggravio burocratico che sicuramente non è diminuito con l'ultima revisione: la progettazione, l'organizzazione, la realizzazione, il monitoraggio, l'aggiornamento, il tutoraggio di unità di apprendimento interdisciplinari, di piani formativi individualizzati, ecc., si aggiungono alle continue richieste all'istituzione scolastica di dati, monitoraggi, relazioni provenienti dal Ministero e dagli Enti locali, con il rischio

105 MPI, Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali, *Persona, Tecnologie e Professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*. Documento finale. Roma, 3 marzo 2008.

che l'attività didattica rimanga soffocata dagli adempimenti organizzativo-amministrativi.

Proprio per rispondere alle richieste delle scuole aderenti, nel progetto “Alberghieri Plus – Azione 2” si è tentato di offrire modelli documentali semplici e facilmente utilizzabili, al fine di limitare i tempi di discussione e redazione e contemporaneamente garantire efficacia e precisione dei contenuti. Per completare il quadro delle criticità emerse negli incontri di formazione del progetto “Alberghieri Plus – Azione 2” va osservata l'incertezza manifestata in merito alla distinzione esplicitata nelle *Linee guida (decreto direttoriale n. 1400/2019)* tra la valutazione degli insegnamenti e la valutazione delle competenze. Nella “scuola delle competenze” può la valutazione degli insegnamenti disciplinari consentire da sola la prosecuzione degli studi dello studente?

A parte le criticità indicate, per differenziare i percorsi e favorire la costruzione di “eccellenze” si possono pensare appositi percorsi post-secondari. Se non ci si vuole rivolgere a enti privati di alta formazione come Alma, la Scuola Internazionale di Cucina Italiana di Colorno (Parma), o l'Università del Gusto, creata da Confindustria a Vicenza, l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS) può offrire interessanti soluzioni. Oltre ai corsi di Turismo, nell'area delle “nuove tecnologie per il Made in Italy” sono stati avviati corsi collegati al sistema agroalimentare, ma solo in alcune Regioni vi sono state “curvature” per l'ambito enogastronomico. Vista la proposta di legge di riforma degli ITS, al momento in discussione al Senato (giugno 2022), varrebbe la pena di promuovere/richiedere anche corsi di perfezionamento rivolti specificatamente all'enogastronomia. In ambito universitario, i corsi più attinenti e conosciuti sono senz'altro Scienze dell'alimentazione – Scienze della nutrizione e Scienze del turismo.

L'autonomia scolastica e i patti territoriali istruzione/formazione/lavoro

Che la scuola sia un pilastro del territorio è un'idea unanimemente condivisa, soprattutto dopo la triste e lunga esperienza della pandemia. Già nel Regolamento dell'autonomia scolastica (d.P.R. 275/99) è esplicitato come il Piano dell'Offerta Formativa “riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale” e affida al dirigente scolastico il compito di attivare “i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.”

Il d.lgs. 61/2017 definisce gli istituti professionali come “scuole territoriali dell'innovazione” alle quali è consentita la declinazione di percorsi formativi richiesti dal proprio territorio, attraverso l'autonomia e la flessibilità.

Giancarlo Cerini, nell'opera postuma *Atlante delle riforme (im)possibili*, osserva che “i buoni risultati di una scuola sono fortemente legati alle caratteristiche del territorio in cui essa opera. È sotto gli occhi di tutti l'incidenza del fattore ‘capitale sociale’ sui livelli di educazione di una comunità. La scuola si avvale delle risorse immateriali (conoscenze, innovazioni, spirito di iniziativa, stile collaborativo, servizi culturali) che trova nel terri-

torio”¹⁰⁶. Quindi il territorio diventa il primo parametro con cui misurarsi per favorire l’educazione e la formazione dei giovani. E ciò chiama in causa l’autonomia scolastica, che secondo l’attuale Ministro dell’Istruzione, Patrizio Bianchi, va rilanciata se si vogliono superare le disuguaglianze esistenti tra le diverse Regioni italiane e raggiungere esiti formativi migliori, considerato che “unità e autonomia non sono in contraddizione fra loro, ma devono dialogare nell’ambito della rete di relazioni costituita dal sistema nazionale di istruzione, tra istituzioni dei diversi livelli di governo, scuole pubbliche e private paritarie, interlocutori a livello territoriale.”¹⁰⁷

Le considerazioni di Cerini a proposito del valore dell’autonomia e delle condizioni necessarie per garantirla sono molto interessanti. “[...] Il riferimento costituzionale è molto preciso anche nei confronti dell’autonomia scolastica. Il concetto di ‘fatta salva l’autonomia scolastica’ sta a significare che, a fronte di un maggiore intervento delle autonomie locali (ed è un fattore che conta nella qualità della scuola, come dimostrano le attuali vistose differenze tra Nord e Sud), viene anche rafforzata l’autonomia culturale e didattica delle singole istituzioni scolastiche, ma anche quella del sistema scuola di fronte agli altri sistemi (politico, economico, culturale, mediatico, ecc.). Questo implica una riflessione sui primi venti anni di autonomia scolastica, alla ricerca di maggiori ed effettivi spazi di iniziativa e di responsabilità. Il problema riguarda:

- la configurazione del curriculum di scuola (con l’interpretazione degli standard nazionali e la messa a fuoco delle quote di possibile flessibilità);
- la gestione del personale (con effettivi margini di decisionalità nell’incentivazione della professionalità);
- le dotazioni finanziarie (superando l’annosa carenza di risorse, ma inventando anche nuove strategie di *financing project*).

È corretto richiedere alle scuole una maggiore intraprendenza, sfruttando pienamente tutti gli spazi previsti dal regolamento dell’autonomia. [...] È però necessario che lo Stato (meglio, la Repubblica nelle sue diverse articolazioni) provveda a colmare i ritardi nella definizione di numerosi aspetti del funzionamento della scuola autonoma:

- la riforma degli organi di gestione interna e di governance territoriale, superando modelli barocchi di partecipazione e rivedendo le competenze dei diversi soggetti;
- l’effettiva valorizzazione dell’impegno (in termini di tempo, di competenze, di professionalità) degli operatori che fanno funzionare di fatto le scuole;
- il ripensamento delle strutture di supporto alla scuola, per la formazione, la ricerca,

106 Giancarlo Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021, p. 68.

107 Patrizio Bianchi, op. cit., p. 165. Bianchi osserva che “L’autonomia scolastica è stata introdotta già nel 1997 [...] Si trattava [...] di un disegno di unità del paese, che vedeva l’assunzione di obiettivi formativi comuni da raggiungere in ogni parte d’Italia, ma riconosceva la possibilità di costruire percorsi che tenessero conto delle effettive diversità di partenza, dotando i territori delle necessarie risorse per poter raggiungere i fini comuni. L’uniformità è il modo più semplice di governare, imponendo a tutti una stessa regola, ma non è efficiente, né giusto, perché consolida le disuguaglianze, tra l’altro ponendo a carico degli ultimi il costo umano dell’inseguimento senza possibilità di raggiungere, se non raramente, chi era partito già avvantaggiato”, *ibidem*, pp. 19-20.

l'autovalutazione e la valutazione (per le quali si assiste, invece, ad un continuo deperimento).¹⁰⁸

Non a caso Cerini cita, tra l'altro, anche la mancata riforma degli Organi collegiali, attesa da oltre vent'anni, che dovrebbe assicurare una maggiore interlocuzione tra scuola e territorio.

A livello legislativo negli ultimi decenni sono state fatte scelte tese a favorire l'adeguamento e la convergenza fra attività didattiche degli Istituti di Istruzione Superiore e territorio in cui operano, con uno sguardo importante verso il sistema produttivo locale: dalla flessibilità alla progressiva promozione della didattica per competenze, dagli strumenti organizzativi e operativi per migliorare l'offerta formativa (Comitati Tecnico Scientifici e Laboratori Territoriali per l'Occupabilità) alla spinta per l'alternanza scuola-lavoro/PCTO e per il sistema duale con l'apprendistato di primo livello.

Con queste condizioni la scuola potrebbe/dovrebbe essere un soggetto strategico dello sviluppo territoriale, ma non sempre succede. Un'analisi interessante è quella offerta da Elisabetta Corbucci, di ANPAL Servizi per l'Area Territoriale Umbria e Toscana, che osserva: “[...] Le leve per rendere le scuole protagoniste delle dinamiche territoriali esistono, sono ben codificate nelle norme e nelle prassi e risiedono tanto nelle mani degli Enti locali, in primo luogo nell'ambito della programmazione territoriale dell'offerta formativa – demandata a Regioni e Province e nella quale rivestono un ruolo importante anche i Comuni –, quanto nelle istituzioni formative, insite nei diversi strumenti di cui sono dotate, primo fra tutti il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).” Però è evidente “sul fronte territoriale, la fatica a riconoscere nelle scuole un soggetto attivo del territorio, del mercato del lavoro e dei percorsi di transizione. Nonostante i tanti anni passati, gli attori locali non partecipano in maniera propositiva e operativa alla progettazione educativa delle scuole, né tantomeno coinvolgono organicamente le scuole nella progettazione territoriale, limitandosi a proporre attività sporadiche e non sempre funzionali alla realizzazione di una programmazione integrata”.¹⁰⁹

Le parole di Elisabetta Corbucci richiamano le responsabilità di tutti gli attori territoriali per contribuire allo sviluppo locale, sia in termini culturali sia in termini socio-economici.

Gian Carlo Sacchi mette in risalto come la scuola possa accrescere la propria reputazione a livello locale attraverso il confronto aperto con gli stakeholder, mettendo a disposizione i dati della propria azione e dei risultati ottenuti: “Per la scuola è utile il bilancio sociale se questo viene agito nel senso della partecipazione, che da un lato va nella direzione della comunità/impresa sociale e dall'altro si pone nella realtà locale con la stessa modalità di un Comune, pur con la sua specificità educativa, che dialoga e interagisce con le altre autonomie del territorio. Essa deve restituire in valore educativo quanto viene investito dagli attori sociali che contribuiscono al suo sviluppo. Non si tratta di descrivere il disegno formale della governance in

108 Giancarlo Cerini, op. cit., pp. 70-71.

109 Elisabetta Corbucci, *Scuola: ora è il momento di passare dall'alternanza all'alleanza scuola-lavoro*, in vivoumbria.it, 12/10/2021.

obbedienza alle disposizioni, ma di entrare nel vivo dei processi decisionali, per rispondere alle esigenze della comunità e diventare un centro propulsivo per il territorio”.¹¹⁰

Servono però anche la volontà e la disponibilità degli interlocutori istituzionali: gli enti locali, le associazioni, le imprese, ecc. La legge 662/96, all’art. 2, c. 203, punto d definiva, tra gli “interventi che coinvolgono una molteplicità di soggetti pubblici e privati ed implicano decisioni istituzionali e risorse finanziarie a carico delle amministrazioni statali, regionali e delle province autonome nonché degli enti locali il patto territoriale come un “accordo, promosso da enti locali, parti sociali, o da altri soggetti pubblici o privati, relativo all’attuazione di un programma di interventi caratterizzato da specifici obiettivi di promozione dello sviluppo locale”.

Nel corso dei decenni successivi patti territoriali sono stati sottoscritti in moltissime realtà regionali, provinciali e locali. L’elemento caratterizzante di un patto territoriale è costituito dalla concertazione tra i diversi attori sociali, che rappresentano enti locali, soggetti pubblici, categorie imprenditoriali, soggetti privati, università, ecc., finalizzata all’attuazione di un programma di interventi nei settori dell’industria, agroindustria, agricoltura, pesca, produzione di energia termica o elettrica da biomasse, servizi, turismo e in quello dell’apparato infrastrutturale. Le singole scuole secondarie di secondo grado non sono al momento coinvolte, eppure se si vuole ragionare in un’ottica di istruzione/formazione/lavoro è difficile comprendere per quale motivo esse non potrebbero contribuire a un’importante interlocuzione con la realtà locale finalizzata allo sviluppo economico, all’incremento dell’occupabilità, a un benessere più diffuso ed equilibrato.

In particolare per gli istituti tecnici e quelli professionali partecipare ai tavoli provinciali per discutere e realizzare azioni finalizzate all’inclusione/coesione sociale e allo sviluppo economico significa occuparsi del futuro dei propri studenti. Promuovere con le imprese attività di orientamento (PCTO) e organizzare l’inserimento dei giovani nel mondo del lavoro (apprendistato di I livello) vuol dire contribuire alla crescita produttiva del territorio, con attenzione anche al rispetto dei diritti dei ragazzi (sicurezza nei posti di lavoro, orari e attività così come regolate dalla normativa vigente, ecc.) e, possibilmente, favorendo condizioni eque a livello lavorativo (rispetto delle condizioni contrattuali, ecc.). Per altro, le convenzioni tra scuole e imprese per l’attuazione dei PCTO e molti protocolli d’intesa firmati a livello ministeriale o dagli Uffici scolastici regionali o dalle associazioni di scuole hanno principalmente queste finalità. Tuttavia, se in alcuni settori (come l’industria) sembra più facile “impegnare” le imprese nei protocolli che vengono sottoscritti, nel campo dei servizi, in particolare quelli che riguardano il turismo e l’enogastronomia, gli accordi risultano spesso vaghi e limitati a “favorire il processo di formazione professionale degli studenti attraverso una valida e costruttiva esperienza di alternanza scuola-lavoro”, nonostante siano tutti consapevoli che gli stage effettuati assumono spesso altre forme e finalità.

Di fatto, considerato che solo una quota marginale degli studenti degli istituti alberghieri prosegue gli studi, il tema della transizione dalla scuola al lavoro diventa decisivo.

110 Gian Carlo Sacchi, *Autonomia e Qualità della Scuola. Gestione e Bilancio Sociale*, Vicolo del Pavone, 2021, p. 80.

L'annuale rapporto Istat (*Annuario statistico 2021*) mette in evidenza che l'impatto sull'economia della crisi pandemica Covid-19 ha determinato una battuta di arresto dell'occupabilità giovanile, anche se i dati più recenti, come messo in luce nelle pagine precedenti, sono incoraggianti per una forte ripresa economica soprattutto in ambito turistico ed enogastronomico. Ciò non toglie che i dati italiani sull'occupazione giovanile in Italia siano inferiori a quelli della media europea in relazione, in modo particolare, alla forte differenziazione regionale, che interessa anche il settore turistico-alberghiero. Per altro, per rimanere in questo settore, è necessario tener presenti le zone d'ombra che riguardano il prima e il dopo l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. Se si escludono le fasce di "eccellenza" e le fasce "protette", la grande maggioranza degli studenti deve fare i conti in parte con lavori stagionali (legati alle vacanze estive o invernali), che favoriscono contratti a tempo determinato e prevedono orari intensi in periodi medio-brevi, con imprese spesso poco strutturate (familiari), con forme concorrenziali non regolate per i posti di lavoro. In breve, le maggiori criticità potrebbero essere così sintetizzate:

1. svolgimento e natura degli stage;
2. scarsa valorizzazione del percorso formativo quinquennale;
3. contratti di lavoro (non) applicati.

Per quanto concerne il primo punto, è utile una riflessione sullo stage o tirocinio formativo. Le linee guida per l'alternanza scuola-lavoro del 2013 precisavano che "benché sia corretto dire che il tirocinio non possa essere identificato con l'alternanza *tout court*, è altrettanto corretto affermare che il tirocinio curricolare sia un momento dell'alternanza, ovvero la fase 'pratica' di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante. Tuttavia, è necessario ricordare che, non essendo ancora definita una disciplina del tirocinio curricolare, le scuole, nel momento in cui stipulano le convenzioni con i soggetti ospitanti, fanno ancora riferimento all'art. 18 della legge 196/97 (*Tirocini formativi e di orientamento*) e al relativo decreto attuativo (d.m. 142/98)".¹¹¹ A questo proposito, è doveroso ricordare che tali norme definiscono la durata massima del rapporto di tirocinio e di stage, i compensi e il relativo regime fiscale (vedi accordo in Conferenza Stato-Regioni 2017), gli obblighi e il numero massimo di stagisti per ciascuna azienda in relazione ai dipendenti. Le linee guida per i PCTO non citano mai lo "stage", se non in una nota a margine di riferimento normativo.¹¹²

In ambito turistico-alberghiero, dove gli studenti fanno "pratica", ossia svolgono di solito attività lavorativa a tutti gli effetti (soprattutto nella stagione estiva), sono rispettate le regole normative? Da sottolineare, in positivo, è che comunque sono diversi gli operatori economici che riconoscono l'opera degli studenti stagisti ed erogano forme di compenso, anche se non tutte le Regioni hanno legiferato ad hoc.

Circa il secondo punto, va osservato che la richiesta di manodopera scarsamente qualificata, specialmente in ambito di turismo stagionale, porta come conseguenza, mancando

¹¹¹ Nota MIUR 22 marzo 2013, n. 735, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, pp. 12-13.

¹¹² D.m. 774 del 4 settembre 2019, *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)*, p. 32.

una legislazione in materia, al frequente reperimento da parte delle aziende del settore di giovani stranieri, con percorsi formativi assai meno qualificati degli studenti che hanno frequentato gli istituti italiani a indirizzo enogastronomico e di ospitalità alberghiera, ma disposti a compensi inferiori e a contratti più “duttili”. Questo anche in virtù di accordi bilaterali politico-sindacali in particolare con i Paesi dell’Est Europa o attraverso interventi di formazione/lavoro rivolti a migranti organizzati da Regioni ed Enti di formazione professionale (vedi Progetto Ponte Adriatico in Emilia-Romagna). Sicuramente ciò configura un’operazione meritoria finalizzata anche all’inclusione sociale ma, d’altro canto, non valorizza l’importante attività formativa degli istituti alberghieri (anzi, la svilisce se interventi di formazione di alcuni mesi o di pochi anni possono “corrispondere” di fatto a percorsi di studio quinquennali impegnativi) e penalizza gli studenti diplomati in relazione all’occupabilità, se non vi sono norme che riconoscano i livelli qualitativi delle competenze e delle qualifiche professionali.

Infine, il problema del rispetto del contratto di lavoro fa emergere una zona grigia di cui recentemente si sono interessate varie indagini giornalistiche. Un’inchiesta sul lavoro stagionale nella riviera romagnola condotta dalla redazione Rai regionale ha messo in luce il trattamento riservato agli operatori del settore turistico-alberghiero: “stipendio in parte in nero, giorno di riposo solo sulla carta, paghe orarie al di sotto delle tariffe ufficiali”.¹¹³ Queste condizioni sono quelle che allontanano i giovani dal lavoro e talora non consentono agli imprenditori di trovare il personale; le stesse per cui Maria Francesca Cellai, dirigente scolastico dell’Istituto professionale alberghiero Buontalenti di Firenze e componente del consiglio di amministrazione Indire, in occasione della recente fiera Didacta, l’importante appuntamento annuale sull’innovazione nel mondo della scuola, parlando del lavoro nel settore turistico-alberghiero, ha dichiarato: “Nel nostro Paese vogliamo studenti formati senza però pagarli [...] ciò che manca quando i ragazzi escono dalla scuola è un mondo del lavoro che offra loro delle soluzioni economiche vivibili.” La Cellai richiama le responsabilità degli imprenditori del settore turistico e racconta la decisione della scuola di formare studenti che possano andare a lavorare all’estero.¹¹⁴ Non c’è dubbio che questo quadro abbia a che vedere non solo con i necessari patti interistituzionali (Governo, Regioni, formazione e imprese) passando dall’alternanza all’alleanza scuola-lavoro, ma anche con il dibattito sul salario minimo, in discussione in Italia (giugno 2022) a seguito della relativa Direttiva UE.

Il progetto *Certificazione delle competenze in PCTO. Turismo*, avviato dall’I.I.S. Gae Aulenti di Biella a valle e in prosecuzione del progetto “Alberghieri Plus – Azione 2” rappresenta in modo significativo la volontà e la disponibilità delle scuole di contribuire a un’azione coordinata a livello territoriale per favorire l’occupazione giovanile e lo sviluppo

113 L’inchiesta di Samuele Amadori è disponibile al sito: <https://www.rainews.it/tgr/emiliaromagna/video/2022/05/watchfolder-tgr-emilia-romagna-web-amadori-ok-inchiesta-lavoromxf-6d6c54ba-5e94-4695-b9d4-39faddbf1eef.html>

114 Maria Francesca Cellai, *Turismo, la preside dell’Alberghiero di Firenze: “Formo giovani per lavorare all’estero, in Italia dilaga lo sfruttamento”*. In iltirreno.gelocal.it/firenze/cronaca, 20/05/2022.

locale. Avviato in Piemonte in collaborazione con Unioncamere, il progetto è stato fatto proprio in seguito dalla Rete Nazionale degli Istituti Alberghieri (Re.Na.I.A.), con l'adesione allo stesso di diverse scuole iscritte, e allargato alla partecipazione di FIPE, Federazione Italiana Pubblici Esercizi, associazione leader nel settore della ristorazione, dell'intrattenimento e del turismo. La finalità dichiarata del progetto è quella di individuare quali competenze far acquisire agli studenti nei percorsi di Istruzione Professionale a indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera affinché siano in linea con le attese delle imprese per consentire una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni. Ciò partendo dai dati di Unioncamere sullo *skill mismatch* tra domanda e offerta, tenendo conto della necessità di progettare un modello di certificazione delle competenze coerente con le funzioni assegnate dalla legge e basato sulla standardizzazione "definitoria" delle competenze referenziate con l'Atlante del lavoro e delle professioni in termini di Aree di Attività.

L'obiettivo di co-progettare, scuola e impresa (e la presenza di FIPE è certamente significativa), un percorso capace di agevolare e incentivare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro è sicuramente importante, tuttavia si auspica di raggiungere un traguardo ancora più ambizioso: con gli altri stakeholder istituzionali (Governo, Regioni, Enti locali) creare le condizioni perché, una volta riconosciute e codificate le competenze in relazione alla qualità del lavoro, si proceda verso un adeguato piano occupazionale, e i contratti e i salari conseguenti siano effettivamente e correttamente corrisposti.

I patti educativi di comunità sono fondamentali per contrastare la povertà educativa e limitare la dispersione scolastica, oltre che come strumento riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione nel piano scuola 2020-21 per garantire la ripresa delle attività scolastiche dopo il Covid, in quanto chiamano gli attori e i soggetti esistenti sul territorio (Enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del terzo settore) a collaborare con la scuola per favorire il miglioramento dell'offerta formativa. Con la messa a disposizione da parte di questi soggetti di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e di servizi educativi e sociali di supporto ai bisogni degli studenti si può consentire il rafforzamento del senso di comunità e consolidare quel rapporto tra gli studenti e il territorio che è una premessa della cittadinanza attiva, nel rispetto della valorizzazione piena dell'autonomia scolastica e facendo della scuola un cardine della comunità educante sul territorio.

Altrettanto fondamentali potrebbero/dovrebbero essere gli accordi (patti) territoriali volti a favorire la più efficace transizione dal mondo dell'istruzione/formazione a quello del lavoro. E qui la scuola deve avere un ruolo da protagonista, auspicabilmente riconosciuto dagli altri attori territoriali, per promuovere e assicurare, in uscita, un lavoro dignitoso ai propri studenti e contribuire convenientemente allo sviluppo socio-economico locale.

CAPITOLO 8

L'ESAME DI STATO TRA UNITÀ DI APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE PER COMPETENZE. QUALI INNOVAZIONI?

Il contributo proposto dalla Coordinatrice della Struttura Tecnica Esame di Stato del Ministero dell'Istruzione Dirigente Tecnico dott.ssa Flaminia Giorda e dal Coordinatore Referente Nazionale per gli Istituti Professionali Alberghieri dott. Pasquale Di Nunno si compone di tre parti.

Nella prima parte si è ritenuto di ripresentare nelle sue linee essenziali il percorso didattico- docimologico che si è snodato dal d.P.R. n. 87/2010 al d.lgs. 61/2017, con l'intento di sottolineare che la novità dei percorsi di apprendimento ha il suo focus nella centralità della categoria di "competenza".

La seconda parte ha un taglio prevalentemente normativo e illustra gli step fondamentali della legislazione che si estende dal d.lgs. 61/2017 alle indicazioni metodologiche e operative per l'elaborazione dei Nuovi Quadri di riferimento relativi alla seconda prova nella sessione del 2023, nella quale le classi che hanno seguito i nuovi percorsi formativi dovranno trovare modalità operative e valutative coerenti.

Nella terza parte vengono presentati i paradigmi concettuali e professionali con i quali il gruppo di lavoro ha individuato ed elaborato i "nuovi nuclei tematici fondamentali correlati alle competenze", che segnano l'innovazione dell'esame di Stato a partire dalla sessione 2023.

1. L'esame di Stato: un "cantiere aperto"?

A chi si proponga oggi di elaborare proposte per un esame di Stato che risponda sia agli assetti innovati dei saperi disciplinari, sia – e soprattutto – al profilo di studenti *digital natives*, il territorio da esplorare appare complesso, talora non esente da ambiguità semantiche. Nell'arco di tempo che va dal d.P.R. 15 marzo 2010 n. 87 al decreto (Regolamento) 24 maggio 2018 n. 92, si è avvertita, da parte del soggetto politico, quasi un'ansia di porre mano alla "revisione" dell'esame di Stato, prefigurando talora un "nuovo" esame di Stato. A un tempo, si è ribadito che l'esame di Stato debba essere considerato solo come il tassello finale del percorso formativo dello studente: non a caso, i non pochi estenuanti ripensamenti su quanto debba "pesare" il credito scolastico. Non deve perciò sorprendere che oggi molti docenti si chiedano se valga la pena mantenere in vita l'esame di Stato, dal momento che nella gran parte dei casi esso appare una sostanziale conferma del giudizio

formulato nello scrutinio finale o se non sia il caso di celebrarne le esequie.

La cartina di tornasole dell'ambiguità che circonda l'esame di Stato trova un'ulteriore conferma nel fatto che tutt'oggi, anche dagli addetti ai lavori, si continuano a usare due espressioni semanticamente e docimologicamente distanti: *esame di maturità* ed *esame di Stato*, scambiandole quasi fossero corrispondenti. È questo il terreno su cui ci si è confrontati nell'ambito del Progetto Alberghieri Plus, guardando alla revisione del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61¹¹⁵ e alle indicazioni didattiche delle Linee guida del 2019¹¹⁶. Una ricerca approfondita, che si è espressa nei gruppi di lavoro attivati dal MIUR con i Coordinatori/Referenti Nazionali degli Indirizzi Professionali, prefigurando un passaggio progressivo da un apprendimento per conoscenze a una formazione professionale per competenze, fino alla conseguente revisione del “Quadro di riferimento per la seconda prova” in relazione ai nuovi indirizzi professionali¹¹⁷. Il passaggio propedeutico a una corretta impostazione dell'esame conclusivo del percorso di istruzione superiore di secondo grado è rappresentato da una questione certo non nominalistica, vale a dire se sia più corretto parlare di *esame di maturità* o non piuttosto di *esame di Stato*.

Merita di essere ricordato che la denominazione *esame di maturità* ebbe la sua legittimazione normativa in un dispositivo di “riordinamento”, la **legge 5 aprile 1969, n. 119**¹¹⁸, che prevedeva, all'art. 5 – centrale nell'economia del testo – che “l'esame di maturità ha **come fine la valutazione globale della personalità del candidato** considerata con riguardo anche ai suoi orientamenti culturali e professionali”; e all'art. 6 che il colloquio vertesse “su concetti essenziali di due materie scelte rispettivamente dal candidato e dalla commissione fra quattro che vengono indicate dal Ministero”.

Una breve puntuale riflessione: il terreno sul quale i docenti commissari si dovettero confrontare, specie quando si trattò di dichiarare un candidato non maturo, fu proprio **in cosa consistesse il conseguimento della maturità**. La categoria di maturità appariva – e resterà – **semanticamente non univoca**, poiché non era esplicitato se si dovesse assumere come criterio di riferimento il sapere disciplinare, fortemente contestato in quella stagione, o l'immagine di una soggettività vaga e fumosa.

Una scelta di forte discontinuità si ebbe con la **legge 10 dicembre 1997, n. 425**¹¹⁹, che sin dal titolo parlava di “Disposizioni per **la riforma degli esami di Stato** conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore”.

Se si deve parlare di un mutamento radicale, è perché sin dall'art. 1, c. 1, si precisava

115 D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, *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.

116 Decreto direttoriale n.1400 del 25 settembre 2019, *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, comma 3, d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61.

117 Cfr. d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, art. 3, c.1.

118 La legge 5 aprile 1969, n. 119, che era la conversione del d.l. 15 febbraio 1969 n. 9, porta la firma del Ministro Fiorentino Sullo.

119 La legge 10 dicembre 1997, n. 425, porta la firma del Ministro Luigi Berlinguer.

che gli esami di Stato “hanno come fine l’analisi e la verifica della **preparazione** di ciascun candidato **in relazione agli obiettivi generali e specifici propri di ciascun indirizzo di studi**”; e all’art. 3, c. 3, con particolare riferimento alla conduzione del **colloquio**, veniva riferito che esso “si svolge **su argomenti di interesse multidisciplinare** attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell’ultimo anno di corso”.

Alla categoria, diciamo, etico-antropologica di maturità, che si prestava a usi anche distorti con discussioni a non finire, in sede di valutazione finale, sul peso di ciascun sapere disciplinare sul giudizio di maturità, subentrava **un approccio cognitivista** che privilegiava la valutazione di conoscenze multidisciplinari, l’acquisizione di competenze e, comunque, allargava lo spazio della verifica a più discipline.

La grande svolta – va detto senza enfasi – la si è registrata nei due decenni successivi, quando si è aperto un dibattito faticoso su cosa si dovesse intendere per “competenza” e se le competenze fossero o meno “valutabili”. Per la struttura dell’esame di Stato quell’ampio vivace dibattito ha segnato **un punto di non ritorno**. Vale a dire che l’esame di Stato, comunque lo si organizzi, presuppone scelte ben definite **su cosa si debba intendere per “apprendimento”**: sui contesti degli apprendimenti, sulle relazioni che intercorrono tra conoscenze, abilità e competenze, su quali siano i risultati di apprendimento in uscita al quinto anno e rispetto a quale profilo culturale e professionale debbano essere declinati.

È stato, questo, lo scenario di riferimento dei gruppi di lavoro sia per i *Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova scritta dell’esame di Stato* del 2018 calibrati sui nuclei tematici fondamentali per conoscenze, sia per i *Nuovi Quadri di riferimento* che ridefiniscono i nuclei tematici fondamentali per competenze.

In quest’ultimo decennio, nel lavoro dei docenti volto a innovare la qualità degli apprendimenti e la valutazione degli stessi, si è fatto costante riferimento a due paradigmi.

1.1 A La centralità della categoria di competenza

Per intendere nella sua compiutezza l’operazione di “revisione” dell’esame di Stato, è basilare aver presente la **definizione canonica** di “**competenza**”, quale viene proposta dal decreto 24 maggio 2018, n. 92 (*Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di Istruzione Professionale*), all’art. 2, Definizioni¹²⁰:

*Comprovata capacità di utilizzare, **in situazioni** di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, **un insieme strutturato di conoscenze e di abilità** acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.*

Quanto sia centrale la categoria di “**competenza**” nella riconfigurazione dell’esame di Stato, questo è esplicitato dal d.lgs. 62 al Capo III (*Esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione*), art. 12, Oggetto e finalità:

¹²⁰ Merita di essere ricordato che la definizione riportata nel Regolamento n. 92 riprende quella che già era stata riferita dal d.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, sui livelli essenziali di apprendimento.

*L'esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado verifica i livelli di apprendimento conseguiti da ciascun candidato **in relazione alle conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni indirizzo di studi**, con riferimento alle Indicazioni nazionali per i licei e alle **Linee guida per gli istituti tecnici e gli istituti professionali**.*

Questo indirizzo strategico ci chiarisce che, nella rimodulazione dell'esame di Stato, la scelta delle tipologie per la prima prova, l'elaborazione dei Quadri di riferimento e la costruzione del format della seconda prova non sono operazioni arbitrarie né sono dettate da effimeri mode, ma sono direzioni di percorsi funzionali all'accertamento del conseguimento di un profilo culturale e professionale, che deve essere documentato dal conseguimento di risultati di apprendimento espressi in termini di competenze.

La competenza non è, perciò, una dotazione innata né un'acquisizione prodotta da input esterni: la competenza è l'esito di un processo apprenditivo, nel quale ci si confronta con situazioni problematiche e si costruiscono delle soluzioni a partire da un compito di realtà, da un contesto operativo.

Questo è stato **il minimo comune denominatore delle scelte sull'esame di Stato in quest'ultimo decennio** dal d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, fino al d.d. n. 1400 del 25/09/2019, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale*¹²¹.

Questa, dunque, **la carta di identità del nuovo esame di Stato**.

121 Gardner H., *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York, NY, Basic Books, 1983. Traduzione italiana: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987. Cfr. anche Gentili G., *Intelligenze multiple in classe*, Trento, Erickson, 2011, p.16.

L'APPRENDIMENTO

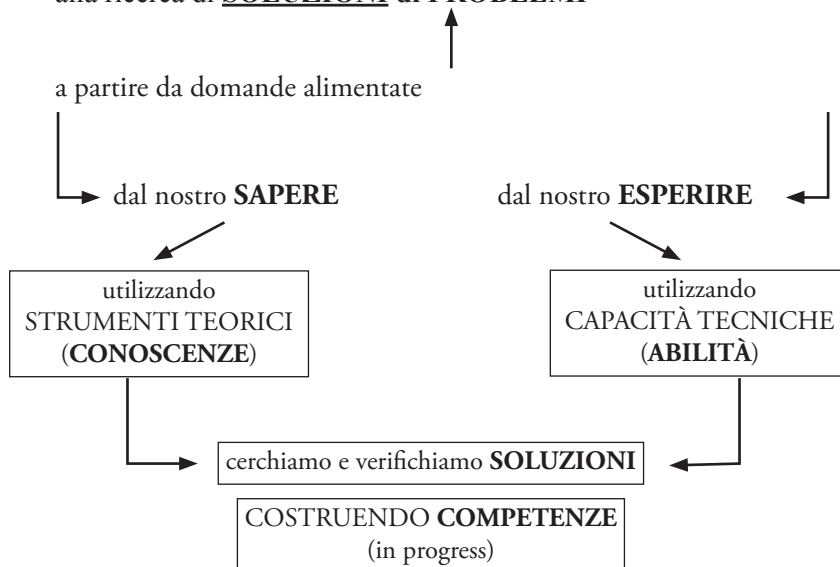
NON è un percorso **SEQUENZIALE**

È un percorso

- situato in **UN CONTESTO** (LABORATORIO)
- secondo **un modello RETICOLARE**

Poniamo **PROBLEMI**

alla ricerca di **SOLUZIONI** di **PROBLEMI**



Se non si possono elaborare saperi senza conoscenze (nozioni, enunciati, tesi), se non si riesce a intervenire su contesti operativi senza abilità, è pur vero che è **la capacità di saperci servire delle nostre conoscenze e delle nostre abilità per risolvere problemi** che ci rende **competenti** evitando il rischio di disperdere il profilo professionale UNITARIO in uscita in segmenti di apprendimento giustapposti gli uni agli altri.

1.1 B La costruzione di apprendimenti significativi

Quando procediamo a valutare gli apprendimenti degli studenti – e l'esame di Stato ne è la rappresentazione più compiuta – quale dev'essere il principio-guida¹²²?

¹²² Cfr. decreto direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale*, § 3.2. L'assetto didattico dei percorsi.

Porre l'accento non solo sulla trasmissione di saperi, ma sull'utilizzo che gli studenti fanno di ciò che apprendono [...] messi a fronteggiare compiti, problemi e situazioni complesse.

Da questo indirizzo strategico generale discende che il nuovo assetto didattico prevede la costruzione di apprendimenti per competenze e per Unità di Apprendimento.

Quando, in sintesi, un apprendimento si rivela efficace, significativo e costruttivo?

Quando il soggetto viene collocato
IN UN CONTESTO OPERATIVO

- a. perché il contesto gli propone **PROBLEMI**
 - b. perché il contesto lo sollecita a **individuare e motivare SOLUZIONI**
- ✓ selezionando informazioni coerenti
 - ✓ individuando collegamenti di tipo concettuale-operativo
 - ✓ cercando connessioni tra i saperi disciplinari

È questo, per così dire, il paesaggio apprenditivo, il *background* del nuovo esame di Stato.

1.2 L'apprendimento per competenze: quale modello di seconda prova?

Riorganizzare i processi didattici per competenze, favorire e sostenere apprendimenti per competenze, valutare per livelli di conseguimento di competenze: è in questo scenario gnoseologico-didattico che possiamo riconoscere e comprendere le scelte operate e i cambiamenti di rotta nella revisione dell'esame di Stato per gli istituti professionali.

Un esempio paradigmatico.

- ✓ Per l'Istruzione Tecnica e Professionale nella **strutturazione della seconda prova** si è optato per l'**abbinamento** tra una disciplina cosiddetta teorica e un insegnamento di tipo pratico. Ad es. per l'indirizzo professionale Enogastronomia e ospitalità alberghiera, rispettivamente *Scienza e cultura dell'alimentazione* e *Laboratorio di enogastronomia-settore cucina*.
- ✓ In modo parallelo, per il medesimo Indirizzo Professionale, si è optato per l'abbinamento e non l'astratta separatezza tra un sapere che sembrava restare confinato nel territorio della Giurisprudenza e del Management come *Diritto e Tecniche amministrative della struttura ricettiva* e un insegnamento che non è costituito solo da abilità pratiche, come il *Laboratorio di accoglienza turistica*.

Gli esempi riferiti si legittimano nel contesto normativo dell'art. 17 del d.lgs. 62/2017, che traccia i confini del territorio nel quale disegnare l'articolazione della prima prova come della seconda prova.

Al comma 3, per la prima prova:

*La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con **differenti***

*tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere **strutturata in più parti**, anche per **consentire la verifica di competenze diverse**, in particolare della comprensione degli **aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi**, oltre che della **riflessione critica** da parte del candidato.*

Al comma 4, per la seconda prova:

*La seconda prova, in forma scritta, grafica o scritto-grafica, pratica, compositivo-esecutiva musicale e coreutica, ha per oggetto **una o più discipline caratterizzanti** il corso di studio ed è intesa ad **accertare le conoscenze, le abilità e le competenze attese dal profilo** educativo, culturale e professionale della studentessa o dello studente dello specifico indirizzo.*

Al fine di individuare e riconoscere gli elementi di **revisione sostanziale della seconda prova** per gli indirizzi professionali, si ritiene opportuno riportare un breve confronto tra il tema di *Alimenti ed alimentazione* che fu assegnato nella sessione ordinaria 2014 per l'indirizzo tecnico dei Servizi della ristorazione e quello di *Scienza e cultura dell'Alimentazione* somministrato nella sessione ordinaria 2015 per l'indirizzo Servizi per l'Enogastronomia e l'ospitalità alberghiera – Articolazione Enogastronomia¹²³.

La prima traccia, di appena 4 righe, risultava generica e vaga nella sua premessa tematica (“da sempre l'uomo deve preoccuparsi di conservare il cibo”) e si esauriva in una consegna asfitticamente disciplinare, tipica di una verifica meramente espositiva (illustrare “gli interventi conservativi più idonei”). Non c'era nemmeno la parvenza di competenze. Per di più, era tale la vaghezza della consegna che il candidato si sentiva di fatto autorizzato a svolgere la tematica senza alcun indicatore di valutazione.

La seconda traccia fu data alla classe che, per la prima volta, concludeva il corso disegnato dal d.P.R. n. 87/2010, vale a dire un percorso in cui i saperi disciplinari erano declinati per conoscenze, abilità e competenze.

Notiamo che il testo si apriva con due documenti: l'uno riportava un passo significativo di un articolo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità dal titolo “Obesità e sovrappeso”, l'altro presentava un grafico del progetto ministeriale “Okkio alla salute” sull'incidenza dell'obesità nelle regioni d'Italia per la fascia di età 8-9 anni.

Al candidato veniva, poi, chiesto di sviluppare il tema dell'obesità, in coerenza con 5 richieste, che progressivamente si elevavano dalla semplice definizione del fenomeno “obesità” alla individuazione del quadro eziologico, alla proposta di “motivate indicazioni dietetiche e comportamentali”, per concludersi con la costruzione del profilo dell'O.S.A.

Va rilevato che questo format di seconda prova consentiva di testare sia il semplice possesso di conoscenze, sia l'accertamento di competenze conseguite.

Questo confronto fa comprendere come **la sessione ordinaria del 2015** abbia rappresentato **una svolta radicale nella storia degli esami di Stato** per gli istituti professionali, in particolare per quelli alberghieri.

Ed è da quella sessione che è partito un lungo cammino di riflessione e di riorganizzazione della costruzione e della valutazione degli apprendimenti, che trova il suo approdo

¹²³ Questo confronto, insieme ad altri, fu presentato e motivato dal Dirigente dott. Di Nunno nell'Assemblea Generale della Re.Na.I.A. di Montecatini Terme.

nei **Quadri di riferimento** e nelle **Griglie di valutazione**, che furono predisposti secondo le “Indicazioni metodologiche e operative” dettate dalla c.m. 3050 del 4 ottobre 2018 e che vennero poi adottati con il d.m. 26 novembre 2018 n. 769 e i relativi allegati.

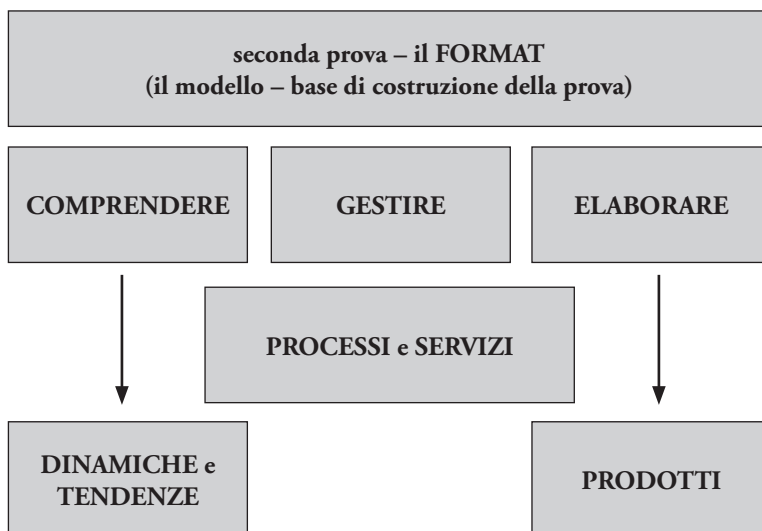
I Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima e della seconda prova scritta dell’esame di Stato possono considerarsi il documento cardine del nuovo impianto dell’esame di Stato, poiché essi individuavano:



Questa struttura concettuale trova la sua codificazione normativa nel **d.lgs. 62/2017**, art. 17, c. 4.

Al d.lgs. 62/2017 va riconosciuto il merito di aver evidenziato che **l’esame di Stato negli istituti professionali non poteva più trascurare le discipline di Laboratorio altamente caratterizzanti**, senza, per questo, ridimensionare o togliere rilevanza epistemologica a quei saperi che costituiscono **la struttura scientifica portante** del conseguimento delle competenze professionalizzanti.

E questa valorizzazione delle attività laboratoriali ha trovato la sua codificazione in un preciso format della seconda prova, articolato in tre azioni di apprendimento e di valutazione:



- A. **COMPRENDERE** le dinamiche di sviluppo dei saperi (quali i soggetti che intervengono, come ad es. l'Istituto Superiore di Sanità con il portale dell'epidemiologia per la sanità pubblica, oppure la Federalberghi con le sue indagini statistiche, ecc.) e i trend di sviluppo (si pensi ad esempio al passaggio dal marketing al web marketing, ecc.).
- B. **GESTIRE** i processi e i servizi, poiché con le 11 competenze di indirizzo il focus si è spostato significativamente dal prodotto al processo (si pensi, ad esempio, alla rilevanza che ha acquistato il tema della filiera rispetto ad aspetti come la qualità, la tracciabilità, l'ecosostenibilità).
- C. **ELABORARE**: questa azione, che può apparire a prima vista di tipo tradizionale, mette l'accento sulla connessione tra prodotti e servizi che non sono ripartiti, ad esempio tra cucina e sala, quasi fossero compartimenti stagni e, pertanto, si chiede allo studente di acquistare consapevolezza del fatto che la qualità del prodotto è strettamente connessa alla validità del processo di produzione come di gestione.

Sul comune terreno fondativo di questo format si innestano le tipologie della seconda prova, che sono state riprese e confermate dai Nuovi Quadri di riferimento.

Esse si distinguono per **la centralità del focus** e per **la specificità delle operazioni cognitive e/o degli interventi operativi richiesti**.

A mo' di esempio, negli incontri di formazione, sono stati proposti alcuni percorsi di costruzione della seconda prova che, se ritenuti validi nella costruzione della parte della seconda prova di competenza della Commissione, acquistano **maggior rilevanza nella prefigurazione della nuova seconda prova**, che prevede di assegnare alla Commissione il peso della costruzione della seconda prova.

- a. Chiedere al candidato di **individuare e descrivere fasi e modalità operative nella gestione di un servizio e/o nella confezione di un prodotto**, del tipo:

- nella realizzazione di un menu composto da due piatti selezionare materie prime e individuare tecniche di preparazione e di cottura che rispondano a una sana ed equilibrata alimentazione;
 - nell'allestimento e nella gestione di un servizio di sala precisare la tipologia di evento, il profilo del destinatario, le fasi del servizio, dall'accoglienza degli ospiti al loro congedo;
 - nella preparazione di un dolce precisare le variazioni che devono essere operate a seconda del profilo dietologico o patologico di almeno due figure di cliente;
 - predisporre un pacchetto turistico finalizzato alla realizzazione di un percorso turistico/enogastronomico o turistico/artistico o turistico/archeologico o di altra rilevanza per la valorizzazione del territorio.
- b. Proporre al candidato quesiti atti ad accertare la sua preparazione professionale nella **predisposizione, organizzazione e gestione del Laboratorio di propria competenza o nell'allestimento di un servizio di catering e/o banqueting o di pasticceria** per un determinato tipo di evento **o di gestione del ciclo-cliente in una struttura ricettiva**, in ogni caso con modalità che garantiscano sicurezza e profili di qualità.
- c. Chiedere al candidato di individuare **modalità di presentazione, di valorizzazione, di promozione ed eventualmente di commercializzazione** di prodotti stagionali o a km zero o di piatti tipici o di vini/bevande rappresentativi dell'immagine della regione di appartenenza o di strutture ricettive legate ad ambienti marini o montani o collinari o di altro genere, che siano rispondenti al turismo integrato e sostenibile.
- d. Ove sussistano nella sede di esame **le condizioni logistiche e organizzative per una attività di tipo laboratoriale** (numero di candidati, numero di classi, numero di laboratori disponibili, numero di postazioni all'interno di ciascun laboratorio), procedere a modalità operative di tipo laboratoriale, tenendo, comunque, nel dovuto conto che devono essere garantiti il rispetto dei tempi assegnati dal Ministero e le modalità valutative individuali.

Le scelte operate e i modelli proposti, tutto questo trova la sua traduzione in un modello di prova e in un quadro di indicatori che è stato presentato nella sessione d'esame del 2019 e che riteniamo debba conservare la sua validità nell'elaborazione della prova da parte delle Commissioni d'esame con i Nuovi Quadri di riferimento.

SECONDA PROVA STRUTTURA LOGICO-LESSICALE

COMPRESIONE del testo introduttivo o della tematica proposta o della consegna operativa
PADRONANZA delle conoscenze relative ai nuclei fondamentali delle discipline
PADRONANZA delle competenze tecnico-professionali evidenziate nella rilevazione delle problematiche e nell'elaborazione delle soluzioni
CAPACITÀ di argomentare, di collegare e di sintetizzare le informazioni in modo chiaro ed esauriente, utilizzando con pertinenza i diversi linguaggi specifici

2. Verso il nuovo esame di Stato

2.1 Gli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo – Il quadro giuridico ordinamentale vigente relativo alla seconda prova

La legge 107/2015 contiene, ai commi 180 e 181, un'ampia delega al Governo per l'adozione di decreti legislativi volti a regolare numerose materie, tra cui la valutazione degli apprendimenti¹²⁴. Tale delega, molto ampia per il primo ciclo di istruzione, limitata agli esami finali per il secondo ciclo, ha trovato attuazione con il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62. Il terzo Capo di questo decreto regola l'esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione, prevedendo anche¹²⁵ l'abrogazione della maggior parte degli articoli della legge 10 dicembre 1997, n. 425 e dell'intero d.P.R. 23 luglio 1998, n. 323¹²⁶, che in precedenza normavano la materia.

Per il secondo ciclo, il decreto è entrato in vigore nell'anno scolastico 2018-2019; gli esami di Stato 2019 sono stati preceduti da una articolata azione di accompagnamento, con attività formative e produzione di "esempi di prove" per i vari percorsi scolastici. Purtroppo, con il sopravvenire dell'emergenza pandemica, nei due anni scolastici successivi le prove scritte non sono state svolte e sono state sostituite da un'unica prova orale; e anche nel 2021-2022, in deroga alle previsioni del decreto 62/2017, la seconda prova d'esame non ha carattere nazionale ma viene elaborata all'interno dei singoli istituti.

Per comprendere appieno le novità relative alla seconda prova degli istituti professionali, che troveranno applicazione a partire dagli esami del 2023, è dunque opportuno esaminare innanzitutto le previsioni relative alla seconda prova contenute nel decreto 62/2017, che non hanno potuto "sedimentarsi" nella prassi delle istituzioni scolastiche ma che costituiscono comunque il punto di riferimento ordinamentale per i professionali "di vecchio ordinamento". A questo proposito, giova pure ricordare che i percorsi di istruzione degli adulti di secondo livello del settore professionale non sono stati ancora riordinati ai sensi del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61 (d'ora in avanti, decreto istitutivo)¹²⁷.

L'articolo 17 del decreto 62/2017, in merito alla seconda prova degli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo, prevede quanto segue.

4. La seconda prova [...] ha per oggetto una o più discipline caratterizzanti il corso di studio ed è intesa ad accertare le conoscenze, le abilità e le competenze attese dal profilo educativo culturale e professionale della studentessa o dello studente dello specifico indirizzo.

5. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono definiti, nel rispetto delle Indicazioni nazionali e Linee guida, i Quadri di riferimento per la reda-

124 Lettera i del comma 181.

125 All'articolo 26, commi 4 e 6.

126 Di cui sopravvive solo l'articolo 9, comma 8, che si riferisce ai compensi dei componenti delle commissioni d'esame.

127 Tra i decreti delegati previsti dalla legge 107 figura anche, naturalmente, il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, *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.*

zione e lo svolgimento delle prove di cui ai commi 3 e 4, in modo da privilegiare, per ciascuna disciplina, i nuclei tematici fondamentali.

6. Al fine di uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d'esame, con il decreto di cui al comma 5, **sono definite le griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi previsti dall'articolo 18, comma 2, relativamente alle prove di cui ai commi 3 e 4.** Le griglie di valutazione consentono di rilevare le conoscenze e le abilità acquisite dai candidati e le competenze nell'impiego dei contenuti disciplinari.

8. Nei percorsi dell'Istruzione Professionale **la seconda prova ha carattere pratico** ed è tesa ad accertare le competenze professionali acquisite dal candidato. **Una parte della prova è predisposta dalla Commissione d'esame in coerenza con le specificità del Piano dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica.**

Il comma 4 contiene una delle disposizioni più innovative dell'intero decreto. Infatti, contrariamente a quanto avveniva in precedenza, quando la seconda prova verteva su una sola materia, è previsto che la seconda prova possa avere per oggetto "più discipline caratterizzanti il corso di studio". Il legislatore non ha previsto che tali discipline caratterizzanti fossero definite in uno specifico, nuovo provvedimento; con ciò ha implicitamente confermato l'individuazione di tali discipline caratterizzanti fatta con il d.m. 29 gennaio 2015, n. 10. Questo decreto, che conteneva le "norme per lo svolgimento della seconda prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado"¹²⁸, continua dunque a vivere nell'ordinamento quanto alla definizione delle discipline caratterizzanti, che è contenuta negli allegati A, B e C. Naturalmente, si tratta delle discipline dei percorsi riordinati con i d.P.R. n. 87, 88, 89 del 15 maggio 2010; quindi, per ciò che concerne l'Istruzione Professionale, l'allegato C individua le discipline caratterizzanti per indirizzi, articolazioni e opzioni degli istituti professionali "di vecchio ordinamento", ossia quelli previsti dal d.P.R. 87/2010. Si vedrà più oltre che **non solo tale individuazione non è più valida per gli 11 indirizzi dei nuovi istituti professionali**, ma che **lo stesso concetto di "discipline caratterizzanti" non risulta più applicabile nel nuovo contesto normativo** definito dal decreto istitutivo e dai successivi provvedimenti che hanno ridisegnato l'Istruzione Professionale.

In relazione alle previsioni dei commi 5 e 6, con d.m. 26 novembre 2018, n. 769 sono stati adottati i Quadri di riferimento (comprensivi delle griglie di valutazione) per la redazione e lo svolgimento della prima¹²⁹ e della seconda prova scritta dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

I Quadri di riferimento per le seconde prove sono distinti per ciascun percorso di studi; in particolare, per gli istituti professionali sono stati predisposti Quadri di riferimento per ciascun indirizzo, articolazione e opzione, e anche per alcune delle cosiddette "curvature" (percorsi non riconosciuti dall'ordinamento ma comunque identificati da specifici codici SIDI). Essi definiscono, nella sezione "Caratteristiche della prova d'esame", la struttura,

¹²⁸ Ai sensi della legge 425/1997 e del d.P.R. 323/1998 (abrogati, come si è visto, dallo stesso decreto 62).

¹²⁹ Per la prima prova scritta, un nuovo quadro di riferimento è stato adottato con d.m. 21 novembre 2019, n. 1095.

la o le tipologie e la durata della prova; in tutti i Quadri è specificato che “La seconda parte della prova è predisposta dalla Commissione d’esame in coerenza con le specificità del Piano dell’Offerta Formativa dell’istituzione scolastica e della dotazione tecnologica e laboratoriale d’istituto”.

Seguono poi, per ogni disciplina caratterizzante che può essere oggetto della seconda prova:

- i *nuclei tematici fondamentali* (ossia i nodi concettuali essenziali ed irrinunciabili della disciplina);
- gli *obiettivi della prova* (cioè l’indicazione delle operazioni cognitive e delle procedure operative necessarie per svolgere la prova stessa).

Infine, la griglia di valutazione contiene gli indicatori nazionali, a loro volta correlati agli obiettivi; ad ogni indicatore è assegnato un punteggio massimo.

2.2 Le principali novità nell’impianto dei nuovi istituti professionali e il loro impatto sulla seconda prova d’esame

L’identità degli istituti professionali di nuovo ordinamento è delineata, nel decreto istitutivo, in termini ambiziosi: “Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione Professionale sono scuole territoriali dell’innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica”.

Il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa e aggrega le discipline negli assi culturali: questi rappresentano il punto di riferimento sia per la progettazione dei percorsi didattici (in una logica di organizzazione interdisciplinare degli apprendimenti), sia per la costruzione delle Unità di Apprendimento (UdA), che caratterizzano appunto il modello didattico.

Sono fortemente valorizzati l’autonomia delle istituzioni scolastiche, la flessibilità del curriculum e il legame con il contesto d’appartenenza.

I nuovi istituti professionali propongono 11 indirizzi; i quadri orari delle *Aree di indirizzo*, definiti nell’allegato 3 al d.m. 24 maggio 2018, n. 92¹³⁰ (d’ora in avanti, Regolamento), mostrano un superamento della struttura “rigida” di quelli allegati al d.P.R. 87/2010; tale struttura “rigida”, che caratterizza anche tutti i piani di studio dell’ordinamento liceale e tecnico ed è anche presente nell’Area generale comune a tutti gli indirizzi nei nuovi professionali, è connotata dall’indicazione, accanto a ciascuna disciplina, di un numero fisso di ore. I quadri orari delle *Aree di indirizzo* dei nuovi professionali prevedono invece un ventaglio più o meno ampio di insegnamenti (tabella 1), tra i quali gli istituti possono scegliere per costruire (“declinare”) specifici percorsi formativi, coerenti con le priorità indicate dalle regioni, in base alle caratteristiche, alle risorse, alle esigenze

130 Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di Istruzione Professionale, ai sensi dell’art. 3, comma 3, del d. lgs. 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell’Istruzione Professionale nel rispetto dell’art. 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’art. 1, commi 180 e 181, lettera d, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

del territorio e all'evoluzione delle professioni rispetto alle filiere di riferimento di ogni indirizzo.

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
Totale area di indirizzo		594	594	594
di cui in compresenza		132		

Tabella 8.1. Quadro orario 3, 4, 5 anno dell'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera

Ciascun indirizzo è connotato da un profilo di uscita unitario (di cui l'allegato 2 al Regolamento offre una descrizione sintetica) associato a risultati di apprendimento declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze¹³¹, che integrano il PECuP¹³² e connotano il raccordo dei percorsi di Istruzione Professionale con il mondo del lavoro e delle professioni.

Così, ad esempio, "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,

131 Contenute nel medesimo allegato 2.

132 Profilo Educativo, Culturale e Professionale (PECuP) dello studente a conclusione dei percorsi di Istruzione Professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, comune a tutti gli indirizzi, contenuto nell'allegato A al d.lgs. 61/2017.

intervenedo 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”.

La presenza di un profilo di uscita unitario non comporta uniformità e omologazione, stante la possibilità di declinazione in percorsi formativi diversi. Infatti: “le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione Professionale sono chiamate a cogliere l’evoluzione delle filiere produttive che richiedono nuovi fabbisogni in termini di competenze e a offrire una risposta adeguata alle necessità occupazionali. All’interno di un quadro non definito in modo rigido, le scuole possono trovare lo spazio necessario per una rimodulazione delle competenze in relazione ai fabbisogni di professionalità del territorio e delle imprese, prestando costante attenzione alle esigenze emergenti nel settore di riferimento, per assicurare ai propri studenti esperienze formative di qualità che li preparino a fronteggiare il mercato del lavoro con i livelli di autonomia e responsabilità attesi al termine del percorso quinquennale di studio¹³³”.

Per ciascun profilo di indirizzo, sono inoltre indicati nel citato allegato 2:

- il riferimento alle attività economiche referenziate ai codici ATECO, adottati dall’Istat, esplicitati sino a livello di sezione e di correlate divisioni¹³⁴;
- la correlazione ai settori economico-professionali di cui al decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, del 30 giugno 2015¹³⁵.

*Come si è sopra accennato, all’articolo 1 comma 3 del decreto istitutivo si legge che il modello didattico degli istituti professionali “aggrega le discipline negli assi culturali”;

133 D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, allegato A.

134 Per Enogastronomia e ospitalità alberghiera: l’indirizzo di studi fa riferimento alle seguenti attività, contraddistinte dai codici ATECO adottati dall’Istituto nazionale di statistica per le rilevazioni statistiche nazionali di carattere economico ed esplicitati a livello di Sezione e di correlate Divisioni:

I - ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI ALLOGGIO E DI RISTORAZIONE

I - 55 ALLOGGIO

I - 56 ATTIVITÀ DEI SERVIZI DI RISTORAZIONE

C - ATTIVITÀ MANUFATTURIERE

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

La declinazione degli indirizzi in percorsi formativi può riferirsi solo alle attività economiche previste dai rispettivi profili di indirizzo nella sezione e nella divisione cui si riferisce il/i codice/i ATECO attribuito/i all’indirizzo.

La declinazione è, altresì, riferita alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (NUP) adottate dall’Istat.

135 Per Enogastronomia e ospitalità alberghiera: il profilo in uscita dell’indirizzo di studi viene correlato ai seguenti settori economico-professionali indicati nel decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, del 30 giugno 2015, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 20 luglio 2015, n. 166:

SERVIZI TURISTICI

PRODUZIONI ALIMENTARI

nei quadri orari del Regolamento, tuttavia, mentre il termine *discipline* è impiegato in relazione al biennio, per gli anni successivi (cfr. tabella 8.1) è utilizzata la dicitura *insegnamenti*. Si tratta di una scelta significativa, volta a marcare un cambio di paradigma, come sottolineato nelle Linee guida¹³⁶ in relazione all'allegato 1 al Regolamento, in cui ciascuna competenza del PECuP è declinata in abilità e conoscenze con riferimento ai quattro assi culturali; “questa scelta rappresenta un radicale cambiamento rispetto alla tradizionale impostazione basata sulle discipline, opportunamente ri-denominate in questa sede *insegnamenti*”. Considerazione che è valida, ovviamente, anche in relazione ai quadri orari – allegato 2 al Regolamento.

Nel nuovo quadro ordinamentale degli istituti professionali, dunque, a differenza di quanto avviene nei licei e negli istituti tecnici, **non esistono più propriamente “discipline caratterizzanti l’indirizzo”, ma piuttosto insegnamenti.**

Orbene, nei quadri orari di molti indirizzi, tra i quali Enogastronomia e ospitalità alberghiera, sono previsti insegnamenti con monte ore minimo a 0, il che significa che essi possono essere caratterizzanti per la declinazione di un percorso, ma assenti in un altro¹³⁷. L'elemento unificante è, quindi, costituito dalle 12 competenze comuni a tutti gli indirizzi (allegato 1 al Regolamento) e, per ciascun indirizzo, dai risultati di apprendimento articolati in termini di competenze comuni a tutte le potenziali declinazioni dello stesso. A loro volta, le competenze sono comuni a più insegnamenti, che insieme concorrono al loro conseguimento. Tutta l'attività di insegnamento è, quindi, imperniata sulle UdA, strutturate su una o più competenze da conseguire in esito al percorso formativo, e sugli insegnamenti funzionali ai risultati di apprendimento.

Poiché nel declinare i percorsi le scuole devono scegliere, all'interno delle possibilità offerte dal quadro orario, gli insegnamenti che connotano (caratterizzano) ogni singolo percorso, è chiaro che, potenzialmente, tutti gli insegnamenti dell'asse scientifico tecnologico e professionale (e per alcuni indirizzi anche le lingue straniere) possono essere caratterizzanti, ma in concreto ogni percorso potrà contenere insegnamenti caratterizzanti diversi.

A differenza di quanto avveniva nel previgente ordinamento, inoltre, nel nuovo indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera, come del resto in tutti gli altri, **non ci sono più articolazioni e opzioni con codici SIDI diversi.** L'allegato 2 al Regolamento specifica bensì che “il profilo dell'indirizzo è declinato e orientato dalle istituzioni scolastiche all'interno delle macroaree di attività che contraddistinguono la filiera, con riferimento ai codici ATECO e alle specifiche caratterizzazioni (Enogastronomia, Arte bianca e Pasticceria, Sala-bar e vendita e Accoglienza turistica)”; tuttavia, i percorsi attivati dalle istituzioni scolastiche in relazione a queste caratterizzazioni non sono né tipizzati né censiti dal ministero, e non sono loro attribuiti specifici codici che consentano di distinguerli. Ciascun

136 Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale, adottate con decreto ministeriale 766 del 23 agosto 2019.

137 In altri casi, un insegnamento è previsto per tutti i percorsi ed ha una denominazione unica, ma può essere affidato a classi di concorso completamente diverse (si consideri ad esempio il caso di “Industria e artigianato per il Made in Italy”, in cui Progettazione e produzione e i correlati Laboratori tecnologici ed esercitazioni possono essere assegnati a 12/13 diverse classi di concorso, in relazione alle diverse caratterizzazioni dei percorsi).

percorso, perciò, ha proprie caratteristiche e un quadro orario non standardizzabile; solo il singolo istituto è a conoscenza del numero e della tipologia di percorsi attivati al proprio interno, mentre tali informazioni non sono raccolte a livello dell'amministrazione, periferica e centrale.

A ciò si aggiunga che **le Linee guida non sono organizzate per singole discipline o singoli insegnamenti, ma per competenze e risultati di apprendimento** al cui conseguimento concorre una pluralità di insegnamenti.

2.3 I Nuovi Quadri di riferimento

Per l'elaborazione dei *Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova d'esame dei nuovi istituti professionali* è stato costituito, presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione, un apposito Gruppo di lavoro, costituito da esperti ministeriali e da dirigenti e docenti competenti in relazione agli 11 indirizzi.

I Nuovi Quadri di riferimento, in continuità con quelli già elaborati nel 2018, forniscono indicazioni relative alla struttura, ai nuclei tematici fondamentali e agli obiettivi della prova d'esame e alla sua valutazione. Tali indicazioni sono indirizzate agli esperti chiamati a **predisporre la parte nazionale della prova**, alle commissioni dell'esame di Stato, cui spetta il compito di **declinare la parte nazionale in relazione ai singoli percorsi**, e a tutti i docenti e gli studenti degli istituti professionali.

I Quadri di riferimento sono composti da quattro sezioni.

- **Denominazione del percorso di studio**, che contiene l'indicazione dell'indirizzo di riferimento.
- **Caratteristiche della prova d'esame**: questa sezione, come già in passato, descrive le caratteristiche e la struttura della prova d'esame. Ciascun quadro contiene innanzitutto le diverse possibili tipologie di prova per lo specifico indirizzo, che sono alternative tra loro. Di volta in volta, nei vari anni e in relazione alle diverse sessioni di esame (ordinaria, suppletiva, straordinaria), la parte nazionale indicherà la tipologia prescelta per quella specifica prova.

Per l'indirizzo di Enogastronomia e ospitalità alberghiera sono state individuate le seguenti tipologie:

TIPOLOGIA A

Analisi ed elaborazione di una tematica relativa al percorso professionale, anche sulla base di documenti, tabelle e dati.

TIPOLOGIA B

Analisi e soluzione di problematiche in un contesto operativo riguardante l'area professionale (caso aziendale).

TIPOLOGIA C

Individuazione e descrizione analitica delle fasi e delle modalità di realizzazione di un prodotto o di un servizio.

TIPOLOGIA D

Elaborazione delle linee essenziali di un progetto finalizzato alla promozione del territorio e/o all'innovazione delle filiere di indirizzo.

Il Quadro di riferimento specifica che “la traccia sarà predisposta, nella modalità di seguito specificata, in modo da proporre temi, situazioni problematiche, progetti ecc. che consentano, in modo integrato, di accertare le conoscenze, le abilità e le competenze attese in esito all'indirizzo e quelle caratterizzanti lo specifico percorso”.

La parte nazionale della prova indicherà la tipologia e il/i nucleo/i tematico/i fondamentale/i d'indirizzo cui la prova dovrà fare riferimento. La Commissione d'esame declinerà le indicazioni ministeriali in relazione allo specifico percorso formativo attivato dall'istituzione scolastica, con riguardo al codice ATECO di riferimento, in coerenza con le specificità del Piano dell'Offerta Formativa e della dotazione tecnologica e laboratoriale d'istituto.

Segue l'indicazione relativa alla durata della prova, che “è prevista di 6 ore, se trattasi solo di un elaborato scritto; fino a un massimo di 12 ore, se sia prevista una prova scritta con integrazione laboratoriale”. La definizione della durata per la specifica prova d'istituto, all'interno del range orario indicato nel Quadro di riferimento, sarà demandata alle singole commissioni, in relazione alla declinazione della prova stessa relativa ai diversi percorsi realizzati dalle istituzioni scolastiche, e anche in funzione delle dotazioni laboratoriali disponibili. Nel caso in cui la prova preveda appunto una integrazione laboratoriale, è specificato che “ferma restando l'unicità della prova, la Commissione d'esame, tenuto conto delle dotazioni logistiche e delle esigenze organizzative dell'istituto, può riservarsi la possibilità di far svolgere la prova in due giorni, fornendo ai candidati le specifiche consegne all'inizio di ciascuna giornata d'esame. Pertanto, la Commissione può disporre la durata della prova scritta in 4 ore, tenuto presente che per l'integrazione laboratoriale del giorno successivo, al fine di garantire l'esecuzione individuale e la presenza dell'intera Commissione, si debba adottare un modello organizzativo “per turni” della durata massima di 8 ore”.

- **Nuclei tematici fondamentali d'indirizzo correlati alle competenze e Obiettivi della prova**, che sono contenuti in una tabella. In relazione a questa sezione, si richiama quanto sopra osservato in merito ai nuclei tematici fondamentali, collegati dal d.lgs. 62/2017 alle “singole discipline” (e tale è la struttura dei QdR del previgente ordinamento) e che il nuovo impianto dei professionali impone invece di correlare alle competenze caratterizzanti l'indirizzo.

Per “nuclei tematici fondamentali d'indirizzo correlati alle competenze” si intendono quei nuclei essenziali e fondanti che:

- assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti;
- sono costituiti da tematiche che ricorrono nello sviluppo di uno o più insegnamenti;
- sono elementi essenziali che hanno valore strutturante e generativo sia di conoscenze che del saper agire;

- sono elementi la cui comprensione permette di prevedere e di affrontare i compiti cognitivi o operativi che si possono incontrare nel percorso di apprendimento o nell'attività lavorativa.

Occorre tener presente che, come previsto nelle Linee guida, nella progettazione specifica dei percorsi di apprendimento le istituzioni scolastiche possono orientare i profili degli indirizzi all'interno delle macroaree di attività che contraddistinguono le filiere (come già osservato sopra), promuovendo livelli differenziati di autonomia e responsabilità in modo funzionale alle priorità richieste dal contesto territoriale e dai settori produttivi di riferimento. Questa differenziazione dei livelli assume particolare rilevanza in quegli indirizzi di studi in cui il profilo unitario è necessariamente contestualizzato dalla scuola in relazione al settore produttivo specifico, come avviene appunto in Enogastronomia e ospitalità alberghiera. Per questa ragione, nella definizione dei nuclei tematici fondamentali si è tenuto conto di quelle competenze che vengono conseguite al **livello 4 del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ)**, comuni a tutti i percorsi contestualizzati dalle scuole in relazione alle filiere produttive cui fa riferimento l'indirizzo di studi.

Per "obiettivo della prova" si intende, in coerenza con quanto si è detto in precedenza in relazione ai quadri del 2018, la descrizione di tutto ciò che il candidato dovrà dimostrare nello svolgimento della prova, in relazione ai nuclei tematici fondamentali d'indirizzo sopra individuati.

- **Griglia di valutazione** per l'attribuzione dei punteggi, contenente un set di indicatori legati agli obiettivi della prova con una distribuzione del punteggio totale della prova tra i vari indicatori, che le Commissioni d'esame utilizzeranno per la costruzione di uno strumento di valutazione tarato sulla specifica prova, declinando gli indicatori in descrittori.

2.4 Un esame di Stato ridisegnato

La riforma, che andrà a regime nel 2023 con il primo esame delle classi quinte di nuovo ordinamento, impone un profondo ripensamento delle modalità di formulazione della seconda prova dell'esame di Stato dei nuovi professionali e dei correlati Quadri di riferimento.

Nell'attuale assetto normativo-organizzativo, in relazione agli istituti professionali del previgente ordinamento che giungono quest'anno ad esaurimento nei percorsi ordinari "diurni" (ma, come si è già osservato, continueranno in parte a sopravvivere nell'istruzione degli adulti):

1. le discipline caratterizzanti sono quelle definite dal **decreto ministeriale 10/2015**, distintamente per ogni indirizzo, articolazione e opzione; la prova d'esame può verte-
re su una o più di tali discipline, scelte annualmente dal Ministero con il cosiddetto "decreto materie";
2. per ogni indirizzo, articolazione e opzione si fa riferimento ai **Quadri di riferimento del 2018**, che definiscono la tipologia della prova d'esame e i nuclei fondamentali in relazione alle singole discipline caratterizzanti;
3. la seconda prova d'esame è **costituita da due parti** (ferma restando l'unicità della

prova): la prima è predisposta dal Ministero mentre la seconda è predisposta dalla commissione d'esame. La prima parte nazionale è nei fatti una prova a sé stante; gli studenti cominciano a svolgerla appena viene trasmessa e, nel frattempo, la Commissione predispone la seconda parte, che viene svolta di seguito alla prima, ed eventualmente può essere svolta anche il giorno successivo.

Tutte le prime parti sono costruite non solo su ogni specifico indirizzo, articolazione, opzione, ma anche su singole "curvature", benché queste non rientrino negli ordinamenti.

Si precisa ancora una volta che **tale assetto normativo-organizzativo ha trovato effettiva realizzazione solo negli esami di Stato dell'anno 2019**; esso continuerà a trovare applicazione nei percorsi dell'Istruzione Professionale degli adulti non riordinati ai sensi del decreto 61.

La ratio della riforma e il nuovo impianto fin qui esaminato impongono **profonde modifiche** a questa modalità operativa: **occorre passare dalla giustapposizione delle due parti della prova alla loro integrazione**, in quanto **la parte nazionale della prova** non sarà più concepita in relazione ad articolazioni, opzioni, "curvature" (che, tutte, non esistono più), ma **dovrà riferirsi all'indirizzo nel suo insieme e, allo stesso tempo, prestarsi a essere declinata in relazione a percorsi diversi**.

Non solo l'individuazione delle discipline caratterizzanti contenuta nel d.m. 10/2015, ma **lo stesso concetto di "discipline caratterizzanti l'indirizzo" non è più applicabile** ai nuovi professionali; quindi, il Ministero non è più chiamato a individuare le discipline di seconda prova per questi istituti. Spetterà alle singole istituzioni scolastiche individuare gli insegnamenti che dovranno essere coinvolti nella seconda prova, sulla base dei percorsi in concreto costruiti e realizzati nella scuola.

Tutta la prospettiva cambia, e le prove devono vertere **non su discipline ma sulle competenze in uscita e sui nuclei fondamentali di indirizzo correlati**.

L'attuale formula di seconda prova degli istituti professionali (una prima parte di prova, nazionale, e una seconda parte di prova, elaborata dalla Commissione, svolgibili distintamente) necessita di una profonda modifica alla luce delle innovazioni descritte. La seconda prova d'esame dei professionali di nuovo ordinamento **non si comporrà più di due sottoprove, correlate ma in parte indipendenti, ma sarà un'unica prova integrata**; il Ministero ne stabilirà **la parte nazionale**, cioè la "cornice generale di riferimento", **con l'indicazione della tipologia di prova prescelta e dei nuclei tematici fondamentali d'indirizzo** correlati alle competenze, attorno ai quali saranno costruite le prove dei distinti percorsi; **la commissione**, entro questa cornice, definirà **la parte locale** (scrivendo in concreto la prova che verrà svolta dai candidati), ossia declinerà le indicazioni unitarie nazionali in specifiche richieste per lo specifico percorso attivato dalla scuola.

Tale formula consentirà di garantire una struttura unitaria della prova a livello nazionale, e allo stesso tempo di dare pieno valore alle autonome scelte operate dalle singole istituzioni scolastiche nella costruzione dei percorsi.

3. I nuovi nuclei tematici fondamentali correlati alle competenze - paradigmi concettuali e professionali

In questa terza parte si intende riferire il complesso lavoro che ha condotto alla individuazione ed elaborazione dei nuovi *nuclei tematici fondamentali d'indirizzo correlati alle competenze*.

Le ragioni della complessità di questa operazione sono state di vario ordine.

Ci siamo chiesti, anzitutto, quali parametri cognitivi, didattici e docimologici tenere presenti: quali escludere, quali privilegiare.

Nella individuazione delle aree di competenze e dei nuclei tematici fondamentali abbiamo condiviso alcune **scelte di metodo e di campo**.

- a. Si è tenuto presente, anzitutto, che **non dovevamo avere, come paradigma privilegiato di riferimento, una “disciplina”, anche se caratterizzante**, comunque definita da precisi contenuti e da un determinato assetto epistemologico. Per esemplificare, non si può sottostimare il ruolo fondativo di Scienza e tecnica dell'alimentazione, ma questo insegnamento deve intersecarsi con altri, proprio perché l'acquisizione di una competenza (si pensi alla competenza di indirizzo n. 2) non discende solo da questa disciplina, pur ritenuta caratterizzante nella logica del d.P.R. n. 87/2010.
- b. Si è ritenuto che la svolta radicale rispetto allo scenario apprenditivo del d.P.R. n. 87 sia stata **la cancellazione del repertorio di articolazioni e di opzioni** dell'indirizzo e che, pertanto, i nuclei fondamentali per competenze non potevano essere dedotti, né logicamente né proceduralmente, dai territori delle articolazioni. Al riguardo merita di essere ricordato che non pochi docenti, nell'esame delle 11 competenze in uscita di indirizzo, avevano lamentato che al settore dei prodotti dolciari fosse stata assegnata una sola competenza di riferimento (la competenza n. 5) e che il profilo dell'accoglienza turistica avesse avuto un riconoscimento ipertrofico (le competenze n. 6, 8, 9 e 10) rispetto a quello di sala e vendita, quasi dileguatosi! Questo persistente modello di pensiero svela che si continua implicitamente a mantenere come modello didattico le “defunte” articolazioni!
- c. **Non** si è inteso in alcun modo **privilegiare una o più competenze**, anche se può accadere che nella declinazione dei percorsi formativi due o più competenze siano percepite come più affini al percorso formativo adottato.
- d. Ne consegue che **l'area concettuale dalla quale derivare e far emergere i campi di competenze** debba essere riconosciuta nel **Profilo professionale unitario**, al quale deve risultare possibile, per un verso, ricondurre i diversi percorsi formativi come al territorio fondativo comune; per l'altro, ricollocare i percorsi di formazione nella loro specificità professionale e regionale. Si guardi, a mo' di esempio, ad alcuni segmenti concettuali e operativi come possedere “specifiche competenze tecnico-pratiche, organizzative e gestionali” oppure gestire i processi di “produzione, erogazione e commercializzazione” nelle varie filiere oppure curare “i rapporti con il cliente” o, ancora, intervenire nei settori della “produzione, promozione e vendita dei prodotti e

dei servizi” e via dicendo. Questo orientamento ci ha suggerito una prima cernita dei nuclei per competenze.

Forse una *mission impossible*? Certo, se si continuasse a ragionare per discipline e per articolazioni! Si rende, dunque, necessaria, un’operazione di igiene mentale: occorre **cambiare il modo di pensare e di progettare le attività didattiche**, definendo le diverse aree (ecco le UdA) in cui ciascun docente, pur nella titolarità del proprio sapere disciplinare, è chiamato a ripensare il proprio insegnamento intersecandosi in un lavoro realmente collegiale indirizzato a favorire e a sostenere il conseguimento di competenze da parte degli studenti.

Portiamoci ora nella “zona di sviluppo prossimale” alla elaborazione dei nuclei tematici fondamentali correlati alle competenze.

Va sottolineato che l’elaborazione di questi nuclei non è stata fatta partendo da una gerarchia di contenuti e/o competenze ritenuti arbitrariamente più importanti rispetto ad altri meno importanti.

Da dove siamo partiti?

L’input che è stato dato ai componenti del Gruppo di lavoro è che un approfondito **esame sinottico delle 11 competenze di indirizzo** poteva condurre alla scoperta di una sorta di DNA, di un codice di base, di un **format delle abilità, delle conoscenze, soprattutto delle competenze**, come si è riferito nell’Assemblea Convegno di Palermo¹³⁸.

Si riportano, di seguito, alcune esemplificazioni, sia pur parziali, di questa complessa ricerca.

Competenza n. 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.

In questa competenza che, a ragion veduta, possiamo considerare come l’architrave di tutte le 11 competenze di indirizzo, si fa riferimento sia ai “prodotti” che ai “servizi”, sottolineando che **le filiere** (dai processi e dalle fasi di lavorazione alla confezione del prodotto finito, alla sua promozione sul territorio e sul mercato; come pure dalla gestione dell’organizzazione di un servizio alla sua prestazione e alla pubblicizzazione sul web marketing) **sono interconnesse** e, pertanto, si fornisce **la giustificazione epistemico-didattica del carattere unitario del nuovo indirizzo** Enogastronomia e ospitalità alberghiera. Se non si assimila questa ricostruzione di saperi interconnessi, l’elaborazione di UdA resterà un’operazione di facciata e ciascun docente tornerà a coltivare il proprio orto!

Si aggiunga che, non a caso, sin dalla prima competenza di indirizzo si propone come semanticamente centrale e strategico il termine “**tecniche**”; e la declinazione delle tecniche (si guardi alla declinazione, dal biennio al quinto anno, delle abilità e delle conoscenze

¹³⁸ È stato, questo, il tema illustrato all’Assemblea della Re.Na.I.A. svoltasi a Palermo (10-13 novembre 2011) dal relatore dott. Di Nunno, dal titolo *Alla ricerca del codice delle competenze per comporre il sapere con il fare.*

della competenza n. 2 mostra che il vocabolo “tecnica” non rinvia a una semplice abilità operativa, ma **si eleva progressivamente da procedure di base a competenze di carattere gestionale**. In termini didattici, questo impegna i docenti, per un verso, a rafforzare il coordinamento tra gli insegnamenti di indirizzo e i rispettivi laboratori, per l’altro a far maturare una forte cultura di management in tutti i settori.

Un’ulteriore innovazione. Va prestata attenzione alla declinazione delle “abilità” per la competenza n. 1. Siamo distanti dal d.P.R. n. 87, perché nella individuazione e modulazione delle abilità il focus viene portato sulle figure professionali, sugli strumenti e attrezzature e sullo sviluppo delle attività professionali. Attraverso quali azioni?

RICONOSCERE – ESEGUIRE – UTILIZZARE

Competenza n. 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.

Se la competenza n. 2 affianca la n. 1 nel costituire l’architrave dell’edificio delle 11 competenze di indirizzo, la ragione è nel fatto che in questa competenza ritroviamo una scelta strategica della innovazione, con riferimento sia alla dottrina generale del management, sia alla didattica per Unità di Apprendimento; vale a dire:

spostare il focus dal “PRODOTTO” al “PROCESSO”

Questa competenza chiede ai docenti un vero *turnaround* metodologico e didattico: non si tratta di stabilire se nella creazione del valore di un bene o di un servizio conti di più la qualità del prodotto o non piuttosto l’efficacia del processo. Spostare il focus vuol dire che la qualità del prodotto non è data dalla somma di ingredienti, addendi, o di step del servizio, ma che la qualità del prodotto/servizio richiesta dal cliente va ricercata in una rete di collegamenti e di connessioni tra bisogni del cliente, sostenibilità dei costi e modalità dell’erogazione con nuove soluzioni. Spostare, ad esempio, il centro della didattica dalla illustrazione del valore nutrizionale e dell’estetica del piatto alle ragioni della scelta dei nutrienti rispetto alla tipicità del cliente; oppure dalla illustrazione dell’offerta del pacchetto turistico alla chiarificazione di come e perché un pacchetto risponda alla tipicità del territorio. In termini generali, **dal già confezionato alle conoscenze e alle abilità investite nel progettare-produrre**.

Non è casuale che proprio nella declinazione delle abilità il focus sia dato da un progressivo avanzamento dall’applicazione di **SEMPLICI PROCEDURE** di sequenze operative alle tecniche di **PIANIFICAZIONE** nella gestione dei processi, ancor più alle tecniche di **CONTROLLO** dei processi.

Competenza n. 4

Predisporre prodotti, servizi e menu 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 ed equilibrati.

A prima vista, questa competenza sembra riprendere una tematica familiare agli operatori del nostro indirizzo. Infatti, il richiamo alla **figura del cliente** era **già presente in alcuni segmenti degli insegnamenti**, ove questi configuravano particolari stili di alimentazione o particolari esigenze di ospitalità (si pensi, ad esempio, al cliente in sofferenza per particolari allergie o intolleranze o disabilità). A ben esaminare il testo, l'innovazione è **nella CENTRALITÀ del CLIENTE**, come soggetto intorno al quale va ridisegnata l'organizzazione del servizio e vanno individuate le attività di tipo nutrizionale e ricettivo. Vi si parla infatti di **“esigenze”**, ma anche di **“contesto”**, di **“qualità”** e, soprattutto, di **“diffusione di stili di vita sostenibili”**, il che collega la didattica di indirizzo al grande tema della **sostenibilità**. Questo implica **un ripensamento della didattica** per alcuni insegnamenti e attività di laboratorio, poiché la sostenibilità viene qui valorizzata come una categoria antropologico-pedagogica.

Merita di essere sottolineato che nella declinazione delle **ABILITÀ** per questa competenza, il parametro è costituito dalla **progressività**: materie prime/semilavorati; sequenza corretta delle fasi; criteri di selezione di materie prime/prodotti; sostenibilità ambientale.

Competenza n. 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.

La novità rappresentata da questa competenza è nella **estensione trasversale di una categoria** che finora era stata **utilizzata e quasi confinata nel laboratorio di Accoglienza turistica**, vale a dire il **ciclo cliente** dal check-in al check-out; una estensione “trasversale” perché il servizio deve essere ripensato e riorganizzato attraverso una costante attenzione alle attese, ai bisogni, agli interessi del cliente e al suo contesto culturale. Non è casuale che si faccia riferimento, ad esempio, alle **diverse culture** e a **specifiche esigenze dietetiche**.

Si richiama l'attenzione sul fatto che sul piano didattico questa competenza fa della **COMUNICAZIONE l'area di collegamento e coordinamento di molti degli insegnamenti in Unità di Apprendimento**.

Al di là di queste indicazioni riferite a mo' di esempio, va detto che nel Gruppo di lavoro abbiamo esplorato in lungo e in largo il territorio delle 11 competenze di indirizzo in uscita: con quali esiti?

- Abbiamo focalizzato che **la esplicitazione delle competenze** in uscita **ha modificato**, talora in maniera sostanziale, **il tessuto dei saperi disciplinari**.
- Abbiamo verificato che **gli steccati disciplinari sono saltati**, perché c'è un continuo rinvio, con connessioni e legami, tra le aree delle conoscenze e tra le aree delle abilità.
- Risulta evidente che ai docenti viene chiesto di condividere una scelta didattica di fondo: **riscrivere l'attività didattica** secondo il paradigma della competenza.

L'esito più significativo è nel fatto che si ritiene possibile **rintracciare il CODICE UNITARIO della declinazione delle COMPETENZE**, che viene di seguito riportato.

FORMAT declinazione COMPETENZE

Biennio	<p><u>Eseguire compiti</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • di tipo semplice • in contesti strutturati • secondo criteri prestabiliti • sotto supervisione
3° anno	Utilizzare procedure standard per lo svolgimento di attività in contesti professionali strutturati o comunque noti , con riferimento alle macroaree della filiera di riferimento.
4° anno	Collaborare all'applicazione di tecniche in situazioni nuove , che richiedano modifiche degli interventi adottati.
5° anno	<p>Rispetto a prodotti e servizi, intervenire su processi e prodotti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. saper programmare e gestire i processi di filiera 2. saper promuovere prodotti e servizi <ul style="list-style-type: none"> • secondo standard di qualità, sicurezza e valorizzazione del territorio • attraverso il possesso di tecniche • con interventi di controllo • mettendo al centro il cliente

Facciamo il punto sul cammino fatto.

Merita di essere ribadito che ciascun percorso formativo declinato con scelte coerenti di insegnamenti e di attività da parte degli istituti resta fortemente collegato al Profilo unitario dell'indirizzo associato a risultati di apprendimento. Pertanto, i nuclei tematici fondamentali proposti devono per un verso **riferirsi all'indirizzo nel suo insieme**, per l'altro **prestarsi a essere declinati in relazione a percorsi diversi**.

Di seguito si riportano i “nuclei tematici fondamentali d'indirizzo correlati alle competenze”, come riportati dal decreto ministeriale n. 164 del 15.06.2022.

1. Predisposizione di prodotti e/o servizi che abbiano come riferimento i bisogni, le attese e i profili dietetici e/o culturali del cliente, focalizzandosi, in particolare, sugli stili di alimentazione, sui contesti culturali e sui modelli di ospitalità.
2. Pianificazione e gestione di prodotti e/o di servizi, con particolare riguardo ai seguenti ambiti: identificazione delle risorse, valutazione dei mutamenti delle tendenze di acquisto e di consumo, controllo della qualità, ottimizzazione dei risultati, efficienza aziendale e sostenibilità ambientale.
3. Programmazione e attivazione degli interventi di messa in sicurezza nella lavorazione di prodotti e/o nell'allestimento di servizi: dalle procedure dei piani di autocontrollo all'implementazione della prevenzione dei rischi sul luogo di lavoro, alla connessione tra sicurezza, qualità e privacy.
4. Cultura della “qualità totale” dei prodotti e/o dei servizi: come si esprime e si realizza nella valorizzazione delle tipicità e nell'integrazione con il territorio, nei marchi di qualità, nella digitalizzazione dei processi e nel sostegno all'innovazione.

5. Valorizzazione del Made in Italy, come area integrata tra individuazione dei prodotti di qualità, organizzazione ottimale dei processi produttivi e/o dei servizi, adozione di efficaci strategie di comunicazione e di commercializzazione.
6. Sviluppo delle attività e delle figure professionali tra tradizione e innovazione: diffusione della cultura di una sana e corretta alimentazione; introduzione di nuovi alimenti e/o di nuove tipologie di servizi; nuove tendenze del turismo e nuovi modelli di gestione aziendale.
7. Lettura e promozione del territorio, dalla corretta rilevazione delle sue risorse alla selezione di eventi rappresentativi delle sue specificità; adozione di tecniche efficaci per la pubblicizzazione degli eventi; valorizzazione di prodotti e servizi, che interconnettono ambiti culturali e professionali.
8. Ospitalità, intesa come spazio comunicativo del *customer care*; identificazione del *target* della clientela e offerta di prodotti e servizi per la soddisfazione e la fidelizzazione della clientela.

Come vanno letti, compresi, analizzati i nuclei tematici fondamentali d'indirizzo correlati alle competenze che abbiamo identificato ed elaborato?

Va tenuto presente che **nessuno di essi si propone come “rappresentativo” o “esaustrivo” di un determinato percorso formativo**. Un approccio di questo genere risulterebbe fuorviante, proprio perché l'elaborazione dei nuclei per competenze ha dovuto **intercettare i diversi campi di competenze**, che si ritrovano **nei diversi percorsi formativi**.

Ciascun nucleo fondamentale rappresenta, dunque, non già il tradizionale percorso di cucina o quello di sala-bar o quello di accoglienza turistica o di altro, ma **le competenze professionali che tutti gli operatori del settore devono possedere**.

Con questa logica sono state identificate le “**aree di declinazione**” delle competenze professionali, guardando alle 11 competenze di indirizzo **con un approccio aggregante e trasversale**.

A mo' di esempio:

- avere come riferimento, nella predisposizione di prodotti e/o servizi, “i bisogni, le attese e i profili dietetici e/o culturali del cliente” (nucleo n. 1);
- saper gestire e controllare le complesse operazioni di “pianificazione e gestione di prodotti e/o di servizi (nucleo n. 2);
- nella ideazione e nella realizzazione di prodotti e/o servizi essere in grado di attestare il possesso di una “cultura della qualità totale” (nucleo n. 4);
- nella individuazione, organizzazione e promozione di prodotti e/o servizi proporsi, come obiettivo, la “valorizzazione del Made in Italy” (nucleo n. 5);
- nello svolgimento delle attività professionali possedere gli strumenti concettuali e operativi per operare un'adeguata “lettura e promozione del territorio” (nucleo n. 7).

Per ciascuno dei “nuclei”, come verrà spiegato con le misure di accompagnamento, si riterrà utile suggerire:

- il focus concettuale per la riorganizzazione dell'insegnamento;
- il target, cioè l'area di destinazione dell'esercizio delle competenze;

- il percorso professionale o i percorsi professionali che possono essere coinvolti.
Quali gli intenti delle **misure di accompagnamento**?

Negli interventi di formazione ci si propone di dare spazio all'articolazione di ciascun nucleo fondamentale nella sua struttura didattico-docimologica e si potrà discutere con i docenti come ciascun nucleo possa essere interpretato e declinato in rapporto alle scelte di percorsi degli istituti. A tal fine potranno essere proposti degli schemi di declinazione. Siamo convinti che questa operazione debba essere condivisa, perché la condivisione rappresenta, a nostro avviso, la migliore garanzia della validità e della efficacia della costruzione dei testi della seconda prova.

Il fatto che nella sessione ordinaria degli esami di Stato del 2023 la seconda prova verterà non su una o due discipline ma sulle competenze in uscita e sui nuclei fondamentali di indirizzo correlati può apparire come una sorta di rivoluzione a cui può non essere estranea qualche ansia e preoccupazione. Sembra che la domanda più ricorrente sia di questo tipo: il nucleo che sarà scelto dal Ministero risulterà coerente o almeno compatibile con il programma che io docente avrò svolto durante l'anno?

Occorre dire con onestà intellettuale che questa domanda rinvia al previgente Quadro di riferimento che era stato elaborato per conoscenze.

Nel 2023 noi perverremo a un esame di Stato che concluderà un percorso quinquennale che deve essere stato svolto avendo **come bussola di orientamento il conseguimento di competenze**. E siamo certi che nelle scuole i docenti hanno investito tante risorse di tempo, di ricerca, di collaborazione per accettare questa sfida.

Una sfida ci accomuna tutti: ai nostri giovani non dobbiamo consegnare il tradizionale bagaglio di conoscenze giustapposte disciplinarmente le une alle altre, ma una strumentazione di competenze, perché, di fronte a un problema, a un contesto, a una richiesta che si proporrà loro nell'esercizio delle attività professionali, li avremo abilitati a chiedersi quali conoscenze e abilità saper individuare, selezionare, attivare per risolvere problemi; in una parola, per essere competenti.

ALLEGATO 1

Video pillole

Nell'ambito del Progetto "Alberghieri Plus – Azione 2" sono stati prodotti materiali utili per accompagnare le scuole nell'attuazione della Riforma. In particolare, i coordinatori e i tutor nazionali hanno realizzato video pillole relative alle seguenti tematiche:

- didattica per UdA
- certificazione delle competenze
- profili in uscita

Si riportano di seguito alcuni titoli di video pillole consultabili al seguente link:

<http://www.renaia.it/renaia/component/content/article/374-formazione-docenti-2020>

1. Declinazione del profilo in percorsi di *Paola Marin*
2. Dall'analisi del territorio all'elaborazione di un percorso di *Diana Bienna*
3. Allegati A, B e C delle Linee guida di *Massimiliana Casaliggi*
4. Presentazione generale delle UdA di *Massimiliana Casaliggi*
5. I passi essenziali per la progettazione d'Istituto per Unità di Apprendimento: le figure di riferimento di *Anna Traversa*
6. Lo sviluppo delle UdA: l'approccio multidisciplinare, la situazione-problema, i compiti di realtà di *Anna Traversa*
7. Lo sviluppo delle UdA: fasi, approcci di sviluppo e format dell'UdA di *Margherita Cammisa*
8. Rubriche di valutazione applicate all'UdA. Nozioni introduttive di *Margherita Cammisa*
9. Lo sviluppo delle UdA: applicativi gestionali di supporto ai gruppi di lavoro di *Massimiliana Casaliggi* e *Nicoletta Orlando*
10. Un esempio di UdA di *Massimiliana Casaliggi* e *Nicoletta Orlando*
11. La valutazione degli apprendimenti di *Nicoletta Orlando*
12. Le attività formative e i compiti di realtà finalizzati all'acquisizione delle competenze di *Francesco Cioli*
13. L'elaborazione delle rubriche di valutazione di *Nicoletta Orlando*
14. Presentazione generale del PFI di *Francesco Cioli*
15. Un esempio di PFI di *Francesco Cioli*
16. Esempio di un percorso di enogastronomia settore cucina di *Cristina Sensoli*
17. Esempio di percorso di bar sala e vendita di *Paola Marin*
18. Esempio di un percorso di accoglienza turistica di *Diana Bienna*
19. Esempio di un percorso di arte bianca e pasticceria di *Cristina Sensoli*

RIFLESSIONI FINALI

di Luigi Valentini

Lo sviluppo del progetto “Alberghieri Plus – Azione 2” nel contesto della revisione degli istituti professionali, in atto da cinque anni, ha evidenziato le azioni fondamentali di un modello didattico finalizzato a elevare le competenze per l’apprendimento permanente, per migliorare la formazione delle future generazioni e contestualizzare le prospettive di occupabilità. La personalizzazione del percorso scolastico e la relativa ottimizzazione rappresentano lo strumento per rispondere alle esigenze del territorio e alle richieste del mondo del lavoro.

L’organizzazione della didattica per Unità di Apprendimento (UdA) ha determinato la realizzazione del modello didattico necessario ed efficace, imprescindibile per la formazione innovativa avviata. Il coinvolgimento di tutti i territori delle regioni italiane e la diffusione delle buone pratiche, unitamente all’accompagnamento capillare dei docenti formatori, costituiscono la vera forza del cambiamento dei professionali. Un percorso didattico condiviso dagli attori principali, che viene dal basso.

Nel passaggio dalla progettazione delle UdA alla certificazione delle competenze emergono significative criticità in merito alla valutazione: le tradizionali modalità di valutazione scolastica degli studenti contrastano con la necessaria valutazione delle competenze. La valutazione degli insegnamenti è ancora legata alla progressione della carriera scolastica e all’attribuzione dei voti numerici per insegnamento, che prevede la formulazione di proposte motivate di voto in seno al consiglio di classe, vincolanti allo scrutinio finale, e il sistema informatico dell’istruzione acquisisce ancora le valutazioni tradizionali numeriche ancorate alle singole discipline. I risultati dell’apprendimento necessitano di una adeguata garanzia con strumenti ministeriali atti a certificare le competenze in modo riconoscibile dal mondo del lavoro.

La connotazione e la declinazione del profilo unitario in percorsi formativi e la costruzione del nuovo curriculum formativo dello studente costituiscono la preparazione e la predisposizione delle nuove generazioni al mondo del lavoro ed evidenziano l’innovazione del processo didattico in atto. Il Progetto Formativo Individuale (PFI) caratterizza il nuovo modello didattico.

La trattazione dei passaggi tra i due sistemi formativi IP e IeFP ha evidenziato l’ampliamento dell’offerta formativa delle scuole professionali statali, rafforzando l’identità delle stesse e l’arricchimento dei titoli professionalizzanti, che offrono agli studenti ulteriori potenzialità che possono accrescere l’occupabilità per l’inserimento nel mondo del lavoro. Ancora molto va fatto nell’ambito dei rapporti tra Stato e Regioni nel definire i compiti formativi rispetto alle diverse figure professionali nell’area turistico-enogastronomica. Si auspica che il sistema crei condizioni di sinergia e non di concorrenzialità.

Il modello sperimentale di certificazione delle competenze appena avviato, progettato e realizzato da Re.Na.I.A. insieme a Unioncamere e FIPE, ha creato una cooperazione importante tra le imprese dei pubblici esercizi, le Camere di Commercio e le scuole alberghiere, che mette in luce una coprogettazione continua coinvolgendo tutti i territori delle Regioni italiane e può rappresentare una facilitazione per l'inserimento diretto dei giovani diplomati nei settori specifici del mondo del lavoro.

Gli istituti professionali alberghieri sono scuole che vivono in una relazione di scambio continuo con il territorio, che valorizzano e rappresentano la diffusione del Made in Italy in settori strategici del nostro Paese. Una grande opportunità viene offerta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che prevede circa cinque miliardi da destinare all'edilizia scolastica. Considerando quale importanza hanno le scelte architettoniche per l'Istruzione Professionale in generale e per quella alberghiera in particolare, è auspicabile che anche gli interventi per garantire spazi adeguati, attrezzature e risorse tecnologiche convenienti siano effettuati laddove il bisogno è più che evidente.

L'attenta trattazione sviluppata sul nuovo esame di Stato che sarà contestualizzato al termine di questo anno scolastico 2022-2023, offre la possibilità di progettare e realizzare una nuova stagione di formazione, necessaria e indispensabile per consentire ai docenti di preparare le studentesse e gli studenti adeguatamente per affrontare con consapevolezza le difficoltà del nuovo esame di Stato. Si precisa che la formazione all'esame di Stato è necessaria anche per consolidare l'azione quotidiana della didattica innovativa già in atto e determinante per monitorare le fasi del percorso didattico intrapreso al fine di migliorare in itinere la didattica stessa.

L'Associazione Re.Na.I.A. si impegna a facilitare l'azione formativa e si rende disponibile per il coinvolgimento di tutte le scuole associate. Sicuramente il Ministero dell'Istruzione sarà il faro che illuminerà il cammino.

Si auspica che la collaborazione degli attori principali coinvolti nella revisione degli istituti professionali rafforzi e valorizzi una formazione che risponda adeguatamente alle richieste culturali, lavorative e alle aspirazioni dei giovani.

RINGRAZIAMENTI

Rivolgo un sentito ringraziamento al dott. Fabrizio Manca, Direttore Generale degli Ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione, alla dott.ssa Flaminia Giorda, Dirigente Tecnico Coordinatrice nazionale del servizio ispettivo del Ministero dell'Istruzione, al dott. Gianluca Lombardo, Dirigente dell'Ufficio IV per gli Ordinamenti dei percorsi dell'istruzione tecnica e professionale, al dott. Pasquale Di Nunno, Referente nel Gruppo di lavoro del Ministero dell'Istruzione per l'indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera, per la definizione dei Quadri di riferimento e per la redazione della seconda prova scritta degli esami di Stato, alla dott.ssa Rosalba Bonanni, Funzionaria del Ministero dell'Istruzione, esperta dell'Istruzione tecnica e professionale.

Un sincero ringraziamento va alla dott.ssa Rossella Mengucci, esperta dell'Istruzione tecnica e professionale da sempre attivamente impegnata nella formazione dei dirigenti scolastici e docenti della rete Re.Na.I.A., al dott. Giuseppe Pedrielli che nei suoi incarichi da Dirigente Scolastico, e Dirigente Amministrativo prima, continua con immutata passione a coltivare l'attività formativa per gli istituti alberghieri, al Dirigente Scolastico Cesare Molinari. Insieme hanno creato e realizzato i tre filoni progettuali del progetto "Alberghieri Plus – Azione 2" e avviato la formazione dei docenti a cascata.

Un vivo ringraziamento ai Tutor nazionali, prof.ssa Diana Bienna, prof.ssa Margherita Cammisa, prof.ssa Massimiliana Casaliggi, prof. Francesco Cioli, prof.ssa Paola Marin, prof.ssa Nicoletta Orlando, prof.ssa Cristina Sensoli e prof.ssa Anna Traversa: tutti insieme hanno diffuso la formazione a cascata in tutti i riferimenti territoriali delle Regioni italiane.

Un caloroso ringraziamento a tutti gli insegnanti delle scuole di tutti i territori italiani che hanno realizzato la formazione periferica e la diffusione capillare del nuovo modello didattico innovativo.

Esprimo particolare gratitudine al dott. Claudio Gagliardi, Vice Segretario Generale Unioncamere, al dott. Marco Damiano, Area formazione e politiche attive Unioncamere e al dott. Andrea Chiriatti in rappresentanza di Fipe che hanno arricchito l'azione progettuale collegando direttamente l'Istruzione Professionale al mondo del lavoro.

Desidero inoltre ringraziare il prof. Alberto Felice De Toni, Direttore scientifico di CUOA Business School, professore ordinario all'Università degli Studi di Udine, già Magnifico Rettore, e il prof. Luca Dordit, docente universitario, ricercatore e consulente nel sistema dell'istruzione, che nella fase di avvio del progetto hanno offerto un importante ed esperto contributo alla sua realizzazione.

Ringrazio infine con stima e affetto tutti i Colleghi del Direttivo Re.Na.I.A. che hanno sostenuto e supportato il progetto, risultando punti di riferimento regionali imprescindibili per la diffusione della formazione.

Luigi Valentini
Presidente Re.Na.I.A.

AUTORI DEI CONTRIBUTI

Si riportano i nomi degli autori che hanno contribuito alla realizzazione di questa pubblicazione, seguendo l'ordine dei loro contributi.

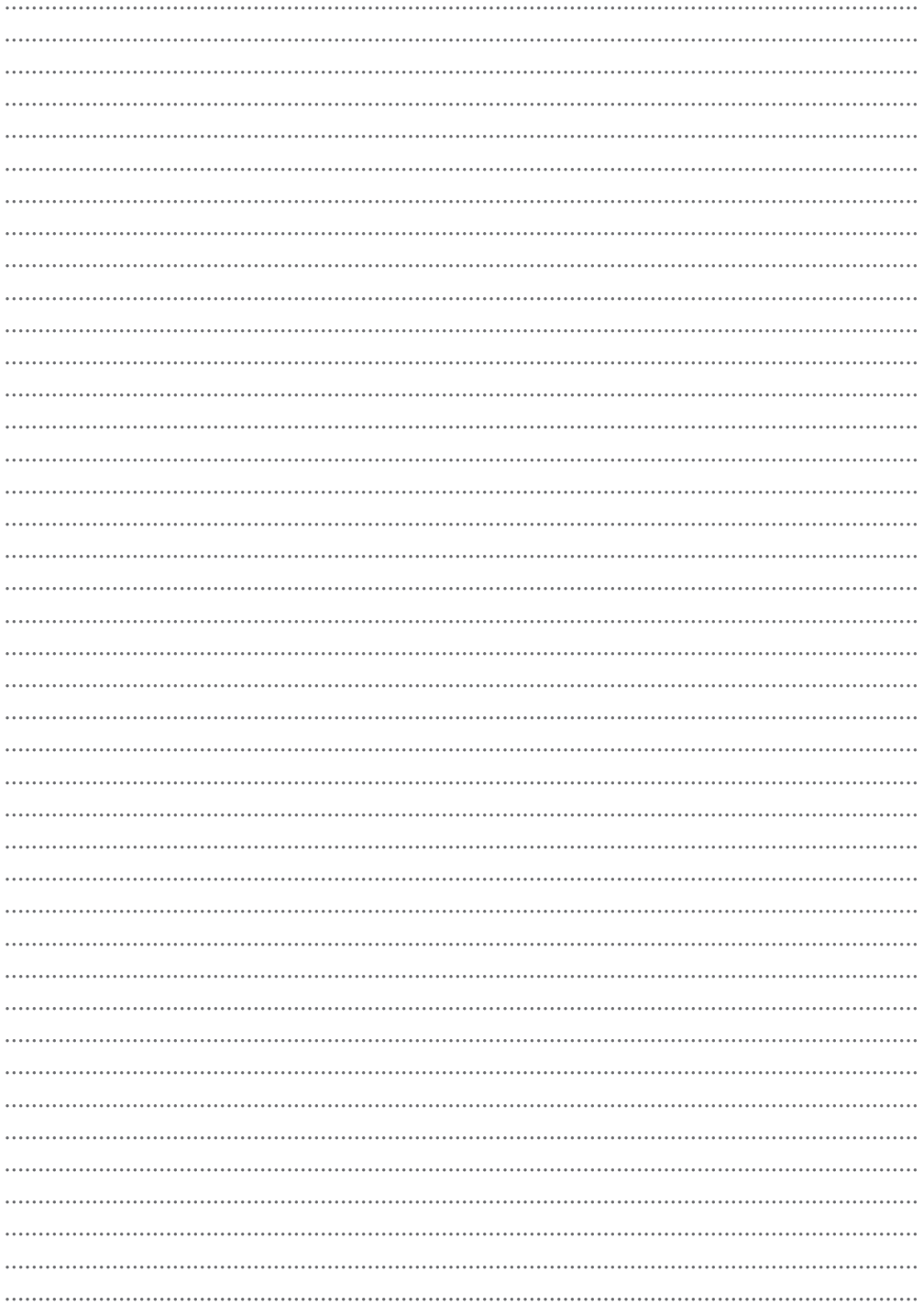
- **Fabrizio Manca**, *Direttore Generale degli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione*
- **Luigi Valentini**, *Presidente Re.Na.I.A., Referente progetto "Alberghieri Plus – Azione 2", Referente nel Gruppo di lavoro del Ministero dell'Istruzione per l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera, per la definizione dei Quadri di riferimento per la redazione della seconda prova scritta degli esami di Stato, Dirigente Scolastico I.I.S. Crocetti-Cerulli di Giulianova (TE)*
- **Cesare Molinari**, *Delegato Re.Na.I.A. per i progetti di Riforma e Revisione dell'Istruzione Professionale e Dirigente Scolastico I.I.S. Gae Aulenti di Biella*
- **Massimiliana Casaliggi**, *Docente I.I.S. Gae Aulenti di Biella*
- **Nicoletta Orlando**, *Docente I.I.S. Gae Aulenti di Biella*
- **Rossella Mengucci**, *Esperta dell'Istruzione tecnica e professionale e della formazione dei Dirigenti Scolastici e docenti della rete Re.Na.I.A.*
- **Francesco Cioli**, *Docente I.S.I.S. Bonaldo Stringher di Udine*
- **Anna Traversa**, *Docente I.S.I.S. Bonaldo Stringher di Udine*
- **Rosalba Bonanni**, *Funzionario Ministero Istruzione, direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione*
- **Claudio Gagliardi**, *Vicesegretario Generale Unioncamere*
- **Marco Damiano**, *Area Formazione e Politiche attive del lavoro Unioncamere*
- **Andrea Chiriatti**, *Rappresentante FIPE*
- **Maria Rota**, *Docente I.I.S. Gae Aulenti di Biella e docente I.S.I.S. Bonaldo Stringher di Udine*
- **Giuseppe Pedrielli**, *Dirigente Scolastico e Dirigente Amministrativo*
- **Pasquale Di Nunno**, *Coordinatore Nazionale Istituti Alberghieri e Dirigente Scolastico, Referente nel Gruppo di lavoro del Ministero dell'Istruzione per l'indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera, per la definizione dei Quadri di riferimento per la redazione della seconda prova scritta degli esami di Stato*
- **Flaminia Giorda**, *Coordinatrice Struttura Tecnica Esame di Stato e Dirigente Tecnico*

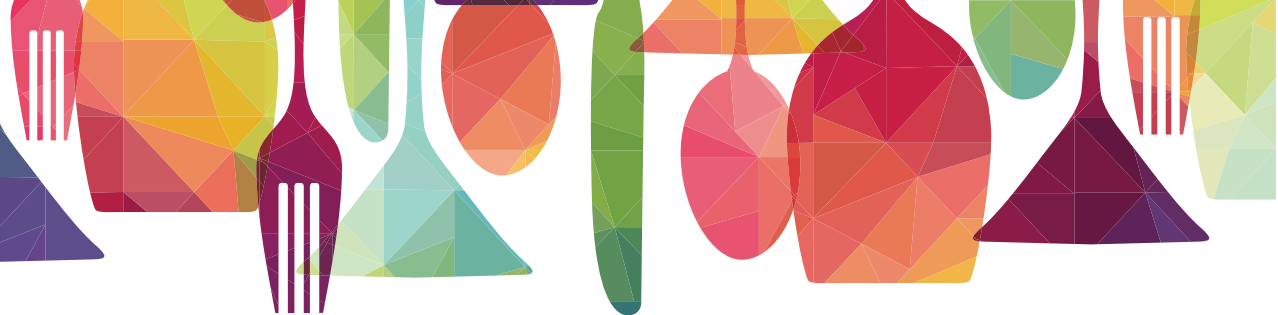












Gli istituti alberghieri in Italia rappresentano oltre il 40% dell'Istruzione Professionale e sono fucina di generazioni di grandi promotori del Made in Italy enogastronomico nel mondo. Da sempre sono, quindi, pronti all'innovazione. Con il d.lgs. 61/2017 l'innovazione ha interessato la didattica e il modo di rapportarsi con il territorio e il mondo del lavoro. Questo libro ha lo scopo di essere un supporto per i Dirigenti Scolastici, i Docenti e chiunque voglia comprendere il cambiamento avvenuto in questi anni nell'Istruzione Professionale e di dimostrare che la buona applicazione della legge permetterà agli istituti alberghieri di continuare a essere scuola dell'innovazione.

Luigi Valentini Presidente della rete delle scuole alberghiere d'Italia (Re.Na.I.A.), Referente del progetto "Alberghieri Plus - Azione 2", Referente nel Gruppo di lavoro del Ministero dell'Istruzione per l'indirizzo Enogastronomia e ospitalità alberghiera, per la definizione dei Quadri di riferimento per la redazione della seconda prova scritta degli esami di Stato e Dirigente Scolastico dell'I.I.S. Crocetti-Cerulli di Giulianova (TE) dall'a.s. 2008-2009.

Cesare Molinari Delegato per la rete delle scuole alberghiere d'Italia (Re.Na.I.A.) per i progetti di Riforma e Revisione dell'Istruzione Professionale e Dirigente Scolastico dell'I.I.S. Gae Aulenti di Biella. Da diciotto anni dirige un istituto alberghiero.

