

**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'articolo 3, comma 3, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61)*

Le presenti *Linee guida* sono rivolte ai docenti, al personale ATA, ai dirigenti scolastici e ai rappresentanti degli organi collegiali degli istituti che sono coinvolti nell'attivazione dei nuovi percorsi di istruzione professionale (IP).

Esse hanno lo scopo di fornire orientamenti interpretativi e operativi funzionali all'implementazione dei nuovi percorsi; tali indicazioni saranno via via aggiornate con le scuole interessate che a loro volta potranno rendere disponibili strumenti, esperienze e materiali da loro stesse realizzati.

Le *Linee guida* sono strutturate in **due parti**:

- la **prima** fornisce un quadro di riferimento interpretativo e metodologico;
- la **seconda** riporta i traguardi intermedi di apprendimento, da utilizzare sia per i passaggi e i raccordi, sia per la declinazione dei percorsi di IP

In una **piattaforma dedicata** saranno raccolti esempi, modelli, pratiche didattiche e organizzative utili come strumenti di lavoro per le scuole

Per la definizione delle Linee Guida è stata utilizzata una metodologia fondata su un approccio cooperativo. Ha, infatti, operato un Gruppo di lavoro costituito presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, supportata da una unità di coordinamento tecnico scientifico. Il Gruppo, soprattutto nella predisposizione dei profili di indirizzo e dei risultati di apprendimento intermedi, si è avvalso dell'importante e fattivo contributo delle reti di scuole, che fanno capo alle scuole polo nazionali assegnatarie delle risorse di cui al DM 851/2017.

Le Linee Guida sono state elaborate con una visione complessiva sull'intero quinquennio.

Si sottolinea, comunque, che, tenendo conto della progressiva applicazione del d.lgs 61/2017 a partire dalle prime classi dell'a.s. 2018/2019, particolare attenzione è stata posta, soprattutto nella parte metodologica, alle problematiche concernenti il biennio unitario.

A ciò si aggiunga la possibilità di utilizzare la *piattaforma dedicata* sopra citata che consentirà di attribuire alle Linee Guida una dimensione dinamica, che si arricchirà progressivamente di contributi, di esperienze, di buone pratiche.

INDICE

<i>Cap.</i>	<i>Par.</i>	PARTE PRIMA Quadro di riferimento interpretativo e metodologico	<i>Pag.</i>
1		INTRODUZIONE GENERALE AL DECRETO LEGISLATIVO 61/2017	
	1.1	Il quadro normativo di riferimento	6
	1.2	Le misure di accompagnamento	8
2		SCENARIO E CONTESTO DI RIFERIMENTO	
	2.1	Identità dell'istruzione professionale: il nuovo paradigma	10
	2.2	I nuovi profili in uscita	11
	2.2.1	<i>Il processo di elaborazione dei profili</i>	11
	2.2.2	<i>La nuova domanda di competenze</i>	12
	2.2.3	<i>Il riferimento ai codici Ateco, ai settori economico professionali e ai NUP</i>	12
	2.2.4	<i>I processi e gli strumenti per declinare ciascun indirizzo e il relativo profilo nei percorsi formativi</i>	14
	2.3	Il modello di sussidiarietà, i raccordi e i passaggi tra i percorsi di IP e i percorsi di IeFP	17
3		IL NUOVO ASSETTO ORGANIZZATIVO E DIDATTICO	
	3.1	L'assetto organizzativo	25
	3.1.1	<i>L'orario complessivo annuale delle attività e degli insegnamenti</i>	25
	3.1.2	<i>I periodi didattici</i>	27
	3.1.3	<i>Gli strumenti per l'attuazione dell'autonomia</i>	27
	3.1.4	<i>Le collaborazioni di esperti esterni</i>	31
	3.1.5	<i>Il Comitato Tecnico Scientifico</i>	32
	3.1.6	<i>I partenariati territoriali</i>	32
	3.1.7	<i>I Dipartimenti</i>	33
	3.2	L'assetto didattico dei percorsi	33
	3.2.1	<i>La progettazione didattica</i>	33
	3.2.2	<i>La valutazione degli apprendimenti</i>	38
	3.2.3	<i>La personalizzazione degli apprendimenti</i>	39

<i>Cap.</i>	<i>Par.</i>	PARTE SECONDA Declinazione dei risultati di apprendimento intermedi nel quinquennio	<i>Pag.</i>
1		STRUMENTI PER LA DECLINAZIONE DEI PERCORSI DI IP	
	1.1	La metodologia utilizzata per la declinazione dei risultati intermedi	47
	1.1.1	<i>La declinazione intermedia delle competenze dell'area generale</i>	50
	1.1.2	<i>La declinazione intermedia dei risultati di apprendimento nelle</i>	51

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

PARTE PRIMA
***Quadro di riferimento
interpretativo e metodologico***

1. INTRODUZIONE GENERALE AL DECRETO LEGISLATIVO 61/2017

1.1 - Il quadro normativo di riferimento

La legge 13 luglio 2015, n.107 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” detta¹ i principi per la revisione dei percorsi dell’istruzione professionale, in raccordo con i percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale, attraverso:

- la ridefinizione degli indirizzi, delle articolazioni e delle opzioni conseguenti al riordino varato con il d.P.R.10 marzo 2010, n. 87;
- il potenziamento delle attività laboratoriali anche attraverso una rimodulazione, a parità di tempo scolastico, dei quadri orari degli indirizzi, con particolare riferimento al primo biennio.

La legge delega, dunque, propone un sostanziale ripensamento dell’assetto ordinamentale degli istituti professionali per superare le criticità emerse nella prima fase di attuazione del d.P.R. 87/2010, che si possono sintetizzare nei seguenti punti:

- eccessiva uniformità formativa dei curricoli, soprattutto nel primo biennio, con quelli dell’istruzione tecnica, che produce 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 ad 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.²

Gli atti normativi conseguenti all’attuazione della delega si pongono l’obiettivo di superare questi nodi, ponendo le basi per consolidare e raccordare, in una prospettiva sistemica, l’area che, a livello europeo, è comunemente indicata con l’acronimo VET (*Vocational Educational and Training*) comprensiva di tutti i percorsi formativi a carattere professionalizzante e che, nel sistema educativo del nostro Paese, sono rappresentati dai percorsi quinquennali di istruzione professionale finalizzati al rilascio di un diploma di scuola secondaria di secondo grado (di competenza statale) e dai percorsi di Istruzione e formazione professionale di competenza regionale, di durata triennale e quadriennale.

All’interno di questa cornice di sistema rinnovata, che identifica gli *istituti professionali come scuole territoriali dell’innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e originalità didattica*, sono introdotti rilevanti cambiamenti nell’assetto organizzativo e didattico dei percorsi per restituire a questo ordinamento di studi il ruolo che lo contraddistingue all’interno del sistema educativo di istruzione e formazione, che possiamo sintetizzare richiamandone alcuni concetti-chiave:

- sostenere la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, garantendo loro una solida base di istruzione a livello generale e tecnico-professionale, adeguata sia per una facile

¹ Cfr. art. 1 commi 180, 181, lettera d) e comma 184.

² La riduzione delle compresenze nei quadri orari allegati al d.P.R. 87/2010, ad esempio, ha ostacolato la possibilità di lavorare con classi aperte, per gruppi di livello, in affiancamento agli studenti più deboli. Anche per questo, la dispersione scolastica registrata nel primo biennio degli istituti professionali non ha trovato misure di contrasto efficaci.

- transizione nel mondo del lavoro e delle professioni, sia per la prosecuzione degli studi a livello terziario;
- corrispondere alle vocazioni del territorio attraverso la declinazione degli indirizzi di studi in percorsi formativi specifici, coerenti con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione;
 - personalizzare i percorsi formativi e gli apprendimenti per assicurare ad ogni studente adeguate opportunità di crescita e di apprendimento in relazione alle proprie potenzialità, attitudini e interessi;
 - attivare, in via sussidiaria, previo accreditamento regionale definito da appositi accordi, percorsi di istruzione e formazione professionale per il rilascio di qualifiche triennali o diplomi quadriennali, nel rispetto degli standard formativi definiti dalla Regione;
 - garantire, in ogni fase del percorso formativo, i passaggi tra i sistemi dell'istruzione professionale (IP) e quelli dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), anche attraverso la ridefinizione delle scelte, senza disperdere il bagaglio di competenze acquisite dagli studenti.

Il percorso di attuazione della legge delega presenta un quadro di riferimento normativo articolato, caratterizzato da provvedimenti normativi primari e secondari da considerare nella loro stretta interrelazione e interdipendenza.

- **Decreto legislativo 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”*, pubblicato nel S.O. alla G.U. n. 112 del 16 maggio 2017, Serie Generale.

Il decreto traccia gli assi portanti dei nuovi istituti professionali e ne sottolinea il ruolo e la specificità istituzionale, organizzativa e funzionale, sia rispetto agli istituti tecnici, sia rispetto alla IeFP. Per la disciplina puntuale dei diversi istituti rimanda a successivi provvedimenti attuativi

- **Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca di concerto con Ministro del lavoro e delle politiche sociali, Ministro dell'economia e finanze e Ministro della salute del 24 maggio 2018 n. 92** *“Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale nonché il raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale”*, pubblicato nel S.O. della G.U. del 27 luglio 2018, Serie generale n. 173. Di seguito denominato **Regolamento**.

Il Regolamento è stato adottato previa Intesa in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, acquisita nella seduta del 21 dicembre 2017.

Il Regolamento determina i risultati di apprendimento dell'area di istruzione generale declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze, i profili di uscita degli 11 indirizzi di studio e i relativi risultati di apprendimento, anch'essi declinati in competenze, abilità e conoscenze, l'articolazione dei quadri orari e la correlazione di ciascuno degli indirizzi con le qualifiche triennali e i diplomi quadriennali professionali conseguiti nell'ambito dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

- **Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca di concerto con Ministro del lavoro e delle politiche sociali e Ministro dell'economia e finanze** *“Criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema dell'istruzione professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale”* (ai sensi dell'art. 7, comma 1, d.lgs. 61/2017) pubblicato nella G.U. n. 216 del 17 settembre 2018, Serie generale.

Il Regolamento è adottato previa Intesa in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, acquisita nella seduta dell'8 marzo 2018.

➤ **Accordo ai sensi dell'art. 8, comma 2, del decreto legislativo 61/2017** sancito in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni, e le Province autonome di Trento e Bolzano nella seduta del 10 maggio 2018 *per la definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di istruzione e formazione professionale compresi nel Repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale*. Tale Accordo è stato recepito con **decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 22 maggio 2018**, pubblicato nella G.U. n. 243 del 18 ottobre 2018, Serie generale.

➤ **Decreto del Ministro dell'istruzione, università e ricerca per un Modello per la certificazione delle competenze del biennio con riferimento alle unità di apprendimento.** (art. 5, comma 1, lettera g), decreto legislativo 61/2017).
(decreto ancora in fase di emanazione)

Il modello di certificazione sarà adottato nel rispetto del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 che definisce la normativa sulla certificazione delle competenze per il triennio e per le qualifiche triennali e i diplomi quadriennali.

➤ **Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con Ministro del lavoro e delle politiche sociali**, per la definizione dei *Criteri e modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete nazionale delle scuole professionali* (art. 7, commi 4 e 5, decreto legislativo 61/2017).
(decreto ancora in fase di emanazione).

L'emanazione del Decreto prevede la previa Intesa in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

➤ **Intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano**, per la definizione dei criteri generali per la realizzazione degli appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato per gli studenti che hanno conseguito un Diploma professionale al termine del percorso di IeFP quadriennale di cui all'articolo 20, comma 1, lettera c) del d.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, in modo coerente con il percorso seguito dalla studentessa e dallo studente nel sistema di IeFP (art. 14, comma 3, decreto legislativo 61/2017).

1.2. - Le misure di accompagnamento

Un importante ruolo per l'efficace implementazione dei nuovi percorsi di IP è svolto dalle ***misure di accompagnamento per sostenere l'avvio del nuovo assetto organizzativo e didattico***.

Con Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 27 ottobre 2017, n. 851, art. 31, nell'ambito delle risorse assegnate alla scuola dalla legge 440/97 relativa al fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa, è stata destinata la somma di € 1.300.000 per la realizzazione delle misure di accompagnamento attraverso l'individuazione di 11 scuole polo nazionali, capofila di reti, una per ciascun indirizzo di studio. Attraverso le misure di accompagnamento si intende offrire alle scuole strumenti utili per affrontare le principali innovazioni della riforma, con particolare riferimento a:

- a) **personalizzazione degli apprendimenti**, elaborazione del **Progetto Formativo Individuale** e **organizzazione del sistema tutoriale** per sostenere le studentesse e gli studenti nel loro percorso formativo;

- b) **pianificazione della didattica** attraverso l'aggregazione delle attività e degli insegnamenti all'interno degli Assi culturali e la costruzione di modelli di Unità di Apprendimento (UdA).
- c) **modalità di progettazione dell'offerta formativa** in raccordo con il territorio, per la declinazione degli indirizzi di studio in percorsi formativi richiesti dal mondo del lavoro e delle professioni e coerenti con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione.

2. SCENARIO E CONTESTO DI RIFERIMENTO

2.1 - Identità dell'istruzione professionale: il nuovo paradigma

La riforma dell'Istruzione professionale comporta un cambio di paradigma identitario, motivato dalla necessità di affrontare e ricomporre la crescente tensione che si è andata determinando tra il profilo socio-culturale dell'utenza (i nuovi giovani studenti) e l'evoluzione della domanda del mercato del lavoro.

Si tratta di due processi che possono sembrare tra loro divergenti:

- da un lato un'utenza sempre più variegata ed esigente che esprime una domanda di senso e di esperienze significative in cui riconoscere le proprie potenzialità e valorizzare i propri talenti;
- dall'altro, un mutamento profondo del sistema economico e professionale nazionale trainato dalla competizione globalizzata e dall'evoluzione cognitiva crescente del lavoro, conseguente alla trasformazione digitale (rivoluzione industriale 4.0) che richiede competenze sempre più elevate anche nelle figure intermedie inserite nelle strutture organizzative.

Di fronte a questa duplice sfida, quella dei nuovi studenti richiedenti significati per la vita e opportunità di inserimento nel reale, e quella del sistema economico che necessita di profili sempre meno di esecutori o di meri specialisti, e sempre più di persone capaci di visione, cooperazione, apertura e intraprendenza, l'Istruzione professionale è chiamata a configurare la propria offerta verso un nuovo curriculum.

In tale scenario, l'operazione culturale proposta dal Decreto 61/2017 è quella di tentare una ricomposizione che pone l'accento su:

- a) l'integrazione tra contesti di apprendimento formali e non formali, valorizzando la dimensione culturale ed educativa del "sistema lavoro" come base per ritrovare anche l'identità dell'istruzione professionale come scuole dell'innovazione e del lavoro. La valenza formativa del lavoro è duplice: imparare lavorando, e imparare a lavorare. Parlare di lavoro significa *"considerare innanzitutto la persona umana come soggetto che cerca la sua propria realizzazione, il compimento della sua vocazione professionale, la costituzione di rapporti sociali significativi e la promozione del bene comune"*³. L'educazione al e attraverso il lavoro, così configurata, diventa strettamente raccordata sul piano territoriale con le altre realtà che concorrono a comporre il sistema dell'offerta formativa e si struttura sulla base di un'alleanza tra scuole, altri organismi formativi, soggetti economico-sociali e istituzioni del territorio. Con ciò si spiega il superamento del disciplinarismo "divisionista", caratterizzato dalla contrapposizione fra teoria e pratica, poco attento alla dimensione tecnico-operativa dei processi conoscitivi ed al legame attivo con il contesto territoriale, mentre acquisisce nuova rilevanza la metodologia della alternanza formativa che nei nuovi percorsi risulta anticipata al secondo anno e rafforzata;
- b) l'attivazione e l'"ingaggio" diretto degli studenti stessi visti come risorsa, bene collettivo del paese e del territorio, in quanto portatori di talenti e di energie da mobilitare e far crescere per la comunità, attraverso un nuovo patto educativo. Tale patto dovrebbe essere in grado di promuovere crescenti livelli di autonomia e responsabilità dei giovani, superando da un lato lo stereotipo dello studente "fragile", in quanto scarsamente ricettivo di stimoli teorici, deficitario di capacità mnemoniche, astrattive, espositive ed argomentative (e quindi poco funzionale a processi di apprendimento "inerti" tipici della didattica tradizionale), dall'altro spingendo alla valorizzazione dello studente quando si mostra capace, con prove tangibili e significative, di mobilitare le proprie risorse – abilità, conoscenze e capacità personali – al fine di fronteggiare e portare a termine positivamente i compiti ed i problemi che gli sono proposti. Con ciò si spiega anche l'opzione netta a favore della personalizzazione dei percorsi e degli apprendimenti.

³ Cfr. Nicoli: "Il lavoro buono" – Rubettino 2018.

Personalizzazione significa, infatti, conferire e consentire centralità e protagonismo ai giovani, non solo perché possano scoprire e mettere in gioco i propri talenti peculiari, ma anche perché possano diventare realmente responsabili del proprio cammino personale, assumendosi (progressivamente) il rischio della propria libertà di azione;

- c) l'assunzione di una prospettiva pienamente co-educativa da parte del team dei docenti, in quanto adulti significativi in relazione con giovani che vanno sottratti sia dalla distrazione dell'irrealtà (soprattutto come conseguenza della diffusione del "virtuale"), sia dall'umiliazione della stigmatizzazione sociale così diffusa negli Istituti professionali. Ciò comporta 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 nella didattica ordinaria attività in grado di suscitare l'intelligenza pratica, sociale, emotivo-relazionale, intuitiva, riflessiva ed argomentativa, ricorrendo ad esempio a tecniche quali il lavoro di gruppo, l'educazione tra pari, il *problem solving*, il laboratorio su compiti reali, il *project work*, gli eventi pubblici, le dissertazioni, le gare, i concorsi, ecc.

Queste necessarie considerazioni sull'identità dell'istruzione professionale non ci devono indurre a sottovalutare che i percorsi di IP si inseriscono in un quadro ordinamentale che fa parte del sistema nazionale di istruzione.

Ciò implica, come chiaramente indicato nei paragrafi successivi, che le competenze inserite nel Regolamento, che costituiscono il necessario punto di riferimento delle presenti Linee Guida, sono elaborate con riferimento alla coerenza sia al PECuP del secondo ciclo di istruzione, di cui al d.lgs 226/05, sia alle competenze previste dall'obbligo di istruzione (di cui al DM 139/2007), sia alle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018⁴.

2.2 - I nuovi profili in uscita

2.2.1 - Il processo di elaborazione dei profili

Il nuovo ordinamento dell'istruzione professionale comprende gli undici indirizzi di studio elencati dall'articolo 3, comma 1, del d.lgs. 61/2017:

- a) Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e 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;
- l) Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico;
- m) Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico.

⁴ Cfr. Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Tali indirizzi sono caratterizzati da profili di uscita da intendere come standard formativi riferiti a un insieme compiuto e riconoscibile di competenze, descritte secondo una prospettiva di validità e spendibilità nei molteplici contesti lavorativi dell'area e del settore economico-professionale di riferimento. Viene meno la struttura del precedente ordinamento in indirizzi, articolazioni ed opzioni e per ciascun indirizzo si configura un profilo unitario all'interno del quale ci sono **ampi spazi di declinazione e di personalizzazione in relazione alle vocazioni della scuola e del territorio**.

L'elaborazione dei profili unitari, la declinazione dei risultati di apprendimento in termini di competenze, la referenziazione degli indirizzi ai codici ATECO delle attività economiche e ai settori economico professionali sono stati il **frutto di un lavoro che l'amministrazione ha condiviso con gli stakeholders della scuola e con le istituzioni scolastiche**, anche attraverso le reti nazionali dei diversi indirizzi. La partecipazione dei rappresentanti del mondo del lavoro e delle professioni ha fornito un contributo importante non solo per identificare le competenze in relazione ai fabbisogni occupazionali, ma per impostare la stessa costruzione dei profili degli indirizzi affinché mantenessero quelle caratteristiche di flessibilità e adattabilità ai cambiamenti indispensabili per affrontare le dinamiche evolutive che scaturiscono dalla rapidità delle trasformazioni in atto in tutti i settori economici e produttivi e che necessitano di competenze anch'esse in continua evoluzione.

2.2.2 - La nuova domanda di competenze

In uno scenario caratterizzato da accelerazioni tecnologiche e da una diffusione pervasiva delle tecnologie digitali, non è facile individuare quali saranno le competenze maggiormente richieste a medio termine (3 – 5 anni), tanto più in quanto le dinamiche strutturali che interessano l'economia globale impattano profondamente sul mercato del lavoro in più direzioni. I Rapporti Excelsior di Unioncamere, dedicati alla previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine, evidenziano con grande chiarezza la portata dei cambiamenti in atto: in estrema sintesi, assistiamo al venire meno di determinate figure professionali e contemporaneamente all'emergere di nuove professioni legate all'innovazione e ai futuri cambiamenti.

2.2.3 - Il riferimento ai codici Ateco, ai settori economico professionali e ai NUP

La scelta di puntare su profili unitari apre alle scuole opportunità inedite per **progettare percorsi formativi adeguati alle esigenze del mondo del lavoro** facendo ricorso alla **portata delle innovazioni introdotte dal nuovo ordinamento**. L'unitarietà del profilo, infatti, assicura la possibilità di corrispondere più efficacemente alle trasformazioni in atto nel sistema economico che potranno, all'interno di un quadro non rigidamente definito e quindi flessibile, trovare spazio per una idonea rimodulazione e per la conseguente riconoscibilità delle necessarie competenze. Unitarietà non significa affatto uniformità o omologazione. Tutt'altro. Per evidenziarlo è opportuno fare esempi concreti.

Alcuni indirizzi fanno riferimento a molteplici aree di attività economiche che identificano settori produttivi piuttosto diversificati - come, ad esempio, *“Industria e artigianato per il made in Italy”* o *“Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane”* - altri, come *“Ottico”* e *“Odontotecnico”*, sono referenziati ad aree di attività più circoscritte e facili da identificare, altri ancora, come *“Enogastronomia e ospitalità alberghiera”*, all'interno di una filiera con connotazioni facilmente riconoscibili, comprendono specifiche caratterizzazioni che tradizionalmente diversificano l'offerta formativa nei servizi della ristorazione e dell'accoglienza turistico-alberghiera.

L'impianto del nuovo ordinamento dell'istruzione professionale affida alle scuole il ruolo strategico di costruire stabili alleanze formative con il sistema produttivo, che possono esercitare declinando i profili unitari degli indirizzi nei percorsi formativi richiesti dal territorio, utilizzando gli

strumenti e le opportunità che la normativa mette a loro disposizione, nel rispetto di alcuni vincoli, indicati nel Regolamento e puntualmente richiamati al paragrafo 3.1.3.

Per consolidare il legame strutturale con il mondo del lavoro e delle professioni, ciascuno degli undici indirizzi di studio è stato correlato ad una o più delle attività economiche referenziate ai codici ATECO.⁵

La classificazione delle attività economiche ATECO (AT-tività ECO-nomiche)⁶ è caratterizzata da una combinazione alfanumerica adottata dall'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) per le rilevazioni nazionali di carattere economico, utilizzata per fini statistici, fiscali e contributivi, in un processo di semplificazione delle informazioni gestite in modo coordinato dalle pubbliche amministrazioni.

La combinazione alfanumerica risulta così articolata: le lettere individuano il macro-settore economico suddiviso in Sezioni, mentre i numeri (composti da 2 a 6 cifre) rappresentano in modo sempre più dettagliato le specifiche articolazioni e sottocategorie dei macro-settori stessi.

Le varie attività economiche sono raggruppate, dal generale al particolare, nel modo rappresentato dalla seguente tabella:

LIVELLO DI CODIFICA

1.	SEZIONI:	1 LETTERA	es. A
2.	DIVISIONI:	2 CIFRE	es. 01
3.	GRUPPI:	3 CIFRE	es. 01.1
4.	CLASSI:	4 CIFRE	es. 01.11
5.	CATEGORIE:	5 CIFRE	es. 01.11.1
6.	SOTTOCATEGORIE:	6 CIFRE	es. 01.11.10

Il profilo di uscita di ciascuno degli undici indirizzi di studio fa riferimento ad uno o più codici ATECO, esplicitati sino al livello di sezione e divisioni. Laddove la divisione si prospetta di ampio spettro, sono individuati i gruppi principali di afferenza. È il caso, ad esempio, dell'indirizzo "*Industria e artigianato per il Made in Italy*", che copre la vastissima area delle attività manifatturiere del nostro Paese, industriali e artigianali.

La declinazione degli indirizzi e dei loro profili unitari in percorsi formativi coerenti con le richieste del territorio e con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione possono riferirsi solo alle attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce uno dei codici ATECO attribuiti all'indirizzo, come si evince nell'Allegato 2 del Regolamento. La declinazione, inoltre, fa riferimento alla Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP)⁷, strumento adottato dall'ISTAT per classificare e rappresentare le professioni. La declinazione dei profili degli indirizzi tiene conto, inoltre, della correlazione dei Settori economico professionali⁸.

⁵ D. Lgs. n.61/2017, art. 3, comma 3; Regolamento, Allegato 2.

⁶ www.istat.it/it/archivio/17888.

⁷ *Nomenclatura delle unità professionali*. Si tratta di uno strumento per ricondurre tutte le professioni esistenti nel mercato del lavoro all'interno di un numero limitato di raggruppamenti professionali. Ogni professione è definita dall'insieme di attività lavorative concretamente svolte. La logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa sul concetto di competenza, visto nella sua duplice dimensione del *livello* e del *campo* delle competenze richieste per l'esercizio della professione. Il *livello di competenza* è definito in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il *campo di competenza* coglie, invece, le differenze nei domini settoriali, negli ambiti disciplinari delle conoscenze applicate, nelle attrezzature utilizzate, nei materiali lavorati, nel tipo di bene prodotto o servizio erogato nell'ambito della professione. La Nomenclatura delle Unità Professionali si inserisce tra gli interventi finalizzati alla definizione e alla messa a punto di un sistema nazionale di osservazione dei fabbisogni professionali.

⁸ 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. La classificazione dei settori economico professionali (SEP) è stata ottenuta utilizzando i codici delle classificazioni adottate dall'ISTAT relativamente alle attività economiche (ATECO 2007) e alle professioni (Classificazione delle professioni 2011). La

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 dal candidato. Il diploma contiene anche l'indicazione del codice ATECO attribuito all'indirizzo reso esplicito al livello di sezione e di divisione.⁹

Al diploma è allegato il *curriculum* della studentessa e dello studente. Nel caso di declinazione degli indirizzi e dei profili unitari in percorsi formativi specifici corrispondenti alle esigenze del territorio, il *curriculum* indica anche il riferimento all'eventuale articolazione del codice ATECO adottato dalla scuola, alla Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP) adottate dall'ISTAT, nonché ai crediti maturati per l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), ove previsto dalla programmazione delle singole Regioni¹⁰.

2.2.4 - I processi e gli strumenti per declinare ciascun indirizzo e il relativo profilo nei percorsi formativi

Il Regolamento mette a disposizione delle scuole gli strumenti per declinare l'indirizzo e il relativo profilo in percorsi formativi e definisce la cornice di riferimento.

I percorsi formativi sono strutturati in un biennio e in un successivo triennio e hanno un'identità culturale, metodologica e professionale, riconoscibile dagli studenti e dalle loro famiglie, che si riassume nel Profilo educativo, culturale e professionale riportato nell'Allegato A del d.lgs. 61/2017¹¹. Il PECuP dello studente dell'istruzione professionale integra il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, di cui all'art. 1, comma 5, del decreto legislativo n.226/2005¹² volto a garantire a ogni giovane la crescita educativa, culturale e professionale, lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Il PECuP di cui all'Allegato A del d.lgs. 61/2017 richiama i punti cardine dell'identità dell'istruzione professionale e della sua vocazione educativa che intende offrire ai propri studenti percorsi che integrino, in modo armonico, competenze chiave di cittadinanza con competenze scientifiche, tecniche e operative, costitutive di figure professionali di livello intermedio. In esso è delineata una scuola aperta, in grado di contrastare le diseguaglianze socio-culturali, favorire l'occupazione giovanile anche in relazione ai "nuovi lavori", prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, trasformarsi in un laboratorio permanente di ricerca e di innovazione.

I profili di uscita, associati agli specifici risultati di apprendimento, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze, integrano il PECuP dello studente dell'istruzione professionale, connotando il raccordo dei percorsi dell'istruzione professionale con il mondo del lavoro e delle professioni.

classificazione SEP è composta da 23 settori, più un settore denominato Area COMUNE, che comprende tutte quelle attività lavorative non caratterizzate da un settore di riferimento specifico.

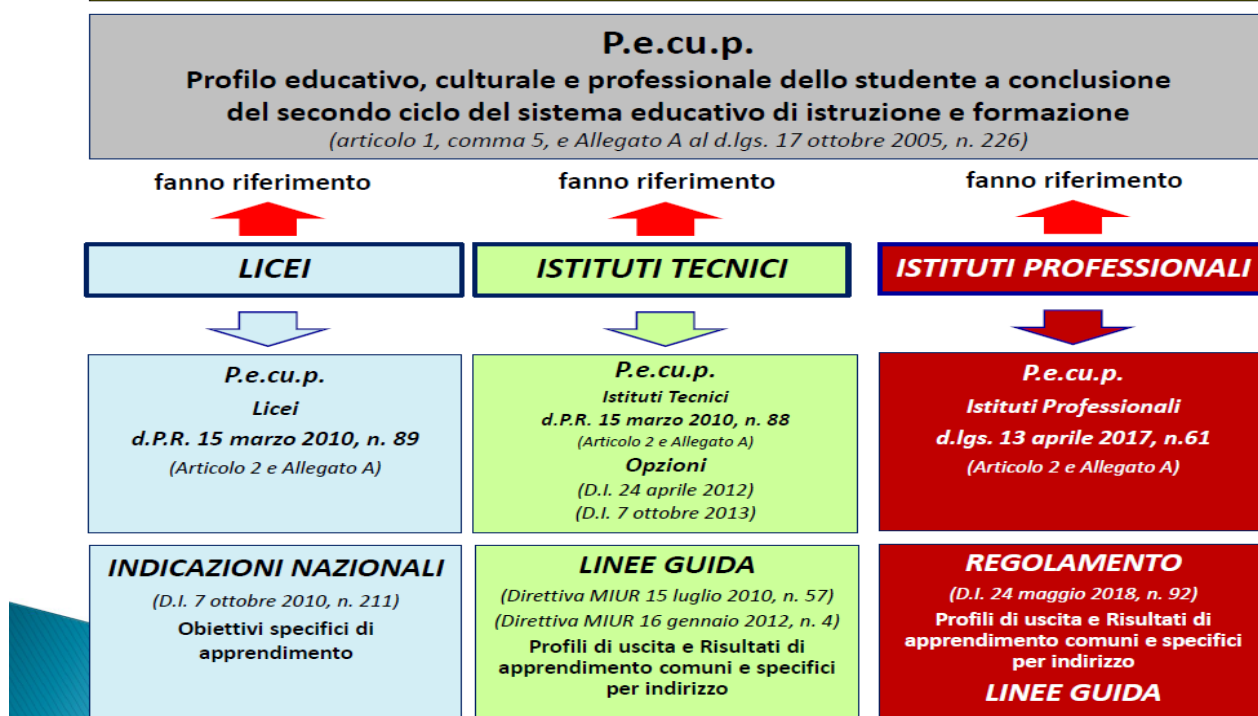
⁹ Regolamento, art. 4, comma 8.

¹⁰ Regolamento, art. 4, comma 9.

¹¹ Regolamento, art. 3, comma 1.

¹² Nel rispetto dell'identità e della pari dignità di tutti i percorsi formativi, infatti, il decreto legislativo sul secondo ciclo (d.lgs 17 ottobre 2005, n.226) ha voluto identificare un P.E.Cu.P. unitario in uscita dal secondo ciclo, che è il punto di riferimento per tutti i percorsi del secondo ciclo. In sintesi, il P.E.Cu.P. del d.lgs. 226 definisce gli standard educativi in uscita comuni a tutti i percorsi sia del sistema di istruzione sia del sistema di IeFP di competenza regionale.

II P.E.CU.P. NEL SISTEMA NAZIONALE DI ISTRUZIONE



Gli indirizzi di studio sono strutturati in:

- attività e insegnamenti di istruzione generale**, comuni a tutti gli indirizzi, riferiti all'*asse culturale dei linguaggi*, all'*asse matematico* e all'*asse storico sociale*¹³;
- attività e insegnamenti di indirizzo** riferiti all'*asse scientifico, tecnologico e professionale*¹⁴ e, nel caso di presenza di una seconda lingua straniera, all'*asse dei linguaggi*.

Punto di partenza per l'identificazione delle **12 competenze di riferimento in uscita per le attività e gli insegnamenti di area generale** sono i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi di istruzione professionale indicati nel P.E.Cu.P di cui all'Allegato A del d.lgs. 61/2017. Tali risultati sono considerati attraverso una selezione ragionata, come è specificato nella premessa dell'Allegato 1 del Regolamento, che offre anche una chiave di lettura metodologica per orientare il lavoro delle scuole.

Nella loro autonomia progettuale, le singole istituzioni scolastiche possono integrare e correlare le competenze dell'area generale comune a tutti gli indirizzi con i risultati di apprendimento contenuti nei profili di uscita dei vari indirizzi e con quelle competenze trasversali che non solo attraversano tutti gli assi culturali ma che è fondamentale mobilitare nei processi di apprendimento per il loro effetto moltiplicatore sull'attivazione delle risorse personali degli studenti e per il loro coinvolgimento nello sviluppo del progetto formativo individuale.

È opportuno sottolineare che in questo approccio “per competenze”, da assumere trasversalmente alle operazioni di organizzazione della didattica, personalizzazione, valutazione degli apprendimenti, la progettazione interdisciplinare del curriculum e dei percorsi formativi assume un ruolo centrale. Questa è la sfida rilevante per gli istituti professionali, perché ciò che conta davvero è un profondo ripensamento dell'azione educativa che investe in modo coordinato curricula, didattica e valutazione.

¹³ Allegato 1 del Regolamento.

¹⁴ Allegato 2 del Regolamento.

Nel box 1 viene proposto uno schema riassuntivo che esemplifica il quadro di riferimento generale e le procedure che le scuole devono seguire per declinare gli indirizzi e i relativi profili in percorsi formativi richiesti dal territorio.

BOX n. 1

CRITERI DI DECLINAZIONE DEGLI INDIRIZZI E DEI RELATIVI PROFILI RISPETTO ALLE ESIGENZE DEL TERRITORIO

a) Le istituzioni scolastiche di IP declinano gli indirizzi in percorsi formativi richiesti dal territorio:

- in *coerenza con le linee guida per la programmazione regionale* dell'offerta formativa emanate dalla Regione
- *all'interno delle attività economiche previste nella sezione e nella divisione cui si riferisce il codice ATECO* attribuito all'indirizzo (art.3, comma 5 d.lgs.61/2017)
- garantendo il *perseguimento degli obiettivi comuni di apprendimento* contenuti nel P.E.Cu.P.
- *utilizzando gli spazi di flessibilità e rispettando i vincoli* indicati nel Regolamento (gestione quote di flessibilità del curriculum)
- tenuto conto delle dotazioni organiche assegnate alle istituzioni scolastiche nell'ambito dell'organico dell'autonomia di cui all'art. 1, comma 5, della legge 107/2015

b) Strumenti per la declinazione degli indirizzi in percorsi formativi:

1. Il P.E.Cu.P. degli studenti dell'Istruzione Professionale (Allegato A al d.lgs. 61/2017):

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

2. Profili di indirizzo in esito ai percorsi quinquennali (Allegato 2 al Regolamento)

Profili unitari, descritti sinteticamente, correlati da:

- *declinazione dei risultati di apprendimento in termini di competenze, abilità minime e conoscenze essenziali*
- *riferimento alle attività economiche referenziate ai codici ATECO*, esplicitati a livello di Sezione e correlate Divisioni
- *collegamento ai Settori Economico Professionali*

c) Criteri per la declinazione degli indirizzi e dei relativi profili nazionali in percorsi formativi specifici

I risultati di apprendimento indicati nei profili di uscita dei percorsi possono essere ulteriormente modulati, sviluppati o arricchiti in base alle scelte che le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della propria autonomia, prevedono nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa, garantendo comunque il raggiungimento dei livelli di competenza indicati negli allegati al Regolamento e esplicitati nelle presenti Linee Guida.

2.3 - Il modello di sussidiarietà, i raccordi e i passaggi tra i percorsi di IP e i percorsi di IeFP

Con il decreto legislativo 61/2017 è rafforzato il raccordo tra la nuova istruzione professionale e l'istruzione e formazione professionale, di competenza regionale, attraverso la previsione di un nuovo modello di sussidiarietà ed una più incisiva integrazione e cooperazione tra i due sistemi. 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.

L'art. 2, comma 1, del decreto legislativo 61/2017 prevede che gli studenti in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, qualora orientati al proseguimento degli studi nel settore professionale, possono scegliere l'iscrizione ad uno dei percorsi degli 11 indirizzi dei nuovi istituti professionali o, in alternativa, ad uno dei percorsi di istruzione e formazione professionale abilitati al rilascio delle qualifiche e dei diplomi quadriennali professionali.

Ai sensi dell'art. 4, comma 4, agli istituti professionali è riconosciuta, altresì, la possibilità di attivare, in via sussidiaria, percorsi di istruzione e formazione professionale previo accreditamento presso la Regione (cfr. box n. 2).

BOX n. 2

SISTEMA DI ACCREDITAMENTO

Le modalità di accreditamento degli istituti professionali che intendono erogare percorsi di IeFP in via sussidiaria sono stabilite dalle rispettive Regioni.

Ciascuna Regione definisce i requisiti di accreditamento tenuto conto dei livelli minimi previsti dall'intesa in sede di Conferenza Stato-regioni 20 marzo 2008¹⁵ e della specificità delle istituzioni scolastiche di I.P.

In relazione alle predette specificità, è previsto che, qualora i sistemi regionali di accreditamento prevedano il requisito della certificazione del sistema di gestione qualità, tale requisito si ritiene assolto con le procedure relative al Rapporto di Auto-Valutazione (RAV).

L'accreditamento costituisce requisito per l'erogazione dell'offerta sussidiaria di IeFP.

Nella fase di transizione, le istituzioni scolastiche già accreditate con la previgente normativa si intendono accreditate, fatta salva la competenza esclusiva delle regioni e province autonome a revocare, modificare e integrare i propri atti disposti in materia.

Per l'a.s. 2018/2019 le scuole che intendono ottenere l'accreditamento hanno tempo fino alla fine dell'anno scolastico.

¹⁵Intesa tra il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e ricerca, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi – Intesa ai sensi dell'art. 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003 n. 131.

Il modello di sussidiarietà attraverso il quale, pertanto, gli istituti professionali possono concorrere alla erogazione di percorsi facenti parte del sistema IeFP si ridefinisce rispetto al previgente sistema; si basa, infatti, sul principio di sussidiarietà nel rapporto Stato, Regioni e istituzioni scolastiche e formative, ma supera la distinzione del previgente ordinamento tra sussidiarietà “integrativa” e “complementare”.

Da un punto di vista organizzativo, il nuovo modello non prevede percorsi in cui lo studente frequenta contemporaneamente l'indirizzo di studio di IP e il percorso formativo di IeFP. La nuova sussidiarietà intende realizzare, più che l'integrazione dei percorsi, un effettivo raccordo tra due sistemi che rimangono tra loro distinti, anche mettendo in atto metodologie e strumenti più incisivi rispetto al passato.

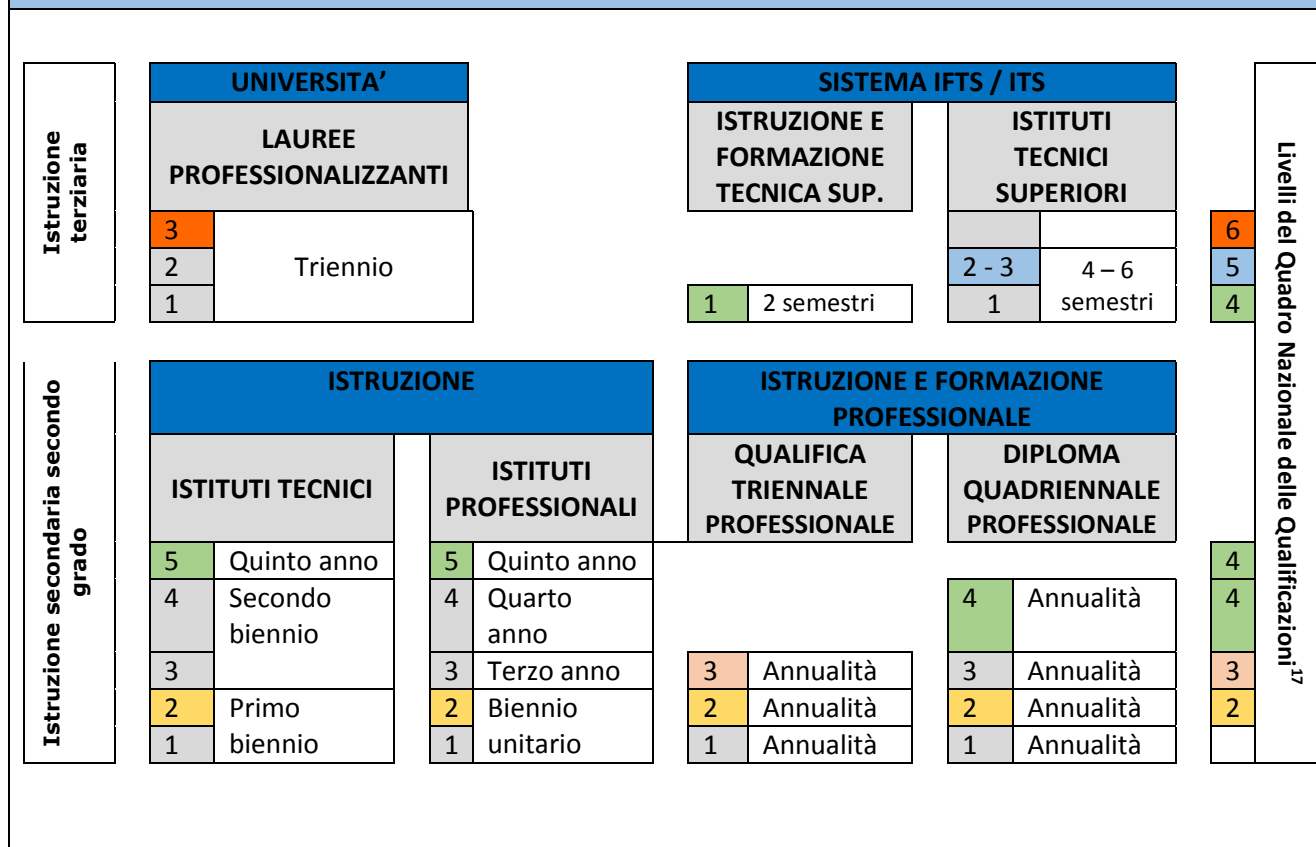
Da un punto di vista metodologico, risulta opportuno attivare laboratori interdisciplinari orientati alla cultura del lavoro, partendo da strutture d'azione semplici e livelli di competenza di base, per incrementare nel corso degli anni la complessità dei compiti, l'approfondimento dei contenuti e la padronanza di competenze sempre più “professionali”, tenendo conto anche della possibile verticalità degli studi verso la formazione superiore post-diploma.

A questi fini, con il Decreto 17 maggio 2018¹⁶ sono stati definiti i punti cardine del coordinamento tra i due sistemi, attraverso la:

- 1) **definizione dei criteri generali per favorire i raccordi tra sistema di istruzione e sistema di istruzione e formazione professionale**
- 2) **definizione delle modalità di realizzazione**, da parte degli istituti professionali, **dei percorsi di istruzione e formazione professionale** per il rilascio delle qualifiche triennali e dei diplomi quadriennali professionali.

In tema di **raccordi**, vengono fissati obiettivi comuni al fine realizzare l'effettiva integrazione, l'ampliamento e la differenziazione dei percorsi in rapporto alle esigenze e specificità territoriali e per sostenere la collaborazione tra le istituzioni scolastiche di IP e le istituzioni formative di IeFP per il completo sviluppo, sino a livello terziario, della filiera formativa professionalizzante.

¹⁶Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'economia e delle finanze pubblicato in Gazzetta Ufficiale – Serie generale n. 216 del 17/9/2018.

BOX n. 3**LA FILIERA TVET (*Technical and Vocational Education and Training*)**

L'intesa, recepita nel Decreto del 17 maggio 2018, prevede impegni reciproci tra i sistemi che fanno riferimento:

- alla promozione dell'innovazione metodologica e didattica anche attraverso programmi di formazione congiunta per il personale docente;
- ad una stretta e sinergica cooperazione con il mondo del lavoro avuto riguardo, in particolare, alle innovazioni tecnologiche in atto;
- a facilitare la spendibilità dei titoli di studio in uscita dai percorsi di IP e di IeFP nel mercato del lavoro;
- a rendere effettiva per gli studenti la possibilità di orientare le proprie scelte all'interno dell'offerta formativa regionale che assicuri sia percorsi di IP, sia di IeFP e agevoli la reversibilità delle scelte attraverso la possibilità di passaggi tra i percorsi dei due sistemi;
- alla previsione di interventi formativi destinati agli studenti di IP finalizzati ad integrare tali percorsi con attività idonee a maturare crediti formativi per il conseguimento di una qualifica triennale o un diploma quadriennale di IeFP.

Le misure promosse per i raccordi tra i sistemi formativi possono essere attuate nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, ivi comprese le risorse relative ai programmi cofinanziati a livello comunitario, nonché eventuali ulteriori risorse regionali, senza determinare nuovi o maggiori oneri a carico delle finanze pubbliche.

¹⁷ La correlazione con i livelli del QNQ fa riferimento ai titoli conclusivi dei diversi percorsi di studio identificati nella tabella con il medesimo colore in corrispondenza dello stesso livello. Per il 2° livello si fa riferimento alla certificazione dell'obbligo di istruzione.

In tema di **sussidiarietà**, è previsto che le istituzioni scolastiche di IP possano attivare i percorsi di IeFP¹⁸ nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna regione attraverso la costituzione di classi composte da studenti che abbiano optato, ai sensi dell'art. 2, comma 1, del decreto legislativo 61/2017, per l'iscrizione ad uno dei percorsi di IeFP, ferma restando la reversibilità delle scelte da attuare attraverso i passaggi tra i due sistemi.

L'offerta di IeFP deve essere parte integrante del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Le modalità di erogazione dei percorsi di IeFP in via sussidiaria sono definite a livello regionale sulla base di Accordi da stipularsi tra le Regioni e gli Uffici Scolastici Regionali al fine di attivare interventi funzionali alle esigenze e specificità territoriali.

BOX N. 4

ACCORDI TERRITORIALI ART. 7, COMMA 2, D. LGS. 61/2017

L'integrazione tra i sistemi formativi è legata ad Accordi territoriali da stipularsi tra le singole Regioni e gli Uffici Scolastici Regionali competenti per territorio, nel rispetto dei criteri stabiliti dal Decreto 17 maggio 2018

Con gli Accordi sono definiti:

- il raccordo tra il sistema dell'istruzione professionale e il sistema di IeFP;
- le modalità di realizzazione dei percorsi per il conseguimento della qualifica triennale e del diploma professionale quadriennale di IeFP da parte degli istituti professionali in regime di sussidiarietà, previo accreditamento regionale e nel rispetto dell'esercizio delle competenze esclusive delle regioni
- i criteri e le modalità realizzative dei raccordi tra il sistema di istruzione degli adulti e il sistema di IeFP, con l'obiettivo di promuovere l'apprendimento permanente per i cittadini anche attraverso percorsi di IeFP ad essi appositamente rivolti;
- i criteri per il riconoscimento dei crediti acquisiti con le attività integrative dei percorsi di istruzione professionale che le istituzioni scolastiche possono attivare, anche in collaborazione con le istituzioni formative di IeFP e nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna regione, idonee a far acquisire, nell'ambito del Progetto Formativo Individuale (P.F.I.), conoscenze, abilità e competenze riconoscibili e spendibili;
- le modalità di accesso all'esame di qualifica e di diploma professionale per le studentesse e gli studenti dei percorsi di istruzione professionale attraverso il riconoscimento dei crediti;
- le modalità realizzative per assicurare il rispetto della diversa identità dei percorsi del sistema dell'istruzione professionale e del sistema di IeFP;
- le misure nazionali e regionali di sistema che riguardano prioritariamente il nuovo assetto organizzativo e didattico, per assicurare anche la qualificazione del sistema di IeFP regionale, con particolare attenzione a:

¹⁸I titoli di qualifica e di diploma professionale conseguibili nell'offerta sussidiaria fanno riferimento alle figure di cui all'art. 18, comma 2, del decreto legislativo n. 226/2005, incluse nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali previsto all'art. 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.

- azioni di contrasto alla dispersione;
- iniziative di potenziamento dell'alternanza scuola lavoro¹⁹;
- sostegno all'attivazione di percorsi finalizzati all'acquisizione di un titolo di studio di IeFP;
- azioni volte all'utilizzo di esperti e professionalità provenienti dal mondo del lavoro;
- iniziative volte all'utilizzo di laboratori territoriali di eccellenza presso scuole, università o imprese;
- azioni rivolte alla facilitazione dei passaggi e al riconoscimento reciproco dei crediti formativi tra i due sistemi di IP e IeFP;
- interventi formativi congiunti rivolti al personale delle istituzioni scolastiche di IP e formative di IeFP accreditate.

Il d.lgs. 61/2017, inoltre, prevede (in particolare l'art. 8) un dispositivo relativo ai passaggi tra il sistema dell'istruzione professionale e quello dell'istruzione e formazione professionale, attraverso l'Accordo tra Stato, regioni e Province autonome²⁰.

Il sistema dei passaggi rappresenta uno degli strumenti principali che garantiscono alla studentessa e allo studente la realizzazione di un percorso personale di crescita e di apprendimento in rapporto alle proprie potenzialità, attitudini e interessi, consentendo anche la ridefinizione delle scelte già fatte, mantenendo il bagaglio di acquisizioni realizzato all'interno di uno o di entrambi i sottosistemi formativi.

Il *diritto di passaggio*, in rapporto al carattere personalizzato dello stesso, si esplica in diversi momenti:

- nel corso o al termine del primo anno;
- nel corso o al termine del secondo anno;
- nel corso o al termine del terzo anno;
- al termine del quarto anno limitatamente agli studenti dei percorsi quadriennali di IeFP che intendono transitare nel sistema di IP.

Va precisato che il sistema dei passaggi opera anche in caso di discontinuità nella frequenza dei percorsi e in caso di rientro nei percorsi di IP o di IeFP dopo un periodo di interruzione degli studi, fornendo all'impianto doti di permeabilità che consentono il rientro nel sistema formativo da parte di quegli studenti che per diversi motivi sono stati costretti ad allontanarsene.

Il passaggio non ha comunque carattere di irreversibilità e prevede:

- la ricognizione degli apprendimenti acquisiti e riconoscibili;
- l'individuazione degli specifici risultati di apprendimento attesi nel percorso richiesto;
- la progettazione e l'attuazione di azioni di accompagnamento a sostegno;

¹⁹ L'articolo 1, commi 784 e seguenti della legge 30 dicembre 2018, n. 145 (legge di Bilancio 2019), prevede la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro in "**percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento**" con la rimodulazione della durata dei percorsi i quali, con effetti dall'esercizio finanziario 2019, sono attuati, nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, per una durata complessiva minima non inferiore a 210 ore. Ogni richiamo alle esperienze e ai percorsi di alternanza scuola lavoro contenuti nelle presenti Linee guida si deve intendere, quindi, riferito ai nuovi "**percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento**".

²⁰ L'accordo sui passaggi disciplina le fasi del passaggio tra i percorsi di IP e i percorsi di IeFP compresi nel Repertorio Nazionale dell'offerta di IeFP e viceversa (di cui agli Accordi in Conferenza S/R 29 aprile 2010, rep. 36/CSR, 27 luglio 2011, rep. 137/CSR e 19 gennaio 2012, rep. 21/CSR).

- la possibilità di inserimento graduale nel nuovo percorso.

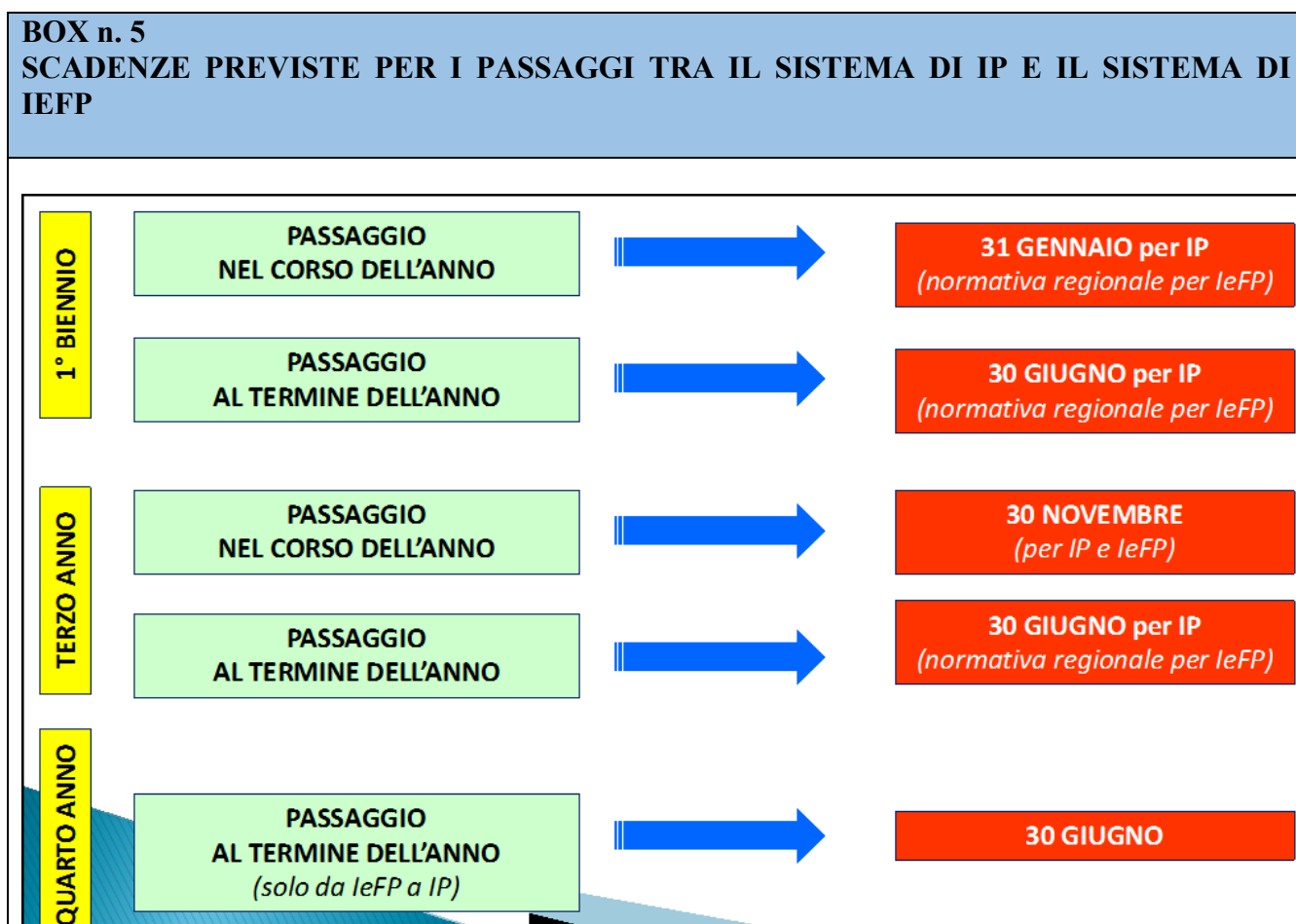
Il passaggio è effettuato a domanda dell'interessato, per il tramite dell'istituzione scolastica o formativa di appartenenza, inoltrata alla sede presso la quale è attivato il percorso richiesto secondo scadenze precise definite dall'accordo Stato –Regioni del 10 marzo 2018 (cfr. box n. 5).

L'istituzione alla quale è presentata la domanda di passaggio assicura:

- il rispetto delle specifiche disposizioni e dei parametri numerici di composizione dei gruppi classe;
- il rispetto e la gestione ottimale delle operazioni fondamentali;
- la progettazione e realizzazione delle attività di inserimento e accompagnamento;
- la motivata e formale comunicazione dell'esito della procedura.

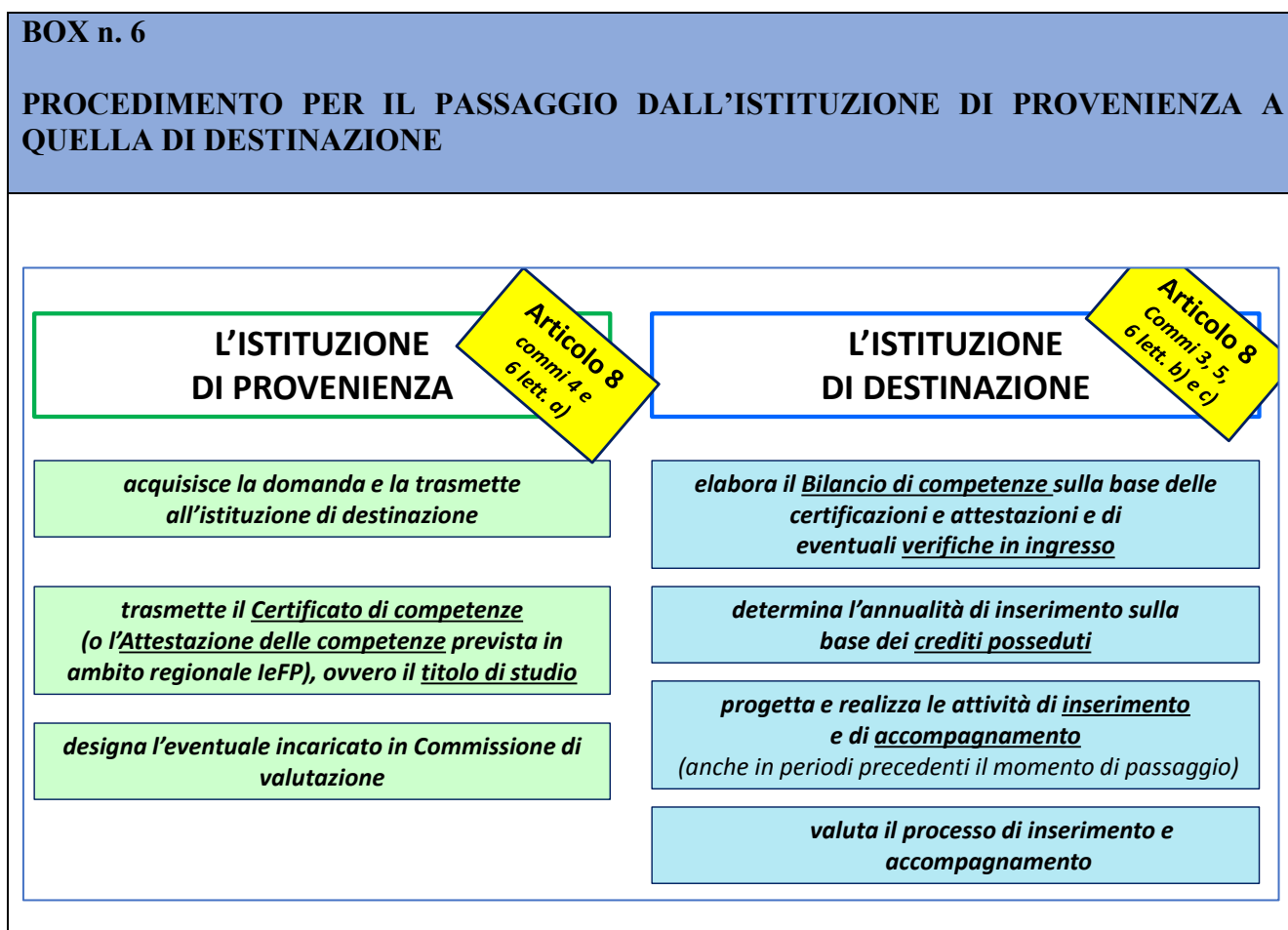
La Commissione per i passaggi, nominata dall'istituzione di destinazione ai sensi dell'art. 7 dell'Accordo del 10 maggio 2018

- garantisce la funzione di tutoraggio relativa a orientamento e supporto personalizzato;
- è responsabile degli adempimenti relativi al diritto-dovere di istruzione;
- determina l'annualità di inserimento nel percorso di destinazione.



Il procedimento sopra sintetizzato **va gestito in modo condiviso dalle due istituzioni coinvolte** (cfr. box n. 6). Tra le varie operazioni da assicurare è previsto il riconoscimento di “crediti formativi”²¹ che avviene sulla base di:

- certificazione delle competenze per il riconoscimento dei crediti degli studenti che frequentano percorsi di IP;
- attestazione delle competenze per il riconoscimento dei crediti degli studenti che frequentano percorsi regionali di IeFP;
- verifiche in ingresso;
- titoli di studio posseduti dallo studente o dalla studentessa.



Il sistema dei raccordi sarà supportato dalla **Rete Nazionale delle Scuole Professionali**, di cui all'art. 7 del d.lgs. 61/2017, che ha il ruolo di promuovere l'innovazione, il permanente raccordo con il mondo del lavoro, l'aggiornamento periodico degli indirizzi di studio e dei profili di uscita, nonché di rafforzare gli interventi di supporto alla transizione scuola-lavoro e di sostenere e diffondere il sistema duale.

²¹ Per “CREDITO FORMATIVO” si intende il valore attribuibile alle competenze, abilità e conoscenze acquisite nel percorso di apprendimento, certificate, validate e comunque riconoscibili ai fini dell'inserimento nel percorso di IP o di IeFP per il quale è stata presentata domanda di passaggio, anche in seguito ad eventuali verifiche in ingresso.

Criteri e modalità per l'organizzazione e il funzionamento della rete saranno definiti in apposito Decreto Ministeriale, adottato previa intesa con il Ministero del Lavoro e previa intesa in sede di Conferenza Unificata.

3. - IL NUOVO ASSETTO ORGANIZZATIVO E DIDATTICO

Gli strumenti messi a disposizione delle scuole, degli studenti e delle famiglie per rendere i nuovi istituti professionali *scuole territoriali dell'innovazione* incidono significativamente sul contesto didattico e organizzativo dell'istituzione scolastica.

Gli istituti professionali sono dotati di un particolare regime di *personalizzazione* dei percorsi che si esplicita nella duplice forma di *personalizzazione degli apprendimenti* e di *declinazione del profilo in uscita* in relazione agli specifici fabbisogni che emergono dai singoli territori. In quest'ottica, l'assetto organizzativo e quello didattico sono stati ridisegnati per consentire una piena realizzazione degli obiettivi di sistema.

3.1 - L'assetto organizzativo

Dal punto di vista organizzativo è confermata, rispetto ai precedenti ordinamenti, la struttura quinquennale dei percorsi. Gli aspetti innovativi riguardano l'articolazione, sia in termini di gestione complessiva degli orari, sia di gestione e costruzione dei periodi didattici e dei gruppi classe. Si supera l'attuale classificazione "primo biennio, secondo biennio e ultimo anno" e si introduce il biennio unico ed il successivo triennio, con distinte annualità del terzo, quarto e quinto anno.

3.1.1 - L'orario complessivo annuale delle attività e degli insegnamenti

Tab. 1 –Articolazione quadri orari

QUADRO ORARIO	Area di istruzione generale	Area di indirizzo		Monte ore complessivo
Biennio	1188 ore complessive	924 ore complessive (di cui 396 ore in compresenza con ITP)		2.112
	<i>di cui 264 ore di personalizzazione educativa</i>			
Terzo anno	462	594	<i>monte ore di compresenza diversificato in relazione all'indirizzo di studio</i>	1056
Quarto anno	462	594		1056
Quinto anno	462	594		1056

Il biennio presenta una struttura unitaria per consentire il raggiungimento degli obiettivi fondamentali dell'obbligo di istruzione e creare le basi di una formazione professionalizzante.

Il relativo quadro orario comprende **2.112 ore** complessive, suddivise in **1.188 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale** e in **924 ore di attività e insegnamenti di indirizzo**, comprensive del tempo da destinare al potenziamento dei laboratori, grazie alla disponibilità di 396 ore complessive di compresenza, equivalenti a 6 ore settimanali per ciascuna annualità. Il **potenziamento dei laboratori**, in particolare nel biennio unitario, è una delle novità di rilievo dei nuovi percorsi di istruzione professionale e costituisce uno dei principi cardine della riforma che ha individuato nelle attività didattiche laboratoriali e nella conseguente rimodulazione del "tempo scuola" uno degli interventi per superare le criticità riscontrate nei precedenti ordinamenti e per arginare il fenomeno degli abbandoni precoci.

Il biennio unitario consente alle scuole di definire un'organizzazione flessibile e personalizzata dell'orario complessivo, in un arco temporale più ampio rispetto alla singola annualità, nel corso del

quale è possibile introdurre metodologie e azioni che tengano conto dei bisogni che emergono dall'utenza e dal territorio.

In coerenza con quanto previsto dal DM 139/2007 sull'obbligo di istruzione e con quanto è contenuto nel d.lgs 61/2017, è adottato un modello basato sugli **Assi culturali** intesi quali aggregazioni degli insegnamenti e attività omogenei 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* (UdA) (cfr. paragrafo 3.2.1).

All'interno delle 2.112 ore, le istituzioni scolastiche hanno a disposizione una quota **non superiore a 264 ore** da destinare alla **personalizzazione degli apprendimenti** e alla realizzazione del **Progetto Formativo Individuale** (P.F.I.), in base alle esigenze formative rilevate, alle potenzialità da valorizzare o alle necessità di recupero di eventuali carenze riscontrate. Il monte ore da dedicare alla personalizzazione educativa può essere utilizzato, quindi, per organizzare o riorganizzare specifiche e mirate attività finalizzate ad accompagnare gli studenti nella realizzazione dei loro percorsi formativi (attivando, ad esempio, esperienze laboratoriali di varia tipologia sia nelle strutture scolastiche sia in contesti operativi, progettando interventi di recupero o di orientamento, ecc.).

Ulteriore elemento di caratterizzazione è quello che riguarda le **esperienze di alternanza scuola-lavoro**²² di cui al d.lgs 77/2005 e di **apprendistato** di cui all'art. 34 del decreto legislativo 15 giugno 2015, n.81, che possono essere attivate già dalla seconda annualità del biennio unitario.

Il successivo **triennio** è articolato con una struttura oraria ripartita in un terzo, quarto e quinto anno e si caratterizza per la prevalenza delle ore dell'Area di indirizzo rispetto a quelle dell'Area di istruzione generale, nonché per una più incisiva dimensione laboratoriale.

Per ciascun anno del triennio, **l'orario scolastico è di 1056 ore, articolate in 462 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale e in 594 ore di attività e insegnamenti di indirizzo** con l'obiettivo di consentire agli studenti di:

- a) consolidare e innalzare progressivamente, soprattutto in contesti di laboratorio e di lavoro, i livelli di istruzione generale acquisiti nel biennio;
- b) acquisire e approfondire, specializzandole progressivamente, le competenze, le abilità e le conoscenze di indirizzo in funzione di un rapido accesso al lavoro;
- c) partecipare alle attività di alternanza scuola-lavoro, anche in apprendistato;
- d) costruire un curriculum personalizzato che tenga conto anche della possibilità di effettuare i passaggi tra i percorsi dell'istruzione professionale e quelli di IeFP e viceversa. La ripartizione dell'orario complessivo del triennio in distinte annualità ha, infatti, la funzione di agevolare la costruzione di un percorso personalizzato che consideri sia la possibilità di una facile reversibilità delle scelte, consentendo i predetti passaggi, ma soprattutto quella di fornire agli studenti l'opportunità di accedere all'esame di qualifica triennale o al diploma professionale quadriennale di IeFP, previo riconoscimento dei crediti formativi.²³

In particolare, poi, il quinto anno dei percorsi può essere articolato dalle singole scuole, nell'ambito della loro autonomia, oltre che per il conseguimento del diploma di istruzione professionale, anche per consentire di maturare i crediti funzionali all'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS).

Nel triennio le scuole, utilizzando gli strumenti a loro disposizione relativi alle quote di autonomia e flessibilità, anche modificando i quadri orari nel rispetto dei criteri previsti dal paragrafo 2.2.4 delle

²² Come indicato nella nota 19, ogni richiamo alle attività e ai percorsi di alternanza scuola lavoro si intende riferito ai **“percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento”**, in virtù della ridenominazione operata dall'articolo 1, commi 784 e seguenti della legge 145/2018 (legge di Bilancio 2019).

²³ Decreto 17 maggio 2018, art.3, c.1, lettera g), pubblicato nella G.U. 17 settembre 2018, n.216.

presenti Linee Guida e dei vincoli indicati e più analiticamente descritti nel successivo paragrafo 3.1.3, possono declinare i *profili unitari degli indirizzi di studio* in **percorsi formativi specifici** aderenti alle richieste del territorio e coerenti con le priorità indicate dalle regioni nella propria programmazione, utilizzando anche le ore di compresenza, che variano da indirizzo a indirizzo, fino ad un massimo di 891 ore per alcuni di essi.

3.1.2 - *I periodi didattici*

Il decreto legislativo 61/2017 all'art.4, comma 2, offre alle scuole la possibilità di svolgere nel biennio azioni didattiche, formative ed educative organizzate in **periodi didattici**, che possono anche essere collocati in due diversi anni scolastici. È una modalità organizzativa particolarmente interessante per garantire la flessibilità dei percorsi in relazione alle esigenze degli studenti e per gestire i passaggi tra il sistema di IP e quello di IeFP.

Le scuole possono, dunque, articolare il biennio unitario superando 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 Progetto Formativo Individuale (P.F.I.) definito per ciascuno studente.

Nella progettazione biennale il monte ore annuale di uno o più insegnamenti o attività potrebbe essere articolato, anziché nella tradizionale durata dell'anno scolastico, in una azione formativa che si traduce in interventi didattici intensivi di durata inferiore (bimestre, quadrimestre, semestre ecc.), al fine di rispondere più efficacemente alle esigenze di singoli studenti o gruppi di studenti, nel rispetto degli stili e dei ritmi di apprendimento degli allievi. Per esempio, a seguito della valutazione intermedia concernente i risultati delle unità di apprendimento inserite nel progetto formativo individuale di ciascuno studente, il Consiglio di classe può mettere a punto specifiche attività di recupero, sostegno ed eventuale ri-orientamento per facilitare e sostenere il passaggio dal primo al secondo anno, anche al fine di contrastare abbandoni e dispersione scolastica.

L'articolazione in periodi didattici facilita l'adozione di modalità che prevedono di poter lavorare su classi aperte, gruppi di livello e di interesse ed è un efficace strumento per l'attuazione di una didattica individualizzata e personalizzata²⁴. Naturalmente, l'eterogeneità nella classe va sempre considerata nella sua valenza educativa e formativa, ferma restando la funzione insostituibile della classe come gruppo stabile di riferimento. Allo stesso tempo, la possibilità di costituire gruppi di allievi, che si avvalgono di strutture orarie diversificate, consente di dare risposte efficaci sia alle esigenze di recupero e riallineamento, sia alle attese di promozione delle eccellenze.

I periodi didattici richiedono alle scuole un notevole sforzo organizzativo che deve necessariamente contare su una progettualità condivisa a tutti i livelli: dal Collegio dei Docenti, ai Dipartimenti, ai Consigli di classe, ai docenti che esercitano la funzione tutoriale, ai singoli insegnanti sollecitati, attraverso la progettazione delle UdA, a riorganizzare i modelli tradizionali di insegnamento. Per questa ragione è importante che ogni scuola gestisca autonomamente il proprio percorso di crescita e di sviluppo professionale, introducendo le innovazioni in modo sostenibile, mirato e progressivo.

3.1.3 - *Gli strumenti per l'attuazione dell'autonomia*

I nuovi istituti professionali sono riorganizzati ed articolati in modo da rendere sostenibile il percorso formativo quinquennale per ciascuno studente.

²⁴ Cfr. nota del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione dell'11 dicembre 2015, prot. 2805 su “Orientamenti per l'elaborazione del Piano triennale dell'Offerta formativa”.

Per garantire agli studenti un percorso personalizzato e coerente con le vocazioni del territorio e i fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, sono offerti alle istituzioni scolastiche strumenti e strategie *di supporto alla pianificazione e alle scelte didattiche, educative ed organizzative per la definizione e concretizzazione di curricoli verticali che possono essere percorsi da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali*²⁵.

L'autonomia scolastica si pone, quindi, come strumento funzionale al raggiungimento del successo formativo delle studentesse e degli studenti.

La quota di autonomia e gli spazi di flessibilità: finalità e obiettivi

Le quote di autonomia e gli spazi di flessibilità sono gli strumenti pensati per consentire alle scuole di strutturare efficacemente percorsi formativi che, partendo dall'impostazione ordinamentale del profilo in relazione ai singoli indirizzi di studio (Regolamento), propongano una offerta formativa coerente e capace di rispondere alla molteplicità di interessi e vocazioni degli studenti e delle loro famiglie, nonché in grado di intercettare e soddisfare i fabbisogni, espressi in termini di competenze, che provengono dalle filiere produttive di riferimento per creare un naturale e necessario allineamento tra offerta e domanda di istruzione, tale da incidere sulle necessità e sugli sviluppi occupazionali.

La quota di autonomia del curriculum, ai sensi dell'art. 6, comma 1, del decreto legislativo 61/2017, consente alle scuole di utilizzare una quota parte dell'orario complessivo del **biennio** e del successivo **triennio**, *per il perseguimento degli obiettivi di apprendimento relativi al profilo di uscita di ciascun indirizzo di studio e per potenziare gli insegnamenti obbligatori, con particolare riferimento alle attività di laboratorio*. Il successo formativo e il riferimento al principio della personalizzazione educativa, come definito dall'art. 1, comma 1, del decreto 61/2017²⁶, rappresentano quindi le finalità prime che presidono la gestione delle quote di autonomia.

Nel *biennio unitario*, maggiormente impostato in un'ottica di personalizzazione degli apprendimenti, le quote di autonomia del curriculum possono giocare un ruolo sostanziale, ponendosi come elemento abilitante nel perseguimento degli obiettivi di apprendimento e nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche.

Sicché, non si esclude che la scuola possa fare leva su tale strumento per organizzare le azioni didattiche, formative ed educative impostando il percorso formativo in **periodi didattici** (vedi paragrafo 3.1.2), ai sensi dell'art. 4 del decreto legislativo 61/2017, da collocare anche in due diverse annualità in una logica di flessibilità funzionale del quadro orario. Ugualmente, lo strumento può trovare spazio per definire la **personalizzazione degli apprendimenti dei singoli studenti nell'ambito delle 264 ore** previste per tale scopo (art. 4, comma 2 e art. 5 comma 1, lett. a)), o per attivare **esperienze di alternanza scuola lavoro** (anche nella forma dell'apprendistato) già dal secondo anno del biennio (art. 5, comma 1, lett. e)), in virtù del suo ruolo nel perseguimento degli obiettivi di apprendimento e, quindi, anche nel favorire la dimensione professionalizzante del curriculum già nel biennio. Di conseguenza, con riferimento alla personalizzazione degli apprendimenti nell'ambito delle 264 ore, si può ritenere che le istituzioni scolastiche possano programmare ed attivare specifiche attività nel biennio, anche rimodulando i quadri orari di base attraverso le quote di autonomia, con il fine di supportare gli studenti che hanno scelto di sostenere, contestualmente alla frequenza del percorso quinquennale di IP, l'esame di qualifica dei percorsi di istruzione e formazione professionale al successivo terzo anno (art. 3, comma 2, D.I. 17 maggio 2018).

Nel *triennio*, le quote di autonomia assumono una funzione strumentale alla crescita della dimensione professionalizzante dello studente. Le istituzioni scolastiche, in coerenza con il progetto formativo

²⁵ Cfr. nota del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione prot. 1143 del 17 maggio 2018 - *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno* -

²⁶ "...la 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 progetto di vita e di lavoro della studentessa e dello studente, anche per migliori prospettive di occupabilità"

individuale, possono definire interventi formativi, per **consolidare e innalzare progressivamente i livelli di istruzione generale** acquisiti nel biennio e per **approfondire e specializzare**, in un'ottica di progressiva crescita, **le competenze, le abilità e le conoscenze specifiche dell'indirizzo** di studio in modo da offrire opportunità più incisive agli studenti in funzione di un rapido accesso al mondo del lavoro.

Le scuole sostengono, inoltre, gli studenti nella progressiva conferma o nella ridefinizione delle proprie scelte articolando una progettazione che preveda modalità di accompagnamento degli allievi al fine di consentire i **passaggi tra il percorso di istruzione professionale seguito e i percorsi di istruzione e formazione professionale triennali e quadriennali**.

Nel *quinto anno* le quote di autonomia possono essere impiegate in modo da fornire agli studenti attività e interventi didattici non solo finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione professionale ma anche alla possibilità di maturare i crediti per l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS) se previsto dalla programmazione delle singole Regioni, coerente con l'indirizzo di studio seguito.

Gli spazi di flessibilità, ai sensi dell'art. 6, comma 1, lett. b) del decreto 61/2017, riguardano il **triennio** finale dei percorsi di studi e costituiscono lo strumento attraverso il quale realizzare percorsi formativi, rispondenti alle vocazioni del territorio e alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, in coerenza con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione.

Alle istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale è data la possibilità di declinare gli indirizzi di studi (strutturati a livello ordinamentale in percorsi unitari, ovvero generali per l'area economica di riferimento) in percorsi formativi più specifici e correlati a definite filiere o settori produttivi secondo i fabbisogni che il territorio esprime. Per conseguire tali finalità le scuole possono rimodulare il *quadro orario del triennio*, sia dell'area di istruzione generale che di quella di indirizzo, e caratterizzare i percorsi modificando il monte ore assegnato a ciascun insegnamento/attività nei limiti di cui si dirà più avanti, decidendo quali insegnamenti/attività attivare tra quelli previsti nei quadri orari.

Il decreto legislativo 61/2017 pone, quindi, nella effettiva disponibilità delle istituzioni scolastiche uno strumento importante per creare una reale sinergia tra scuola, territorio e mondo del lavoro e rendere riconoscibili i percorsi attuati. Il previgente ordinamento (d.P.R. 87/2010) condizionava, invece, la possibilità di avvalersi degli spazi di flessibilità solo per attivare percorsi opzionali quali ulteriori articolazioni delle aree di indirizzo definiti a livello nazionale e contenuti in un apposito elenco, per i quali risultava già strutturato il quadro orario e le relative discipline.

Nel nuovo sistema le istituzioni scolastiche possono garantire, attraverso la rinnovata funzione della flessibilità, una programmazione dell'offerta formativa che consenta stabili alleanze formative con il sistema produttivo, che si traducono in percorsi formativi capaci di cogliere l'evoluzione delle filiere produttive e i relativi fabbisogni in termini di competenze.

Modalità organizzative di gestione della quota di autonomia e degli spazi di flessibilità

La quota di autonomia, pari al 20% dell'orario complessivo del biennio e del successivo triennio, può prevedere la riduzione di quota parte del monte ore di uno o più insegnamenti/attività a favore del potenziamento di altri insegnamenti obbligatori, in particolare per le attività di laboratorio, oppure per l'introduzione di insegnamenti scelti autonomamente dalle istituzioni scolastiche²⁷ che tuttavia

²⁷L'art. 1, comma 28, della legge 13 luglio 2017 n. 107 fornisce indicazioni in materia di insegnamenti opzionali:

“Tali insegnamenti, attivati nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e dei posti di organico dell'autonomia assegnati sulla base dei piani triennali dell'offerta formativa, sono parte del percorso dello studente e sono inseriti nel curriculum dello studente...”.

devono 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 del biennio. Analogamente, tale riduzione è ammessa per ciascuna classe del triennio rispetto al monte ore previsto per ciascun insegnamento. Nell'**area di indirizzo**, invece, i quadri orari definiti nell'Allegato 3 al Regolamento, sono articolati in alcuni casi con un monte ore fisso, in altri casi con un intervallo in cui il valore minimo indica la quota oraria non comprimibile. Nel caso di insegnamento con valore unico questo si intende valore minimo. È possibile, inoltre, riscontrare nei quadri orari di alcuni indirizzi un valore pari a 0 (zero) come limite minimo associato ad un corrispondente valore superiore.

Esempio

Indirizzo: "Agricoltura e sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane"			
Insegnamento	3° anno	4° anno	5° anno
<i>Agricoltura sostenibile e biologica</i>	0/99	0/132	0/132

In questo caso, l'insegnamento può essere inserito, o meno, nel percorso formativo a seconda della declinazione operata all'interno della macro-area di attività economica.

Un esempio più chiaro può evidenziarsi nell'indirizzo di *Enogastronomia e ospitalità alberghiera* il cui quadro orario, nelle tre classi del triennio, prevede l'alternatività dei Laboratori di enogastronomia cucina, enogastronomia bar-sala e vendita e laboratorio di accoglienza turistica che potranno essere attivati o meno a seconda della declinazione che la scuola darà dell'indirizzo nei settori di cucina, sala e vendita o accoglienza turistica.

Il vincolo di incomprimibilità della quota oraria degli insegnamenti dell'area di istruzione generale per non più del 20% del monte ore di ciascuno e il corrispondente vincolo di garantire il mantenimento del monte ore minimo per ciascun insegnamento nell'area di indirizzo, assicurano il raggiungimento degli obiettivi comuni di apprendimento contenuti nel PECuP (Allegato A al decreto legislativo 61/2017) come richiesto dall'art. 5, comma 3, del DM 92/2018.

Gli spazi di flessibilità che concorrono alla definizione del percorso di studi al fine di proporre una offerta formativa coerente con il tessuto produttivo e/o sociale del territorio, sono previsti fino ad un massimo del 40% dell'orario complessivo previsto per il terzo, quarto e quinto anno, comprensivo, quindi, dell'area di istruzione generale e dell'area di indirizzo.

La gestione del quadro orario, nel caso di ricorso agli spazi di flessibilità, riguarda pertanto solo il triennio ma, a differenza dei precedenti ordinamenti, la ridefinizione degli insegnamenti/attività e monte ore correlate potrà determinarsi da parte della scuola, sia in relazione all'area di istruzione generale che a quella di indirizzo. Resta ferma, come per le quote di autonomia, la necessità di garantire nell'area di indirizzo il monte ore minimo previsto per ciascun insegnamento/attività tra quelli che presentino un valore minimo superiore a zero.

Occorre ricordare che l'utilizzo della quota di autonomia del curricolo e degli spazi di flessibilità può avvenire esclusivamente nei limiti delle dotazioni organiche assegnate²⁸ e senza determinare esuberi di personale a norma dell'art. 9 del decreto legislativo 61/2017.

La declinazione degli indirizzi di studio in percorsi formativi coerenti con il territorio ed il mondo del lavoro potrà avvenire con il vincolo della attinenza dell'attività economica correlata al percorso entro l'ambito delle attività economiche riferite ai codici ATECO individuate per ciascun indirizzo e descritte nell'Allegato 3 al decreto legislativo 61/2017. La scuola, inoltre, ha la possibilità di traguardare il percorso ai codici della Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP) adottati dall'ISTAT.

Le istituzioni scolastiche possono introdurre insegnamenti ulteriori, rispetto a quelli previsti nei quadri orari allegati al Regolamento, tenuto conto dei limiti di cui all'art. 9, commi 2 e 4, del d.lgs n. 61/2017, nella considerazione che tali ulteriori insegnamenti siano attivati senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, nell'ambito delle risorse assegnate e comunque entro i limiti stabili per gli spazi di flessibilità di cui all'art. 6 del d.lgs n. 61/2017. Gli insegnamenti introdotti a scelta della scuola dovranno essere coerenti e funzionali alla particolare caratterizzazione dei percorsi formativi da definire per dare risposte efficaci alle specificità economiche-produttive di carattere più particolare.

È altresì evidente che il pieno utilizzo della quota di autonomia e degli spazi di flessibilità richiede una gestione del piano orario annuale basato sulla differenziazione tra i periodi didattici.

A scopo esemplificativo, una riduzione massima del 20% di un insegnamento per il quale il quadro orario prevede 66 o 99 ore annuali implica che tale insegnamento non venga impartito per lo stesso numero di ore in tutto l'anno scolastico. Infatti, la riduzione del 20% di 99 ore porta ad un totale di circa 80 ore in un singolo anno scolastico; ciò significa che, in ciascun periodo didattico, a questo insegnamento potranno essere dedicate due o tre ore settimanali (es. due ore per 20 settimane e tre ore per la restante parte dell'anno).

La gestione organizzativa di tale scelta curricolare richiede anche una gestione flessibile dell'organico dell'autonomia, sempre nel rispetto dei vincoli dettati dalla dotazione organica disponibile.

3.1.4 - Le collaborazioni di esperti esterni

Tra gli strumenti di supporto alle scuole per l'attuazione dell'autonomia è confermata, come nei precedenti ordinamenti, la possibilità di stipulare contratti d'opera con esperti del mondo del lavoro e delle professioni (art. 6, comma 1, lett.d), decreto legislativo 61/2017), per definire i percorsi di IP. Con questa facoltà è offerta alle scuole l'opportunità di arricchire l'offerta formativa, nei limiti delle risorse disponibili, qualora nell'istituzione scolastica non siano presenti professionalità tali da gestire, in particolare, la costruzione di percorsi formativi coerenti con i fabbisogni del mondo del lavoro. Gli esperti debbono essere in possesso delle necessarie competenze specialistiche funzionali allo scopo e di una documentata esperienza professionale maturata in relazione alle aree di attività economica o ai settori produttivi cui afferisce l'indirizzo per il quale si rende necessario il ricorso a figure esterne. In particolare, la figura dell'esperto esterno potrà svolgere un ruolo significativo in presenza di profili professionali innovativi, considerato il nuovo ruolo riconosciuto alle istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale di tessere e favorire stabili alleanze formative con il

²⁸Le disposizioni relative alla personalizzazione degli apprendimenti e alla declinazione degli indirizzi in percorsi formativi coerenti con le esigenze del territorio si realizzano nei limiti degli assetti ordinamentali e delle consistenze di organico previste dalla normativa vigente nell'ambito dell'organico dell'autonomia di cui all'art. 1, comma 5, della legge 107/2015.

sistema produttivo attraverso le quali interpretare l'evoluzione delle filiere di riferimento e individuare i nuovi fabbisogni formativi.

3.1.5 - *Il Comitato tecnico-scientifico*

Il Comitato Tecnico-Scientifico (CTS) (art. 6, comma 1, decreto legislativo 61/2017) introdotto già con il precedente Regolamento del riordino (D.P.R. 87/2010), riveste un ruolo fondamentale per realizzare collaborazioni concrete tra scuola e mondo del lavoro e per creare opportunità tangibili di raccordo sinergico tra gli obiettivi educativi della scuola, le esigenze del territorio, i fabbisogni professionali espressi dal mondo produttivo e quelli formativi.²⁹

Le norme di riferimento non indicano in modo predefinito la composizione di questo organismo che mantiene, come nel precedente ordinamento, carattere di facoltatività. Questo perché il ruolo affidato al CTS di interfaccia con il mondo del lavoro e delle professioni, con il territorio, con la ricerca e le istituzioni formative terziarie richiede che la composizione guardi alle peculiarità del contesto specifico e quindi, ad esempio, alla dimensione organizzativa della scuola, alla incisività degli interventi programmatici del sistema delle autonomie territoriali, alla incidenza del sistema produttivo di riferimento in relazione alla dimensione economica e occupazionale. La composizione ideale dovrebbe guardare, quindi, all'insieme dei contesti che il CTS intende rappresentare, tenuto conto anche degli obiettivi che ci si prefigge di perseguire.

Nello sviluppo dei percorsi dei nuovi istituti professionali il CTS può assumere un ruolo propulsivo a supporto della progettazione didattica e per la realizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Inoltre, il CTS può connotarsi come punto di snodo rilevante nell'azione di caratterizzazione dell'offerta formativa che le istituzioni scolastiche sono chiamate a definire attraverso la declinazione dei profili in uscita in percorsi formativi costruiti, nell'ambito delle attività economiche e dei settori professionali cui si riferisce ogni singolo indirizzo, in modo da rendere riconoscibili e immediatamente spendibili le competenze, abilità e conoscenze acquisite. La partecipazione nei CTS del mondo imprenditoriale e di quello delle professioni, ma anche della ricerca scientifica e tecnologica, può offrire un qualificato osservatorio dal quale trarre informazioni e riflessioni per un progressivo aggiornamento e adeguamento dell'offerta formativa in relazione alle innovazioni che intervengono nei contesti produttivi, ai mutamenti del mercato del lavoro e alla domanda di nuove e inedite competenze.

3.1.6 - *I partenariati territoriali*

I partenariati territoriali assumono l'aspetto di un nuovo patto sociale, culturale, economico e politico – rappresentativo della situazione dinamica di interazione a livello locale, nazionale ed internazionale – con una molteplicità di soggetti per l'arricchimento dell'offerta formativa. Rendere la scuola un soggetto attivo dell'evoluzione territoriale locale al fine di sviluppare con successo la personalità dello studente contribuisce a formare il cittadino europeo, sia per quanto riguarda la dimensione sociale e culturale di riferimento, sia per quanto costituisce il mercato dei beni e del lavoro. Si tratta di una sfida e di un impegno che difficilmente la singola scuola può affrontare e risolvere da sola. Il regolamento sull'autonomia scolastica (d.P.R. 275 dell'8/3/1999) e gli altri strumenti normativi a disposizione dell'ordinamento – ivi compresa la Rete nazionale delle scuole professionali prevista dall'articolo 7, commi 3 e 4, del d.lgs. 61/2017 – segnano la strada per rispondere a questa esigenza nella possibilità, tra l'altro, di promuovere accordi di rete, stipulare convenzioni, costituire consorzi. Tali accordi operativamente possono assumere diverse forme giuridiche (es. convenzioni, accordi di progetto, etc.) a seconda dei ruoli dei partner e delle modalità di interazione fra essi.

²⁹ Ai sensi all'articolo 5, comma 3, del d.P.R. 87/2010 *il Comitato Tecnico Scientifico è composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità.*

Il decreto legislativo 61/2017 (art. 6, comma 1, lett. e) e il Regolamento (art. 5, comma 7) riconoscono ai partenariati territoriali una funzione di cooperazione nella progressiva costruzione del percorso formativo di ciascuno studente e nel concorrere al miglioramento e all'ampliamento dell'offerta formativa.

3.1.7 - *I Dipartimenti*

Sono il luogo di confronto tra docenti in merito alla programmazione didattica, alla scelta dei libri di testo, ai sussidi didattici, nel rispetto della libertà di insegnamento e della normativa vigente.

Nella nuova offerta formativa dell'istruzione professionale, il superamento dell'organizzazione didattica secondo schemi disciplinari e il ruolo degli assi culturali funzionale a focalizzare la progettazione didattica sulla centralità delle competenze possono accrescere, in una prospettiva di didattica flessibile, trasversale e onnicomprensiva, il ruolo e il contributo che può giungere dai Dipartimenti, anche attraverso una articolazione che privilegi aggregazioni meno rigide rispetto a quella disciplinare.

È evidente come, in presenza di un impianto organizzativo e didattico dove poco è predefinito e molto è rimesso all'autonomia scolastica (personalizzazione degli apprendimenti, progetti formativi individuali, UdA, periodi didattici, declinazione dei percorsi) il ripensamento del ruolo dei Dipartimenti può connotarsi nella sua funzione strategica di punto di convergenza delle linee programmatiche di ciascuna scuola per una complessiva condivisione della progettazione.

3.2 L'assetto didattico dei percorsi

L'assetto didattico dei nuovi percorsi di istruzione professionale ridisegnati dal d.lgs. 61/2017 (cfr. paragrafo 2.1) richiede agli istituti professionali di:

- **progettare l'offerta formativa** secondo un approccio "per competenze" su base interdisciplinare, operando "a ritroso" dai traguardi formativi comuni di arrivo a partire da quanto viene esplicitato nei risultati di apprendimento in uscita (allegati 1 e 2 del Regolamento) e nei risultati intermedi contenuti nella parte seconda delle presenti *Linee Guida*
- **rinnovare la didattica** in chiave metodologica, favorendo il coinvolgimento attivo degli studenti e l'espressione dei loro talenti e stili cognitivi, nonché assicurando agli studenti un adeguato grado di personalizzazione del curriculum,
- **rendere coerente l'impianto valutativo** rispetto a tali orientamenti.

3.2.1 - *La progettazione didattica*

Gli istituti professionali hanno una lunga tradizione di progettazione integrativa e/o alternativa a quella di tipo disciplinaristico. Tale tradizione, da un lato può costituire un patrimonio in buona parte utilizzabile nel nuovo quadro ordinamentale, dall'altro richiede una maggiore sistematicità e rigore nell'approccio didattico. Per la prima volta, infatti, rispetto ai precedenti ordinamenti, il decreto legislativo 61/2017 e il Regolamento contengono indicazioni "prescrittive" sugli strumenti da utilizzare (come l'UdA, il P.F.I., il bilancio personale e i periodi didattici).

Per essere realmente efficaci, queste indicazioni devono essere, tuttavia, assunte in forma graduale, a partire dalle prassi in essere nelle scuole e dalle culture pedagogiche dei docenti. Ciò non significa che non sia necessaria una dose di discontinuità, in grado di diffondere in tutto il gruppo docente i nuovi comportamenti didattici e organizzativi, partendo dalla condivisione di alcuni criteri guida, tra cui quelli proposti nel seguito.

a) Competenze, assi culturali e insegnamenti

Il primo di tali criteri riguarda il rapporto tra competenze, assi culturali e insegnamenti. Nell'allegato 1 al Regolamento, 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**”.

In particolare, si può osservare che la definizione degli obiettivi (risultati) di apprendimento è basata su competenze, ciascuna delle quali è sviluppata in riferimento ad almeno due assi culturali. Viene proposto così un doppio salto, in quanto non solo gli insegnamenti sono accorpati in assi culturali, ma gli stessi assi culturali sono rappresentati non in quanto tali³⁰ – come aggregazione di insegnamenti in aree omogenee – ma in ragione del contributo che possono offrire allo sviluppo delle varie competenze. È, dunque, la competenza il traguardo prescrittivo di riferimento, mentre le conoscenze e le abilità 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, che competono, pertanto, al Consiglio di classe, e – sul piano della gestione didattica - ai docenti titolari o contitolari degli insegnamenti che afferiscono allo stesso asse³¹, secondo quanto precisato nell'allegato 3 al Regolamento³².

L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica, oltre ad 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 ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.

Naturalmente, per la promozione di alcuni saperi (teorici o pratici) è ipotizzabile il contributo anche di un solo insegnamento, ma per altri è necessario un forte lavoro di progettazione a livello interdisciplinare, anche, ove opportuno, con riferimento ad insegnamenti collocati in assi diversi.

Altro aspetto rilevante è dato dalla distinzione degli assi culturali, e quindi degli insegnamenti, fra area generale ed area di indirizzo. Non si tratta, evidentemente, di una distinzione del tutto rigida (cfr. introduzione alla parte seconda), in quanto gli insegnamenti dell'area generale, raggruppati negli assi dei linguaggi, storico-sociale e matematico, hanno evidenti relazioni con le aree di indirizzo e queste ultime, assegnate all'asse scientifico, tecnologico e professionale, contribuiscono alla formazione culturale del diplomato-cittadino e non solo del diplomato-lavoratore o imprenditore.

b) La “modularizzazione” della didattica e l'unità di apprendimento (UdA)

Dal punto di vista operativo, la chiave interpretativa sottesa al Regolamento lascia trasparire una forte istanza di modularizzazione dei percorsi, vista come condizione per una gestione flessibile e personalizzabile degli stessi³³.

³⁰ L'accezione di *asse culturale* nella normativa italiana non è univoca. L'asse culturale – denominato in passato area – appare nel 2004 come aggregazione di competenze, ma nel fondamentale DM 139/2008 è identificato come riferimento per le competenze e i saperi (cfr. nota successiva sul DM 139). Nel d.lgs 61/2017 e nel Regolamento si potrebbe scorgere un'accezione più “*debole*”, limitata alla sola aggregazione di insegnamenti; tuttavia il riferimento nell'art. 5 comma 1 lett. b del citato regolamento all'obbligo di istruzione non può che richiamare anche all'aggregazione di “*competenze e saperi*” di cui al DM 139/2008.

³¹ Cfr. d.lgs. 61/2017 art. 5 comma 1 lett. c).

³² Cfr. documento tecnico allegato al DM 139 del 22 agosto 2008: “*I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi; matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) contenuti nell'all. 1. Essi costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimenti orientati all'acquisizione di competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente anche ai fini della vita lavorativa*”.

³³ Il principio guida è quello secondo cui, per garantire una formazione di qualità, sia necessario porre l'accento non solo sulla trasmissione di saperi, ma sull'utilizzo che gli studenti fanno di ciò che apprendono sia nel percorso formativo che in altri contesti, una volta messi a fronteggiare compiti, problemi e situazioni complesse. Sotto il profilo metodologico, il

Essa si basa sull'**Unità di apprendimento** (UdA).

Il Regolamento riporta, infatti, all'art. 2 la seguente definizione di Unità di apprendimento (UdA): *“insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo della studentessa e dello studente; costituisce il necessario riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione. Le UdA partono da obiettivi formativi adatti e significativi, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese”*.

Dal punto di vista del docente, si tratta di una definizione di tipo “funzionale”, che richiama più o meno implicitamente diverse accezioni di UdA presenti in letteratura, tra cui merita segnalare almeno le seguenti:

- a) una prima impostazione intende l'UdA come un “pacchetto didattico” frutto di una segmentazione ragionata di **determinati contenuti di insegnamento** (*learning object*) in cui è articolabile il curricolo dello studente; questa impostazione è forse la più vicina alla didattica “modulare”;
- b) una seconda intende l'UdA come 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,...) ³⁴;
- c) una terza intende l'UdA 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 responsabilità; questa impostazione è molto orientata a farsi carico e gestire le progressioni degli studenti (che avvengono sia sul piano cognitivo che su quello non cognitivo) e richiede una progettazione su base personalizzata.

Dal punto di vista dello studente, la finalità principale dell'UdA, proposta dal Regolamento, è **centrata sull'acquisizione di competenze**: esse diventano, infatti, il principio d'organizzazione del curricolo, incardinandolo su un paradigma di apprendimento “autentico e significativo”, in grado di diventare via via patrimonio personale dello studente, attraverso un progressivo innalzamento del livello di padronanza delle competenze-obiettivo previste dal PECuP, anche in vista di una loro spendibilità in una pluralità di ambienti di vita e di lavoro.

In quest'ottica, la progettazione delle UdA dovrebbe essere oggetto di coinvolgimento degli studenti.

c) Alcune indicazioni operative

In termini gestionali, un impianto di progettazione coerente con il disegno del Regolamento richiederebbe anzitutto - da parte del Consiglio di classe (con gli opportuni passaggi a livello di Collegio docenti e di Dipartimenti, se esistenti) - un quadro di riferimento strutturato. Si suggerisce a tal fine di redigere **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. A tal fine sarebbe bene

passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio *competence-based* non si esaurisce, quindi, in una semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare/apprendere, ma richiede la reinterpretazione dei nuclei essenziali dei saperi e delle progressioni didattiche in un'ottica di continuità.

³⁴ Una prospettiva, in parte complementare o trasversale ai punti a) e b), si focalizza sul rapporto tra apprendimenti dell'area generale e quelli dell'area professionalizzante, proponendo di costruire il percorso curricolare su base interdisciplinare e intersettoriale, attraverso una progressiva acquisizione da parte dello studente dell' "identità professionale" relativa all'indirizzo scelto e alla domanda territoriale.

tener presente anche le progressioni previste in termini di processi cognitivi attivabili dagli studenti (dal più semplice al più complesso), con le possibili differenziazioni a livello individuale. Si segnala al riguardo che - in fase di prima applicazione della riforma - le UdA potrebbero non coprire tutto il monte ore disponibile. Il resto verrebbe coperto da altre forme di didattica. Il piano, di cui si fornisce un possibile schema (cfr. box n. 7) dovrà essere oggetto di revisione periodica, anche in funzione degli itinerari individuali contemplati dai P.F.I..

BOX n. 7 Schema di Piano annuale/biennale	
<i>Passi essenziali</i>	<i>Note</i>
Individuazione condivisa delle competenze-obiettivo per il gruppo classe relative al periodo della progettazione (biennio/annualità)	Con le relative conoscenze e abilità e tenendo conto del profilo di indirizzo e delle specificità del contesto territoriale. A livello di pianificazione annuale è sufficiente individuare le competenze al cui sviluppo contribuiranno concretamente le varie UdA individuate, che verranno poi declinate nelle loro componenti a livello di progettazione di dettaglio. Tale definizione fa da base anche per le successive operazioni di personalizzazione.
Definizione del canovaccio delle UdA	In coerenza con la progressione curriculare prevista e in corso d'opera e funzionale alla personalizzazione dei percorsi. Il canovaccio serve anche da <i>check-list</i> per verificare se il livello di padronanza atteso per il gruppo classe e/o per i singoli studenti copre quanto previsto nella progettazione poliennale e/o se sono necessarie delle modifiche/integrazioni sul piano didattico.
Ponderazione del numero complessivo e della sequenza delle UdA	Le UdA dovrebbero prioritariamente avere un carattere interdisciplinare ³⁵ . Il loro numero potrebbe essere <i>inizialmente</i> di poche unità, per poi coprire con passare degli anni gran parte del monte ore. Vanno precisati inoltre i loro <i>temi di riferimento e gli insegnamenti coinvolti</i> . È possibile progettare anche UdA progressive verticali in cui la stessa competenza viene via via padroneggiata a livelli sempre più alti di autonomia e responsabilità. Ciò si applica particolarmente bene alle competenze "trasversali".
Individuazione (per ogni UdA) di uno o più "compiti di realtà"	Ciò va fatto a partire dall'individuazione di situazioni concrete e/o problemi autentici e <i>significativi per gli studenti</i> . Tali compiti dovrebbero essere in grado di costituire - in chiave unificante - un contesto realmente generativo di apprendimento attraverso la proposizione di esperienze funzionali alle competenze obiettivo (cfr. esempio di format). Va tenuto conto, inoltre, della necessità di proporre agli studenti

³⁵ Le UdA possono essere inizialmente progettate, se opportuno, anche per "asse culturale".

	compiti di natura sempre più complessa e non soltanto richieste di prestazioni semplici e ripetitive.
Definizione dei criteri e delle modalità di valutazione	Le competenze-obiettivo e i relativi “risultati di apprendimento attesi” dovrebbero far da base a “rubriche di valutazione” utilizzabili anche ai fini della certificazione delle competenze. La loro valutazione deve avvenire in un contesto <i>autentico</i> , in quanto l’alunno viene posto nella condizione di fare qualcosa con quello che sa all’interno di compiti veri o verosimili. Egli viene considerato comunque e sempre persona desiderosa di apprendere e di coinvolgersi in compiti socialmente significativi.

Di seguito si propone un format unitario di riferimento delle UdA (cfr. box n. 8)³⁶, rinviando alla piattaforma web nella quale è disponibile una serie di esempi forniti dalle reti di scuole dei vari indirizzi.

BOX n. 8 FORMAT DI RIFERIMENTO DELL’ UDA	
Elementi identificativi dei destinatari dell’UdA	Istituto..... Città provincia Indirizzo di studio..... Annualità Classe

<i>Sezioni</i>	<i>Note per la compilazione</i>
1) Titolo UdA	Il titolo deve essere auto-esplicativo del contenuto e collegato al punto 5. Può essere accompagnato da una codifica collegata al Piano annuale/biennale
2) Competenze target da promuovere	Selezionare le competenze (o gli elementi di competenza) da promuovere e riportarle dall’elenco declinato nelle Linee guida per l’area generale e/o di indirizzo (per il periodo o annualità di riferimento) <i>Si suggerisce di inserire un numero limitato di competenze</i> Segnalare l’eventuale collegamento con altre UdA
3) Monte ore complessivo	Deve tener conto di tutte le attività che si intende realizzare, anche di quelle eventualmente realizzate in contesti non formali Indicativamente non deve essere troppo esiguo, cioè non in grado di assicurare la padronanza delle competenze, né troppo ampio (secondo quanto impostato nel piano annuale/biennale)

³⁶ Nella prima fase di avviamento dei nuovi percorsi, si sottolinea l’importanza del ruolo delle reti di scuole nella definizione di modelli condivisi, per lo meno a livello territoriale, anche al fine di facilitare il riconoscimento dei crediti.

4) Insegnamenti coinvolti e saperi essenziali mobilitati	Indicare i nuclei portanti del sapere (o “saperi essenziali”) che gli studenti acquisiranno attraverso la loro iniziativa, gli insegnamenti coinvolti e il relativo monte ore dedicato per la realizzazione dell’UdA.
5) Compito autentico/di realtà di riferimento e prodotti	Il compito (riferito a situazioni o problemi da affrontare) deve essere: - significativo e sfidante per gli studenti - coerente con il focus individuato Deve essere brevemente descritto un “prodotto” da realizzare in esito (anche a carattere multimediale)
6) Attività degli studenti	Indicare: - fasi da svolgere - contenuti essenziali delle attività - modalità didattiche (collettive, di gruppo, personalizzate, in presenza, a distanza, sul campo, ...) e relativo monte ore
7) Criteri ed elementi per la valutazione e certificazione delle competenze	Indicare: - le variabili valutative chiave (<i>evidenze</i>) di prodotto e di processo (cfr. punto 3.2.2) - gli strumenti valutativi da somministrare agli studenti
8) Rubrica di valutazione	Riportare, per ciascuna competenza target, i livelli di padronanza previsti (almeno 4) e i relativi descrittori

Scheda - consegne per gli studenti	Questa scheda è destinata allo studente e va acclusa all’UdA in quanto traduce in modo semplice gli elementi chiave dell’UdA stessa. Per questo si suggerisce di indicare, in forma essenziale: <ul style="list-style-type: none"> • che cosa si chiede loro di fare • con quali scopi e motivazioni • con quali modalità (a livello individuale, di gruppo, collettivo, in aula, laboratorio, extra scuola ecc.) • per realizzare quali prodotti • in quanto tempo • con quali risorse a disposizione (tecniche, logistiche, documentali ecc.)
---	---

3.2.2 - La valutazione degli apprendimenti

La progettazione didattica richiesta dal nuovo ordinamento dell’istruzione professionale, basata su UdA costruite attorno a compiti di realtà, necessita di un coordinamento con le tradizionali modalità di valutazione scolastica degli studenti. Si suggerisce perciò di sviluppare procedimenti di valutazione basati su “evidenze” che risultino tali sia ai docenti (in quanto valutatori) che agli studenti (in quanto valutati). Tali procedimenti – come indicato nel box n. 8 - si basano generalmente su “*rubriche di valutazione*” (cfr. box n. 8 – Format di riferimento dell’UdA – voce n. 8).

L’impiego di rubriche di valutazione dovrebbe essere fatto conoscere in anticipo dagli studenti o, meglio ancora, tali rubriche andrebbero sviluppate con la partecipazione degli studenti stessi. Ciò darebbe un fortissimo impulso anche allo sviluppo delle capacità di autovalutazione ed attiverebbe i processi metacognitivi che sono alla base dell’*imparare ad imparare*.

È anche opportuno ricordare come la valutazione dei *risultati di apprendimento* trova il proprio complemento nella valutazione del *processo formativo* e come le due dimensioni – dei *risultati* e del *processo* – debbano coesistere ed integrarsi reciprocamente (cfr art. 1 d.lgs 13 aprile 2017, n. 62)

a) *il rapporto tra valutazione degli insegnamenti e valutazione delle competenze*

Nell'attuale sistema italiano, le due valutazioni, pur condividendo il medesimo riferimento (le prestazioni degli studenti), ne costituiscono due rappresentazioni diverse, che hanno anche finalità differenti. La valutazione per competenze è, infatti, finalizzata soprattutto alla certificazione, mentre la valutazione degli insegnamenti è legata principalmente alla progressione della carriera scolastica sulla base di decisioni periodiche, all'attribuzione di voti numerici per insegnamento e all'attribuzione di crediti numerici annuali che contribuiscono al punteggio finale del diploma.

Tenuto conto del quadro normativo vigente (d.P.R. 122/09 per la parte ancora applicabile e d.lgs 62/2017 soprattutto per gli Esami di Stato), restano ferme le attuali norme in merito alla valutazione disciplinare.

Pertanto, ciascun docente, sulla base delle evidenze raccolte, formulerà valutazioni che saranno registrate sul proprio registro personale elettronico. Sulla base di tali valutazioni il docente formulerà le proposte motivate di voto da sottoporre all'approvazione del consiglio di classe in occasione degli scrutini intermedi e finali.

La valutazione per competenze, invece, non potrà essere ricondotta ad una sola disciplina e richiederà una valutazione collegiale del consiglio di classe che potrà essere documentata sul progetto formativo individuale (P.F.I.).

b) *Qualche indicazione relativa al primo biennio*

Per quanto concerne la valutazione degli apprendimenti nel corso del biennio, e in particolar modo per lo svolgimento dello scrutinio alla fine del primo anno di corso, tenuto conto di quanto previsto all'art. 4 del Regolamento, nel successivo paragrafo si propone un esempio di un possibile approccio metodologico e procedurale collegato al P.F.I. (cfr. box n. 9)

3.2.3 - *La personalizzazione degli apprendimenti*

La personalizzazione costituisce uno strumento dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche con il quale il curricolo può essere articolato in percorsi individualizzati fruibili da uno o più studenti. Essa presuppone necessariamente l'esistenza di un curricolo di istituto di riferimento (per il gruppo classe) e di un certo numero di varianti riferite ad obiettivi di apprendimento adattati al singolo allievo.

Le specifiche del curricolo personalizzato per ogni studente sono indicate nel progetto formativo individuale (P.F.I.).

a) *Il progetto formativo individuale (P.F.I.).*

Nell'ambito del nuovo assetto didattico dell'istruzione professionale, il P.F.I. 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 curricolo individualizzato con la relativa documentazione del percorso di studi, compresa la raccolta degli elementi valutativi.

Con l'introduzione del P.F.I., 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.

Tale progetto, tuttavia, non è “individuale”, accezione che 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 (*empowerment*) al grado più elevato possibile.

Non a caso il d.lgs. 61/2017 precisa che: *“Nel rispetto dell’assetto organizzativo del biennio dei percorsi dell’istruzione professionale, al termine del primo anno deve essere effettuata una valutazione intermedia concernente i risultati delle unità di apprendimento inserite nel P.F.I. A seguito della valutazione, il consiglio di classe comunica alla studentessa o allo studente le carenze riscontrate ai fini della revisione del P.F.I. e della definizione delle relative misure di recupero, sostegno ed eventuale riorientamento da attuare. Al termine del biennio si rilascia il certificato delle competenze acquisite, redatto sulla base di un apposito modello e con riferimento alle competenze previste nel curriculum.”*

Si ricorda, inoltre, che sul piano formale – ferme restando le disposizioni per gli alunni disabili – il P.F.I. sostituisce qualsiasi documento finalizzato alla definizione di modalità didattiche personalizzate per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES), alla documentazione delle attività di accoglienza per gli alunni stranieri, alla gestione di “passerelle” o passaggi fra ordini di scuola o sistemi diversi.

In particolare, per gli alunni a forte rischio di esclusione sociale, devianza e abbandono scolastico, il P.F.I. deve individuare gli obiettivi primari in termini di contenimento e partecipazione, che saranno perseguiti anche prioritariamente rispetto al conseguimento dei livelli di competenza previsti dal PECUP di riferimento. Per tali alunni rivestiranno particolare importanza, nell’ambito del P.F.I., le attività di orientamento e ri-orientamento, anche col ricorso all’alternanza scuola lavoro e all’apprendistato. Si sottolinea che rimangono comunque applicabili le normative e le indicazioni vigenti per la progettazione didattica e la personalizzazione dei percorsi degli studenti in condizione di disabilità e con DSA.

b) Procedura di elaborazione ed adozione del P.F.I.

Secondo le indicazioni del Regolamento, il P.F.I. è deliberato - entro il 31 gennaio del primo anno di corso - dal Consiglio di classe (con la sola presenza dei docenti) ed è relativo a ciascuno studente. Esso viene verificato almeno al termine di ciascun anno scolastico.

Per gli studenti provenienti da altri percorsi (come quelli di IeFP), il P.F.I. è comunque deliberato dopo un congruo periodo di osservazione, tenendo conto di quanto stabilito ai fini del passaggio (cfr. paragrafo 2.3)

Il Consiglio di classe delibera il P.F.I. al termine di una adeguata fase istruttoria volta a garantire la partecipazione dello studente e della famiglia quantomeno alla redazione del **bilancio (personale) iniziale**³⁷ e alla definizione degli obiettivi formativi. A tale fine sono molto importanti l’osservazione dell’alunno da parte di tutto il consiglio di classe e l’attività di accoglienza, ascolto e orientamento svolta dal tutor.

Al verificarsi di situazioni nuove e impreviste, e comunque al termine di ogni anno scolastico, il consiglio di classe verifica il raggiungimento degli obiettivi previsti dal P.F.I. e può modificarlo nei

³⁷ Il bilancio personale, che costituisce la base del Progetto Formativo Individuale, evidenzia 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. Sul piano metodologico esso può trarre spunti operativi utili dal “bilancio delle competenze” e/o da altri dispositivi simili in uso in varie regioni.

contenuti didattici e nei tempi. La partecipazione dello studente e della famiglia all'eventuale processo di revisione sono garantite dal *tutor*, che dovrà avere cura di tenere informati tutti gli interessati ed ascoltare le loro proposte, ferma restando la responsabilità esclusiva del consiglio di classe in merito alla valutazione.

BOX n. 9

ESEMPIO DI PROCEDURA PER LA VALUTAZIONE DEL P.F.I. AL TERMINE DEL PRIMO ANNO

Possibili passi

1. Il Consiglio di classe accerta la presenza del requisito di frequenza del 75% del monte ore personalizzato, ovvero il diritto alla deroga in presenza di gravi motivi, sulla base dei criteri adottati dal collegio dei docenti.
 - a) Se lo studente ha frequentato per meno del 75% del monte ore personalizzato e non ha diritto a deroga:
 - i. l'anno scolastico non è valido;
 - ii. la mancata frequenza è segnalata all'autorità competente ove ne ricorrano gli estremi;
 - iii. il CdC valuta l'opportunità di un eventuale ri-orientamento;
 - iv. il CdC non redige la certificazione delle competenze;
 - v. in caso di re-iscrizione, anche d'ufficio, nello stesso istituto nell'anno scolastico successivo sarà redatto un nuovo P.F.I..
 - b) Se lo studente ha frequentato almeno il 75% del monte ore personalizzato o ha diritto alla deroga si passa al punto successivo.
2. Il consiglio di classe valuta gli apprendimenti disciplinari sulla base delle proposte di voto dei docenti titolari, le competenze maturate, la motivazione e le attitudini. In esito a tale valutazione sono possibili i seguenti esiti.
 - a) Lo studente ha riportato valutazione positiva in tutte le discipline, ha maturato le competenze previste e il P.F.I. non necessita di adeguamenti. Lo studente è ammesso alla classe seconda e il P.F.I. è confermato.
 - b) Lo studente ha riportato valutazione positiva in tutte le discipline, ha maturato le competenze previste, ma il P.F.I. necessita di adeguamenti (ad esempio in previsione di un cambio di indirizzo, della volontà di conseguire anche la qualifica IeFP maturando crediti con lo strumento della personalizzazione, ecc...). Lo studente è ammesso alla classe successiva. Il P.F.I. potrà essere modificato anche all'inizio dell'anno scolastico successivo.
 - c) Lo studente ha riportato una valutazione negativa in una o più discipline e/o non ha maturato tutte le competenze previste. Il CdC ammette lo studente all'anno scolastico successivo e modifica il P.F.I. prevedendo una o più attività finalizzate al proficuo proseguimento della carriera scolastica, fra cui:
 - i. partecipazione nell'anno scolastico successivo ad attività didattiche mirate al recupero delle carenze riscontrate (es. frequenza di attività didattiche nelle classi del primo anno e/o in gruppi omogenei);
 - ii. partecipazione ad attività didattiche aggiuntive nei mesi estivi;Ove ne ricorrano le condizioni il CdC adotterà i necessari ulteriori adattamenti del P.F.I. (cfr. punto b)).
 - d) Lo studente ha riportato valutazioni negative e deficit nelle competenze attese tali da non poter ipotizzare il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento al termine del secondo anno, neanche a seguito degli adattamenti del P.F.I. di cui al punto c) e/o di un miglioramento dell'impegno, della motivazione e dell'efficacia del processo di apprendimento. In tal caso lo studente è non ammesso alla classe successiva e il P.F.I. è rimodulato, prorogandolo di un anno. Nel P.F.I. saranno previste le opportune attività per l'eventuale ri-orientamento e la valorizzazione delle competenze comunque maturate.

Una dimensione importante da tenere ulteriormente in conto riguarda le modalità di coinvolgimento degli studenti.

Da un lato, infatti, il P.F.I. è uno strumento *per* lo studente, dall'altro esso deve diventare uno strumento *dello* studente che ne assume (o condivide) la responsabilità.

In tale prospettiva, il P.F.I. diventa con il passare del tempo uno strumento co-gestito dallo studente, con il supporto e la consulenza del servizio di tutoring, tramite cui il giovane guida da sé il proprio percorso esercitando la propria libertà di scelta e mettendo alla prova la propria responsabilità personale (soprattutto ai fini di prevenire possibili rischi di “*personalizzazione coatta*”). Egli, accompagnato dal proprio tutor/mentore, contribuisce a definire il percorso (che gli viene illustrato in anticipo), determinando anche in alcuni casi le tempistiche, scegliendo la fruizione di opportunità formative declinate in termini di UdA o altre modalità modulari (obbligatorie, opzionali, elettive, comprese anche quelle erogati da altri istituti) secondo il proprio stile ed i personali interessi e accettando un costante monitoraggio formativo, una valutazione intermedia delle proprie progressioni e una finale in merito alle realizzazioni raggiunte³⁸.

Di seguito si propone un format comune di riferimento (box n. 10)³⁹, rinviando alla piattaforma web per la disponibilità di una serie di esempi forniti dalle reti di scuole dei vari indirizzi.

BOX n. 10

FORMAT DI RIFERIMENTO PER IL P.F.I.

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

Dati identificativi della scuola e del percorso

Tutorship (nominativi)

Dati generali e anagrafici dell'alunno

Identificazione dell'alunno: data di compilazione; nominativo del tutor; percorso; codice/i ATECO e classificazione NUP di riferimento

Sintesi dei risultati del Bilancio personale iniziale:

- *Competenze acquisite in contesti formali:*

Titoli di studio già conseguiti; competenze certificate in esito al primo ciclo; precedenti esperienze di istruzione e formazione; precedenti esperienze di alternanza/apprendistato; attività particolarmente significative; eventuali debiti in ingresso; eventuali crediti dimostrabili acquisiti; livello di conoscenza della lingua italiana; eventuali competenze basate sulle evidenze derivabili da prove di ingresso, test, questionari e/o osservazione diretta;

- *Competenze acquisite in contesti non formali o informali:*

problematiche sociali o personali emerse; attitudini; risorse e motivazione; aspettative per il futuro; capacità di studiare, vivere e lavorare con altri;

Obiettivi di apprendimento previsti in termini di interventi di personalizzazione: obiettivi di apprendimento della lingua italiana (per alunni stranieri); partecipazione alla vita scolastica (per alunni a rischio dispersione/devianza); recupero conseguimento di qualifiche, diplomi o altre certificazioni (es. ECDL, PET, DELF); recupero conseguimento di crediti per passaggio ad altri indirizzi/sistemi o prosecuzione degli studi (es. IFTS)

Eventuali UdA di riferimento

Criteri e attività di personalizzazione del percorso: attività aggiuntive e di potenziamento; attività

³⁸ Va ricordato che l'arco temporale di riferimento iniziale del P.F.I. è l'intero primo biennio e non il primo anno. Il P.F.I. deve, pertanto, documentare il livello raggiunto in esito a ogni UDA conclusa e le parti da concludere rispetto alle altre. In tal senso esso potrebbe assumere anche al valenza di un Portfolio, in base al quale si attribuiranno crediti e certificazione delle competenze.

³⁹ Nella prima fase di avviamento dei nuovi percorsi, si sottolinea l'importanza del ruolo delle reti di scuole nella definizione di modelli condivisi, per lo meno a livello territoriale, anche al fine di facilitare il riconoscimento dei crediti.

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

c) *La funzione tutoriale*

Il lavoro di progettazione e gestione del P.F.I. viene supportato dall'azione di un **tutor** di cui è possibile prefigurare, dal dettato del d.lgs. 61/2017, un profilo di riferimento.

Sul piano pedagogico, il tutor richiede una forte connotazione in senso educativo: la sua figura si richiama, oltre che a quella più antica del precettore, ad altre figure più recenti come il “*maestro di bottega*”, il mentore, spesso incarnato, nella tradizione degli Istituti professionali, da docenti, in molti casi di laboratorio, con i quali lo studente nutre maggiore ascendente.

In tal senso, il rapporto tra il tutor e lo studente poggia soprattutto su una relazione confidenziale e di sintonia umana; per questo egli rappresenta una figura di intermediazione e di comunicazione, per esempio, nei rapporti con le famiglie o nel caso di alunni stranieri.

In quanto tale, 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 P.F.I. 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 P.F.I. che tiene costantemente aggiornato.

Per supportare questo lavoro individuale è possibile, inoltre, adottare, a livello organizzativo di istituto, una serie di strumenti operativi, tra cui conviene menzionare la suddivisione della classe nelle ore di compresenza, anche attraverso l'utilizzo dell'organico di potenziamento, la realizzazione di modelli orari con moduli inferiori ai 60 minuti e recupero per attività di accoglienza/orientamento⁴⁰, l'alternanza scuola lavoro, anche in apprendistato e *in house* (bottega

⁴⁰ Gli articoli 4 e 5 del d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59”, riconoscono la possibilità di “definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curricolo obbligatorio [...], degli spazi orari residui”, insieme all'“articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività” e alla possibilità di organizzare l'orario complessivo del curricolo e quello destinato alle singole discipline e attività in modo flessibile. Qualora, quindi, vengano adottati, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica, moduli orari che prevedono una durata di ciascuna unità oraria inferiore a 60 minuti, va comunque assicurata a tutti gli studenti, grazie a un'adeguata programmazione, la possibilità dello svolgimento del monte ore complessivo annuo minimo previsto dal quadro ordinamentale (d.P.R. 88/2010 e d.P.R. 89/2010 per i percorsi dell'Istruzione tecnica e liceali; d.P.R. 87/2010 e d.lgs 61/2017 per i percorsi dell'Istruzione professionale). Per assicurare tale monte ore, sempre secondo le norme richiamate, l'orario di servizio dei docenti è calcolato e programmato (su base settimanale o anche con un adeguato recupero su base plurisettimanale) in base a quanto previsto dai vigenti Contratti collettivi nazionali di lavoro.

scolastica, impresa scolastica sociale, bar o ristorante scolastico, ecc.), altre attività a carattere didattico/sociale come il *service learning*, la frequenza di attività didattiche in classi parallele o in classi inferiori o superiori⁴¹, la frequenza di attività didattiche in altri percorsi⁴².

⁴¹ Ad esempio facendo coincidere le lezioni di matematica della classe prima e seconda per permettere il recupero agli studenti con maggiori difficoltà.

⁴² Le scuole possono, ad esempio, sfruttare le sinergie fra i percorsi attivi con accorgimenti nell'organizzazione dell'orario, in modo da far coincidere le lezioni nel modo più opportuno (es. laboratori di meccanica e moda per la realizzazione di accessori).

PARTE SECONDA

Declinazione dei risultati di apprendimento intermedi nel quinquennio

1. - STRUMENTI PER LA DECLINAZIONE DEI PERCORSI DI IP

La parte seconda delle Linee guida ha il compito di fornire alle istituzioni scolastiche gli strumenti per la declinazione degli indirizzi di studi della nuova istruzione professionale (IP), in percorsi rispondenti alle esigenze dei territori, coerentemente con le priorità indicate dalle Regioni nella propria programmazione.

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

1.1. - La metodologia utilizzata per la declinazione dei risultati intermedi

Quest'attività è stata svolta dai gruppi di lavoro operanti in collaborazione con scuole e reti di scuole, tenendo conto delle indicazioni degli *stakeholder* consultati nella fase propedeutica all'avvio delle attività. I gruppi di lavoro, inoltre, hanno condiviso una metodologia che ha assunto come punto di riferimento sia la recente Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁴³, sia gli sviluppi del sistema nazionale della certificazione delle competenze nell'ambito di un quadro complesso e articolato di cui in questa premessa iniziale s'intende dare puntualmente conto, anche per orientare la progettazione dei percorsi formativi affidati alle scelte autonome delle scuole. Le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della propria autonomia, possono prevedere, nei Piani triennali dell'offerta formativa, la declinazione degli indirizzi e dei relativi profili in percorsi formativi richiesti dal territorio e dal mondo del lavoro, adattando e arricchendo le competenze delineate nel profilo unitario dell'indirizzo di studio. Questo processo presuppone la consapevolezza non solo degli strumenti organizzativi e didattici che la scuola ha a propria disposizione, bensì anche del quadro di riferimento generale, nazionale e comunitario.

L'orizzonte comune, quando si ragiona di competenze, è rappresentato dall'*European Qualification Framework*⁴⁴, noto con la sigla EQF. Si tratta di un modello guida per la certificazione delle competenze dei cittadini conseguite mediante l'apprendimento formale (i percorsi scolastici, formativi e universitari), non formale e informale, strutturato in otto livelli crescenti di padronanza delle competenze articolate in conoscenze e abilità ed espresse come "*risultati di apprendimento*". Nello schema seguente si riportano schematicamente i tre livelli di riferimento che interessano i percorsi quinquennali dell'istruzione professionale, considerato anche il raccordo con il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

LIVELLO EQF	TIPOLOGIA DELLA QUALIFICAZIONE
2	Certificazione delle competenze di base acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione
3	Attestato di qualifica di operatore professionale
4	Diploma professionale di tecnico
	Diploma liceale
	Diploma di istruzione tecnica
	Diploma di istruzione professionale
	Certificato di specializzazione tecnica superiore

⁴³ Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

⁴⁴ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione di un quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente.

Per chiarire come si è sviluppato il processo di referenziazione, si precisa che, sebbene la Raccomandazione dell'Unione Europea sulla costituzione dell'EQF invitasse gli Stati membri a sviluppare dei quadri nazionali delle qualificazioni conformemente alla legislazione e alle prassi in uso in ciascun Paese, in una prima fase l'Italia ha scelto di "referenziare" i titoli di istruzione e formazione direttamente agli otto livelli previsti dall'EQF, senza la creazione - che avrebbe dovuto essere propedeutica e intermedia - di un Quadro Nazionale di riferimento⁴⁵.

L'Italia, tuttavia, ha di recente ottemperato alle indicazioni europee su questo campo, istituendo, con decreto 8 gennaio 2018 del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il **Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ)**, con il quale è stato varato il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni⁴⁶ italiane all'EQF, con la funzione di coordinare i diversi sotto sistemi che nel nostro Paese concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e dei servizi d'individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Il QNQ, in altre parole, rappresenta il punto di riferimento metodologico e lo strumento italiano per descrivere e classificare le qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. È uno strumento importante per la personalizzazione dei percorsi, per gestire i passaggi tra i diversi sistemi formativi, per innalzare i livelli d'istruzione e formazione dei giovani e degli adulti. Esso si basa su una serie di descrittori di risultati di apprendimento espressi in termini di competenze, identificate attraverso dimensioni che esprimono i risultati minimi attesi per quanto riguarda ciò che l'individuo dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare e i riferimenti, anche in termini di autonomia e responsabilità, che favoriscono il posizionamento rispetto ai livelli del QNQ.

In coerenza con questo quadro di riferimento nazionale, per la declinazione intermedia delle competenze dell'area generale e delle aree di indirizzo dell'istruzione professionale sono stati utilizzati i descrittori riportati nella seguente tabella, in relazione ai livelli due, tre e quattro.

Tabella A - Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) - Italia			
<small>(Allegato 1 al decreto interministeriale MLPS/MIUR 8 gennaio 2018)</small>			
LIVELLO	CONOSCENZE	ABILITÀ	AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ
2	Conoscenze concrete, di base, di moderata ampiezza, finalizzate ad eseguire compiti semplici in sequenze diversificate.	Applicare saperi, materiali e strumenti per svolgere compiti semplici in sequenze diversificate, coinvolgendo abilità cognitive, relazionali e sociali necessarie per svolgere compiti semplici all'interno di una gamma definita di variabili di contesto. Tipicamente: MEMORIA e PARTECIPAZIONE	Eseguire i compiti assegnati secondo criteri prestabiliti, assicurando la conformità delle attività svolte, sotto supervisione per il conseguimento del risultato, in un contesto strutturato, con un numero limitato di situazioni diversificate.
3	Gamma di conoscenze, prevalentemente concrete, con elementi concettuali finalizzati a creare collegamenti logici. Capacità interpretativa.	Utilizzare anche attraverso adattamenti, riformulazioni e rielaborazioni una gamma di saperi, metodi, materiali e strumenti per raggiungere i risultati previsti, attivando un set di abilità cognitive, relazionali, sociali e di attivazione che facilitano l'adattamento nelle situazioni mutevoli. Tipicamente: COGNIZIONE, COLLABORAZIONE e ORIENTAMENTO AL RISULTATO	Raggiungere i risultati previsti assicurandone la conformità e individuando le modalità di realizzazione più adeguate, in un contesto strutturato, con situazioni mutevoli che richiedono una modifica del proprio operato.
4	Ampia gamma di conoscenze, integrate dal punto di vista della dimensione fattuale e/o	Utilizzare, anche attraverso adattamenti, riformulazioni e rielaborazioni una gamma di saperi, metodi, prassi e protocolli, materiali e strumenti, per	Provvedere al conseguimento degli obiettivi, coordinando e integrando le attività e i risultati anche di altri, partecipando al processo

⁴⁵ Al riguardo, si veda l'Accordo sottoscritto in sede di Conferenza Stato-Regioni il 20 dicembre 2012, con il quale è stato adottato il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo EQF".

⁴⁶ Il termine "Qualificazione" (dall'inglese *Qualification*) indica il risultato formale di un processo di valutazione (che può corrispondere a un titolo di studi, ad una qualifica, ad una certificazione delle competenze), acquisito quando l'autorità competente (es. la scuola) stabilisce che i risultati di apprendimento di una persona, indipendentemente dai contesti in cui sono stati acquisiti, corrispondono a standard definiti (Raccomandazione EQF 2008).

	concettuale, approfondite in alcune aree. Capacità interpretativa.	risolvere problemi, attivando un set di abilità cognitive, relazionali, sociali e di attivazione necessarie per superare difficoltà crescenti. Tipicamente: PROBLEM SOLVING, COOPERAZIONE E MULTITASKING	decisionale e attuativo, in un contesto di norma prevedibile, soggetto a cambiamenti imprevisti.
--	---	---	--

Occorre, inoltre, sottolineare che le qualificazioni inserite nel QNQ sono parte integrante del **Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali**⁴⁷, istituito in Italia con il Decreto legislativo n.13 del 16 gennaio 2013. Il Repertorio nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali rilasciati nel nostro Paese; in altre parole, è il dispositivo che ricompone in un quadro unitario il sistema delle qualificazioni rilasciate in Italia in riferimento ai vari sottoinsiemi: Università; Scuola secondaria; Istruzione e Formazione Professionale; Quadro nazionale delle qualificazioni regionali (QNQF)⁴⁸, Apprendistato; Professioni.

La referenziazione al QNQ è necessaria per tutti i titoli e le qualificazioni ai fini della validazione e certificazione nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Per questo, il Repertorio nazionale rappresenta il riferimento per la certificazione delle competenze per tutti i sottoinsiemi, compresi i percorsi dell'istruzione professionale.

La declinazione delle competenze sviluppate all'interno del quinquennio dei corsi di studi attivati nei nuovi indirizzi dell'istruzione professionale, perciò, tiene ben presenti gli sviluppi del sistema nazionale della certificazione delle competenze. I risultati intermedi di apprendimento al termine del primo biennio, del terzo, quarto e quinto anno, oltre a fare riferimento alla costruzione di un curriculum verticale coerente con le caratteristiche di ciascun percorso di studi, sono stati sviluppati e referenziati in coerenza con i descrittori relativi ai diversi livelli di qualificazione del QNQ:

QUINTO ANNO	LIVELLO 4 QNQ
QUARTO ANNO	LIVELLO 3-4 QNQ
TERZO ANNO	LIVELLO 3 QNQ
PRIMO BIENNIO	LIVELLO 2 QNQ

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

La declinazione intermedia dei risultati di apprendimento, inoltre, tiene espressamente conto delle **otto competenze chiave per l'apprendimento permanente** indicate nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, che, aggiornando le indicazioni fornite da analoga Raccomandazione nel 2006⁴⁹, adegua le competenze ritenute indispensabili per la realizzazione e lo

⁴⁷ Cfr. atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php.

⁴⁸ Al momento sono consultabili solo due delle quattro sezioni previste, in particolare l'Istruzione e Formazione professionale triennale e quadriennale (IeFP), l'Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS); il Quadro nazionale delle qualificazioni regionali. L'accesso e la consultazione delle sezioni relative alle università e alla scuola secondaria sarà attivato e regolato in base alle indicazioni del Comitato tecnico nazionale, istituito presso il Ministero del Lavoro, ai sensi del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n.13, che ancora non ha fornito specifiche istruzioni.

⁴⁹ Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e uno stile di vita sostenibile e attento alla salute.

La tabella seguente propone una lettura sinottica delle competenze chiave, mettendo in risalto come la crescente complessità dei contesti e delle funzioni abbia guidato la riformulazione delle competenze declinate nel 2006.

Tabella B - Evoluzione delle competenze chiave in ambito europeo (<i>Raccomandazioni 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 e 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018</i>)	
<i>Raccomandazione del 18 dicembre 2006</i>	<i>Raccomandazione del 22 maggio 2018</i>
<p>Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale. 	<p>Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multilinguistica; 3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. competenza in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

I Profili finali di uscita dai diversi indirizzi degli istituti professionali, dunque, sono costituiti da competenze personali, culturali e professionali tipiche dell'indirizzo, tutte ancorate a competenze generali riferibili alle competenze chiave europee.

Per i dettagli si rinvia direttamente al testo della Raccomandazione Ue del 22 maggio 2018, in cui, per ciascuna delle otto competenze, è presentata una descrizione articolata che, a partire da una prima definizione, approfondisce più analiticamente "*Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali*".

Le competenze chiave sono tutte di pari importanza:

- sono dinamiche, cambiano nel corso della vita e dell'evoluzione della società;
- possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse;
- si sovrappongono e sono interconnesse: gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro.

Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali, sottendono a tutte le competenze chiave e sono per le scuole un punto di riferimento importante per mettere a punto ambienti di apprendimento e proposte didattiche coerenti con i risultati di apprendimento attesi.

Le competenze chiave, dunque, non sono "aggiuntive", né si giustappongono a quelle curricolari, bensì orientano la progettazione degli insegnanti e consentono di adeguare le proposte educative alle specificità del contesto e alla personalizzazione dei percorsi. In altre parole, mentre i traguardi finali sono comuni, diverse possono e devono essere le vie per raggiungerli.

A conclusione di questa panoramica generale, si sottolinea che è stata scelta una modalità differente per la declinazione intermedia delle competenze dell'area generale rispetto alle competenze presenti nelle diverse aree di indirizzo.

1.1.1. - *La declinazione intermedia delle competenze dell'area generale*

Per le attività e insegnamenti di istruzione generale comuni a tutti gli indirizzi, la declinazione dei risultati di apprendimento intermedi è stata eseguita in relazione alle dodici competenze riportate

nell'Allegato 1 al Regolamento, senza identificare le abilità e le conoscenze di livello intermedio, ma facendo comunque riferimento ai livelli di **autonomia** e **responsabilità** che focalizzano i contesti di esercizio della competenza in relazione ai compiti svolti in funzione degli obiettivi e dei risultati attesi.

La scelta è quella di affidare la selezione delle abilità e delle conoscenze corrispondenti ai livelli intermedi, alle autonome scelte organizzative e didattiche delle istituzioni scolastiche, fermo restando che i risultati di apprendimento previsti in esito del percorso formativo vanno garantiti a ciascun diplomato. Porre l'accento sulle competenze significa, evidentemente, stabilire un criterio di piena integrazione tra competenza e conoscenza: la prima è la chiave di volta della progettazione educativa perché rappresenta il fine, laddove la conoscenza assume un ruolo strumentale. Significa anche affermare che la competenza è prescrittiva, cioè deve essere perseguita con determinazione, mentre una conoscenza specifica (e i contenuti delle attività didattiche ad essa correlati) può essere, ove possibile e fatti salvi i nuclei tematici fondamentali, sostituita con un'altra equivalente. In coerenza con il principio della personalizzazione, la declinazione intermedia delle abilità e delle conoscenze è, quindi, inserita all'interno dei processi formativi attivati, nella loro autonomia, dalle singole istituzioni scolastiche.

1.1.2. - *La declinazione intermedia dei risultati di apprendimento nelle aree di indirizzo*

Per le aree di indirizzo, si fa riferimento ai risultati di apprendimento riportati nell'Allegato 2 al Regolamento. Al riguardo, la declinazione è stata operata con gli stessi criteri indicati per le competenze dell'area generale, indicando, sulla base dei descrittori del QNQ, anche i livelli minimi ed essenziali di abilità e conoscenze rispetto ai livelli di competenze considerati. In linea con quanto definito dal decreto interministeriale 8 gennaio 2018, quindi, la declinazione ai livelli intermedi delle competenze contiene elementi descrittivi delle *abilità minime*, delle *conoscenze essenziali* e del livello di *responsabilità e autonomia* atteso a conclusione delle varie fasi del percorso formativo, selezionati secondo criteri di effettiva significatività.

Le **abilità** sono esplicitate con riferimento alla componente pratica, intesa nella sua natura procedurale, tecnica e professionale e alle componenti cognitive, di interazione sociale e di attivazione e risoluzione di problemi di crescente complessità.

Le **conoscenze** sono dichiarate con riferimento alla dimensione concettuale e fattuale, che esprime il passaggio da dimensioni di natura essenzialmente concrete e ancorate ai fatti, in contesti noti e strutturati, a dimensioni concettuali e astratte più articolate che richiedono capacità riflessive e interpretative per agire in contesti mutevoli.

Come si è detto, assume particolare rilevanza la dimensione dell'*autonomia* e della *responsabilità*, esplicitate focalizzando aspetti della competenza in relazione al contesto, secondo livelli crescenti di incertezza e complessità entro cui si realizzano le condizioni di apprendimento.

L'**autonomia** esprime i margini di indipendenza delle attività e si manifesta gradualmente nella progressiva indipendenza dall'attività di supervisione tra il livello 2 e 3; al livello 4 è previsto che sia garantita la conformità dei risultati e la corretta applicazione delle procedure previste, con la possibilità di introdurre anche elementi innovativi.

La **responsabilità** è l'elemento decisionale che un allievo applica e mette in campo per il raggiungimento di un risultato. Anch'essa si manifesta gradualmente, iniziando con compiti routinari specifici del livello 2 fino a compiti via via più complessi ai livelli superiori. Al livello 3 è assicurata la conformità del risultato atteso a un determinato standard di riferimento, mentre dal livello 4 si entra progressivamente nella dimensione di controllo sul risultato.

La progettazione specifica dei percorsi di apprendimento da parte delle istituzioni scolastiche che, utilizzando gli strumenti a disposizione, possono orientare i profili degli indirizzi all'interno delle macro aree di attività che contraddistinguono le filiere produttive, può promuovere livelli

differenziati di autonomia e responsabilità in modo funzionale alle priorità richieste dal contesto territoriale e dai settori produttivi di riferimento.

Questa differenziazione dei livelli assume particolare rilevanza in quegli indirizzi di studi in cui il profilo unitario è necessariamente contestualizzato dalla scuola in relazione ad un settore produttivo specifico.

Per concludere la presentazione generale, si ritiene utile fornire alle scuole alcune indicazioni su specifici insegnamenti, a titolo esemplificativo, per porre l'accento sul loro ruolo in relazione allo sviluppo delle competenze e alle modalità di veicolare l'apprendimento di metodi e contenuti essenziali.

Lingua straniera

Nella declinazione delle competenze in uscita di lingua straniera è importante collocare progressivamente gli allievi in situazioni e contesti linguistici autentici. **A partire dal terzo anno, in aggiunta alla lingua generale, viene dato spazio alla microlingua dell'ambito professionale di appartenenza.** Si prevede, quindi la progressione della competenza linguistico-comunicativa attraverso lo sviluppo delle abilità ricettive, produttive e di interazione, non solo nella lingua generale, ma anche nella micro lingua, in modo da preparare gli studenti a entrare nella comunità professionale di riferimento. Allo stesso tempo, lo studente dovrà acquisire adeguata consapevolezza della cultura dei paesi in cui si parla la lingua oggetto di studio, sia attraverso l'analisi dei modelli culturali sia dedicando la dovuta attenzione non solo agli aspetti comunicativi, ma anche a quelli socio-culturali, per acquisire consapevolezza dei problemi di comunicazione interculturale e per poterli superare, per interagire efficacemente con comunità professionali appartenenti a culture diverse. Fra gli aspetti pertinenti all'universo culturale dei paesi in cui si parla la lingua oggetto di studio, devono essere inclusi anche quelli che si riferiscono agli ambiti del settore di interesse di ciascun indirizzo (sociale, economico, gastronomico ecc.). Come traguardo dell'intero percorso, si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al **livello B1 + del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.**

Scienze integrate

Le scienze integrate sono inserite nell'asse scientifico, tecnologico e professionale, ma va tenuto conto che è un insegnamento che da un lato concorre certamente alla formazione culturale dell'uomo e del cittadino, dall'altro contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle competenze professionali.

La padronanza di alcune abilità (es. misurare lunghezze, volumi, tempi, masse, temperature; raccogliere e rappresentare dati; utilizzare strumenti ottici, meccanici ed elettronici di base quali microscopio, cannocchiale, righello, bilancia, termometro, cilindro graduato ecc.) costituisce una caratteristica imprescindibile di tutte le scienze sperimentali e un bagaglio indispensabile di abilità necessarie anche per il pieno esercizio della cittadinanza. Il discorso è più complesso per quanto riguarda le conoscenze, poiché, pur rifiutando ogni logica di tipo enciclopedistico, non si potrà fare a meno di selezionare alcuni nuclei necessari ai fini della formazione del cittadino. Pertanto, oltre alle conoscenze di base sugli strumenti di misura e di osservazione, si dovranno fornire gli elementi per la comprensione, ad esempio, della fisiologia umana e della relazione fra uomo e ambiente. Tali aspetti andrebbero trattati in unità di apprendimento multidisciplinari, che coinvolgano almeno l'asse storico sociale e le Scienze motorie. È importante, tuttavia, che gli aspetti metodologici e unificanti delle scienze sperimentali siano appresi in contesti strettamente correlati alle attività caratterizzanti l'area professionalizzante, sia allo scopo di motivare maggiormente gli alunni, sia per favorire un apprendimento attivo e significativo.

Sarà anche opportuno affidare l'insegnamento a un **unico docente**, svolgere almeno una parte dell'attività nei laboratori dell'area di indirizzo e prevedere presenze con l'ITP di indirizzo.

TIC

Le moderne tecnologie della comunicazione e le metodologie per il trattamento massivo di dati, combinate con le sempre crescenti capacità di elaborazione e archiviazione stanno radicalmente modificando il modo di vivere, di lavorare e di studiare. Tuttavia la crescente facilità di utilizzo delle

tecnologie determina il rischio di un approccio completamente automatico e acritico, soprattutto da parte delle nuove generazioni – i cosiddetti nativi digitali – che non hanno alcuna esperienza né della vita professionale e sociale precedente l'avvento delle interfacce visuali semplici e utilizzabili da chiunque, né delle modalità di comunicazione prima dell'avvento delle reti veloci, mobili, economiche e ovunque accessibili che oggi sperimentiamo.

La mancanza di consapevolezza delle potenzialità e dei rischi delle tecnologie dell'informatica e della comunicazione può determinare barriere effettive al pieno esercizio della cittadinanza. Perciò è importante che l'insegnamento delle TIC sia collocato in una giusta prospettiva di collaborazione allo sviluppo dell'area di indirizzo e che i temi generali legati alla formazione del cittadino siano trattati affrontando situazioni reali connesse all'area professionalizzante. A questo scopo sarà molto importante realizzare sinergie con le altre attività connesse all'asse scientifico, tecnologico e professionale e in particolare ai laboratori, prevedendo anche, dove opportuno, attività in compresenza. Particolare attenzione dovrà anche essere posta nella scelta della classe di concorso del docente cui affidare l'insegnamento di TIC, anche in considerazione dei contenuti specifici che dovranno essere sviluppati (si pensi alla necessità di sviluppare abilità nella programmazione per l'Indirizzo Manutenzione e assistenza tecnica, nel CAD per l'indirizzo Industria e artigianato per il made in Italy e nell'automazione di ufficio per l'indirizzo Servizi commerciali).

2. – DECLINAZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO INTERMEDI

Nelle tabelle seguenti sono riportate, in forma schematica e per ciascun indirizzo di studi, i risultati di apprendimento intermedi attesi al termine del primo biennio, del terzo, quarto e quinto anno, riferiti all'Area generale e ai diversi indirizzi di studi.

I risultati di apprendimento dell'**Area generale**, declinati in termini di competenze, discendono dalle “*competenze di riferimento*” riportate nell'Allegato 1 del Regolamento e sono riepilogati nelle seguenti tabelle:

- tabella sinottica riportante, in maniera orizzontale, le competenze del primo biennio, del terzo, quarto e quinto anno, corrispondenti ai risultati di apprendimento delle 12 competenze di riferimento descritte nel suddetto Allegato 1 (**Allegato A**);
- tabella riportante, in maniera verticale, i risultati di apprendimento intermedi delle 12 competenze relative agli insegnamenti e alle attività dell'Area generale di cui al citato Allegato 1, referenziati ai diversi livelli del QNQ e ai diversi assi culturali (**Allegato B**).

I risultati di apprendimento intermedi delle **Aree dei diversi indirizzi di studi** discendono dai “*risultati di apprendimento in uscita*” al termine del quinquennio, indicati nell'Allegato 2 del Regolamento. Tali risultati intermedi, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze referenziate ai livelli del QNQ, agli assi culturali coinvolti e agli eventuali raccordi con le competenze previste per gli insegnamenti dell'Area generale, sono riferiti al primo biennio, al terzo, quarto e quinto anno e sono riepilogati in 11 schede sintetiche (**Allegato C**), una per ciascun indirizzo di studi, composte da tabelle intestate alle singole competenze in uscita. Essi costituiscono un utile supporto per programmare le attività didattiche e le Unità di Apprendimento (UdA) lungo tutto il corso del quinquennio, secondo un principio di gradualità che favorisce, in capo agli studenti, l'acquisizione delle competenze tipiche dei profili di uscita riportati nell'Allegato 2 al regolamento.

Di seguito si riportano le 11 schede riepilogative dei risultati di apprendimento intermedi relativi agli 11 indirizzi di studi.