



La riforma degli istituti professionali

La riforma degli istituti professionali

a cura di *Dario Eugenio Nicoli**

■ La filosofia della riforma

Il Decreto Legislativo 61/2017

Il *Decreto Legislativo 61/2017* ridisegna in profondità l'istruzione professionale puntando soprattutto a garantire, e approfondire, la loro specificità istituzionale, organizzativa e funzionale rispetto agli istituti tecnici.

Ci si propone dunque un sostanziale ripensamento dell'assetto ordinamentale degli istituti professionali per superare le criticità emerse dall'applicazione dell'ultima riforma, che si possono sintetizzare nei seguenti punti:

- eccessiva uniformità formativa dei curricula, soprattutto nel primo biennio, con quelli dell'istruzione tecnica, che ha prodotto una diminuzione del carico orario generale particolarmente concentrata nelle attività laboratoriali, ma non del numero delle discipline coinvolte;
- difficoltà di raccordo tra gli indirizzi di studio e la molteplicità delle vocazioni produttive radicate nei territori, dovute a una struttura organizzativa rigida;
- modelli organizzativi complessi e non sempre efficaci per conciliare i percorsi di studi quinquennali dell'Istruzione Professionale con l'offerta di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale, soprattutto nel ruolo sussidiario integrativo svolto dalle scuole, con esperienze molto diversificate a livello locale;
- scarsa attenzione alla personalizzazione della didattica, determinante per rispondere alle esigenze di studenti che, per vocazione, per interesse o per stili cognitivi, hanno bisogno di apprendere in situazioni operative in tutti gli ambiti disciplinari.

Questa specificità è perseguita mediante quattro linee di intervento.

1. La revisione dei percorsi di istruzione professionale attraverso la ridefinizione dei profili di uscita degli 11 indirizzi di studio e i relativi risultati di apprendimento, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze.
2. Un maggiore legame tra l'offerta formativa degli istituti e le vocazioni produttive e professionali dei territori.
3. L'articolazione di due sistemi di istruzione professionalizzante (IP e IeFP), distinti e raccordati.
4. L'adozione di un nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi tramite:
 - l'incremento dell'area professionale;
 - la personalizzazione;
 - il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali;
 - l'alleanza con il territorio e i percorsi per l'orientamento (alternanza scuola-lavoro).

* L'autore è docente a contratto di sociologia economica all'Università Cattolica di Brescia ed è stato consulente del MIUR per la riforma degli Istituti Professionali

L'insieme di questi elementi motivazionali, culturali e metodologici può essere definito come la "Via italiana alle competenze".

Scuola territoriale dell'innovazione

Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale sono ridisegnate come scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica.

Ecco gli aspetti qualificanti e identitari degli istituti professionali:

- sono collegati al territorio nel quale agiscono;
- sono caratterizzati da processi di innovazione (attività di ricerca, impiego di metodologie innovative e sperimentali, laboratorialità).

Laboratorialità

Questa espressione presenta due significati fondamentali:

1. indica la volontà di potenziare le attività laboratoriali anche attraverso una rimodulazione, a parità di tempo scolastico, dei quadri orari degli indirizzi, con particolare riferimento al primo biennio;
2. indica nel laboratorio la formula metodologica di riferimento per ogni insegnamento, in modo che siano limitate le lezioni frontali e aumentate le situazioni di apprendimento in cui gli studenti assumono un ruolo attivo di ricerca, scoperta, produzione di testi, video, eventi e dispositivi tecnico professionali.

Articolazione dei sistemi di istruzione professionalizzante (IP e IeFP)

Ciò avviene tramite correlazioni tra le qualifiche e i diplomi professionali conseguiti nell'ambito dei percorsi di istruzione e formazione professionale e gli indirizzi dei percorsi quinquennali dell'istruzione professionale anche al fine di facilitare il sistema dei passaggi tra i sistemi formativi.

Inoltre, è posta particolare attenzione allo sviluppo della cosiddetta "filiera professionalizzante" e sono rafforzati i passaggi da un sistema all'altro della IP e IeFP.

Personalizzazione

Il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa volta a consentire ad ogni studentessa e ad ogni studente di rafforzare e innalzare le proprie **competenze per l'apprendimento permanente** a partire dalle **competenze chiave di cittadinanza**, nonché di orientare il proprio progetto di vita e di lavoro, anche in vista di migliori prospettive di occupabilità.

A tale scopo è previsto il Progetto Formativo Individuale (PFI) ed è istituita la funzione tutoriale.

Funzione tutoriale

La figura del tutor richiede una forte connotazione in senso educativo; il suo rapporto con lo studente poggia soprattutto su una relazione confidenziale e di sintonia umana.

Egli 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 Progetto Formativo Individuale (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 orientamento o altre attività esterne, curando le varie relazioni a livello territoriale; propone al consiglio di classe eventuali modifiche al PFI che tiene costantemente aggiornato.

Assi culturali

Il modello organizzativo dell'istituto è basato sugli assi culturali intesi quali **aggregazioni omogenee degli insegnamenti e attività** che costituiscono l'ossatura dei quadri orari complessivi e che rappresentano il punto di riferimento sia per la progettazione dei percorsi didattici, in una logica di **organizzazione interdisciplinare degli apprendimenti**, sia per l'organizzazione della didattica per **Unità di Apprendimento**.

Situazioni di apprendimento

La metodologia proposta prevede l'**ampliamento delle metodologie didattiche da utilizzare**, in modo da favorire l'espressione di tutte le tipologie di intelligenza degli studenti, e non solo di quella logico-deduttiva. Tale ampliamento prevede in particolare di includere nell'attività didattica ordinaria attività in grado di suscitare l'intelligenza pratica, sociale, emotivo-relazionale, intuitiva, riflessiva e argomentativa, ricorrendo ad esempio a **tecniche** quali il **lavoro di gruppo**, **l'educazione tra pari**, **il problem solving**, **il laboratorio** su compiti sfidanti, il **project work**, gli eventi pubblici, le **dissertazioni**, le gare, i concorsi...

Periodi didattici

È una modalità organizzativa che supera la struttura usuale della ripartizione "insegnamento/quadro orario settimanale/monte ore annuale", con un'articolazione flessibile e personalizzata dei percorsi utilizzando tutti gli strumenti innovativi che hanno a disposizione: la rimodulazione dei quadri orari, la variazione dell'organizzazione oraria in diversi periodi dell'anno, la progettazione per Unità di Apprendimento (UdA), la personalizzazione educativa che si concretizza nel PFI definito per ciascuno studente.

Il ruolo della didattica laboratoriale e la motivazione

Il nuovo IP offre ai giovani un ambiente dinamico, ricco di significati, processi, risorse, un laboratorio in cui imparare concretamente in base a compiti sfidanti; una comunità dal forte potenziale educativo che stimola la persona all'ingaggio in opere reali orientate a scopi utili e dotati di valore a favore di altri, ne suscita la motivazione, la apre alla cooperazione, alla conoscenza e alla maturazione tramite compiti di realtà.

La formazione si svolge in un ambito più ampio in cui sono coinvolti imprese, professionisti, associazioni, organismi di ricerca e di cultura.

Studiare nell'Istituto Professionale è come impegnarsi in un laboratorio; il lavoro infatti è il modo più rilevante in cui la persona entra in un rapporto positivo, responsabile e creativo con la realtà, impegnandosi in opere capaci di apportare valore agli altri e alla comunità, che gli forniscono un riconoscimento e un'identità stabile e duratura.

Il lavoro non è solo occupazione; giustamente, la lingua tedesca utilizza due parole per esprimerlo: *Beruf* significa vocazione, una chiamata interiore che indica la strada della realizzazione di sé nel lavoro e anche il "fuoco" che ne sostiene la passione, mentre *Arbeit* significa professionalità, ovvero l'insieme delle condizioni tecniche, giuridiche e organizzative che consentono l'esercizio del lavoro.

Il compito di realtà

Quando lo studente assume un ruolo significativo e utile in un contesto reale e guidato da veri maestri, sente che gli adulti gli stanno dando fiducia e gli forniscono le occasioni e le chiavi per entrare in modo privilegiato nella realtà; di conseguenza, si dispone secondo uno stile intraprendente e mobilita tutte le risorse (conoscenze, capacità, senso di responsabilità) per mostrare il proprio valore e ottenerne il riconoscimento dagli altri.

Diversamente dalla didattica disciplinare, **il compito di realtà riesce a mobilitare l'intelligenza dell'allievo**. La relazione educativa si rovescia: non occorre più spingerlo verso qualcosa che ha pensato l'insegnante, ma accompagnarlo su una strada cui ha aderito con tutta la sua persona.

La nuova didattica risulta più gratificante e coinvolgente perché permette al docente di vedere crescere i propri allievi e di dimostrare positivamente ciò che hanno appreso.

■ Le parole chiave della riforma

Il Progetto Formativo Individuale (personalizzazione)

Personalizzare significa consentire agli studenti, tramite il lavoro culturale, la verifica del nesso tra la proposta della scuola, le domande che emergono dal loro cuore e le sfide proprie del nostro tempo. Non basta la ripetizione del sapere strutturato, e neppure dei gesti e delle procedure riferite alle attività dei laboratori professionali.

Conformemente a tale approccio, la proposta della scuola è un vero e proprio appello-alleanza ai giovani e alle loro famiglie, insieme alle forze positive della comunità, affinché si aprano a una conoscenza del mondo che consenta la scoperta del reale uscendo dal punto di vista dell'io autosufficiente e aprendosi nei confronti degli altri e dei significati, ovvero di ciò che non si conosce, ma che aiuta a vivere bene.

Nell'ambito del nuovo assetto didattico dell'istruzione professionale, 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.

Non va però assunto il significato proprio di “individuale”, accezione che si riferisce alle attività didattiche tese al raggiungimento dei traguardi minimi formativi per soggetti in difficoltà: il Progetto 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 (*empowerment*) al grado più elevato possibile.

È quindi lo strumento che serve allo studente per guidare il proprio percorso attraverso i criteri della libera scelta, della riflessione e dell’assunzione delle proprie responsabilità. Il PFI è di fatto un piano degli studi elaborato dallo studente all’inizio del percorso con l’aiuto del tutor e modificato progressivamente dall’allievo lungo il cammino a seconda delle proprie scelte.

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

Il PFI indica tempi e modalità per:

- l’attestazione dei crediti formativi acquisiti, compresi quelli delle imprese e degli enti partner dell’orientamento e dell’apprendistato, anche in vista della certificazione delle competenze, da effettuare a cura del servizio tutoring e dell’insegnante mentore. L’attestazione delle evidenze e dei crediti formativi acquisiti è preliminare alla valutazione e quindi alla certificazione delle competenze;
- l’elaborazione delle presentazioni dei *project work* e dei lavori che intende presentare agli esami per i titoli di studio;
- le valutazioni per i titoli, iscrivendosi alle sessioni d’esame previste dal piano dell’offerta formativa della scuola.

Il percorso prevede un’articolazione per biennio iniziale e un proseguimento per singoli anni in modo da consentire agli studenti di tutti i percorsi, tranne che per il corso Servizi Socio Sanitari, di acquisire la qualifica professionale di III livello EQF di competenza regionale (IeFP).

Gli assi culturali

Ogni traguardo formativo, definito in termini di competenze, è declinato in abilità e conoscenze con riferimento ai quattro *assi culturali*:

- **linguaggi;**
- **matematico;**
- **storico-sociale;**
- **scientifico/tecnologico/professionale.**

Questa scelta rappresenta un radicale cambiamento rispetto alla tradizionale impostazione basata sulle discipline, opportunamente ri-denominate “*insegnamenti*”.

Non solo le discipline sono accorpate in assi culturali, ma questi ultimi sono rappresentati non in quanto aggregazione di discipline in aree omogenee, ma in ragione del contributo che possono offrire allo sviluppo delle varie competenze intese come *padronanza* dimostrata da parte degli allievi nel saper fronteggiare compiti e problemi propri della realtà. È dunque la “*persona competente*” il traguardo prescrittivo di riferimento, mentre le conoscenze e le abilità, oltre che gli atteggiamenti, ne rappresentano elementi e/o risorse.

Gli assi culturali – e non i singoli insegnamenti – **costituiscono quindi il riferimento per la definizione dei risultati (e dei contenuti) dell'apprendimento.**

1. Il primo passo compete al *Team di istituto* composto dai rappresentanti dei Dipartimenti e dagli incaricati dei vari aspetti dell'organizzazione e della didattica scolastica; il team indica la carta di identità dell'istituto intesa come contributo stabile che esso fornisce al territorio; inoltre fissa i passaggi fondamentali del percorso tramite il canovaccio e indica le metodologie didattiche e valutative e le scelte organizzative.
2. Successivamente ogni *Dipartimento* approfondisce la proposta curricolare selezionando i **nuclei portanti** del sapere e le pratiche didattiche da svolgere in collaborazione con altri.
3. La definizione del curriculum operativo compete infine al *Consiglio di classe* e – sul piano della gestione didattica – ai docenti titolari o contitolari degli insegnamenti che afferiscono allo stesso asse.

L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta quindi uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica, oltre a offrire la possibilità alle istituzioni scolastiche, anche attraverso la quota di autonomia e personalizzazione, di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e con il loro diritto a un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.

La dotazione base della didattica

Il disegno di fare dell'Istituto Professionale un luogo centrato sulla persona dell'allievo porta con sé la necessità che l'insegnante, al pari di quelli che operano nelle altre scuole secondarie, posseda una dotazione di base propria dell'azione didattica, ispirata alla pedagogia ed alla psicologia dell'adolescente in apprendimento.

Questa si compone di quattro aspetti:

- attenzione ai processi esistenziali e a quelli cognitivi dei ragazzi;
- **variazione dei modi di “porgere” i contenuti;**
- il valore testimoniale dell'insegnamento;
- valutazione composita.

Attenzione ai processi esistenziali e cognitivi dei ragazzi

Tutti sanno che, per un proficuo apprendimento, occorre che la persona sia dotata di una chiara e decisa motivazione; occorre però ricordare che una parte dei giovani odierni risultano come storditi a causa del bombardamento di stimoli e di distrazioni, oltre che di messaggi scettici, cui sono sottoposti. Questo porta ad un modo di giudicare le cose spesso superficiale centrato sulla coppia “mi piace / non mi piace”, situazione che conduce sia ad un indebolimento della capacità di focalizzare le qualità del proprio io (ciò che viene chiamato dagli psicologi “bassa autostima”) ed in particolare le proprie attitudini e predisposizioni, sia ad una ridotta dedizione coerente e senza indulgere a distrazioni a ciò che si è scelto come percorso di vita.

A questo si aggiunga il fatto che, spesso, questi giovani non hanno completato il cammino educativo verso l'autonomia personale poiché la famiglia, irretita dalla narrazione pessimistica circa il mondo ed i suoi pericoli, ha adottato un profilo decisamente affettivo e protettivo, impoverendo in tal

modo le occasioni in cui i figli possono misurarsi con situazioni sfidanti centrate sull'assunzione di responsabilità e sulla soddisfazione derivante dall'aver portato a termine un compito basandosi sulle proprie risorse personali.

Trova origine da questi processi il tipo di personalità "incompleta" di diversi dei ragazzi che frequentano l'istituto professionale: essi sanno con più chiarezza ciò che non vogliono, ma non ciò che desiderano; di fronte alla necessità di una scelta preferiscono rifugiarsi nel "non so", oppure "dipende" quasi come se attendessero fatalmente che gli altri, e la realtà, decidessero per conto loro, sotto la spinta del Fato inteso come necessità ineluttabile che determina gli eventi della vita rispetto alla quale ben poco possono i singoli individui.

Buona parte della gioventù, per poter compiere le esperienze, ed assumere le decisioni, che li possano portare alla vita adulta, hanno bisogno di figure di riferimento che personifichino ciò che loro stessi desiderano essere, che credano nei loro studenti più di quanto questi credono in se stessi, e che prestino una parte di energia che a loro manca, accompagnandoli passo passo come veri e propri mentori.

Questa dinamica, assolutamente non nuova anche se oggi risulta particolarmente accentuata, richiede una disposizione "fiduciosa", "incoraggiante" ed "amorevole" degli insegnanti nei confronti degli studenti, evitando sia il distanziamento emotivo sia un atteggiamento giustificatorio; non si tratta di adottare pose imparate dai manuali, ma di richiamare alla nostra coscienza ed alimentare la fiamma di quella passione che ci ha mossi al mestiere dell'insegnamento, ciò che costituisce la chiave di successo per accedere al mondo interiore dei nostri studenti, quella che suscita attaccamento, dedizione e desiderio di apprezzamento da parte nostra.

Occorre ricordare con Aristotele che gli esseri umani normalmente desiderano sapere, ma che l'affezione – l'essere destinatari di un'attesa positiva da parte di adulti di cui si intuisce l'intensità della vita – costituisce il passo indispensabile per suscitare le loro forze di conoscenza. E che la vera consolazione dell'insegnante risiede nei segni di crescita che gli allievi ci restituiscono, non già nella mera ripetizione di nomenclature e gesti fini a se stessi.

Con il tipo di giovane che troviamo nelle classi degli istituti professionali occorre una confidenza nell'umano che vada oltre le manifestazioni esteriori che spesso ci scoraggiano: lo sguardo vuoto, la perenne distrazione, le lacune iniziali, gli interventi del tipo "ma a cosa serve studiare?". È necessaria una vera e propria fede nella loro intelligenza nascosta, ed ingaggiare con loro una gara che ha come scopo la sua rivelazione.

Variazione dei modi di "porgere" i contenuti

L'insegnante, anche se talvolta non ne è pienamente consapevole, è come un arciere che nella sua faretra ha a disposizione una varietà di metodi didattici tra cui scegliere per suscitare attenzione e portare i suoi allievi all'apprendimento ed alla crescita.

- Egli è solitamente ben "addestrato" al *metodo frontale* composto di tre atti: lezione/esercizio - studio/compito - verifica; questo metodo non può essere l'unico, si adatta bene a classi omogenee per livelli di partenza, motivate a ciò che intendiamo offrire loro, dotate di un metodo di studio appropriato. Ciò accade molto raramente all'avvio delle lezioni, mentre risulta più frequente nei tempi fecondi della vita scolastica quando gli allievi

pongono domande di conoscenza e scoperto la ricchezza della cultura nel corso del loro operare.

Il metodo frontale porta solitamente ad una valutazione “per ripetizione” da parte dell’allievo delle parole esposte dall’insegnante o scritte nel testo scolastico o dei gesti applicati a particolari interventi svolti in laboratorio.

- Diversi docenti, grazie alla loro esperienza, hanno acquisito uno **stile di insegnamento “significativo”**, tale da rendere stimolante la lezione utilizzando come incipit un **video**, un **caso reale**, una **testimonianza** o il riferimento ad una visita svolta in una realtà esterna. In questo modo, si punta a **suscitare l’attenzione** ed a sollecitare domande da parte degli allievi, a cui si agganceranno nel tessere il proprio discorso portandoli sempre di più al centro ed alla radice del sapere. Anche lungo il percorso questi docenti si avvalgono volentieri di esempi, frasi e domande che si prestano bene a concentrare l’attenzione degli studenti sugli aspetti chiave del sapere.
- Vi è inoltre un **metodo “partecipato”** che mira a sollecitare il coinvolgimento degli studenti tramite una consegna che delinea una sorta di **percorso di ricerca** ed elaborazione, sollecitando gli studenti alla conquista autonoma del sapere. Per realizzare ciò, l’insegnante deve prima avere chiarezza circa i nuclei del sapere che intende far acquisire dagli allievi, e poi elaborare un compito non compilativo, ma di tipo attivo, prevedendo una parte di lavoro di gruppo per ricerca, interviste e confronto, ed una parte di lavoro individuale per lo studio, la produzione dei testi e di video, oltre che per la valutazione. Ad esempio, l’insegnante di matematica elaborerà un compito connesso alla fisica, all’amministrazione oppure alla statistica ambito di applicazione; quello di storia ai monumenti presenti nel territorio che costituiscono memoria delle varie epoche storiche; quello di tecnologia alle applicazioni dei principi scientifici nei vari ambiti della società; quello di Questo metodo si svolge quasi esclusivamente entro un laboratorio disciplinare, quindi un contesto circoscritto, senza particolari complessità che non siano rappresentate dalla completezza ed attendibilità dei materiali tratti dalla ricerca, dal garantire una linea logica e completa all’intero lavoro, dalla diligenza nell’elaborazione dei testi e dei video oltre che nella loro esposizione.
- Esiste infine una versione più evoluta del metodo partecipato, rappresentata dal **compito di realtà**. Si tratta di un “compito-sfida” collocato entro un contesto reale con interlocutori non ipotetici ma figure realmente presenti nel territorio, in una situazione posta all’incrocio di vari fattori relazionali, culturali, tecnici e procedurali, aperta a scoperte che risultano tali in parte anche per gli stessi docenti, con una consegna più complessa data dall’intreccio tra il problem setting - processo teorico e pratico che serve a trasformare un disagio in una questione ben definita - ed il problem solving che richiede la capacità di definire un progetto di fronte all’imprevedibilità del variare di un contesto (materiale e immateriale), da gestire in termini di benefici sostenibili per i reali destinatari.

Il valore testimoniale dell’insegnamento

Buona parte delle qualità che si vogliono far acquisire dagli allievi possiedono un carattere testimoniale: si tratta di stili e disposizioni che risultano più convincenti se, oltre che essere oggetto dell’insegnamento verbale, risultano realmente adottati dall’intero team degli insegnanti.

I casi più semplici sono quelli del rispetto degli orari, dell'adozione di un linguaggio consono all'ambiente scolastico, della consegna dei compiti corretti entro la data prevista; ma vi sono fattori ben più impegnativi che riguardano la coerenza ad una linea guida comune circa i richiami e le punizioni e la valutazione, fattori che spesso sono motivo di lamentela, discussione e contestazione con gli studenti ed i loro genitori, oltre che tra gli stessi docenti. È classico il caso della valutazione di fine d'anno in cui una disciplina emerge tra tutte le altre per risultati decisamente più bassi, con giudizi decisamente differenti circa l'impegno della classe ed il suo livello cognitivo. Questo esempio ci porta al cuore della questione "testimoniale", ovvero la difficoltà del gruppo dei docenti nell'assumere un vero stile di team, basato su stima, fiducia e collaborazione reciproca tra colleghi, nello stesso tempo in cui essi sollecitano i propri studenti a lavorare secondo uno stile cooperativo. È un tipico caso di "comunicazione paradossale", in cui emerge un'incongruenza tra il livello verbale (quello che viene detto a parole) e quello non verbale (gesti, atteggiamenti, tono di voce ecc.), una situazione tale per cui il ricevente tende a non attribuire importanza al primo messaggio.

Valutazione composita

Così come è necessario variare le strategie didattiche, risulta indispensabile disporre di una dotazione diversificata di metodologie di valutazione. Diamo per scontato che gli insegnanti sappiano *verificare conoscenze ed abilità "puntuuali"*; in molti casi risulta spesso necessario incrementare la valutazione dei compiti di realtà e quella dei segni di maturazione e crescita degli studenti. *Valutare i compiti di realtà* è molto importante in un istituto professionale perché consente di mobilitare, e quindi "vedere", le varie faccettature dell'intelligenza degli allievi. Questi manifestano in gran parte una predisposizione agli stimoli sociali, pratici e emotivo relazionali; da qui l'importanza dei processi di apprendimento per compiti reali. La loro valutazione richiede un metodo, che verrà piegato più avanti; ma prima di questo sono necessarie tre disposizioni da parte degli insegnanti:

- considerare nella valutazione anche le evidenze pratiche dei saperi: la presentazione in pubblico da parte di uno studente di un prodotto realizzato rientra a pieno titolo tra gli "oggetti" della valutazione nell'ambito linguistico e merita di essere registrata con un voto accanto agli altri; così pure la riflessione effettuata dallo studente al termine di una ricerca sull'impatto umano sull'ambiente, nella quale esplicita il nesso tra ciò che ha scoperto ed i concetti insegnati nell'ambito delle scienze;
- concordare con i colleghi del dipartimento i compiti di realtà necessari per la loro formazione compiuta ed i criteri di valutazione degli stessi, distinguendo tra prodotti, processi, linguaggi e fattori metacognitivi (riflessione, creatività, trasferibilità);
- accogliere nella propria valutazione anche i giudizi dei colleghi (il caso più frequente è quello della lingua italiana e di quella inglese) e, se ben impostata sul piano del metodo, anche del tutor aziendale: ad esempio un tecnico di laboratorio chimico presso cui lo studente svolge l'esperienza di alternanza.

Anche la *valutazione dei segnali di crescita* degli studenti costituisce una dotazione indispensabile dell'insegnante. In verità, questa dote è parte integrante della loro maestria, ma si tratta in gran parte di una capacità molto soggettiva e spesso poco condivisa con i colleghi. Se vogliamo creare un vero e proprio spirito di team, occorre condividere con i colleghi anche questa dimensione della valutazione, ovviamente entro una chiave narrativa e non numerica, puntando perlomeno su tre aspetti:

- non giungere a giudizi “definitivi” sulla persona alla luce delle sue lacune e difficoltà iniziali, ma coltivare l’attesa del positivo; occorre evitare che la prima impressione porti ad una classificazione dello studente entro una categoria basata sullo stigma e credere – quindi comunicargli – la fiducia che possa superare questi limiti;
- cogliere i segni di discontinuità che emergono e valorizzarli come merito: è molto più meritevole di apprezzamento un intervento significativo in classe da parte di uno studente che finora era stato sempre zitto, rispetto a chi lo fa abitualmente, perché rivela una vittoria nel combattimento interiore contro la timidezza, la paura di sbagliare ed il senso di scarsa stima di sé;
- puntare sull’autovalutazione concepita come pratica che valorizza il soggetto circa la capacità di pensare alle proprie pratiche, individuando punti forti e aspetti da modificare, effettuando una valutazione rispetto agli apprendimenti e ai miglioramenti conseguiti.

I Moduli e le Unità di Apprendimento

Il lavoro didattico si svolge normalmente per moduli e per unità di apprendimento. Il **modulo tematico** indica la forma organizzativa ordinaria dell’attività didattica, strutturata per livelli, tipologia e tempi. Ognuno dei moduli si fonda sul nesso tra *saperi* essenziali, **competenze** e **capacità** personali.

I titoli dei moduli evocano il vantaggio promesso allo studente (ad esempio: **parlare in pubblico, scrivere una biografia, elaborare grafici e tabelle, presentare il proprio territorio...**). Sono strutturati con modalità e fasi differenti (lezione, ricerca, produzione, esposizione, valutazione), entro un circolo di apprendimento che mira alla conoscenza “puntuale” con piccoli prodotti quali le mappe, i dossier, le presentazioni, i tutorial.

I moduli sono progettati dai Dipartimenti e prevedono anche collaborazioni reciproche con altri Dipartimenti e soggetti esterni che concorrono al curricolo tramite occasioni positive di apprendimento e di crescita. In base ai percorsi previsti dalla scuola, si definisce un’area di offerta obbligatoria, un’area opzionale di classe e interclasse, un’area elettiva che va oltre la classe.

Il modulo termina con una prova di valutazione che consente di passare al modulo successivo tramite accreditamento del “lavoro svolto” e del livello acquisito.

Sono previsti nel percorso tempi “aperti” da progettare in base alle necessità (approfondimento, recupero, attività elettive).

Moduli e UdA condividono la stessa impostazione metodologica:

- mirano a specifici saperi e competenze;
- sono costituiti da sequenze operative costituite da varie attività didattiche (lezione, ricerca, studio, esercitazione, elaborazione, presentazione, riflessione-argomentazione...) da svolgere sia in forma individuale che in gruppo;

- pongono lo studente in un ruolo attivo di ricerca, scoperta, produzione, tutti fattori che enfatizzano l'implicazione consensuale;
- mirano a prodotti significativi e utili che costituiscono allo stesso tempo evidenze per la valutazione;
- prevedono una valutazione composita e un'autovalutazione da parte dello studente.

Ecco in cosa si differenziano.

I moduli sono UdA "piccole", ovvero ordinarie, collocate in prevalenza entro uno specifico asse formativo, con la possibilità di collaborazione con gli altri assi. Si riferiscono ognuno a un argomento entro un campo culturale più contenuto, un *microlaboratorio orientato all'acquisizione di risorse* (per esempio: gestire grafici e tabelle, parlare in pubblico, gestire il budget, presentare libri, comprendere il territorio, produrre video...). Si pongono nella fase in cui lo studente acquisisce le risorse che (entro poco tempo dalla loro acquisizione) costituiranno la dotazione necessaria per affrontare l'Unità di Apprendimento strategica.

Il modulo corrisponde alla prima tipologia di UdA proposta nelle linee guida: «un "pacchetto didattico" frutto di una segmentazione ragionata di determinati contenuti di insegnamento (*learning object*) in cui è articolabile il curriculum dello studente; questa impostazione è forse la più vicina alla didattica "modulare"».

Ecco la scheda del modulo.

MODULO			
Prodotti - evidenze			
Livello:			
Tipologia:			
Dipartimenti e discipline coinvolte:			
Tempi:			
Saperi essenziali	Competenze	Capacità personali	
Valutazione			
Evidenze	Criteri	pesi asse/disciplina 1	pesi asse/disciplina 2

Le Unità di Apprendimento sono poche (indicativamente due all'anno) e strategiche, in quanto rappresentano il momento cruciale in cui gli allievi sono sollecitati ad assumere un ruolo rilevante di fronte a consegne impegnative che interessano non solo la scuola, ma anche il contesto più ampio in cui essa si colloca. Essi sono chiamati a molteplici operazioni cognitive che consentano loro di assumere decisioni razionali ed efficaci, in vista di risultati il cui valore è apprezzato da specifici beneficiari: studenti di altre scuole, cittadini, rappresentanti di enti e istituzioni, tecnici e specialisti nei vari rami professionali ed economici... In tal modo le UdA strategiche costituiscono il campo di cimento in cui gli studenti, i quali operano in modo autonomo e facendo leva sulle proprie risorse, compreso l'ausilio degli insegnanti e degli esperti, acquisiscono un livello di competenza e di saperi più ampio e profondo, ovvero "compiuto" in quanto hanno saputo porre concretamente le proprie risorse al servizio degli altri e del bene comune.

L'UdA strategica corrisponde alle due ulteriori tipologie proposte nelle linee guida: «un micro-percorso pluridisciplinare finalizzato a perseguire determinati risultati di apprendimento (*learning outcome*), organizzabile per “assi culturali” oppure per “competenze” (più o meno collegate a “compiti di realtà” o all’“agire in situazione”); questa impostazione richiede generalmente una progettazione strutturata e trasversale ai vari insegnamenti (per consiglio di classe, dipartimenti,...)» e «un insieme integrato di processi di apprendimento attivati dagli/con gli studenti e orientati alla soluzione di problemi a livello crescente di autonomia e responsabilità».

La distinzione tra **moduli/UdA piccole**¹ e **UdA strategiche** risulta importante per i seguenti motivi:

- corrisponde al modo in cui operano i processi cognitivi della mente umana;
- consente di definire in modo più graduale, e quindi realistico, il passaggio alla autentica padronanza dei saperi e delle competenze distinguendo tra la fase in cui si acquisiscono le risorse entro un contesto laboratoriale circoscritto a quella in cui lo studente è posto entro una situazione di ingaggio più aperta e complessa;
- propone una distinzione tra attività ordinaria e attività strategica, un fattore decisivo per dare un respiro dinamico al curriculum;
- evita di sovradimensionare le UdA specie nell'elenco, spesso sterminato, di conoscenze e abilità;
- infine, riduce la complessità dei materiali progettuali da elaborare.

Ecco la struttura dell'Unità di Apprendimento.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	
Prodotti	
Competenze chiave	Saperi essenziali
Utenti destinatari	
Prerequisiti	moduli preliminari
Fase di applicazione	
Tempi	ore scolastiche + lavoro domestico
Esperienze attivate	
Metodologia	
Risorse umane (interne ed esterne)	
Strumenti	
Valutazione	

¹ Si ricorda che nelle Linee guida si parla giustamente di «opportunità formative declinate in termini UdA o **altre modalità modulari** (obbligatorie, opzionali, elettive, comprese anche quelle erogati da altri istituti)» (il grassetto è nostro).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO
Titolo UdA Cosa si chiede di fare In che modo (singoli, gruppi...) Quali prodotti Che senso ha (a cosa serve, per quali apprendimenti) Tempi Risorse (strumenti, consulenze, opportunità...) Criteri di valutazione

PIANO DI LAVORO UDA						
Fasi	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili	Esiti	Tempi	Valutazione
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

DIAGRAMMA DI GANTT						
Fasi	Settembre Ottobre	Novembre	Dicembre Gennaio	Febbraio	Marzo	Maggio Giugno
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

UNITÀ DI APPRENDIMENTO
Descrivi il percorso generale dell'attività Indica come avete svolto il compito e cosa hai fatto tu Indica quali crisi hai dovuto affrontare e come le hai risolte Che cosa hai imparato da questa Unità di Apprendimento Cosa desideri, e devi, ancora imparare Come ti ha aiutato a capire dove migliorarti e qual è la tua strada Come valuti il lavoro da te svolto

■ La valutazione delle conoscenze, delle competenze e delle capacità personali

Valutare significa attribuire a una persona, con una certa sicurezza, qualità connesse al suo patrimonio culturale, assunto in modo autentico.

La valutazione si svolge secondo una metodologia composita, per evitare l'esclusività delle verifiche effettuate in base a una misurazione docimologica delle "risposte" fornite dagli studenti ai quesiti e testi degli insegnanti, e per uscire dalla logica dell'"unica risposta giusta" non argomentata che caratterizza molte delle tecniche di valutazione gestite tramite il computer e supporti semplificativi.

Questo passaggio metodologico è reso necessario al fine di considerare tutte le varie forme di intelligenza di cui la persona è capace (cognitiva, emotivo-relazionale, pratica, sociale, intuitiva e riflessivo-argomentativa) e tutti gli aspetti rilevanti del cammino di apprendimento e di crescita della persona, mettendo in luce in modo particolare i prodotti e servizi realizzati al seguito dei compiti di realtà (laboratori, progetti, orientamento, scambi, eventi...).

Tutti questi fattori costituiscono altrettante evidenze delle competenze, assieme agli esiti delle verifiche puntuali.

Tre sono le componenti principali della *valutazione* composita.

1. **Conoscenze e abilità "puntuali" (test, interrogazioni, esercizi...).**
2. **Prodotti reali** o compiti sfidanti (**Unità di Apprendimento**, prova esperata, orientamento, concorsi, eventi... ma anche attività riflesse come volontariato e attività sporadiche come quesiti e osservazioni).
3. **Capacità personali (condotta)** rilevate tramite i segni di crescita e maturazione (frequenza, partecipazione, azioni virtuose, riflessioni, decisioni).

La tabella seguente ne riporta la spiegazione.

COMPONENTI DELLA VALUTAZIONE			
	Conoscenze e abilità "puntuali"	Prodotti reali o compiti esperti	Segni di crescita e maturazione
Oggetto	Punta a rilevare il patrimonio di conoscenze e abilità possedute dalle persone, centrando l'analisi sulle risposte a domande puntuali e sulla corretta applicazione di abilità a esercizi circoscritti.	Punta a rilevare la capacità d'azione delle persone, a fronte di compiti-problema, vista come mobilitazione di risorse (conoscenze, abilità, capacità) in un contesto non routinario che prevede criticità e imprevisti.	Punta a rilevare le qualità personali dell'allievo visto sotto il profilo della frequenza, della partecipazione, dei comportamenti virtuosi, della riflessione/argomentazione, delle decisioni.
Focus della valutazione	Memorizzazione, selezione e individuazione di conoscenze; destrezza nell'uso delle abilità cognitive e pratiche.	L'intero processo d'azione è oggetto di valutazione, a partire dalla comprensione della consegna, passando per la definizione del piano d'azione, la sua attuazione fronteggiando criticità, portando a termine i compiti, e i relativi prodotti, in modo giudicato valido.	Al centro della valutazione vi sono le qualità della persona che si mostra secondo varie modalità. Va posta attenzione sul legame che insiste tra il comportamento (in base ai compiti-sfida e alle richieste) e i significati che l'allievo stesso dichiara tramite il linguaggio. Il metodo della valutazione è prevalentemente intuitivo e narrativo.

- La verifica delle conoscenze e abilità puntuali conduce a un voto partendo dalla scala docimologica.
- La valutazione dei compiti di realtà avviene in base a una rubrica strutturata per criteri riferiti alle diverse evidenze: prodotti, processi, linguaggi. Essa punta a un giudizio di padronanza per livelli (parziale, basilare, intermedio, elevato) da cui si ricavano voti da inserire nei registri delle discipline coinvolte (prevalenti, concorrenti) in base al peso rispetto al periodo scolastico di riferimento. Vanno selezionate solo le voci pertinenti al compito e ai traguardi indicati.
- La valutazione delle capacità personali conduce al voto di condotta.

Le rubriche di valutazione

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

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

Il piano del curriculum (canovaccio) e i periodi didattici

Il *curriculum* indica la combinazione delle varie opportunità di apprendimento e di crescita – aula, laboratorio interno, laboratorio esterno – secondo un percorso formativo strutturato per tappe come un cammino di “iniziazione professionale” dell'allievo. Di conseguenza, i traguardi formativi sono definiti secondo il linguaggio dei “guadagni” personali, i processi formativi costituiscono l'ossatura del percorso mentre le discipline operano nella riflessione, nella conquista dei linguaggi e nell'argomentazione.

La progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. L'insieme del curriculum indica la risposta alla domanda fondamentale: “quale approccio formativo è più favorevole alla formazione del profilo traguardo?”.

Un impianto di progettazione coerente con il disegno del Regolamento 92/2018 richiede pertanto un quadro di riferimento strutturato, un apposito piano con una funzione di riepilogo delle varie attività e delle UdA previste, secondo una logica integrata e con un filo conduttore progressivo.

Questo piano è costituito dal *canovaccio del curriculum*, un documento strutturato che indica in modo schematico, come in una mappa, il percorso formativo offerto agli studenti, definito in base a tappe di crescita personale, professionale e civica.

Il canovaccio prevede la successione nel corso del tempo dei compiti di realtà e i nessi tra questi e i saperi essenziali e le competenze, specificando anche il coinvolgimento degli assi culturali e dell'area di indirizzo. Le varie attività sono progettate a ritroso e organizzate in moduli tematici, UdA e altre occasioni di apprendimento (concorsi, visite, scambi, progetti...) in base alle indicazioni dei Dipartimenti (degli assi culturali e dell'area di indirizzo) e all'intesa entro il team interdipartimenti.

Nel delineare il canovaccio del curriculum occorre distinguere, in linea di massima, *cinque periodi didattici*.

1. La fase di ingresso (più impegnativa per il primo anno) non limitata alle sole pratiche di accoglienza ma centrata sulla **prima comprensione delle figure professionali di riferimento**, sul **metodo di studio** e sulla **formazione del sentimento di classe**.
2. La fase dei **moduli tematici per assi culturali** o area di indirizzo che servono da supporto alle UdA strategiche.
3. I **periodi didattici di recupero** e le attività elettive (corrispondono agli interessi degli allievi e ne rivelano la personalità).
4. I **percorsi di orientamento** (alternanza scuola-lavoro).
5. I **progetti**, i concorsi, le visite di istruzione e gli eventi.

Di conseguenza, anche le UdA sono differenziate:

- *UdA ordinarie* o *Moduli tematici*, di dimensione ridotta (indicativamente 8-12 ore) frutto di una segmentazione ragionata di determinati contenuti di insegnamento (*learning object*) in cui è articolabile il curriculum dello studente, sotto forma di "argomenti compiuti";
- *UdA strategiche* interdisciplinari, di dimensione ampia (indicativamente 20-60 ore), indicativamente 2 ogni anno, centrate su prodotti collegati a compiti di realtà o all'"*agire in situazione*", che segnano i passi di crescita degli studenti, chiamandoli a trasformare i saperi acquisiti nei moduli tematici svolti in precedenza in vere e proprie competenze.

Ecco un esempio di rubrica di valutazione riferita alle “Competenze in materia di cittadinanza”.

RUBRICA DI VALUTAZIONE - PROCESSO				
Competenze chiave di riferimento	Criteri	Focus dell'osservazione		Punteggio
Competenze in materia di cittadinanza	Comunicazione e socializzazione di esperienze e conoscenze	4	L'allievo ha un'ottima comunicazione con i pari, socializza esperienze e saperi, ascoltando e interagendo positivamente ed arricchendo-riorganizzando le proprie idee in modo dinamico	
		3	L'allievo comunica con i pari, socializza esperienze e saperi, ascoltando, interagendo positivamente e con buona capacità di arricchire-riorganizzare le proprie idee	
		2	L'allievo ha una comunicazione essenziale con i pari, socializza alcune esperienze e saperi, ascolta in modo non continuo	
		1	L'allievo ha difficoltà a comunicare e ad ascoltare i pari, è disponibile saltuariamente a socializzare le esperienze	
	Relazione con i docenti e le altre figure adulte	4	L'allievo entra in relazione con gli adulti in modo aperto e costruttivo	
		3	L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto	
		2	Nelle relazioni con gli adulti interagisce generalmente con correttezza	
		1	L'allievo si relaziona con gli adulti in modo dipendente e/o contro dipendente	
	Cooperazione e disponibilità ad assumersi incarichi e a portarli a termine	4	Nel gruppo di lavoro è disponibile alla cooperazione, assume volentieri incarichi, che porta a termine con notevole senso di responsabilità	
		3	Nel gruppo di lavoro è abbastanza disponibile alla cooperazione, assume incarichi e li porta generalmente a termine con responsabilità	
		2	Nel gruppo di lavoro accetta di cooperare, portando a termine gli incarichi avvalendosi del supporto dei docenti e del gruppo	
		1	Nel gruppo di lavoro coopera solo in compiti limitati, che porta a termine solo se sollecitato	
	Autonomia	4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove e problematiche. È di supporto agli altri in tutte le situazioni	
		3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri	
		2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida	
		1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede solo se supportato	

L'importanza della nuova organizzazione

Il riordino degli istituti professionali, considerandoli come laboratori di innovazione, li spinge verso una configurazione differente da quella degli Istituti Tecnici cui si erano negli anni assimilati, poiché modifica il modo stesso dell'ingaggio dello studente entro le attività formative. Ciò richiede tre cambiamenti.

1. Anzitutto una comunità coesa composta da novizi, maestri (interni ed esterni), insegnanti, esperti... che condividono una cultura professionale ed una disposizione responsabile e creativa nei confronti della realtà.
2. Poi una strutturazione delle situazioni di apprendimento interne ed esterne in modo da fornire agli allievi occasioni formative veramente sfidanti.
3. Infine una flessibilità organizzativa in modo da rendere l'uso degli spazi e dei tempi coerenti con l'impostazione pedagogica indicata.

Tramite gli scambi e la cooperazione tra insegnanti dell'istruzione professionale è possibile realizzare una comunità di professionisti che traggono valore dal lavorare insieme.

Per indirizzarsi verso le mete del nuovo Istituto Professionale occorre disegnare un'*organizzazione somigliante*, ovvero corrispondente alle necessità di un laboratorio territoriale di innovazione, che offre agli studenti occasioni di apprendimento significative e dotate di valore reale.

L'organizzazione è il "maestro implicito" che favorisce grandemente l'apprendimento e la crescita degli studenti. Occorre prevedere:

- un team di istituto, tutor coordinatori e un metodo di lavoro efficace e supervisionato;
- tempi stabili e ricorrenti per incontrarsi tra insegnanti per conoscersi, condividere, conoscere passo passo gli studenti, confrontarsi e decidere, lavorare insieme;
- la cooperazione sistematica sulle esperienze di apprendimento comuni a più discipline (più limitatamente nei Moduli, in forma più intensa nelle UdA e altre occasioni di apprendimento e crescita);
- il confronto non solo sui risultati cognitivi, ma anche sul metodo di lavoro, sulla vita di comunità e sulla crescita umana degli studenti;
- tempi e occasioni per il dialogo con gli studenti (oltre che con i loro genitori) e per identificare e favorire la realizzazione del loro "capolavoro";
- spazi e occasioni per favorire l'esercizio della responsabilità degli studenti in riferimento alla loro scuola;
- eventi pubblici, interni e aperti all'esterno, con riti e simboli di appartenenza e di successo.

Soprattutto, occorre *superare lo stile "ansioso" dell'organizzazione*, sempre in ritardo nell'affrontare la gran mole di adempimenti e di emergenze, per *adottare un clima più disteso e lieve*, anche attraverso la selezione dei canali di comunicazione da e verso l'esterno, al fine di evitare l'invasione e lo "stordimento organizzativo" che impedisce di scegliere ciò che è davvero importante, corrispondente col proprio piano di miglioramento, e di far bene quello che si è deciso.

Si tratta sostanzialmente di cominciare bene la fase del riordino. Nel quadro di una progettazione di nuovo tipo, tre sono i focus decisivi per il lavoro delle scuole.

1. *Periodi didattici (modularità)*: articolare il monte ore annuale di uno o più insegnamenti o attività in azioni formative intensive di durata inferiore (bimestre, quadrimestre, semestre ecc.), al fine di rispondere più efficacemente alle esigenze di singoli studenti o gruppi di studenti. Si tratta di una vera e propria modularizzazione che consente di organizzare attività obbligatorie, opzionali, elettive, comprese anche quelle erogate da altri istituti, per gli approfondimenti, i recuperi, e soprattutto per delineare un legame e una convergenza tra gli insegnamenti – dove gli studenti apprendono conoscenze, abilità e comportamenti puntuali – e i compiti di realtà (Unità di Apprendimento strategiche, alternanza, progetti, concorsi...) dove gli studenti utilizzano quei saperi allo scopo di fronteggiare compiti, problemi e situazioni complesse. L'articolazione più appropriata prevede due grandi periodi didattici per ogni anno, della durata variabile tra 15 giorni e due mesi – in cui le discipline dei diversi assi culturali vengono proposte sotto forma di moduli tematici basati su argomenti tra di loro interconnessi, da svolgere preliminarmente a due UdA strategiche annuali, in un movimento che sollecita l'allievo a trasformare le conoscenze puntuali in padronanze autentiche, rese evidenti dai prodotti offerti a veri beneficiari interni ed esterni alla scuola.
2. *Personalizzazione*: fornire agli studenti punti di riferimento speciali: docente mentore e coordinatore tutor; offrire loro la possibilità di scelta tra opzioni e moduli elettivi; fornire opportunità di *project work* legati alle proprie passioni e rivelativi della propria vocazione.
3. *Compiti-sfida*: promuovere alleanze con il mondo delle imprese, della ricerca, della cultura, specie per l'ASL, per realizzare compiti sfidanti come Service Learning e FabLab che sollecitano una formazione "oltre misura" per ingaggio, progetto e servizio. Anche se oggi sono pratiche formative limitate a situazioni di eccellenza, nel corso degli anni otterranno presumibilmente sempre più spazio, poiché possiedono il vantaggio di basarsi su un metodo "sfidante", più efficace in rapporto all'apprendimento e alla crescita degli allievi.

Questi focus richiedono un riassetto dell'organizzazione e uno stile di lavoro più concreto e centrato sul dialogo tra docenti, verso una vera comunità professionale di "educatori della cultura del lavoro". La formazione comunque non deve mai perdere di vista il ventaglio di sbocchi occupazionali che l'allievo può perseguire dopo la maturità tramite l'iscrizione all'Università e agli istituti tecnico-superiori.

L'asse storico-sociale e il legame con il territorio

L'asse storico sociale assume una notevole rilevanza sia dal punto di vista delle relazioni tra scuola e territorio sia dal punto di vista dei traguardi formativi e dei contenuti culturali che costituiscono il canone formativo dell'istruzione professionale.

Le relazioni tra scuola e territorio

Già la denominazione di “Scuola territoriale dell’innovazione” chiarisce l’importanza decisiva del contesto nel quadro del rilancio dell’Istituto Professionale. Esso si struttura già nell’offerta formativa in relazione alle vocazioni imprenditoriali e professionali proprie del territorio. Inoltre entra in una relazione di forte cooperazione con i soggetti istituzionali, economici, sociali e culturali ivi presenti che divengono partner di un “curricolo allargato”.

Entro queste relazioni l’Istituto Professionale offre un contributo attivo al recupero, alla valorizzazione e alla promozione delle ricchezze che caratterizzano il contesto in cui opera, sollecitando gli studenti all’intraprendenza e all’animazione della vita comune mettendo a disposizione nella forma del dono i talenti, le capacità e le risorse che hanno scoperto e acquisito.

I traguardi formativi e i contenuti culturali

Il territorio costituisce uno dei principali focus comune a tutti gli insegnamenti: le caratteristiche geomorfologiche, il clima, la struttura urbana, le dinamiche demografiche, le tradizioni, le attività economiche, i beni ambientali e culturali, i fattori identificativi del *genius loci*. Ma anche le vicende storiche, i personaggi di spicco e il loro contributo alla crescita culturale della nazione e del mondo.

Esso costituisce anche il focus di una disposizione nella realtà proposta agli allievi, dei veri e propri valori morali quali il riconoscimento delle proprie radici, la sostenibilità, la solidarietà e la responsabilità civica.

L’identità territoriale intesa in senso positivo educa a una disposizione amichevole nei confronti di persone e popoli appartenenti ad altri territori, in quanto forme plurali in cui si manifesta la stessa umanità riconosciuta nel legame con il proprio contesto.

L’asse storico-sociale, oltre che essere depositario di un campo specifico di saperi propri delle scienze umane, condivide con gli altri Dipartimenti una parte consistente dei focus su cui si regge il curricolo e contribuisce quindi alla formazione completa dello studente, in riferimento all’intero ventaglio dei traguardi per la vita: apertura e scoperta del reale, incontro con gli altri, visione e progetto, azione nella comunità, crescita interiore.

■ Un esempio di Unità di Apprendimento svolto: in uscita sul territorio

UDA “ORIENTAMONDO” *

Obiettivi trasversali

- Saper leggere cartine, mappe e grafici di ogni tipologia
- Utilizzo pratico di cartine e mappe per la pianificazione di un percorso
- Orienteering

Competenze coinvolte

- Comunicare
- Competenze di base in scienze e tecnologia
- Competenze digitali
- Pensiero critico e metapprendimento
- Spirito di iniziativa
- Collaborazione, curiosità ed empatia
- Creatività

Periodo scolastico di riferimento

Il primo; questa UdA nasce per inserirsi nell'attuale contesto del terzo anno dell'Istituto Calvi, in quanto nel mese di ottobre gli insegnanti di scienze motorie porteranno gli studenti dell'anno in oggetto a fare 3 giorni di orienteering. OrientaMondo “allarga” ulteriormente il campo di esperienza degli studenti.

Discipline coinvolte

Italiano, storia, topografia e scienze motorie

Ore di lezione complessive: 7

- 4 ore di lavoro in classe, durante le ore di italiano e storia
- 1 ora di topografia in classe
- 2 ore di lavoro all'esterno, durante le ore di scienze motorie

LAVORO DI PREPARAZIONE

A. L'insegnante di **italiano e storia** raccoglie il materiale didattico in versione cartacea (vedi punto dedicato), toglie le legende alle cartine e, se non seguono criteri di alta leggibilità, le riscrive, di modo che abbiano:

- caratteri maiuscoli;
- font senza grazie (per esempio come Helvetica);
- interlinea pari a 1,5 o superiore;
- misura del font pari a 12 o superiore.

B. L'insegnante di **topografia** ripassa con la classe la materia “Tecnologie e tecniche di rappresentazioni grafiche” e prepara una cartina del territorio, città o quartiere dove si trova la scuola.

C. L'insegnante di **scienze motorie** prepara un percorso di orienteering della durata di 2 ore comprendente alcune prove fisiche da svolgere, concor-

* Si ringrazia l'ITS Ignazio Calvi, Finale Emilia (MO) per questi materiali.

dando con l'insegnante di **topografia** una partenza, un arrivo e 2 (o più) diverse tappe per ogni gruppo, da svolgere nella città o nel quartiere dove si trova la scuola.

D. Gli insegnanti insieme dividono i 20 studenti in gruppi di lavoro da 5 persone tenendo presente il carattere dei membri e "rompendo" i gruppetti che gli studenti formano spontaneamente.

MATERIALI DIDATTICI

È necessario dare per ogni gruppo:

- una cartina fisica e una cartina politica dello stesso territorio;
- cartine tematiche di vario tipo, come la distribuzione di risorse minerarie e colture su un territorio, quella di un animale in via di estinzione ecc.;
- un planisfero con le rotte che portarono alle grandi scoperte geografiche e uno con la migrazione di qualche animale;
- una mappa che illustra la progressiva espansione territoriale di un impero;
- una mappa di una città di grande interesse turistico per gli studenti;
- un planisfero che evidenzia le principali fasce climatiche del pianeta;
- una cartina con la distribuzione di vari usi linguistici su un territorio;
- una cartina meteorologica con isobare e venti;
- una cartina che evidenzia le caratteristiche geologiche di un territorio;
- un planisfero che rappresenti la ricchezza dei vari Paesi con colori diversi;
- una cartina di un oceano con isobate;
- una cartina di una catena montuosa con isoipse;
- fogli, squadre, righelli e altro materiale da disegno tecnico;
- riquadri di cartoncino colorato di piccole dimensioni;
- qualche perforatrice che faccia buchi sulla carta di dimensioni e forma differente.

Almeno due cartine per gruppo devono in realtà essere dei grafici. Queste cartine geografiche devono essere il più differenti possibile, riguardanti un po' tutti i periodi storici, ma tutte devono avere una legenda separata. Possono essere prese da qualunque fonte affidabile¹.

Risorse umane

Interne: docente di italiano e storia, docente di topografia, docente di scienze motorie.

Esterne: sulle tappe del percorso e all'arrivo si richiede la collaborazione di qualche genitore, residente o commerciante che sia disposto a controllare l'ora di arrivo e di partenza dei vari gruppi e a utilizzare le perforatrici.

Strumenti compensativi utilizzati

- Programmi di videoscrittura
- Registratore
- Calcolatrice

Misure dispensative utilizzate

Non necessarie.

¹ Per quanto riguarda i siti, si suggerisce non solo <http://www.limesonline.com/>, ma anche (selezionando) il più vivace <http://www.focus.it/comportamenti/scuola-e-universita/25-carte-geografiche-che-non-vi-hanno-fatto-vedere-a-scuola?gimg=52096#img52096>.

FASE 1: UN MONDO, TANTE RAPPRESENTAZIONI

(2 ore di italiano e storia)

1. 15'

L'insegnante di italiano divide gli studenti in gruppi da 5; chiede ai gruppi di trovarsi un nome, e ne illustra – scrivendoli anche alla lavagna o sulla LIM – i ruoli:

- **Leader** (guida il lavoro degli altri e fa sì che gli altri membri si impegnino);
- **Scrittore** (scrive ciò che gli dicono gli altri membri);
- **Responsabile dei tempi** (controlla che i tempi siano rispettati);
- **Editor** (lo spirito critico del gruppo: deve controllare la validità e la consistenza dei contenuti);
- **Responsabile della collaborazione** (si occupa di sciogliere eventuali contrasti fra i membri del gruppo);
- **Conferenziere** (esporrà alla classe il lavoro svolto: questo ruolo si andrà a sovrapporre a uno degli altri).

OSSERVAZIONI

- Accordarsi sul nome del gruppo è un'azione fortemente identitaria, utile al buon svolgimento dell'intero percorso.
- Ogni gruppo deciderà a quale membro affidare quale ruolo, sulla base del compito da svolgere, delle candidature spontanee e del carattere dei membri.
- Ai disabili è opportuno far scegliere autonomamente per primi il ruolo che avranno all'interno del gruppo, così che si sentano del tutto a proprio agio e possano socializzare agevolmente.
- I DSA possono ricoprire qualunque ruolo, anche quello di scrittore, senza incontrare ostacoli da parte degli altri membri del gruppo: grazie al supporto dei programmi di videoscrittura e al fatto che le cartine fornite sono senza legenda, sono nella stessa posizione degli altri compagni rispetto ai compiti assegnati. In questo modo, l'integrazione è spontanea, efficace e totale.

2. 45'

L'insegnante consegna a ciascun gruppo tra le 8 e le 10 cartine geografiche diverse; un paio per gruppo devono essere in realtà dei grafici. Nel tempo dato, viene chiesto agli studenti di:

- **identificare** il materiale che si trovano di fronte;
- cercare di **risalire** alla legenda nella maniera più precisa possibile;
- **fissare** i risultati ottenuti in uno scritto.

Il custode dei tempi deve registrare quanto tempo viene dedicato a ciascuna fase.

L'insegnante osserva attentamente il comportamento dei singoli, registrandolo per riportarlo nelle rubriche di valutazione alla voce "modalità di lavoro".

Se gli studenti domanderanno aiuto per l'identificazione delle cartine, si suggerirà loro di riflettere sulle differenze tra i materiali che hanno.

OSSERVAZIONI

- Ogni gruppo potrà gestire il tempo dato come meglio crede, registrando quanto tempo ha dedicato a ogni fase; questo sarà utile all'insegnante che voglia riproporre l'attività ad altre classi.
- L'attività vuole fare riflettere gli studenti in modo personale e autonomo sul materiale, dando però loro anche l'opportunità di confrontarsi con gli altri membri del gruppo.

3. 60'

Ogni conferenziere espone davanti alla classe il materiale che era stato fornito al gruppo e i tentativi di ricostruzione delle legende.

L'insegnante verifica l'esattezza del lavoro svolto, fornendo le legende come riscontro per correggere il lavoro dei vari gruppi. Prende spunto dal lavoro degli studenti sia per far ripassare alla classe concetti importanti (come quello di isobara e isoipsa), sia per farla riflettere, stimolandola con delle domande, su eventi e fenomeni storici rappresentati nelle cartine.

L'insegnante coglie l'occasione, ove possibile, di fare un approfondimento sull'etimologia delle parole esaminate.

Durante questa fase, ogni studente lavora autonomamente. Ascolta, è libero di intervenire per condividere ciò che sa, prende appunti sulle nozioni che non ricorda utilizzando il metodo che più gli è congeniale (in particolare, programmi di videoscrittura o registratore per i DSA).

L'insegnante vivacizza l'esposizione facendo riflettere la classe sulla quantità e varietà di informazioni trasmissibili con una cartina e sulla differenza tra cartina e grafico, incoraggiandola con delle domande mirate.

L'insegnante, nel frattempo, osserva la classe e annota chi è più sicuro di sé, chi meno, chi prende più appunti e chi nessuno o quasi.

Se l'attenzione calasse, si può chiedere ai ragazzi quale cartina preferiscono e per quale motivo, o se qualcosa li ha sorpresi.

OSSERVAZIONI

- Questa fase serve di rinforzo alle conoscenze che saranno poi applicate nel resto dell'UdA e di anticipazione agli argomenti che si affronteranno lungo il triennio.
- La varietà delle cartine fornite stimola la curiosità degli studenti.
- La continuità tra argomenti già studiati e tematiche ancora da affrontare fornisce di senso le attività proposte, motivando gli studenti allo studio personale.
- Questa fase consente a ciascuno di riflettere autonomamente sull'attività svolta; è utile perché i singoli maturino una riflessione personale, consapevole e approfondita sulle tematiche affrontate.

FASE 2: VEDERE IL MONDO, CAPIRE IL MONDO

(2 ore di italiano e storia)

1. 60'

A questo punto, i gruppi cercano una metodologia di classificazione del materiale fornito; in questa fase è consentito il passaggio dei materiali da un gruppo all'altro.

Se i gruppi chiederanno aiuto per la classificazione, si consiglierà di utilizzare tutte le loro conoscenze pregresse, come quella degli insiemi, in maniera creativa, e di lavorare secondo un sistema di opposizioni (situazione statica/ in evoluzione, fenomeno circoscritto/diffuso, fenomeno umano/naturale, situazione passata/presente/ancora attuale ecc.). È consentito a ogni gruppo portare anche più di un metodo di classificazione, purché condiviso da tutti i membri.

OSSERVAZIONI

- In questa fase è molto importante che i membri del gruppo siano propositivi, collaborativi e aperti a tutte le possibilità.
- È fondamentale che gli studenti sappiano esprimere critiche costruttive.
- Per una valutazione corretta delle classificazioni all'interno del gruppo, è necessario che esponano la propria opinione con sincerità e con rispetto verso chi fa una proposta.

2. 60'

I gruppi, guidati dalle osservazioni dell'insegnante, giudicano i metodi di classificazione ideati dagli altri gruppi, senza però poter giudicare il proprio. A vincere è la metodologia di classificazione che viene considerata migliore dalla maggioranza degli alunni. Con l'aiuto dell'insegnante, tutti i materiali vengono riuniti in un'unica classificazione.

OSSERVAZIONI

- Il contributo personale e originale di ciascuno e di ciascun gruppo si rivela importante per il gruppo-classe, insegnando agli studenti l'importanza della collaborazione in una comunità.
- Il lavoro di gruppo deve integrarsi con l'attività sia del singolo sia del gruppo-classe.

FASE 3: PREPARARSI A USCIRE

(1 ora di topografia)

Il professore di topografia porta in classe una copia per gruppo della cartina topografica del quartiere/città dove si trova la scuola, indicando per ogni gruppo quali siano la partenza, l'arrivo e le tappe intermedie da toccare.

Il gruppo, utilizzando un righello, stabilisce insieme il percorso da fare e lo misura sulla mappa.

Ogni membro calcola singolarmente, trasportando le misure dalla scala della cartina a quelle reali:

- la distanza tra le singole tappe;
- la lunghezza totale del percorso;
- la durata ipotetica del percorso.

I DSA discalcolici e i disabili che ne avessero la necessità possono utilizzare la calcolatrice, come di consueto.

Su questi risultati ogni membro del gruppo si confronterà poi con gli altri, così che insieme all'insegnante possano verificare autonomamente, alla fine del percorso, chi di loro ha fatto i calcoli più accurati.

FASE 4: ANDARE LONTANO, ANDARE INSIEME

(2 ore di scienze motorie)

A ciascun gruppo viene consegnato un cartoncino di colore diverso.

Gli studenti vengono condotti al punto di partenza della gara di orienteering; al via, i gruppi si separano.

Le risorse umane sul percorso hanno il compito di:

- registrare l'ora d'arrivo dei vari gruppi;
- controllare che i membri di ogni gruppo siano tutti insieme;
- far svolgere ai ragazzi una prova stabilita di scienze motorie (salti, flessioni, capriole ecc.);
- perforare il cartoncino del gruppo;
- segnare l'ora di partenza del gruppo per la tappa successiva.

L'insegnante di scienze motorie attende i ragazzi al termine del percorso, si informa sulle eventuali difficoltà riscontrate dagli studenti e, una volta raccolti i dati delle risorse umane esterne, assegna dei voti positivi ai gruppi che hanno ottenuto i risultati migliori.

Valutazione tramite la rubrica di competenza

Ogni voce di queste due tabelle ha lo stesso valore delle altre. Essendo una valutazione su base binaria, nella prima tabella la voce scelta corrisponderà alla condotta tenuta dallo studente per la maggior parte del tempo del percorso interdisciplinare nelle ore di riferimento. L'insegnante di italiano e storia valuta che il singolo alunno sia stato (5/10 del voto):

	CONDOTTA DELLO STUDENTE	SI	NO
1	Propositivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Rispettoso (non parlare sopra gli altri, essere educati)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Collaborativo (saper lavorare con gli altri)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Onesto nel giudicare il lavoro altrui (dare giudizi fondati e motivati)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Attento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Riflessivo (fare proprio il sapere fornito dall'insegnante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Aperto all'apprendimento (disponibilità a imparare anche cose di primo acchito non così interessanti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Conciliante (saper andare l'accordo con gli altri)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Operoso (impegnarsi sempre, anche se gli altri non lo fanno)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Critico (non accettare passivamente ciò che va bene agli altri se si pensa sia sbagliato)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I restanti 5/10 del voto derivano dalla competenza nella lettura di cartine e mappe di ogni tipologia, verificabile al termine del percorso (5/10 del voto di storia):

	COMPETENZE NELLA LETTURA DI CARTINE E MAPPE	SI	NO
1	Lo studente è in grado di distinguere una cartina semplice da un grafico e di enumerare le differenze tra le due categorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Lo studente è in grado di collegare i fenomeni umani contemporanei alle relative istituzioni od organizzazioni coinvolte (UE, ONU, ISIS, BCE, Amnesty International...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Lo studente è in grado di identificare il periodo storico rappresentato nella cartina e/o il periodo storico in cui è stata disegnata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Lo studente è in grado di identificare subito e con esattezza la tipologia della mappa (fisica, politica, tematica...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Lo studente conosce e padroneggia il lessico tecnico (e i concetti relativi) della disciplina: isobara, isobata, isoipsa ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Lo studente comprende le informazioni contenute nella mappa o cartina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Lo studente, sulla base di una cartina o mappa, è in grado di fornirne una descrizione sia accurata e precisa sia sintetica e puntuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Lo studente è in grado di proporre soluzioni valide alle varie problematiche ambientali rappresentate nelle cartine (buco dell'ozono, Niño, eccessivo uso di fitofarmaci ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lo studente fa riferimento a conoscenze pregresse e/o multidisciplinari per contestualizzare le informazioni fornite dalla mappa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Lo studente, ragionando sulla base della cartina, è in grado di collegare i fenomeni naturali e antropici (andamento demografico ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per una trattazione approfondita sui temi della riforma e ulteriori materiali esemplificativi si può consultare D. Nicoli e C. Gatto, *Il nuovo istituto professionale. Visione, metodo, organizzazione*, UTET 2019.