



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Agronomia, Animali, Alimenti, Risorse naturali e  
Ambiente

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
Applicata

Corso di laurea in Scienze e Cultura della Gastronomia

**La didattica laboratoriale e per competenze:  
un focus sul suo ruolo negli istituti professionali a  
indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera**

Relatore  
Prof. Luca Agostinetto

Laureando  
Andrea Lunardi  
Matricola n. 2038945

ANNO ACCADEMICO 2023-2024

*Ai miei studenti,  
fonte quotidiana di ispirazione e crescita.*

## **INDICE GENERALE**

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITOLO 1: LA DIDATTICA LABORATORIALE .....</b>	<b>3</b>
1.1 Didattica laboratoriale: definizioni e caratteristiche .....	3
1.2 Dal laboratorio alla didattica laboratoriale: un breve excursus storico .....	5
1.3 Dall’attivismo pedagogico di Dewey al modello di apprendimento esperienziale di Kolb.....	8
1.4 Il dibattito contemporaneo in Italia, tra ostacoli alla diffusione e ruolo dell’insegnante .....	14
<b>CAPITOLO 2: LA DIDATTICA PER COMPETENZE.....</b>	<b>20</b>
2.1 Il concetto di competenza.....	20
2.2 Dalle competenze alla didattica per competenze.....	23
2.3 Quali competenze? Le “life skills” dell’OMS e lo scenario Europeo attuale .....	27
2.4 Le competenze nel sistema scolastico italiano.....	32
<b>CAPITOLO 3: LA DIDATTICA LABORATORIALE E PER COMPETENZE NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI AD INDIRIZZO ALBERGHIERO.....</b>	<b>36</b>
3.1 I “nuovi professionali”.....	36
3.2 Gli istituti professionali ad indirizzo alberghiero .....	41
3.3 Il ruolo della didattica laboratoriale negli istituti alberghieri .....	45
3.4 L’Unità di Apprendimento come strumento per promuovere competenze: un esempio dall’IPSSEOA “G. Maffioli” di Castelfranco Veneto .....	49
<b>CONCLUSIONI .....</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>56</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>59</b>

## INTRODUZIONE

L'idea di questo lavoro nasce dalla mia esperienza lavorativa come insegnante di enogastronomia presso gli istituti professionali ad indirizzo alberghiero, contesto nel quale l'approccio didattico di tipo laboratoriale ha sempre rivestito, e riveste ancora oggi, un ruolo centrale. Negli ultimi anni, inoltre, si è affermata una crescente attenzione verso un approccio per competenze, necessario per affrontare le sfide di una realtà e di un mercato del lavoro in continua e rapida evoluzione.

Il presente elaborato, si pone dunque l'obiettivo di analizzare il tema della didattica laboratoriale e per competenze, con un focus particolare sul suo ruolo e sulla sua applicazione nel sistema scolastico italiano e, nello specifico, nel contesto degli istituti professionali ad indirizzo servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera (IPSSEOA), comunemente noti come "istituti alberghieri".

Il primo capitolo dell'elaborato introduce il tema della didattica laboratoriale, definendola ed evidenziandone le principali caratteristiche. In seguito, viene delineata l'evoluzione storica di questo approccio didattico e del concetto di laboratorio con un breve excursus storico. Vengono successivamente trattati i fondamenti pedagogici della didattica laboratoriale e analizzate alcune tra le principali teorie pedagogico-didattiche di riferimento, con particolare attenzione all'attivismo pedagogico e al concetto di "learning by doing" di John Dewey e all'apprendimento esperienziale di David Kolb. Viene infine analizzato il dibattito contemporaneo italiano sul tema, con particolare riferimento agli ostacoli che impediscono una piena diffusione di questa metodologia didattica, in particolare nelle discipline cosiddette "di base", nonché all'importanza delle metodologie attive e al ruolo che l'insegnante dovrebbe assumere all'interno di tale approccio.

Il secondo capitolo introduce la didattica per competenze. Partendo dal concetto di competenza, viene successivamente analizzato questo approccio didattico, delineandone caratteristiche, finalità e fondamenti teorici di riferimento. Il capitolo, in seguito, pone la domanda di quali competenze vadano promosse: partendo dalle "life skills" dell'OMS del 1993, viene delineato lo scenario europeo attuale, analizzando le competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'UE e il quadro europeo delle qualifiche (EQF). Viene infine affrontato il tema delle competenze nel sistema scolastico italiano.

Il terzo e ultimo capitolo è dedicato al ruolo della didattica laboratoriale e della didattica per competenze, precedentemente trattate, all'interno degli istituti professionali ad indirizzo servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera. Viene presentata la situazione attuale degli istituti professionali in Italia, con un'analisi dei punti chiave della riforma del 2017 che li trasforma in scuole territoriali dell'innovazione, dove la didattica laboratoriale e per competenze assume un ruolo centrale. Il capitolo prosegue con un focus sugli istituti professionali ad indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera, offrendo una panoramica di questi istituti e delineandone le specifiche competenze di indirizzo da promuovere, il quadro orario e i possibili percorsi in uscita e caratterizzazioni. Viene poi approfondito il ruolo della didattica laboratoriale e per competenze all'interno di questi istituti, presentando il concetto di unità di apprendimento (UDA) come strumento per promuovere competenze e proponendo un esempio di unità di apprendimento applicata all'interno di un istituto scolastico del territorio ad indirizzo alberghiero: l'IPSSEOA "G. Maffioli" di Castelfranco Veneto.

# CAPITOLO 1: LA DIDATTICA LABORATORIALE

## 1.1 Didattica laboratoriale: definizioni e caratteristiche

Prima di analizzare la didattica laboratoriale nei suoi aspetti pedagogici e nei suoi fondamenti teorici, tema centrale di questo capitolo, si fornirà una definizione iniziale del concetto, delineandone inoltre le caratteristiche principali.

Volendo dare una prima definizione di “didattica laboratoriale”, almeno dal punto di vista letterale, appare chiaro che si tratta di un nome composto, derivante dall’unione del sostantivo “didattica” definita come “parte della teoria e dell’attività educativa che concerne i metodi d’insegnamento” (Treccani, 2024) con l’aggettivo “laboratoriale” ovvero “da laboratorio, tipico di un luogo nel quale si elaborano esperienze innovative” (Treccani, 2024).

Per Zecca, “con il costrutto didattica laboratoriale ci si riferisce a quell’area della pedagogia che studia le strutture e le modalità di funzionamento dell’insegnamento e dell’apprendimento basato sull’esperienza diretta e attiva degli studenti, sia che siano bambini sia che si tratti di adulti. Il laboratorio come metodologia di apprendimento non è solo il luogo in cui gli studenti mettono in pratica i concetti e le teorie che hanno imparato, ma è una metodologia inclusiva e trasversale ai campi di esperienza e agli ambiti disciplinari, in quanto metodologia è finalizzata all’acquisizione di saperi e di competenze attraverso il fare oltre che la formazione della capacità di imparare ad imparare” (Zecca, 2016, p. 7)

In questo senso, il termine “laboratorio” è dunque caratterizzato da una natura complessa, in quanto possiede diversi significati e viene utilizzato in molti modi e contesti. In senso stretto, si può definire il laboratorio come uno spazio attrezzato, all’interno del quale si svolge un’attività centrata su un certo oggetto culturale. In questo senso, il laboratorio è quindi considerato in primis come uno spazio distinto e differente rispetto all’aula-madre. Tuttavia, in senso largo, la definizione di “laboratorio” può fare riferimento a qualsiasi situazione didattica basata sull’apprendimento attivo e sul concetto di “imparare facendo”. Il termine laboratorio, dunque, può assumere anche una valenza relativa alla qualità pedagogica delle attività svolte. Può quindi diventare laboratorio anche uno spazio che, almeno nell’intenzionalità originaria, non era considerato tale, in ragione della qualità dell’attività didattica che vi si svolgerà al suo interno (Baldacci, 2005).

Anche Margiotta (2013) considera la didattica laboratoriale, o didattica per laboratori, in primo luogo come una forma mentis del docente, convinto dell'opportunità di applicare una strategia didattica fondata sul "fare" da parte dei discenti, contrapponendosi ad una tipologia di didattica, prevalente nella scuola italiana, basata sul potenziale informativo e formativo della parola del docente, assorbita in modo passivo da parte degli allievi. In una didattica di tipo laboratoriale gli allievi hanno un ruolo attivo nella costruzione del proprio sapere, in un'ottica di ricerca, ideazione e sperimentazione.

Marconato (2015), nel definire questa metodologia didattica pone anch'esso l'accento sulla contrapposizione tra didattica laboratoriale e didattica convenzionale. Nella didattica laboratoriale il discente si appropria delle conoscenze nel contesto del loro utilizzo, a differenza della didattica convenzionale che considera l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza come due processi distinti e appartenenti a universi differenti: la scuola viene considerata il luogo nel quale si "impara" la conoscenza, che verrà utilizzata in un momento successivo, idealmente dopo aver terminato la scuola o, in ogni caso, al di fuori di essa. La didattica laboratoriale, dunque, è una metodologia in grado di superare due tra le cause principali di un apprendimento riproduttivo e superficiale: la decontestualizzazione del sapere e la separazione tra costruzione e utilizzo delle conoscenze.

Da questa prospettiva "la didattica laboratoriale diventa un potente generatore di senso per l'allievo, considerato attore creativo e responsabile del suo itinerario conoscitivo ed euristico, una strategia formativa dell'insegnante-educatore che co-progetta, co-valuta e co-ricerca insieme ai suoi allievi" (Zecca, 2016, p. 7).

In conclusione, possiamo definire la didattica laboratoriale, così come il concetto di laboratorio inserito nel contesto didattico, come una vera e propria metodologia didattica, le cui caratteristiche chiave sono il ruolo attivo e centrale del discente e l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Tutto ciò generalmente in contrapposizione con la didattica definita convenzionale, in genere passiva e caratterizzata da un approccio di tipo trasmissivo.

## 1.2 Dal laboratorio alla didattica laboratoriale: un breve excursus storico

Nel paragrafo precedente, si è visto come già a partire dal termine “didattica laboratoriale” appaia chiaro ed evidente lo stretto legame tra didattica e laboratorio. Nell’affrontare un breve excursus storico su questa metodologia didattica si partirà dunque dall’evoluzione storica del concetto di laboratorio.

“Laboratorio” è un termine derivante dal latino medievale “*laboratorium*”, legato al verbo *laborare*. Da queste premesse, appare chiara l’allusione ad uno spazio dove si svolge un’attività lavorativa. In età moderna, a partire dal Seicento e di pari passo con lo sviluppo delle scienze empiriche, il concetto di laboratorio cambia, configurandosi tipicamente come uno spazio attrezzato per condurre ricerca: nasce il laboratorio scientifico. Assistiamo quindi alla nascita di diversi tipi di laboratorio: chimico, fisico, anatomico ecc. Nei secoli successivi si assiste ad una vera e propria proliferazione di laboratori scientifici di diversa tipologia, dovuta al continuo sviluppo del sapere scientifico e alla sua frammentazione sempre più specialistica, che raggiunge il suo apice nel corso del Novecento. Il concetto moderno di laboratorio, tuttavia, rimane lo stesso e fa riferimento ad un luogo in cui fare ricerca, dove con “ricerca” intendiamo un’attività il cui scopo è l’indagine sistematica rivolta ad un oggetto di studio, secondo un corretto metodo scientifico che rifiuta ogni apriorismo o dogmatismo. La ricerca laboratoriale appare dunque caratterizzata da metodi e procedure di tipo attivo, basate sull’indagine e sulla ricerca di nuove soluzioni ai problemi e non sul ripetere quanto già si conosce (Margiotta, 2013).

Anche nel corso della storia dell’educazione, sono state sviluppate e applicate diverse metodologie attivistiche nel processo di insegnamento e apprendimento, a partire dal metodo maieutico di Socrate, passando per i “De Magistro” di Sant’Agostino, per arrivare poi a figure come Comenio e Pestalozzi e infine al movimento pedagogico della “scuola attiva”, sviluppatosi tra Ottocento e Novecento (Margiotta, 2013).

In età contemporanea il concetto di laboratorio nel contesto educativo appare inizialmente legato all’avvento della rivoluzione industriale e al tema del lavoro, che comincia a diventare un vero e proprio problema all’interno della società, assumendo particolare importanza e influenzando di conseguenza anche i processi educativi ad essa appartenenti. Si viene dunque a creare uno stretto rapporto tra educazione e lavoro, con la nascita delle prime scuole specializzate per la formazione di figure tecniche già nel Settecento, scuole molto lontane dalla tradizione umanistica dell’educazione ma quanto mai necessarie in una società segnata da una

suddivisione del lavoro sempre più complessa. In tale contesto, la scuola assume quindi questo dovere sociale, ridisegnandosi sui profili professionali e facendo di questo una delle sue principali missioni. Il tema del rapporto tra educazione e lavoro percorre la pedagogia di tutto l'Ottocento, influenzando curricula, programmi di studio e politiche scolastiche-educative dei paesi più sviluppati (Cambi, 2003).

Come affermato in precedenza, tra i precursori dell'idea di laboratorio nel contesto dell'istruzione troviamo la figura di Enrico Pestalozzi (1746-1827) che sviluppa questo concetto principalmente nell'opera "Come Gertrude istruisce i suoi figli" del 1801. Per Pestalozzi è di fondamentale importanza che l'allievo compia concretamente delle esperienze nel proprio ambiente. Proprio da lì bisogna partire nel processo di insegnamento, dal contatto diretto con le varie esperienze vissute dal discente e dall'intuizione. Partendo da questi presupposti, intuizione ed esperienze, Pestalozzi sviluppa un'educazione, che potremmo definire "elementare", per l'insegnamento delle lingue e della matematica, che trova il suo punto di partenza negli elementi della realtà. (Cambi, 2003).

Non è tuttavia ancora possibile parlare di didattica laboratoriale e di laboratorio scolastico almeno fino alla seconda metà del XIX secolo, quando il laboratorio scolastico inizia ad assumere la concezione di un luogo attrezzato in cui poter fare ricerca e sperimentazione relativamente al processo di insegnamento e apprendimento, anche se lo sviluppo vero e proprio di tale concezione di laboratorio avviene soprattutto nel corso del XX secolo. Tutto questo anche grazie allo sviluppo della psicologia empirica, dove, tra i vari esponenti, una figura certamente importante è stata quella dello psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget (1896-1980), le cui teorie saranno di ispirazione per la pedagogia scientifica fino a metà Novecento (Margiotta, 2013).

All'interno della pedagogia del Novecento trova infatti ampio spazio il concetto del "fare", così come quello del problema da risolvere e del lavoro, in contrapposizione con l'astrattezza dell'intellettualismo e del formalismo tradizionale che invece vengono rifiutati. Mentre il tema del rapporto tra educazione e lavoro continua a rimanere al centro del dibattito, la pedagogia inizia a fare emergere come la pratica, intesa come la trasformazione intelligente e intenzionale della natura, è uno dei più specifici caratteri dell'uomo. Il concetto di lavoro legato al tema dell'educazione comincia dunque ad essere inteso anche e soprattutto come lavoro pedagogico. Il risultato è un radicale ripensamento e ristrutturazione dei curricula scolastici, come avvenne

con l'attivismo pedagogico, che pose le basi teoriche e portò alla sperimentazione di modelli di "scuole nuove", oltre a una reintegrazione tra il pensiero e il "fare" (Cambi, 2003).

Il vero sviluppo del concetto di didattica laboratoriale si ha dunque con l'avvento dell'attivismo pedagogico, sviluppatosi alla fine del XIX secolo e principalmente per opera di John Dewey (1859-1952) e il suo metodo attivo basato sull'esperienza, considerato come fondamento per ogni sviluppo di pensiero. Dewey, fonda a Chicago la sua "Scuola Laboratorio" (1896-1903), una scuola sperimentale dove poter applicare il metodo da lui elaborato. Per Dewey, l'educazione è un continuare a ricostruire esperienza: l'allievo fa propria una conoscenza tramite un processo che parte da un'attività concreta e lo porta progressivamente a rielaborare intellettualmente l'esperienza vissuta, nonché a formulare idee nuove e a verificarne la validità. Tutto questo attraverso prove ed errori, esperimenti, ipotesi ed osservazioni (Margiotta, 2013).

Appare chiaro che in Dewey troviamo una concezione di educazione come scienza empirica, dove trova un ruolo centrale, più dell'acquisizione delle conoscenze in sé, il saper padroneggiare un metodo che renda possibile il "conoscere". Il metodo a cui Dewey fa riferimento è lo stesso utilizzato dalla scienza per affrontare e risolvere i suoi problemi (Fabbroni e Pinto Minerva, 2013).

Per quanto riguarda gli esponenti europei della scuola attiva, ebbero un ruolo importante, tra gli altri, Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952). Entrambi utilizzavano delle metodologie attive nell'insegnamento della matematica e in generale delle materie scientifiche. Decroly proponeva un metodo basato principalmente sull'osservazione della natura per promuovere il passaggio dal concreto all'astratto, mentre il cuore del metodo di Montessori si basava sull'utilizzo di materiale da parte degli allievi. Oltre alla celebre "scuola laboratorio" di Dewey, furono diverse le scuole fondate all'interno dell'attivismo, come la "Casa dei Bambini" di Montessori, l'"Ecole de l'Ermitage" di Decroly, la "Scuola popolare" di Freinet e ancora le scuole legate all'istituto "Rosseau" di Ginevra. Iniziative in questo senso ci furono anche nel secondo dopo guerra ad opera di maestri ed educatori come Paulo Freire e Mario Lodi (Margiotta 2013).

### **1.3 Dall'attivismo pedagogico di Dewey al modello di apprendimento esperienziale di Kolb**

Come affermato precedentemente, il concetto di didattica laboratoriale, per lo meno come lo conosciamo oggi, ha le sue radici e si sviluppa all'interno del movimento dell'attivismo pedagogico.

L'attivismo pedagogico nasce alla fine del XIX secolo, sviluppandosi poi lungo tutta la prima metà del secolo successivo principalmente in Europa e negli Stati Uniti. Possiamo tuttavia considerarlo un movimento pedagogico internazionale, vista la sua grande influenza nelle pratiche educative a livello globale, capace di lasciare un segno anche nella pedagogia e nella scuola contemporanea. È principalmente grazie a questo movimento che si deve il profondo rinnovamento e trasformazione della scuola avvenuti nel corso del XX secolo, che la portò a conquistare un ruolo centrale all'interno della società, dando vita a una serie di sperimentazioni scolastiche e didattiche basate sul "fare", fondate su approcci scientifici e filosofici nuovi e in netto contrasto con la scuola del passato, basata sul formalismo e sull'importanza del verbo, fondata su una pedagogia di tipo astratto ed estranea da ogni tipo di sperimentazione (Cambi, 2003).

Come afferma Ernesto Cognola nella sua introduzione all'opera "Esperienza e Educazione" di Dewey, "la vera originalità della pedagogia attiva è nel bando dato all'ideale enciclopedico, il vero cancro della scuola moderna, nel nuovo spirito introdotto nelle relazioni tra insegnante e alunno, nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica" (Codignola, 1949, p. XIV).

I principi di questo movimento pedagogico si basano su una visione che pone l'allievo al centro del processo di apprendimento, conosciuta come "puerocentrismo" e sul ruolo cruciale del "fare", evidenziando l'importanza di un coinvolgimento attivo da parte del discente. Un altro aspetto centrale è la motivazione dell'allievo: l'apprendimento autentico deve scaturire da un reale interesse, in grado di rispondere ai suoi bisogni emotivi, cognitivi e pratici. Anche l'ambiente gioca un ruolo fondamentale, poiché viene considerato una fonte preziosa di stimoli per il processo di apprendimento. Inoltre, l'educazione deve promuovere la socializzazione del discente, rispondendo al suo naturale bisogno di interazione. Questo movimento rifiuta, inoltre, l'autoritarismo dell'adulto nei confronti dello studente, che caratterizzava la tradizione scolastica del passato, preferendo un approccio più democratico. Infine, si oppone all'intellettualismo e, di conseguenza, all'apprendimento puramente nozionistico, favorendo

un'esperienza di apprendimento più libera e autonoma per lo studente. Grazie all'attivismo pedagogico, per la prima volta, è il discente ad essere al centro del processo educativo. Assistiamo dunque ad un vero e proprio capovolgimento nel rapporto educatore-educando e ad un'inversione del processo di apprendimento, in cui, ora, è il "fare" che deve precedere il "conoscere". Processo educativo che, come affermato da Piaget, matura originariamente su un piano operatorio e mette al centro l'ambiente e non la conoscenza sistematica (Cambi, 2003). Possiamo dunque definire l'attivismo pedagogico come un approccio che stimola l'apprendimento attraverso il fare (Tassi et al., 2014).

Come affermato in precedenza, il vero sviluppo della didattica laboratoriale si deve proprio al pedagogista John Dewey, che nel 1896 a Chicago dà vita alla sua "Scuola Laboratorio", luogo dove poter applicare il suo metodo attivo basato sull'esperienza del discente, vista da Dewey come base fondamentale per qualsiasi forma di apprendimento (Margiotta, 2013). Per Dewey "l'esperienza è mezzo e fine dell'educazione" (Dewey, 1949, p.74).

John Dewey fa dei principi dell'attivismo pedagogico i punti cardini della sua pedagogia, esposti sottoforma di manifesto nel suo "My Pedagogic Creed" del 1897. All'interno dell'opera, Dewey afferma che il processo educativo è costituito da due aspetti, uno di tipo psicologico e uno sociologico, in simbiosi tra loro. L'educatore deve dunque riallacciarsi alle attività che il discente compie spontaneamente, nonché conoscerne le condizioni sociali, in modo da stimolare l'allievo e interpretarne correttamente gli istinti. Non essendo possibile predire cosa sarà la civiltà del futuro, preparare alla vita il discente significa innanzitutto dargli la padronanza di sé stesso. Essendo quindi l'educazione un processo di tipo sociale, anche la scuola è in primis un'istituzione sociale e deve rappresentare la vita attuale dell'allievo e non essere un sostituto della realtà. La base dell'educazione è dunque la vita sociale dell'alunno, vista come sfondo di tutti i suoi sforzi e dei suoi risultati. Introdurre nella vita dell'allievo una moltitudine di studi specializzati, senza rapporti con la vita sociale, significa violare la natura stessa del discente. Il processo educativo deve essere concepito come una ricostruzione continua di esperienze, dove il fine e il processo dell'educazione sono la stessa cosa. Per quanto riguarda il metodo, questo deve seguire la stessa logica che determina lo sviluppo della natura del fanciullo, dove generalmente il lato attivo precede quello passivo. Ignorando questo principio si promuove nell'allievo un atteggiamento passivo, ricettivo e assorbente, contrario alla sua natura (Dewey, 1961).

Per Dewey, “l’educazione, per conseguire i suoi fini, così nei riguardi dell’alunno singolo come in quello della società, deve essere basato sull’esperienza” (Dewey, 1949, p. 74).

Il laboratorio è quindi lo spazio per eccellenza dove educare l’allievo sia in senso intellettuale che pratico, dando la possibilità al discente di acquisire conoscenza attraverso processi di sperimentazione diretta, confronto con i pari e autoriflessione. Al centro del pensiero di Dewey troviamo dunque il concetto di “esperienza” (Zecca, 2016). Anche per Baldacci (2005), l’apprendimento dall’esperienza, così come caratterizzato da Dewey, fa chiaramente riferimento ad una situazione laboratoriale, dove il discente ha un ruolo attivo nella sperimentazione, nell’osservare le conseguenze di quanto sperimentato e in generale nel “fare”.

“Learning by doing è l’espressione che racchiude l’essenza della teoria pedagogica elaborata da John Dewey [...] La scuola dovrebbe essere considerata come un laboratorio in cui ogni studente agisce e interagisce con gli altri e con l’ambiente per apprendere e crescere. Solo attraverso all’azione e all’esperienza pratica è possibile comprendere e acquisire nuove competenze” (INDIRE, 2024)

Dewey (1949), sottolinea che l’apprendimento basato sull’esperienza e sul “fare” è maggiormente efficace rispetto ad un apprendimento puramente teorico. L’educazione tradizionale, caratterizzata da un’uniformità meccanica, è infatti causa di passività negli studenti, la quale alimenta a sua volta gli stessi metodi educativi passivi. L’educatore non dovrebbe tuttavia limitarsi a esporre gli allievi alle esperienze, ma assumere un ruolo di guida nella comprensione consapevole di quanto sperimentato, arrivando, nelle situazioni più avanzate, a far cogliere agli studenti anche le connessioni più complesse tra mezzi e fini e tra causa ed effetto.

Per Dewey, dunque, l’attività fine a sé stessa, senza una riflessione critica da parte dell’allievo, non costituisce esperienza, in quanto il discente non ne conosce le cause e le conseguenze. L’esperienza, inoltre, per poter essere davvero educativa, non può aver luogo dentro un soggetto isolato ma essere in continuità con le esperienze precedenti e con la realtà del soggetto stesso, consentire l’interazione tra il discente e il proprio ambiente di vita e superare la frammentazione tra saperi (Zecca, 2016). Lo stesso Dewey afferma che “credere che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative” (Dewey, 1949, p. 10).

Sempre Dewey (1966), afferma che la vera natura dell’esperienza si comprende soltanto osservando il collegamento tra l’elemento attivo e quello passivo che essa include. Quando

sperimentiamo, facciamo qualcosa all'oggetto (tentativo) e l'oggetto fa qualcosa a noi (sottostare alle conseguenze), la qualità dell'esperienza si misura dal nesso tra queste due fasi. Nell'esperienza intesa come tentativo è implicito un cambiamento, che risulta tuttavia privo di significato se non è collegato in modo cosciente con le conseguenze che esso causa. Quando il cambiamento causato dall'azione si riflette in un cambiamento in noi stessi, esso si carica di significato e noi impariamo.

Dal modello di apprendimento di John Dewey, basato sul ciclo esperienza-riflessione-apprendimento e trattato in precedenza, prende spunto David Kolb nelle sue modellizzazioni riguardanti l'apprendimento esperienziale condotte a partire dagli anni Settanta, che influenzeranno gli studi sulla formazione professionale e sul comportamento organizzativo. Altre fonti di ispirazione per Kolb sono Piaget e Lewin. Dagli studi del primo, Kolb trae l'idea che l'interazione uomo-ambiente sia fondamentale per sviluppare schemi di azione e modelli mentali, in un processo continuo di reciproca assimilazione e adattamento. Da Lewin, riprende invece il concetto di interdipendenza, che è tipico dei processi di apprendimento sociale. Lewin sostiene che esista una connessione di mutua dipendenza tra i membri di un gruppo, la quale modifica e plasma le azioni sia degli individui che del gruppo nel suo insieme, portando verso una condizione di bilanciamento tra le forze che potrebbero disgregarlo (Perla, 2024).

“L'*experiential learning* rappresenta una logica formativa che riprendendo e valorizzando contributi che storicamente hanno posto attenzione specifica alle potenzialità educative dell'esperienza la assume come criterio ordinatore di attività, strumenti, tecniche e ruoli” (Reggio, 2010, p. 57).

Su queste basi Kolb (1984), elabora e propone il proprio modello di apprendimento esperienziale, conosciuto anche come “*learning cycle*” o “ciclo di Kolb” (fig. 1) e strutturato in quattro fasi:

- Esperienza concreta
- Osservazione riflessiva
- Concettualizzazione astratta
- Sperimentazione attiva

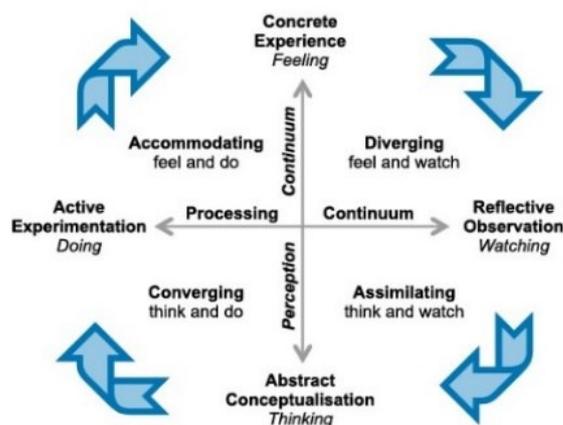


Figura 1 - Learning cycle e stili di apprendimento di Kolb (Perla, 2024).

Nella prima fase, il soggetto sperimenta situazioni pratiche, partecipando attivamente ad un'attività o ad una situazione reale, risultando pienamente coinvolto nella percezione e nella sperimentazione dell'esperienza stessa; Durante la seconda fase l'individuo avvia un processo di osservazione della realtà di natura riflessiva e che permette di elaborare una prima comprensione operativa della stessa; In seguito, nel corso della terza fase, le precedenti osservazioni riflessive vengono utilizzate per formulare concetti e teorie astratte, attraverso le quali il soggetto cerca di comprendere i principi e le leggi che governano l'esperienza, sviluppando così una comprensione teorica che può essere applicata ad altre situazioni; Nella quarta e ultima fase, l'individuo è ormai in grado di applicare le nuove conoscenze e teorie apprese nelle fasi precedenti anche in situazioni e contesti reali nuovi, facendo ripartire il ciclo. Questo ciclo è dunque continuo e dinamico, promuovendo un apprendimento costante e adattivo attraverso l'interazione tra esperienza pratica e teoria.

Il contributo di Kolb è particolarmente importante nello sviluppo di una teoria dell'apprendimento esperienziale, poiché ha chiarito che questo tipo di apprendimento si realizza attraverso un processo complesso, che non segue una successione lineare di fasi (Reggio, 2010).

Kolb, considera infatti l'apprendimento come un processo continuo di trasformazione dell'esperienza, con la conoscenza che invece non è altro che la combinazione di due attività strettamente connesse tra loro: l'acquisizione dell'esperienza (attraverso l'esperienza concreta o una concettualizzazione di tipo astratto) e la trasformazione dell'esperienza (attraverso l'osservazione riflessiva o una sperimentazione attiva). Kolb, afferma inoltre che il discente sviluppa una predisposizione particolare per alcuni stili di apprendimento, che il pedagogo

pone agli assi di convergenza delle quattro fasi del suo ciclo (fig. 1): stile divergente (tipico di chi nel proprio processo di apprendimento predilige l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva, il discente possiede generalmente buona capacità di immaginazione e di sviluppo di idee che sa organizzare in una visione sistemica); stile convergente (in cui vi è una propensione per la concettualizzazione astratta e le fasi di sperimentazione attiva, il discente predilige quindi processi di ragionamento di tipo deduttivo); stile accomodante (dove vi è una predilezione per la sperimentazione attiva e l'esperienza concreta, il discente è in genere in grado di risolvere problemi intuitivamente e in modo immediato); stile assimilativo (dove il discente preferisce le fasi di osservazione riflessiva e concettualizzazione astratta e opta generalmente per processi di ragionamento di tipo induttivo) (Perla, 2024).

“L'*Experiential Learning* è attuale per una formazione che non si riduce a trasmissione di nozioni e ad addestramento nelle organizzazioni [...] L'apprendimento esperienziale è generativo permettendo di apprendere ad apprendere” (Pantaleo, 2018, p. 225).

#### **1.4 Il dibattito contemporaneo in Italia, tra ostacoli alla diffusione e ruolo dell'insegnante**

Il dibattito sulla didattica laboratoriale, intesa come una metodologia didattica “nuova”, si sviluppa in Italia all’inizio degli anni Duemila, nello stesso periodo in cui comincia ad essere raccomandata a livello globale in molti Paesi, in particolare nell’insegnamento delle materie scientifico-tecnologiche. Tuttavia, nonostante la ricerca in ambito pedagogico, psicologico e didattico abbia contribuito nel corso del tempo a dare un fondamento scientifico all’appropriatezza di questa metodologia, ha allo stesso tempo portato alla luce il tema della difficoltà di integrazione e diffusione di questa metodologia nelle pratiche didattiche quotidiane (Polo, 2017).

Quest’ultimo tema appare particolarmente centrale nel dibattito contemporaneo sulla didattica laboratoriale e, in particolare, relativamente alla sua applicazione nelle discipline maggiormente teoriche. Tallini (2016), pone in evidenza la difficoltà nell’applicare concretamente questa metodologia nelle scuole, dovuta a vari fattori come la complessità di organizzazione del lavoro quotidiano dei docenti e la scarsa collaborazione tra gli stessi. La didattica laboratoriale viene spesso percepita come un impegno aggiuntivo, senza garanzia di risultati concreti e in ogni caso limitata alle discipline tecnico-scientifiche, ignorando come invece sia possibile estenderla anche ad altre tipologie di discipline.

Come afferma Marconato, “gli insegnanti degli istituti tecnici e professionali raccontano che gli studenti si impegnano volentieri e con buoni risultati nelle materie “pratiche”, mentre notano un impegno molto limitato, se non un vero e proprio rifiuto, per quelle “teoriche”. Quando gli studenti entrano in laboratorio sembrano trasformarsi: da abulici e assenti in aula, a pesci guizzanti nel momento in cui viene loro richiesto un impegno manuale e operativo [...] Gli insegnanti “teorici” nutrono una certa invidia per i colleghi “pratici” perché, a loro dire, disporrebbero di una “materia” che richiede agli studenti un impegno operativo, facile, senza quel lavoro cognitivo, decisamente più difficile e impegnativo, richiesto dalle proprie discipline. Non si rendono, però, conto che molte delle caratteristiche del laboratorio di una disciplina “tecnica” possono essere attivate anche per le materie “teoriche”. Le specificità didattiche dell’apprendimento in un “laboratorio” tecnico possono essere utilizzate tutte anche quando si manipolano oggetti concettuali (contenuti disciplinari, abilità personali, sociali e cognitive), si utilizzano strumenti soft (apparati digitali, software, o carta e matita) e si realizzano artefatti cognitivi (progetti, rapporti, filmati, presentazioni analogici e digitali). I

principi didattici di riferimento, i meccanismi cognitivi attivati, le leve motivazioni utilizzate sono gli stessi” (Marconato, 2015, p. 1).

Dal report conclusivo del 2013, relativo all’attività di ricerca condotta da IPRASE e CIRDFEA sul tema “Modellizzazione e organizzazione dei laboratori didattici per i quattro assi culturali dell’obbligo di istruzione”, emerge la necessità di un rinnovamento dell’insegnamento delle discipline, anche e soprattutto per le cosiddette “discipline di base”, generalmente poco coinvolgenti e motivanti per gli alunni (Camizzi e Goracci, 2024).

Anche per Margiotta “le discipline scolastiche, spesso, nella loro organizzazione tradizionale, sono noiose, non coinvolgenti, non motivanti, e molto distanti dalle strutture cognitive degli studenti [...] Se il rinnovamento dell’insegnamento delle discipline curriculari non diventa il nodo fondamentale dell’innovazione del sistema, tutte le altre innovazioni sono un dettaglio [...] Occorre, innanzitutto, abbandonare l’illusione dell’enciclopedismo, che si traduce in un insegnamento basato prevalentemente sul manuale, sul prodotto, sulla memorizzazione cieca” (Margiotta, 2013, p. 49).

Sempre Margiotta (2013), ribadisce che il concetto di didattica laboratoriale non si limita a definire uno specifico spazio attrezzato nel quale condurre esperienze ma è una metodologia di insegnamento trasversale a qualsiasi ambito disciplinare, in accordo con l’attivismo pedagogico di Dewey. È tuttavia importante declinare questa visione nel contesto scolastico, in particolare nel secondo ciclo, dove nella problematica relativa all’estensione della didattica laboratoriale alle discipline “teoriche”, esercitano un forte peso le caratteristiche intrinseche dei vari saperi. L’ancora ampia diffusione di metodologie didattiche “tradizionali” nella prassi quotidiana non è quasi mai dovuta solamente da una insufficiente preparazione dei docenti sulle metodologie attive ed innovative, ma anche e soprattutto ad un modo di pensare ai saperi specifici della disciplina in chiave nozionistica ed enciclopedica, adatti dunque ad essere proposti ai discenti alla stessa maniera.

La riflessione sul metodo di insegnamento deve essere dunque accompagnata a quella sui contenuti specifici delle varie discipline. L’attività laboratoriale è infatti centrata su uno specifico oggetto culturale, che ne determina la specifica logica di apprendimento e la declinazione nei diversi laboratori, specifici per le diverse discipline (Camizzi e Goracci, 2024).

Nel voler dare una caratterizzazione “laboratoriale” alle discipline, anche in quelle “di base”, si è sempre più concordi nel ritenere fondamentale il lavorare in sinergia con le cosiddette metodologie didattiche attive-innovative, che ben si inseriscono nel più ampio approccio della

didattica laboratoriale. Un'importante risorsa metodologica in questo senso è rappresentata dall'apprendimento cooperativo (o cooperative learning).

Questa metodologia, che trova i propri fondamenti principalmente nei lavori di David W. Johnson e Roger T. Johnson e Spencer Kagan, si basa sulla formazione di gruppi di più persone impegnate nell'affrontare un compito, all'interno del quale si realizza un'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo stesso, ovvero una relazione indispensabile tra i membri del gruppo per conseguire il risultato finale. Da molti anni si conducono ricerche volte a evidenziare la positività di questo approccio rispetto a quello individualistico e competitivo, i cui risultati, seppur non sempre uniformi, consentono di affermare in generale l'efficacia di questa metodologia non solo per quanto riguarda i risultati scolastici ma anche nel promuovere l'autostima e la motivazione negli alunni (Comoglio, 1996).

Tuttavia, anche questa metodologia si scontra spesso con gli stessi ostacoli che impediscono una più ampia e capillare diffusione di un approccio attivo e laboratoriale alla didattica nel nostro Paese e non solo, ovvero la difficoltà a superare il concetto nozionistico e trasmissivo della didattica. Nell'apprendimento cooperativo spesso i docenti hanno la percezione di non avere lo stesso controllo della classe garantito dalla lezione frontale, che questa porti soltanto a confusione senza arrivare a risultati soddisfacenti. Tuttavia, quando gli alunni iniziano a lavorare insieme devono imparare a negoziare, trovare le giuste modalità di lavoro, condividere le decisioni e misurare le reciproche relazioni. Risulta quindi evidente che gli alunni non possano essere silenziosi come durante un'attività condotta dal docente, e anche in queste tipologie di attività il silenzio non è sempre sinonimo di interesse e attenzione (Da Re, 2013).

Per Ciancone (2020) e Da Re (2013), il "cuore" dell'apprendimento cooperativo, che lo distingue ad esempio da un semplice lavoro di gruppo, è rappresentato dal concetto di interdipendenza positiva, ovvero quella condizione che permette una percezione di legame tra i membri dello stesso gruppo, che condividono la stessa sorte. Non esiste successo individuale se il gruppo fallisce. Nel gruppo viene quindi alimentata la motivazione nel preoccuparsi dell'apprendimento di ogni compagno e la condivisione della soddisfazione per il successo del singolo.

L'interdipendenza positiva può essere promossa agendo su diverse aree:

- Gli obiettivi (interdipendenza di obiettivi): a tutto il gruppo vengono dati obiettivi comuni;

- I compiti (interdipendenza di compito): si assegnano compiti che nessun membro può svolgere da solo;
- I ruoli (interdipendenza di ruolo): si distribuiscono ruoli diversi ma tutti necessari al buon andamento del gruppo;
- Le risorse (interdipendenza di risorse): materiali e strumenti non vengono forniti individualmente ma è il gruppo stesso che ne organizza l'utilizzo;
- La valutazione (interdipendenza di ricompensa): il successo di ognuno dipende dal successo di tutti e dunque la valutazione individuale risente, oltre che della prestazione personale, anche della valutazione attribuita alla prestazione del gruppo.

Risulta inoltre fondamentale costituire i gruppi di lavoro in modo non casuale. L'ideale è privilegiare gruppi non troppo numerosi (2-4 elementi) ed eterogenei per quanto riguarda profitto, capacità di leadership e di lavorare in gruppo ma anche provenienza, sesso ecc., con ruoli precisi e ben definiti. Questa eterogeneità favorisce maggiori opportunità di peer-tutoring e di sostegno reciproco all'interno del gruppo e migliorano le relazioni tra alunni con diversi background. Questo approccio deve poi tradursi in un setting d'aula che favorisca l'interdipendenza positiva, lo scambio e la diffusione, come la disposizione "a isole" oppure a cerchio o "a ferro di cavallo" (Da Re, 2013).

Il cooperative learning risulta quindi essere una metodologia didattica che consente di promuovere lo sviluppo di diverse abilità e competenze, dal punto di vista cognitivo, relazionale-sociale ed emotivo, rendendo gli studenti protagonisti attivi del proprio apprendimento, piuttosto che un recipiente di esperienze e competenze altrui, in linea con i principi della didattica laboratoriale (Pinto, 2017; Ciancone, 2020).

Un altro tema al centro del dibattito contemporaneo sul tema della didattica laboratoriale è quello relativo al ruolo del docente all'interno della stessa. Ruolo che risulta essere diverso e in contrasto rispetto a quello assunto nelle pratiche didattiche di stampo tradizionale. "La didattica tradizionale ha la responsabilità di avere colpevolmente generato una professionalità docente di semplice manovalanza: subalterna e frustrata, caricaturizzata nel risibile compito di riscaldare e dare in pasto agli allievi conoscenze surgelate e ossificate" (Fabbroni e Pinto Minerva, 2013, pp. 220-221).

Nella didattica laboratoriale, la figura del docente risulta quindi diversa, sia nel ruolo assunto che nei rapporti all'interno della classe. Nella didattica di tipo tradizionale, il rapporto tra insegnante, gruppo classe e singolo studente è unidirezionale e privo di scambi. Al contrario,

nella didattica laboratoriale questo rapporto appare continuo. Nella prima modalità, il docente valuta lo sviluppo del gruppo classe solamente tramite l'interazione con i singoli individui, la crescita del singolo studente è quindi necessaria per valutare quella del gruppo. Nella didattica laboratoriale, basata su una didattica partecipata, il singolo e il gruppo hanno invece pari importanza. Ciò consente di rilevare fasi di crescita e scambio reciproco, possibili solo in un contesto laboratoriale e non in una didattica esclusivamente frontale (Tallini, 2016).

Per Margiotta (2013), adottando un approccio di tipo laboratoriale, l'insegnante diventa il regista dell'insegnamento, in grado di creare occasioni di apprendimento che rispondano alle caratteristiche individuali degli studenti. Il suo ruolo è quello di "presidiare" il processo educativo, favorendo un apprendimento in grado di stimolare tutte le dimensioni dell'individuo: affettiva, emozionale, sociale e cognitiva.

Nella didattica laboratoriale, il ruolo dell'insegnante subisce dunque un notevole cambiamento, cambiamento che non sempre è indolore. Questo approccio richiede infatti al docente un impegno limitato nella presentazione ed esposizione dei contenuti, attività predominante nella didattica tradizionale, a favore di un importante impegno nella ricerca e identificazione di esperienze di apprendimento per gli alunni. L'insegnante è quindi chiamato alla progettazione, ideazione e implementazione di attività di apprendimento, nonché a ricercare e condividere con gli allievi le risorse necessarie. Compito del docente è inoltre quello di fornire agli studenti il giusto supporto durante le attività, responsabilizzandoli e sollecitando un ruolo attivo ma allo stesso tempo caratterizzato da una continua riflessione su quanto sperimentato (Marconato, 2015).

Nella didattica laboratoriale, l'intervento del docente si distacca dunque dal modello educativo di tipo trasmissivo. L'insegnante diventa piuttosto una risorsa per il gruppo e un facilitatore per le attività (Comizzi e Goracci, 2024). L'insegnante deve dunque essere in grado di porsi davanti ai suoi alunni per preparare la strada (ruolo di progettista), accanto per guidare e indicare la strada da percorrere (regista) e dietro per sostenere e stimolare nei momenti di difficoltà (facilitatore) ma avendo sempre presente che ogni studente è protagonista attivo del suo apprendimento (Ciancone, 2020). Con queste premesse, il ruolo del docente diventa dunque quello di "tutore, ricercatore, facilitatore, responsabilizzatore attento" (Tallini, 2016, p. 15).

Tamagnini (2023) riflette sulle difficoltà che i docenti affrontano nel comprendere quale, tra le numerose responsabilità a loro affidate (facilitare, ricercare, accompagnare, comunicare...), abbia un peso maggiore. Tuttavia, respingere questa moltitudine di responsabilità rivendicando

il bisogno di limitarsi a insegnare, sarebbe solo un illudersi che la docenza equivalga semplicemente alla trasmissione del sapere. È infatti necessario superare il modello di insegnamento tradizionale di tipo trasmissivo, basato su una comunicazione a senso unico docente-alunni, promuovendo invece negli studenti capacità di costruzione e di scambio e condivisione di abilità e conoscenze. Insegnanti e allievi diventano allora parte di una comunità collaborativa (Fabbroni e Pinto Minerva, 2013).

## CAPITOLO 2: LA DIDATTICA PER COMPETENZE

### 2.1 Il concetto di competenza

Prima di provare a definire la didattica per competenze, nonché a delinearne le principali caratteristiche e peculiarità, è opportuno partire dalla definizione di “competenza”. Competenza deriva dal termine latino “*competentia*”, a sua volta derivante dal verbo “competere” (chiedere, dirigersi a). Si tratta di un termine utilizzato all’interno di diverse discipline e contesti, con significati anche molto diversi tra loro. Una prima definizione generica del termine, data da Treccani (2024) è “l’essere competente; idoneità e autorità di trattare, giudicare, risolvere determinate questioni”.

Il concetto di competenza, nel contesto delle scienze umane e sociali, ha acquisito significati diversi nelle varie aree di studio e nel corso del tempo. L’interesse per le competenze è cresciuto negli ultimi decenni in vari settori, come l’economia, la psicologia, la formazione, la politica e molti altri. Le ragioni di questo interesse sono molteplici, uno su tutti l’evoluzione del lavoro nella società post-industriale, che ha dato nuovo valore a competenze immateriali, come le relazioni, la comunicazione e le capacità metodologiche e strategiche. Allo stesso tempo, la globalizzazione e l’alta mobilità dei lavoratori ha reso necessario lo sviluppo di nuovi strumenti per rappresentare le conoscenze e il “saper fare” degli individui, in quanto i titoli di studio da soli non sempre riflettono le reali capacità delle persone. Nell’ambito dell’istruzione si evidenzia invece sempre più l’inadeguatezza dell’apprendimento basato su conoscenze e saperi procedurali rispetto alle richieste del lavoro e della vita. (Da Re, 2013).

Nel contesto educativo, una prima accezione di competenza compare all’interno della pedagogia per obiettivi, in cui si colloca anche il modello progettuale del *Mastery Learning*, il cui scopo è la promozione di un apprendimento per maestria o padronanza, strutturato in un percorso graduato e personalizzato sul singolo allievo, con un controllo costante allo scopo di mettere in atto eventuali interventi di recupero. Alla base di questo modello vi è una visione di stampo comportamentistico/neo-comportamentistico che sostiene che l’apprendimento si identifichi con conoscenze e abilità manifestate attraverso un comportamento esteriore osservabile e misurabile. In questo contesto, la competenza viene associata all’obiettivo conseguito con padronanza, e quindi come un comportamento esteriore misurabile. Visione opposta è invece quella del linguista Noam Chomsky, che inizialmente definisce il concetto di competenza come la conoscenza che si ha della propria lingua, distinguendola dalla prestazione

consistente nell'uso effettivo della stessa in una situazione concreta. Successivamente, il linguista arriva a considerare la competenza come capacità di utilizzare efficacemente la conoscenza in un determinato campo di attività e di generare un numero illimitato di conoscenze. Nonostante questo nuovo concetto di competenza rappresenti un superamento della posizione oggettivistica del paradigma comportamentistico, non fornisce indicazioni su come promuoverla, in quanto essa viene considerata innata (Martini, 2017).

Nei decenni successivi, si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto di competenza, la cui evoluzione può essere sintetizzata nella definizione che la vede come la capacità di un soggetto di affrontare un compito orchestrando e utilizzando le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e utilizzando quelle esterne in modo coerente ed efficace. Sono dunque tre i principali attributi relativi al concetto di competenza nel dibattito contemporaneo relativo all'apprendimento: la capacità di affrontare un compito, l'attivazione e orchestrazione delle proprie risorse interne e l'utilizzo delle risorse esterne. Con queste premesse il concetto di competenza risulta comprendere le diverse dimensioni relative al processo di apprendimento e riconducibili ai seguenti tre piani: le conoscenze, le abilità e le disposizioni ad agire, ovvero le attitudini individuali a relazionarsi con la realtà. Possiamo quindi riassumere lo sviluppo del concetto di competenza come il passaggio dal "saper fare" al "saper agire". Un passaggio da una visione comportamentista, basata principalmente sulla dimensione prestazionale a una visione maggiormente affine al costruttivismo sociale e situato. (Castoldi, 2011)

È a partire dagli anni Novanta che il termine "competenza" entra a far parte del mondo dell'educazione in maniera rilevante, fino ad arrivare ad essere considerato una finalità fondamentale della formazione (Di Marco, 2016). Nell'ambito dei convegni internazionali DeSeCo (progetto dell'OCSE lanciato nel 1997 e relativo alla definizione e selezione delle competenze), è emerso un panorama piuttosto ampio di possibili definizioni del termine, arrivando ad una sintesi che definisce competenza come una capacità di affrontare attività o problemi complessi. Una definizione all'apparenza piuttosto asettica e lontana da quella che invece potrebbe essere la base di una nuova visione della didattica. Nello stesso documento che raccoglie questa sintetica definizione del termine, è stato tuttavia messo in evidenza un concetto fondamentale: una competenza non può essere ridotta a sole componenti di tipo cognitivo, ma deve comprendere componenti relativi a saperi, capacità e atteggiamenti. Quanto sostenuto da diversi autori nel corso del tempo riguardo al concetto di competenza, trova dunque conferma: essa deve includere anche la dimensione degli atteggiamenti e va riferita sia al processo di apprendimento che a quello di insegnamento (D'Amore, 2015).

Un' importante definizione di competenza, è quella contenuta nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento Permanente (2008), ovvero "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". La stessa definizione data dall'UE è stata poi recepita a livello nazionale, ed è quella che ritroviamo nei documenti ministeriali italiani e in entrambi i cicli di istruzione (Loiero, 2015).

Possiamo quindi considerare una competenza come un insieme di conoscenze, abilità e qualità umane, integrate tra loro. Quando parliamo di competenze, parliamo allora di un insieme bilanciato di sapere, saper fare e saper essere. Competenza non è dunque una conoscenza o un qualcosa di acquisito, e nemmeno può essere ridotta ad un sapere acquisito con la formazione. Essa non si identifica nelle risorse da applicare, ma nell'applicazione delle stesse. Tuttavia, una competenza, per essere tale, deve possedere un certo grado di riconoscimento sociale, e necessita del giudizio altrui. La competenza è quindi un saper agire riconosciuto. La competenza può anche essere vista come l'insieme complesso delle risorse a disposizione di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione, un compito, la soluzione di un problema. Tuttavia, alcuni di questi elementi sono specifici con il lavoro o compito da affrontare, ma altri (es. motivazione, capacità comunicative, capacità di risolvere problemi ecc.) sono relative a caratteristiche "personali" del soggetto. (Batini, 2013).

Per Da Re, una possibile visione di competenza è quella che "descrive il passaggio dalle competenze alla competenza e dai 3 savoir (sapere, saper fare e saper essere) all'unico saper agire (e reagire). In quest'ottica, non esiste competenza senza la co-presenza di tutti questi fattori. La competenza, quindi, viene intesa come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale; in sintesi, cioè, un "sapere agito". Sempre più si parla di "competenza", piuttosto che di "competenze" [...] Ciò significa che la competenza è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita. Ciò che rende la competenza tanto potente e la distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l'intervento e l'integrazione con le risorse e le capacità personali. Il fatto che la persona sappia mobilitare conoscenze e abilità attraverso l'impiego di capacità personali le permette di generalizzare a contesti differenti il modello d'azione e, inoltre, di reperire conoscenze e abilità nuove di fronte a contesti che mutano, alimentando e accrescendo la competenza stessa" (Da Re, 2013, p. 10).

## 2.2 Dalle competenze alla didattica per competenze

Come visto in precedenza, le trasformazioni avvenute nella società e nel mondo del lavoro negli ultimi anni hanno evidenziato l'inadeguatezza di un approccio didattico tradizionale, caratterizzato dalla trasmissione lineare di conoscenze. Appare quindi necessario adottare una didattica orientata alle competenze, che parta da obiettivi specifici e integri gli apprendimenti teorici con la mobilitazione di tutte le risorse degli alunni. L'intento non è abbandonare le discipline, ma superare l'approccio nozionistico e puramente trasmissivo, che rimane ancora prevalente in molte scuole in Italia (Ribolzi et al., 2020).

“La modernità liquida ha imposto nuovi bisogni formativi che richiedono il passaggio da un apprendimento lineare, cumulativo, nozionistico a una interconnessione dei saperi, a una conoscenza di tipo globale, reticolare, complessa [...] Lo sviluppo rapido delle tecnologie e della scienza [...] richiedono il passaggio dal “bagaglio conoscitivo” al “potenziale cognitivo”. Non è sufficiente l'accumulo di conoscenze: occorre aiutare l'alunno a sviluppare processi cognitivi, strategie mentali e schemi logici, in sintesi, una forma mentis capace di affrontare problemi, di organizzare conoscenze e abilità acquisite per comprendere i molteplici contesti di conoscenza” (Di Marco, 2016, p. 23).

Una didattica di tipo trasmissivo non è più sufficiente, in quanto permette di sviluppare al massimo conoscenze e abilità, ma non competenze. Questo approccio didattico è inoltre responsabile nel creare sempre maggiore estraniamento e rifiuto negli studenti, che faticano a dare senso e significato a quanto proposto dalla scuola (Da Re, 2013).

Come affermato precedentemente, il concetto di competenza è molto più ampio rispetto alla sua concezione in senso comune. È presente un sapere e un “saper fare”, sono coinvolti aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali. Inoltre, è coinvolta la capacità di fare proprie tali risorse in modo da utilizzarle consapevolmente e in modo appropriato nell'affrontare compiti e contesti nuovi o più complessi (Loiero, 2015). La competenza è quindi la capacità di unire le conoscenze, le abilità e le qualità personali al contesto esterno (ambiente, persone, strumenti tecnologici, materiali ecc.). Tuttavia, affinché questo avvenga, è necessaria la partecipazione attiva dell'alunno. La competenza prevede una forma di intelligenza in una determinata situazione e richiede costruzione di schemi che permettono di mobilitare una serie di conoscenze, abilità e atteggiamenti già acquisiti in precedenza e creatività per cercare soluzioni originali nel nuovo contesto. L'apprendimento di competenze è dunque la capacità di utilizzare una conoscenza per comprendere nuove situazioni (Di Marco, 2016).

Appare dunque evidente che il concetto di didattica per competenze debba essere legato al creare e predisporre situazioni di apprendimento, ovvero contesti predisposti dagli insegnanti in modo da favorire lo sviluppo di competenze. In questi contesti, l'allievo ha la possibilità di utilizzare le conoscenze già acquisite per svilupparne di nuove, può agire (e reagire), e riflettere sulle proprie azioni, e ha l'opportunità di diventare più autonomo e responsabile. La didattica per competenze è dunque in grado di creare situazioni didattiche larghe, aperte e portatrici di senso. Una didattica caratterizzata dal far lavorare gli alunni su una serie di compiti attraverso progetti, risoluzioni di problemi o ricerche. In queste situazioni gli studenti applicano un insieme di saperi e "saper fare" collegando discipline e vita extrascolastica (Loiero, 2015).

“La scuola delle competenze è forse l'unica scuola possibile oggi. È quella che, come insegnanti, genitori e alunni, dovremmo esigere. Una scuola all'altezza del mondo in cui viviamo: mobile, interconnesso e pluridimensionale. Lavorare in classe per competenze [...] corrisponde alla scelta di fermarsi e approfondire i contenuti di apprendimento da più punti di vista, riuscendo a cogliere le relazioni tra le conoscenze e le abilità possedute, provando a utilizzarle in qualcosa di diverso dalla semplice esecuzione di una consegna, cercando cioè di renderle vive” (Morgese, 2021, p. 7).

Anche Da Re (2013), sottolinea l'importanza del proporre agli alunni compiti significativi da svolgere in autonomia, fondamentali nel promuovere competenze. Si tratta di compiti realizzati in un contesto reale o in ogni caso realistico e in situazioni di esperienza concreta. Nello svolgimento di questi compiti gli allievi devono utilizzare diversi saperi, provenienti da campi disciplinari diversi, come la capacità di generalizzazione, di fare ipotesi, collaborare con gli altri, realizzare prodotti ecc. L'attività deve risultare "sfidante" e quindi leggermente più complessa rispetto al bagaglio di abilità e conoscenze già in possesso dallo studente, in modo da attivare il *problem-solving*. In questo modo nel discente non vengono mobilitate soltanto le risorse già in suo possesso, ma esso acquisisce conoscenze e abilità nuove, oltre a maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità.

Una didattica per competenze dovrebbe essere caratterizzata da attività laboratoriali e situazioni-problema da risolvere che consentono all'allievo di esprimere la propria originalità e creatività e allo stesso tempo intervenire sul proprio apprendimento acquisendo riflessività, autoregolazione e motivazione ad apprendere (Di Marco, 2021). La didattica per competenze è quindi una didattica caratterizzata dall'utilizzo di diverse strategie didattiche e tecniche di organizzazione del gruppo classe, come la contestualizzazione dei concetti e dei contenuti delle

diverse discipline nella realtà, nonché la loro proposizione in chiave di problemi da risolvere, situazioni da gestire o prodotti da realizzare utilizzando conoscenze e abilità già consolidate e acquisendone di nuove attraverso ricerca e *problem-solving*. Altre caratteristiche importanti sono la riflessione e riformulazione metacognitiva continua in tutte le fasi delle attività per giustificare e dare significato, nonché l'apprendimento cooperativo e situato in un contesto sociale (Da Re, 2013).

Nella didattica per competenze i contenuti disciplinari sono dunque il pretesto per sviluppare competenze, che possono quindi essere raggiunte anche in modo meno concettuale e più trasversale (Morgese, 2021). Questo non significa tuttavia abbandonare i contenuti, in quanto rappresentano il campo di esperienza all'interno del quale l'alunno può esercitare abilità e competenze. È però necessario selezionarli attentamente, proponendo i contenuti fondamentali da trasformare in conoscenze, risorsa permanente dell'alunno. Queste ultime andranno a supportare le abilità e le competenze stesse. La didattica per competenze non rifiuta quindi le conoscenze, ma bisogna prendere atto del fatto che oggi la scuola non è più l'unica agenzia in grado di fornire conoscenza, piuttosto il suo compito è quello di offrire un metodo per acquisirla, organizzarla e contestualizzarla. I contenuti sono strumenti e veicoli di competenza, ma mai fini (Da Re, 2013).

“Fare scuola per competenze non esclude il gusto per il sapere né implica la sua finalizzazione applicativa, al contrario solamente coltivando un'autentica apertura verso la conoscenza, l'insegnante può sperare che la naturale curiosità dei bambini e la loro voglia di provare in prima persona diventino interesse e studio, che evolvano nella possibilità e nel desiderio di sperimentarsi come alunni istruiti e capaci, come soggetti competenti” (Morgese, 2021, p. 7).

Volendo infine analizzare la didattica per competenze dal punto di vista dei suoi fondamenti teorici, questi ultimi risultano essere in sintonia con gli indirizzi di ricerca più recenti in ambito psicopedagogico relativi all'apprendimento, affermatasi negli ultimi decenni come evoluzione dell'approccio cognitivista. Già quest'ultimo aveva spostato l'attenzione dai comportamenti osservabili del soggetto ai processi cognitivi interni. L'apprendimento viene così concepito come un processo “costruttivo”, in cui l'individuo ricostruisce e rielabora le proprie conoscenze pregresse e i propri schemi mentali. Apprendere diventa dunque un dare senso alla realtà, attraverso la sintesi e l'integrazione delle nuove esperienze. Si tratta inoltre di un apprendimento di natura socioculturale, in cui il contesto culturale e le relazioni sociali giocano un ruolo cruciale nella costruzione della conoscenza. A partire dai contributi di Vygotskij, che ha

concettualizzato il pensiero come un dialogo interiorizzato e ha sottolineato l'importanza dei processi interpersonali e intrapersonali nello sviluppo umano, si è progressivamente riconosciuta la centralità delle interazioni sociali e dei modelli culturali nella formazione della conoscenza. In questa direzione si inserisce anche la psicologia culturale di Bruner, che evidenzia il ruolo dei sistemi simbolico-culturali nello sviluppo della conoscenza individuale. Un altro aspetto fondamentale è rappresentato dal contesto, non inteso soltanto come cornice socioculturale, ma anche come contesto operativo e d'azione, in cui la conoscenza viene prodotta. Si tratta, quindi, di un apprendimento situato, ossia radicato nel contesto e nel contenuto specifico delle attività che lo generano. A fondamento di questo sviluppo troviamo il contributo di Leont'ev, che ha messo in luce il ruolo centrale dell'azione. Possiamo dunque definire la didattica per competenze come un processo formativo orientato a sviluppare competenze e fondato su un'idea di processo di apprendimento costruttivo, socioculturale e situato (Castoldi, 2011).

Batini (2013), mette tuttavia in guardia rispetto a possibili criticità derivanti da questo approccio didattico. Uno dei principali rischi è quello di interpretare le competenze come “quello che chiede il mondo del lavoro”, arrivando ad una concezione del sistema scolastico come un sistema il cui obiettivo primario è la preparazione a un lavoro e portando altresì ad un errore di tipo temporale, in quanto le competenze richieste oggi dal mondo del lavoro potrebbero essere diverse rispetto a quelle di un futuro anche prossimo. Un altro possibile rischio è che le competenze vengano utilizzate come strumenti di esclusione invece che di inclusione, ad esempio privando gli individui da alcuni diritti se non in possesso di determinate competenze. Un orientamento per competenze espone inoltre al rischio di “selezione in entrata” ai sistemi di istruzione e formazione. La didattica per competenze non è dunque la panacea di tutti i mali della scuola, e può comportare una serie di problemi e criticità. Essa costituisce però un importante vettore di cambiamento, in grado di rimettere al centro dei processi di apprendimento gli unici veri protagonisti, gli studenti.

## 2.3 Quali competenze? Le “life skills” dell’OMS e lo scenario Europeo attuale

In precedenza, è stato definito e analizzato il concetto di competenza, nonché di didattica per competenze come strumento per la promozione delle stesse negli studenti. Ma quali sono le competenze da promuovere?

Il concetto di competenza è diventato cruciale nella ridefinizione del compito educativo della scuola, come dimostra l’interesse sempre più crescente, sia a livello nazionale che globale, verso le competenze chiave per una cittadinanza attiva. È ormai urgente identificare e concretizzare in termini pratici i traguardi formativi che la scuola deve garantire, per permettere agli studenti un’integrazione autonoma e responsabile nel loro contesto sociale, culturale e professionale. Questi traguardi devono essere definiti chiaramente in termini di competenza. Questo orientamento “per competenze” risulta essere presente da diverso tempo a livello europeo e internazionale mentre la diffusione significativa nel contesto educativo italiano è piuttosto recente (Castoldi, 2011).

Nel 1993, l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblicò un documento intitolato "Life Skills Education in Schools" in risposta alle richieste di diversi paesi riguardo alla necessità di contrastare la dipendenza da sostanze e il crescente disagio giovanile. L’OMS esortava i paesi a promuovere un’educazione capace di sviluppare nei giovani le capacità necessarie ad affrontare le sfide della vita, favorendo una crescita complessiva sia come individui che come cittadini. In un documento successivo il termine “life skills”, che rimanda ad una prospettiva di tipo esistenziale associata al possesso di abilità specifiche, viene riformulato in “abilità psicosociali” (Castoldi, 2011).

Queste “life skills” identificano un insieme di abilità “personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali” (WHO-OMS, 1999).

Le dieci “life skills” individuate dall’OMS (1999) fanno riferimento a capacità relative ai seguenti ambiti:

- Autocoscienza
- Gestione delle emozioni
- Gestione dello stress
- Senso critico
- Prendere decisioni
- Risolvere problemi

- Creatività
- Esprimersi in modo efficace
- Empatia
- Interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo

L'OMS non usa direttamente il termine "competenze chiave", ma introduce questo concetto attraverso una visione di ampio respiro, che considera sia l'identità personale sia la dimensione sociale (Castoldi, 2011). Possiamo infatti considerare queste "life skills" come un bagaglio di abilità e competenze personali, relazionali e intellettive che permettono ai ragazzi di affrontare efficacemente le sfide della vita, rapportandosi con fiducia a sé stessi e verso gli altri (Morgese, 2021).

In contemporanea all'OMS, anche l'Europa inizia ad orientarsi in una direzione analoga, seppur mossa da motivazioni di carattere socioeconomico. Come risposta alle criticità relative alla mancanza di una piena occupazione, l'Europa punta ad un investimento sul capitale umano, investimento che non deve esaurirsi nell'educazione scolastica iniziale, destinata all'obsolescenza, ma che deve estendersi a una formazione lungo l'intero arco di vita dell'individuo, che gli consenta di affrontare la vita e il mondo del lavoro con flessibilità e dinamicità (*lifelong learning*). È qui che il concetto di competenza si affaccia sullo scenario Europeo, concetto che mette in evidenza il passaggio da una conoscenza statica e inerte a una capace di confrontarsi con le sfide dei cambiamenti economici e sociali (Castoldi, 2011).

I lavori volti alla creazione di un quadro comunitario relativo al concetto di competenza hanno avvio negli anni Novanta, con il "Libro Bianco" di Jacques Delors del 1993, che auspica un forte collegamento tra l'apprendimento scolastico e la formazione e la vita quotidiana. Qualche anno dopo, nel 1995, il nuovo "Libro Bianco" di Edith Cresson mette in risalto come la costruzione di una società cognitiva non può aver luogo per effetto di una legge, ma è necessario un processo continuo, che il documento declina in una serie di obiettivi. Con la nota Strategia di Lisbona del 2000, per la prima volta in un documento europeo lo sviluppo economico viene messo in relazione con gli investimenti nel settore dell'istruzione e della formazione (Batini, 2013).

Dalla metà degli anni Novanta, l'interesse per le competenze è andato dunque progressivamente crescendo all'interno dell'Unione Europea, acquisendo un ruolo centrale per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente e il lavoro. Nelle conclusioni dei lavori di Lisbona del

Parlamento Europeo del 2000 emerge già la necessità di definire delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva, competenze che verranno poi definite nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 (Da Re, 2013).

Si tratta delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, che nella versione aggiornata del 2018 sono le seguenti:

- Competenze alfabetica funzionale
- Competenze multilinguistica
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenze personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in materia di cittadinanza
- Competenza imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Le competenze chiave sono definite dall'UE come quelle competenze necessarie a ogni individuo per la propria realizzazione e sviluppo personale, per poter esercitare una cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale e l'occupazione. Queste competenze non sono proposte in un ordine gerarchico, in quanto sono considerate ugualmente importanti nel contribuire ad una vita positiva nella società della conoscenza (Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018).

La Raccomandazione esorta i sistemi educativi e formativi degli Stati membri a mettere a disposizione dei giovani gli strumenti necessari per sviluppare le competenze chiave, in modo da prepararli adeguatamente alla vita adulta e creare solide basi per ulteriori opportunità di apprendimento o per un futuro inserimento nel mondo del lavoro (Batini, 2013).

Un altro importante tassello dello scenario europeo entro cui inquadrare l'individuazione delle competenze chiave è rappresentato dalla Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo del 2008, sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (EQF). Lo scopo del quadro è quello di facilitare innanzitutto la comprensione e la descrizione delle diverse qualifiche rilasciate all'interno dell'Unione Europea, nonché di individuare facilmente le corrispondenze tra titoli rilasciati da Paesi diversi e di conseguenza da diversi sistemi di istruzione, allo scopo di facilitare la mobilità delle persone all'interno dell'unione, nonché l'interconnessione tra sistemi formativi. L'EQF

permette inoltre di poter convalidare esperienze formative, sia formali che informali, in quanto il focus della certificazione delle esperienze formative viene spostato dagli input di apprendimento (tipologia di istituzione, durata, discipline...) ai risultati di apprendimento (Castoldi, 2011).

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008), prevede e descrive otto livelli di riferimento, che coprono una progressione che va dalle competenze basilari al termine dell'istruzione obbligatoria (livello 1) ai titoli accademici più avanzati (livello 8) e che vengono di seguito elencati:

- Livello 1: conoscenze e abilità di base per svolgere compiti semplici;
- Livello 2: conoscenze e competenze pratiche di base in ambito di lavoro o di studio, abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi;
- Livello 3: conoscenze di fatti, principi e processi generali, in un ambito di lavoro o di studio e una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi applicando metodi di base, strumenti, materiali e informazioni;
- Livello 4: conoscenze e competenze pratiche e teoriche di ampio livello contestualizzate in un ambito di lavoro e di studio e abilità cognitive e pratiche per dare soluzioni a problemi specifici;
- Livello 5: conoscenze e competenze teoriche e pratiche esaurienti e specializzate, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tali conoscenze e abilità cognitive e pratiche per risolvere in modo creativo problemi di tipo astratto;
- Livello 6: conoscenze e competenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi e la capacità di applicarle; padronanza e innovazione nel risolvere problemi complessi e imprevedibili;
- Livello 7: conoscenze e competenze altamente specializzate, parte delle quali si collocano all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, e che costituiscono la base del pensiero originario e/o della ricerca in quel campo; consapevolezza critica di problemi e questioni legate alla conoscenza, all'intersezione tra ambiti diversi;

- Livello 8: le conoscenze e le competenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e nell'interrelazione tra settori diversi, abilità per ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali già esistenti.

Il documento assume inoltre particolare importanza in quanto fornisce una definizione di competenza proveniente da un organismo di particolare autorevolezza, consentendo di superare tutta una serie di ambiguità semantiche e concettuali relative al termine, come abbiamo avuto modo di vedere in precedenza. Nella Raccomandazione, i risultati di apprendimento sono costituiti in termini di conoscenze, abilità e competenze (Da Re, 2013).

Con questo documento, ogni stato membro viene esortato a una revisione del proprio sistema scolastico, allo scopo di raggiungere una certa omogeneità a livello europeo relativamente a istruzione e formazione professionale (Martini, 2017).

## 2.4 Le competenze nel sistema scolastico italiano

Nella specificità del contesto italiano, è ampiamente accettato il criterio di suddivisione delle competenze proposta da ISFOL (istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), che le divide in competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali (o specialistiche), con queste ultime maggiormente legate al mondo del lavoro (Ribolzi et al., 2020). Possiamo considerare le competenze di base come quelle fondamentali per poterne poi acquisire altre, le competenze trasversali come delle competenze che valgono in un determinato contesto ma che possono essere utilizzate anche in altri (competenze relazionali, decisionali ecc.) e infine le competenze tecnico-professionali come delle competenze specifiche e specialistiche, necessarie per costruire una professionalità ben precisa (Batini, 2013).

Il sistema di istruzione italiano, attraverso i vari passaggi normativi con cui si è più volte modificato, ha introdotto e posto particolare attenzione alle competenze di base e alle competenze di cittadinanza, queste ultime assimilabili a quelle che in letteratura vengono chiamate competenze trasversali e ispirate alle competenze chiave dell'Unione Europea, mentre meno attenzione hanno avuto le competenze specialistiche. Tra gli obiettivi del sistema scolastico, almeno all'interno dell'obbligo scolastico, non è infatti compreso quello di formare specialisti in un qualche campo specifico ma al contrario il dovere di contribuire alla crescita globale e all'*empowerment* delle persone, in modo che possano diventare cittadini pienamente inseriti nella società. Con il regolamento relativo al nuovo obbligo di istruzione del 2007, viene di fatto stabilito un ruolo centrale per le competenze chiave di cittadinanza, le quali possono essere acquisite attraverso le conoscenze e le abilità relative alle competenze di base. Le competenze di base sono dunque considerate una sorta di prerequisito per poter accedere realmente alle competenze cittadinanza (Batini, 2013).

Tra le diverse competenze da promuovere nel contesto scolastico italiano, rivestono quindi un ruolo centrale e di primaria importanza le competenze di cittadinanza. Queste competenze derivano direttamente dalle otto competenze chiave dell'Unione Europea del 2006 e sono ad esse strettamente legate. Anche nel sistema scolastico italiano, esse sono intese come quelle necessarie per la piena realizzazione e sviluppo della persona, e per poter esercitare una cittadinanza attiva (Guasti, 2012).

Nel sistema scolastico italiano, queste competenze chiave vengono richiamate dal decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (2007), il quale individua le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto l'obbligo d'istruzione e qui di seguito riportate:

- Imparare a imparare
- Progettare
- Comunicare
- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi
- Individuare collegamenti e relazione
- Acquisire e interpretare l'informazione

“Se brevemente analizziamo [...] il significato di ognuna delle otto competenze chiave, facilmente comprendiamo come davvero esse debbano diventare il riferimento unificante di ogni curriculum che si proponga di perseguire competenze” (Da Re, 2013, p. 41).

Per quanto riguarda le competenze di base, che abbiamo detto essere considerate dal sistema scolastico italiano come prerequisito per poter accedere realmente alle competenze di cittadinanza, esse sono state definite sempre dal Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (2007), che individua sedici competenze di base (o competenze culturali) suddivise in quattro assi culturali, ognuno dei quali comprende una serie di competenze di base da acquisire al termine dell'obbligo di istruzione:

- Asse dei linguaggi:
  - Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
  - leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo;
  - produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi;
  - utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi;

- utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario;
  - utilizzare e produrre testi multimediali.
- Asse matematico:
    - utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica;
    - confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni;
    - individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi;
    - analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.
- Asse scientifico-tecnologico:
    - osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle loro varie forme i concetti di sistema e di complessità;
    - analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza;
    - essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui queste vengono applicate.
- Asse storico-sociale:
    - comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali;
    - collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente;
    - orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Appare dunque chiaro che “nella costruzione del curriculum, inteso come progettazione e pianificazione organica, intenzionale e condivisa del percorso formativo degli allievi, la prima operazione da compiere è l’identificazione delle competenze da perseguire. Non sarebbe corretto partire dalle discipline: queste sono al servizio della competenza, forniscono i linguaggi, gli strumenti, i contenuti e i concetti, ma ciò che innanzitutto bisogna avere chiaro è il risultato finale dell’apprendimento, rappresentato, appunto, dalla competenza” (Da Re, 2013, p. 28)

## **CAPITOLO 3: LA DIDATTICA LABORATORIALE E PER COMPETENZE NEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI AD INDIRIZZO ALBERGHIERO**

### **3.1 I “nuovi professionali”**

Il sistema educativo italiano, in particolare per quanto riguarda l’istruzione professionale, ha mostrato nel tempo alcune debolezze e criticità, tra cui un’eccessiva uniformità dei curricula, soprattutto nel biennio, che li rendeva troppo simili ai percorsi tecnici, riducendo il focus sulle attività laboratoriali e un disallineamento tra gli indirizzi di studio e le realtà produttive locali. Questi percorsi erano inoltre caratterizzati da una scarsa attenzione alla personalizzazione della didattica, fondamentale per rispondere alle esigenze degli studenti, nonché da un’eccessiva complessità organizzativa nel conciliare i percorsi di istruzione professionali quinquennali con quelli regionali di istruzione e formazione professionale (IeFP). La riforma degli istituti professionali, attuata con D. lgs 61/2017 “Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione [...]”, mira a superare queste criticità, ponendo le basi per consolidare e raccordare l’area che, a livello europeo, è indicata come VET (Vocational Educational and Training), che comprende tutti i percorsi formativi a carattere professionalizzante. Nel sistema scolastico italiano, quest’area comprende i percorsi di istruzione professionale (quinquennali) di competenza statale, finalizzati al rilascio di un diploma di scuola secondaria di secondo grado e dai percorsi di istruzione e formazione professionale (triennali o quadriennali) di competenza regionale – IeFP (Ministero dell’Istruzione, 2019).

I “nuovi istituti professionali” post-riforma, vengono concepiti come “scuole territoriali dell’innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e originalità didattica” (Ministero dell’Istruzione, 2019, p. 6) e sono stati destinatari di rilevanti cambiamenti sotto il profilo organizzativo e didattico. Tra i concetti chiave della riforma, vi è l’obiettivo di garantire ai giovani una solida base di istruzione sia a livello generale che tecnico professionale, adeguata sia per un inserimento nel mondo del lavoro, sia per la prosecuzione degli studi. I nuovi professionali sono dunque scuole che rispondono alle vocazioni del territorio, orientate quindi alla formazione degli studenti anche in base alle esigenze del tessuto economico e produttivo locale. A questo scopo, gli istituti possono declinare i propri indirizzi di studi in base alle specificità del territorio, utilizzando ad esempio i codici ATECO per collegare le competenze acquisite dagli studenti agli specifici settori produttivi. Un altro punto fondamentale della riforma riguarda la personalizzazione degli apprendimenti, da attuare

attraverso un monte ore dedicato (264 ore nel biennio) e con l'introduzione del "Progetto Formativo Individuale" (PFI). Un documento dinamico e specifico per ogni alunno che permette di tracciare e personalizzare il percorso di studi per ogni studente. Documento destinato ad accompagnare l'alunno lungo tutto il percorso di studi (Ribolzi et al., 2020).

Un altro punto chiave della riforma dei nuovi professionali riguarda l'innovazione metodologica. La riforma incentiva l'uso delle metodologie didattiche attive come il cooperative learning, il *problem-solving* e l'alternanza scuola lavoro come strumento per promuovere competenze. Sempre in questo senso, la riforma prevede il potenziamento delle attività laboratoriali e in generale della dimensione operativa. I laboratori sono concepiti come strumenti essenziali per permettere agli allievi di acquisire competenze richieste da un mercato del lavoro in continua evoluzione. L'orario scolastico viene riorganizzato, dando più spazio alle attività laboratoriali per rafforzare il legame tra la scuola e il contesto lavorativo. Il legame tra scuola e contesto lavorativo deve essere inteso anche come rafforzamento dei rapporti tra scuola e territorio, concretizzabile attraverso il coinvolgimento di esperti esterni nelle attività didattiche e attraverso la possibilità di istituire un comitato tecnico scientifico, che include rappresentanti di imprese e in generale del mondo del lavoro, in modo da garantire la qualità e l'aggiornamento dei percorsi formativi (Ministero dell'Istruzione, 2019).

La riforma cerca quindi di conciliare due realtà apparentemente divergenti: da un lato, le nuove generazioni di studenti che cercano significato e opportunità di valorizzazione e crescita personale; dall'altro, un mercato del lavoro in continua evoluzione, che richiede competenze sempre più specifiche. A questo scopo, la riforma pone al centro l'integrazione tra apprendimento formale e non formale e valorizza il lavoro come strumento educativo. Il lavoro viene concepito allo stesso tempo come esperienza formativa e come mezzo per la crescita personale e sociale, superando la separazione tra teoria e pratica. Gli studenti sono considerati risorse per la comunità, e attraverso un nuovo patto educativo si mira a promuovere la loro autonomia e responsabilità, favorendo la crescita completa degli studenti e preparando allo stesso tempo figure professionali capaci di rispondere alle sfide del mercato del lavoro, mantenendo coerenza con il sistema educativo nazionale e le competenze chiave per l'apprendimento permanente. La riforma dell'istruzione professionale punta, dunque, a restituire a questi percorsi un ruolo centrale nel panorama dell'istruzione italiana, combinando una solida preparazione culturale e tecnico-professionale con una forte integrazione territoriale e con le esigenze del mondo del lavoro (Ministero dell'Istruzione, 2019).

Il nuovo ordinamento dell'istruzione professionale comprende undici indirizzi di studio elencati dal d.lgs. 61 del 2017 e di seguito riportati:

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

Ogni indirizzo di studi è caratterizzato da un profilo di uscita ben definito, con competenze esplicitate in termini di conoscenze, abilità e capacità professionali (Ribolzi et Al., 2020; D. lgs 61, 2017). Questi profili in uscita sono intesi come standard formativi, costituiti da un insieme di competenze ben definite e descritte, per garantirne la validità e la spendibilità nel contesto lavorativo reale. La precedente suddivisione in indirizzi, articolazioni ed opzioni viene superata, proponendo un profilo unitario per ciascun indirizzo. All'interno di questo profilo unitario, le scuole hanno ampi margini di declinazione e personalizzazione, adattandolo alle specifiche vocazioni della scuola e del territorio di riferimento (Ministero dell'istruzione, 2019; Decreto interministeriale n. 92, 2018).

Ogni indirizzo di studio è strutturato in due aree:

- Area generale: include attività e insegnamenti comuni a tutti gli indirizzi, riferiti agli assi culturali dei linguaggi, matematico e storico-sociale;
- Area di indirizzo: comprende attività e insegnamenti specifici per l'indirizzo, riferiti all'asse scientifico, tecnologico e professionale (oltre a quello linguistico, se è prevista una seconda lingua straniera).

L'area generale prevede 12 competenze in uscita. Il punto di partenza per l'identificazione di queste competenze sono i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi di istruzione

professionale, come indicato nel Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (P.E.Cu.P., Allegato A del d.lgs. 61/2017). Il PECuP garantisce il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento comuni a tutti gli indirizzi. Le singole scuole possono integrare e correlare le competenze dell'area generale con i risultati di apprendimento specifici dei vari indirizzi di studio, così come con quelle competenze trasversali che attraversano tutti gli assi culturali e che sono fondamentali per attivare le risorse personali dello studente. Per quanto riguarda invece l'area di indirizzo, le competenze sono declinate in termini di conoscenze, abilità e capacità professionali che gli studenti devono acquisire per affrontare con successo le specifiche attività lavorative del settore di riferimento. I risultati di apprendimento, definiti appunto in termini di competenze, sono strutturati in modo tale da guidare lo studente verso una crescente autonomia professionale con complessità crescente man mano che l'allievo avanza nel percorso scolastico. Queste competenze sono fortemente legate alle competenze professionali e tecniche richieste dal mercato del lavoro e fanno esplicito riferimento alle attività economiche (codici ATECO). I profili di uscita, associati ai risultati di apprendimento dei singoli indirizzi e declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze, integrano il PECuP dello studente. In questo modo, i percorsi dell'istruzione professionale si collegano efficacemente con il mondo del lavoro e delle professioni, garantendo una formazione mirata e flessibile che risponde alle esigenze del mercato. I Profili finali di uscita dai diversi indirizzi di studio, dunque, sono costituiti da competenze personali, culturali e professionali tipiche dell'indirizzo, tutte ancorate a competenze generali riferibili alle competenze chiave europee. (Ministero dell'istruzione, 2019).

Il nuovo ordinamento dell'istruzione professionale prevede un sistema quinquennale diviso in due cicli (vedi tab. 1): un biennio unico iniziale comune, pensato per consentire il raggiungimento degli obiettivi dell'obbligo di istruzione e creare le basi per una formazione professionalizzante e basato su un approccio metodologico interdisciplinare, e un triennio articolato in percorsi altamente specifici per ogni indirizzo, in modo da fornire competenze specifiche e mirate con le richieste del mondo del lavoro. Per ogni indirizzo, il triennio può essere ulteriormente declinato in diversi percorsi dai singoli istituti, approfondiremo questo aspetto in seguito. Il triennio, inoltre, è caratterizzato dalla prevalenza delle ore dell'Area di indirizzo rispetto a quelle dell'Area di istruzione generale, nonché per una più incisiva dimensione laboratoriale (Ministero dell'Istruzione, 2019; Ribolzi et al., 2020).

QUADRO ORARIO	Area di istruzione generale	Area di indirizzo	Monte ore complessivo
<b>Biennio</b>	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>		
<b>Terzo anno</b>	462	594	monte ore di compresenza diversificato in relazione all'indirizzo di studio
<b>Quarto anno</b>	462	594	
<b>Quinto anno</b>	462	594	

**Tabella 1 : articolazione quadri orari nei nuovi istituti professionali (Ministero dell'Istruzione, 2019)**

Per quanto riguarda la progettazione didattica, nei nuovi istituti professionali quest'ultima è basata sulle Unità di Apprendimento (UdA), definite come insiemi significativi di competenze, abilità e conoscenze, utilizzate per la valutazione e certificazione del percorso dello studente. Approfondiremo successivamente questo concetto. Questa progettazione didattica richiede uno sforzo notevole di coordinamento con le tradizionali modalità di valutazione scolastica. La valutazione degli apprendimenti negli istituti professionali deve infatti integrare i risultati ottenuti con il processo formativo. Esistono quindi due tipi di valutazione: la valutazione degli insegnamenti, legata alla progressione scolastica e basata su voti numerici attribuiti dal singolo docente e la valutazione per competenze, legata alla certificazione delle stesse e gestita dal consiglio di classe. (Ministero dell'Istruzione, 2019; Ribolzi et al., 2020).

### **3.2 Gli istituti professionali ad indirizzo alberghiero**

La diffusione in Italia dei cosiddetti “Istituti Alberghieri” va rintracciata nel periodo del “miracolo economico” degli anni Cinquanta-Sessanta del Novecento. Con la diffusione del turismo di massa, nasce la necessità di avere a disposizione del personale qualificato per l’industria alberghiera, nei settori della cucina, della sala e del ricevimento e amministrazione alberghiera. La diffusione di questi istituti, in particolare a partire dagli anni Sessanta, è dunque una risposta a questa nuova esigenza. È proprio in quegli anni che il governo avvia una politica di scolarizzazione che, tra le altre cose, prevede un rafforzamento degli Istituti Professionali, fino a quel momento ancora poco considerati all’interno del sistema scolastico dell’epoca e diffusi soltanto in modo sporadico sul territorio (l’unica scuola alberghiera presente in Italia prima degli anni Sessanta era quella di Stresa, fondata nel 1938). A partire dagli anni Sessanta, sostenuti dalle nuove politiche scolastiche, iniziano a diffondersi i primi istituti alberghieri in Italia, che alla fine degli anni Settanta saranno già una ventina, quasi tutti situati in cittadine turistiche-termali (IIS San Pellegrino, 2024).

A partire dagli anni Sessanta inizia dunque la storia degli istituti alberghieri nel nostro Paese, scuole che attraverseranno varie riforme e conseguenti evoluzioni e modificazioni fino ad arrivare alla riforma degli istituti professionali del 2017, dove acquisiranno la denominazione di Istituti Professionali di Stato per i Servizi di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera (IPSSEOA) tutt’ora in uso.

Nella riforma degli istituti professionali del 2017, precedentemente analizzata, gli istituti alberghieri trovano posto all’interno degli 11 indirizzi di studio previsti dalla riforma, in particolare nell’indirizzo G: “Enogastronomia e ospitalità alberghiera”. Analizzando il numero di iscritti, l’indirizzo appare certamente il più rilevante. Al 2022, circa il 45% degli iscritti ai percorsi di istruzione professionale sceglie infatti questo indirizzo. Dopo il notevole incremento delle iscrizioni all’inizio del secondo decennio degli anni Duemila e la successiva lieve flessione degli anni seguenti, la ripresa delle iscrizioni già a partire dall’ a.s. 2022-23 conferma che gli istituti alberghieri posseggono ancora un’attrattività piuttosto elevata, sulla scia del successo mediatico di alcuni programmi televisivi tra cui talent e reality di cucina ma anche per i diversi sbocchi lavorativi, non solo legati al mondo della ristorazione ma in relazione a tutto il panorama dell’enogastronomia e del turismo (Valentini e Molinari, 2022).

L’indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera punta infatti a formare diplomati con specifiche competenze tecnico pratiche, organizzative e gestionali relative all’intera filiera

dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera, in grado di operare negli specifici settori di riferimento delle aziende turistico-ristorative, dai rapporti con il cliente fino alla produzione, promozione e vendita di prodotti e servizi, valorizzando le risorse enogastronomiche secondo gli aspetti culturali, artistici e del *Made in Italy* in relazione al territorio (D. Lgs. n. 61, 2017).

Come abbiamo avuto modo di trattare in precedenza, gli istituti professionali sono caratterizzati da un'area generale e un'area di indirizzo, quest'ultima caratterizzata da risultati di apprendimento identificati in termini di specifiche competenze tecnico-professionali, diversificate per i vari indirizzi in base al settore di appartenenza. Nello specifico dell'indirizzo "enogastronomia e ospitalità alberghiera" le competenze di indirizzo sono 11, di seguito riportate:

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

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

Queste competenze vanno intese come competenze “in uscita” dal quinto anno e dunque al termine del percorso di studi. Ogni singola competenza di indirizzo è tuttavia suddivisa in ulteriori competenze intermedie, specifiche per un determinato periodo/annualità, progressivamente padroneggiabili dallo studente nel periodo di riferimento e caratterizzate da una crescente richiesta di autonomia e responsabilità. Queste competenze intermedie sono quindi formulate come dei traguardi intermedi, coerenti con i livelli del Quadro Nazionale delle Qualifiche, a sua volta derivante dall'EQF, trattato nel capitolo 2. (INDIRE, 2024; Decreto interministeriale n. 92, 2018).

Come trattato in precedenza, con la riforma del 2017 viene superata la suddivisione di ogni indirizzo nelle varie articolazioni e opzioni. Anche per l'indirizzo Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera è previsto dunque un solo indirizzo, con la possibilità per le singole scuole di definire differenti percorsi in uscita al termine del biennio comune, con specifiche caratterizzazioni del triennio che fanno riferimento alle diverse macroaree della filiera dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera e alle relative figure professionali di riferimento. Negli istituti alberghieri, i tipici percorsi in uscita, seppur ulteriormente declinabili e caratterizzabili, sono i seguenti:

- Enogastronomia
- Arte Bianca e Pasticceria
- Sala-bar e vendita

- Accoglienza Turistica

È importante sottolineare che, dopo la riforma del 2017, essi non sono più differenti articolazioni e/o opzioni dell'indirizzo di riferimento a carattere vincolante, ma vanno intesi come base per diverse possibili declinazioni e caratterizzazioni decise dal singolo istituto, in base alle proprie vocazioni e a quelle del territorio di appartenenza, nei limiti stabiliti dalla normativa vigente (INDIRE, 2024; Decreto interministeriale n. 92, 2018).

Risulta evidente come il profilo in uscita debba essere caratterizzato da elementi di flessibilità e adattabilità, in grado di recepire le dinamiche evolutive dei settori economici e produttivi di riferimento e cogliere le trasformazioni in atto e quelle future del settore dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera. È quindi fondamentale non cadere nella tentazione di costruire nel corso del triennio un percorso unico, identico, indifferenziato. Con la riforma del 2017 è infatti la singola scuola che può decidere su quali aree investire, prendendo in considerazione tutta una serie di elementi oggettivi, che vanno dalle vocazioni del territorio di riferimento, alle aspettative del mondo del lavoro, all'evoluzione delle professioni ecc. Il compito di ogni Istituto Alberghiero è quindi anche quello di garantire che le competenze acquisite dagli allievi siano realmente spendibili in una realtà professionale in continua evoluzione, declinando e rimodulando le competenze tecnico-professionali di indirizzo stesse (da considerare come uno standard comune di partenza) in relazione ai percorsi in uscita che intende attivare (Valentini e Molinari, 2022).

Questa peculiarità si riflette anche nel quadro orario, concepito con un certo grado di flessibilità per quanto riguarda l'area di indirizzo. È proprio attraverso questa flessibilità che la singola scuola può esercitare la propria libertà di caratterizzare i propri indirizzi di studio, in maniera limitata nel biennio comune e in modo più consistente nel triennio, con la possibilità di caratterizzare diversi percorsi in uscita (INDIRE, 2024; Decreto interministeriale n. 92, 2018).

### 3.3 Il ruolo della didattica laboratoriale negli istituti alberghieri

Come abbiamo avuto modo di trattare in precedenza, la didattica laboratoriale trova ampio spazio all'interno della riforma dei professionali del 2017, ora concepiti come “scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e originalità didattica” (Ministero dell'Istruzione, 2019, p. 6). Tutto ciò si traduce in un potenziamento dell'area laboratoriale fin dal biennio comune in tutti gli 11 indirizzi previsti. Nel contesto specifico dell'indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera, il quadro orario settimanale del biennio prevede tutte le tre discipline laboratoriali professionalizzanti di indirizzo (vedi tab. 2): laboratorio dei servizi enogastronomici, settore cucina; laboratorio dei servizi enogastronomici, settore bar-sala e vendita e laboratorio dei servizi di accoglienza turistica. In questo modo gli alunni possono sperimentare tutte le discipline laboratoriali d'indirizzo fin dal primo anno, anche in ottica orientativa in vista della scelta del triennio di specializzazione. Questo approccio laboratoriale si evince inoltre dal potenziamento delle ore di compresenza con insegnanti tecnico-pratici anche nelle cosiddette discipline “teoriche”, in un'ottica di superamento del binomio teoria-pratica, dove le due dimensioni sono concepite come separate e distanti.

Area generale comune a tutti gli indirizzi			
ASSI CULTURALI	Monte ore Biennio	Insegnamenti	Monte ore di riferimento
Asse dei linguaggi	462 ore	Italiano Inglese	264 198
Asse matematico	264 ore	Matematica	264
Asse storico sociale	264 ore	Storia, Geografia, Diritto e economia	132 132
Scienze motorie	132 ore	Scienze motorie	132
RC o attività alternative	66 ore	RC o attività alternative	66
<b>Totale ore Area generale</b>	<b>1.188 ore</b>		<b>1188</b>
Area di indirizzo			
Asse dei linguaggi	924 ore	Seconda lingua straniera	99/132
Asse scientifico, tecnologico e professionale *		Scienze integrate	99/132
		TIC	99/132
		Scienza degli alimenti	132
		Laboratorio dei servizi enogastronomici – cucina	132/165
		Laboratorio dei servizi enogastronomici – Bar-sala e vendita	132/165
		Laboratorio dei servizi di Accoglienza turistica	132/165
<i>di cui in compresenza</i>	396 ore		
<b>Totale Area di Indirizzo</b>	<b>924 ore</b>		<b>924</b>
<b>TOTALE BIENNIO</b>	<b>2.112 ore</b>		
<i>Di cui: Personalizzazione degli apprendimenti</i>	264 ore		

Tabella 2: quadro orario del biennio comune (INDIRE, 2019)

Questa dimensione laboratoriale trova conferma e ulteriore potenziamento nel corso del triennio (vedi tab 3), seppur focalizzata principalmente sulla disciplina laboratoriale di indirizzo propria

della “specializzazione” scelta per il triennio (INDIRE, 2024; Decreto interministeriale n. 92, 2018).

Area generale comune a tutti gli indirizzi				
Assi culturali	Insegnamenti	Monte ore 3 anno	Monte ore 4 anno	Monte ore 5 anno
Asse dei linguaggi	Lingua italiana	132	132	132
	Lingua inglese	66	66	66
Asse storico sociale	Storia	66	66	66
Asse matematico	Matematica	99	99	99
	Scienze motorie	66	66	66
	IRC o attività alternative	33	33	33
	<b>Totale ore Area generale</b>	<b>462</b>	<b>462</b>	<b>462</b>
Area di indirizzo				
Assi culturali	Insegnamenti	3 anno	4 anno	5 anno
Asse dei linguaggi	Seconda lingua straniera	99	99	99/132
	Scienza e cultura dell'alimentazione	0/165	0/132	0/165
Asse scientifico tecnologico e professionale	Laboratorio enogastronomia cucina	0/231	0/231	0/198
	Laboratorio enogastronomia Bar-Sala e vendita	0/231	0/198	0/165
	Laboratorio di Accoglienza turistica	0/231	0/198	0/165
	Laboratorio di Arte bianca e pasticceria	0/231	0/165	0/165
	Diritto e tecniche amministrative	99/132	99/132	99/132
	Tecniche di comunicazione	0/66	0/66	0/66
	Arte e Territorio	0/99	0/99	0/99
	Tecniche di organizzazione e gestione dei processi produttivi		0/66	0/66
<b>Totale area di indirizzo di cui in compresenza</b>		<b>594</b>	<b>594</b>	<b>594</b>
				132

**Tabella 3: quadro orario del triennio (INDIRE, 2019)**

Considerando il forte orientamento laboratoriale degli istituti ad indirizzo alberghiero, sostenuto dalla riforma degli istituti professionali del 2017, risulta quasi banale considerare gli stessi un luogo privilegiato dove poter applicare concretamente la didattica laboratoriale. Tuttavia, questi istituti sono messi di fronte ad una vera e propria sfida relativa all'organizzazione di ambienti di apprendimento. Questa sfida si è subito scontrata con alcune criticità, tra l'altro già emerse nel primo capitolo dedicato alla didattica laboratoriale, ovvero la paura del cambiamento. Paura che contribuisce a mantenere lo *status quo* dell'approccio tradizionale alla didattica e più in generale alla conoscenza, spesso anche in questa tipologia di istituti (De Toni et al., 2019).

È proprio sulla base di queste criticità che si inseriscono i lavori del progetto “Tripla A”, Ambienti di Apprendimento degli Alberghieri, avviato a partire dall'anno scolastico 2018/19 sotto la gestione della Rete Nazionale degli Istituti Alberghieri (Re.Na.I.A), come parte delle misure di accompagnamento finanziate dal Ministero dell'Istruzione per l'attuazione dei nuovi percorsi di istruzione professionali dopo la riforma del 2017. Appare infatti evidente il bisogno di rinnovare e interpretare in modo profondo gli ambienti di apprendimento relativi all'istruzione alberghiera, adeguandoli alle nuove sfide di una realtà in continua evoluzione. In questo senso, una dimensione importante è quella relativa agli spazi. Risulta evidente che la

predisposizione di spazi fisici adeguati costituisca una base fondamentale in un'ottica di didattica laboratoriale e di innovatività. Un primo grande scoglio è rappresentato dall'edilizia scolastica, spesso austera e datata, anche considerando la peculiarità delle scuole alberghiere, spesso fondate in località turistiche, alcune di esse ora isolate, e legate al boom economico degli anni 60-70. La comunità educante si trova sempre più d'accordo nel considerare anacronistica la disposizione degli spazi nelle scuole, e in generale il sistema "aulico" tradizionale, poco inclusivo e creato su misura per una didattica trasmissiva. Risulta quindi fondamentale partire da una nuova organizzazione degli spazi e dalla promozione di un setting d'aula diverso, che possa adattarsi facilmente ad una pluralità di metodologie didattiche (anche innovative) ed attività diversificate. Nella progettazione di questi nuovi ambienti di apprendimento, notevole successo ha avuto la proposta delle "Aule Laboratori". Gli istituti alberghieri in questo senso possono considerarsi avvantaggiati, in quanto sono da sempre presenti spazi riconoscibili e ben definiti legati alla peculiarità laboratoriale dell'indirizzo, come i vari laboratori di cucina, di pasticceria, di sala-bar e di accoglienza turistica. Tuttavia, come affermato nei precedenti capitoli e sostenuto da diversi autori, tutte le discipline possono prevedere un approccio laboratoriale, non solo le cosiddette discipline "pratiche" e professionalizzanti. In questo senso possono essere predisposti degli spazi "ad hoc" anche alle discipline di base, affiancando ai laboratori di cucina, sala, accoglienza turistica ecc., anche una serie di laboratori di matematica, italiano, scienze e via dicendo. In questo senso si possono allineare, in un'ottica laboratoriale, anche i saperi generali a quelli professionali, superando la divisione tra materie teoriche e pratiche, tra sapere e fare, ancora persistente nella scuola italiana, e forse in misura ancora maggiore negli istituti ad indirizzo alberghiero e in generale nell'istruzione professionale. In questa prospettiva laboratoriale degli spazi, sono gli studenti stessi a spostarsi tra un'ora e l'altra, promuovendo negli alunni aspettative per l'ingresso in un diverso contesto educativo nonché maggiore responsabilità e autonomia, nella gestione degli spostamenti e la cura degli spazi (Valentini e Molinari, 2022; De Toni et al., 2019).

Negli istituti alberghieri, lo spazio dedicato all'attività laboratoriale spesso si allarga, uscendo al di fuori dell'edificio scolastico e abbracciando l'intero territorio, che diventa esso stesso laboratorio e ambiente di apprendimento. In questi istituti le occasioni per sperimentare sul territorio sono molteplici, dalle manifestazioni ai concorsi, agli eventi enogastronomici e via dicendo. Queste occasioni di esperienze significative e "reali" contribuiscono a contrastare negli alunni l'idea della scuola come artificialità e finzione, slegata dalla vita reale (De Toni et al., 2019). Sempre in quest'ottica si inseriscono le esperienze dei "ristoranti didattici" attivati

da alcuni istituti alberghieri già sul finire degli anni Novanta, seppur in modo sporadico sul territorio italiano e con molte difficoltà legate ad aspetti burocratici e fiscali. Si tratta di spazi educativi ma allo stesso tempo di veri e propri ristoranti, in alcuni casi aperti al pubblico esterno alla scuola, dove gli studenti, supervisionati dai docenti gestiscono vere e proprie attività ristorative reali, partendo dall'accoglienza dei clienti, fino alla preparazione dei piatti e il loro servizio. In queste esperienze, i concetti di esperienza significativa e compiti autentici/di realtà raggiungono il loro apice permettendo agli alunni di mettere in pratica le competenze acquisite in un vero contesto reale (Mengucci, 2017). Sono molte altre le opportunità di allargamento dell'ambiente di apprendimento ed estensione del "laboratorio" anche al di fuori della scuola tipicamente messe in atto dagli istituti alberghieri, come la partecipazione alle attività di stage e PCTO (che la riforma rende possibile fin dal secondo anno), visite aziendali ed incontri con esperti esterni del settore, anche queste ultime tipologie di collaborazioni sono ulteriormente incentivate dalla riforma (Valentini e Molinari, 2022).

Come affermato più volte, anche nei precedenti capitoli, la modificazione ed evoluzione degli spazi scolastici e la creazione di laboratori, intesi come spazi fisici, non è tuttavia da sola sufficiente a superare la didattica tradizionale di tipo trasmissivo e a muovendosi in una direzione di innovazione didattica caratterizzata da una dimensione laboratoriale e ad una centralità dell'alunno. Serve un vero e proprio cambiamento di paradigma riguardo l'educazione. Occorre quindi un vero cambiamento del ruolo del docente, che diventa un accompagnatore, creatore di ambienti di apprendimento e stimolatore di curiosità. Come abbiamo visto, gli istituti alberghieri in questo senso partono privilegiati, ma senza un cambio di prospettiva a trecentosessanta gradi riguardo al processo educativo, la dimensione attiva e laboratoriale della didattica rischia di esaurirsi e limitarsi alla predisposizione di specifici ambienti nei quali esercitare le materie "pratiche" tipiche dell'indirizzo enogastronomico, considerate separate da tutto il resto.

Per superare questa concezione, fondamentale risulta una progettazione in Unità di Apprendimento (UdA), caratterizzata da trasversalità e interdisciplinarietà, basata su compiti di realtà, e che rigetta l'idea dell'agire scolastico come artificiale. Questo approccio, che verrà approfondito nel prossimo paragrafo, non deve essere inteso come una proposta alternativa ma un vero e proprio riferimento normativo, previsto dalla riforma stessa (De Toni et al., 2019; Ministero dell'istruzione, 2019)

### **3.4 L'Unità di Apprendimento come strumento per promuovere competenze: un esempio dall'IPSSEOA "G. Maffioli" di Castelfranco Veneto**

Come abbiamo visto in precedenza, la riforma degli istituti professionali del 2017 stabilisce che la progettazione didattica in questi istituti, compresi dunque gli istituti alberghieri, avvenga per Unità di Apprendimento (UdA). L'Unità di Apprendimento è definita e descritta come “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” (Decreto interministeriale n. 92, 2018, art. 3).

L'Unità di Apprendimento rappresenta uno degli strumenti più potenti e completi per realizzare la didattica per competenze in modo concreto e sistematico. L'UdA rappresenta una parte, più o meno ampia e complessa del curriculum e ha come obiettivo quello di permettere agli studenti di conseguire aspetti di competenza attraverso l'esperienza e il “fare”. Gli alunni sono invitati a realizzare un prodotto, mettendo in gioco le competenze già possedute e acquisendone di nuove attraverso l'attività stessa (Da Re, 2013). Le Unità di Apprendimento vanno dunque considerate come percorsi didattici volti a promuovere lo sviluppo di traguardi di competenza negli alunni e strutturati attorno a situazioni problema da affrontare con un approccio globale e interconnesso, mettendo in campo l'insieme delle risorse dell'allievo (Castoldi, 2017). Le UdA devono proporre problemi e situazioni autentici e concreti, e allo stesso tempo significativi, dei veri e propri “compiti di realtà” (Valentini e Molinari, 2022).

L'Unità di Apprendimento coinvolge diverse competenze in un'ottica di multidisciplinarietà e trasversalità. In un UdA possono coesistere e intersecarsi competenze anche appartenenti a diversi assi culturali, sia relative all'area generale che a quella di indirizzo, oltre a tutta una serie di competenze trasversali e di cittadinanza che abbiamo avuto modo di trattare in precedente, relative alle competenze sociali, al *problem-solving* ecc. L'UdA appare dunque uno strumento potente perché in grado di superare la visione di scuola come suddivisa in singole discipline (Da Re, 2019).

Nella progettazione per UdA “non si parlerà più di discipline né di materie, ma solo di insegnamenti. Se ad alcuni può sembrare una semplice variazione nella terminologia, non

inusuale nella storia delle riforme, in realtà il cambiamento è radicale. Gli insegnamenti sono parte di assi culturali e non sviluppano un programma ministeriale, ma contribuiscono, attraverso la realizzazione di UdA distribuite nei cinque anni, ad accrescere, in modo sinergico, i livelli di competenza di ogni studentessa e studente. Le attività formative proposte dagli insegnamenti sono degli strumenti per fornire conoscenze e abilità finalizzate a certificare il raggiungimento delle competenze” (Valentini e Molinari, 2022, p. 13).

Nella progettazione di un Unità di Apprendimento, il primo passo risulta dunque essere la definizione dei traguardi di competenza e dei relativi obiettivi di apprendimento. Segue poi una fondamentale analisi della situazione di partenza, in modo da predisporre un percorso personalizzato, che risponda ai bisogni reali degli alunni coinvolti. È infatti fondamentale tenere in considerazione le cosiddette “risorse interne possedute” di ogni allievo, intese come il bagaglio personale di competenze, abilità e conoscenze, ma anche le convinzioni e motivazioni, già in possesso dal singolo studente e che possono essere attivate di fronte ai nuovi stimoli offerti. Si stimola in questo modo un processo di rimodulazione funzionale alla costruzione di nuove conoscenze e competenze, promuovendo allo stesso tempo lo sviluppo di schemi logici e cognitivi di tipo percettivo, induttivo, deduttivo, dialettico, mnestico e creativo, all’interno dell’ambiente di apprendimento predisposto (Di Marco, 2016).

Verrà in seguito proposto un esempio di Unità di Apprendimento applicata all’interno di un Istituto Professionale ad indirizzo Enogastronomia e Ospitalità alberghiera del territorio: l’IPSSEOA “Giuseppe Maffioli” di Castelfranco Veneto (TV).

<b>Titolo UdA</b>	“Paese che vai...”
<b>Destinatari</b>	Classi terze – “articolazione” enogastronomia
<b>Monte ore</b>	200 ore di PCTO + 6 ore di lavoro a scuola
<b>Competenze target da promuovere</b>	Competenze chiave europee: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</li> <li>• Competenza in materia di cittadinanza</li> <li>• Competenza imprenditoriale</li> <li>• Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali</li> </ul>

	<p>Competenze di area generale (intermedie 3° anno):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali.</li> <li>• Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.</li> <li>• Utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro.</li> <li>• Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo.</li> </ul> <p>Competenze di area di indirizzo (intermedie 3° anno):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare tecniche di gestione a supporto dei processi di approvvigionamento, di produzione e di vendita di prodotti e servizi rispettando parametri di qualità</li> <li>• Utilizzare, all'interno delle macro-aree di attività che contraddistinguono la filiera, procedure di base per la predisposizione di prodotti/servizi/menù coerenti con il contesto e le esigenze della clientela, in contesti strutturati.</li> <li>• Collaborare alla realizzazione di eventi enogastronomici, culturali e di promozione del Made in Italy in contesti professionali noti</li> </ul>
<p><b>Eventuali prerequisiti</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper ricercare informazioni in rete</li> <li>• Competenze informatiche di base</li> <li>• Saper reperire informazioni tramite dizionari, riviste di settore, libri, enciclopedie</li> <li>• Conoscere i diversi registri della comunicazione.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper pianificare un lavoro</li> <li>• Conoscenza del lessico base della microlingua inglese e della seconda lingua straniera</li> <li>• Competenze intermedie del biennio relative agli insegnamenti coinvolti</li> </ul>
<b>Insegnamenti coinvolti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diritto e tecniche amministrative</li> <li>• Lab. di servizi enogastronomici, settore cucina</li> <li>• Scienza e cultura dell'alimentazione</li> <li>• Italiano</li> <li>• Storia</li> <li>• Lingua inglese</li> </ul>
<b>Compito di realtà</b>	<p>Elaborazione di una presentazione multimediale relativa al territorio dell'azienda ospitante l'attività di PCTO, con particolare attenzione a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrizione dell'azienda ristorativa in cui è stato svolto il PCTO (ubicazione, tipologia, clientela target, laboratorio e attrezzature utilizzate, brigata di cucina)</li> <li>• Presentare un breve profilo dell'azienda dal punto di vista della forma giuridica, dimensioni, organigramma e personale coinvolto</li> <li>• Descrizione degli aspetti storici e culturali del luogo ed eventi storici significativi legati al luogo, e descrizione delle tipologie di turismo possibili sul territorio</li> <li>• Identificazione e descrizione di un prodotto agroalimentare del territorio con marchio di tutela (DOP o IGP) ed elaborazione di una scheda-ricetta di un piatto che valorizzi il prodotto scelto.</li> <li>• Elaborare il profilo nutrizionale relativo al piatto realizzato con successivo commento, anche proponendo eventuali varianti per soggetti intolleranti al glutine e/o al lattosio.</li> <li>• Realizzare un'elaborazione sintetica della ricetta realizzata in lingua inglese</li> </ul>
<b>Fasi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentazione dell'UDA in classe immediatamente prima della partenza per il PCTO (1 ora)</li> <li>2. Attività di PCTO (200 ore)</li> </ol>

	<p>3. Realizzazione del prodotto a scuola in lab. di informatica (5 ore)</p> <p>4. Valutazione collegiale dei prodotti realizzati da parte del consiglio di classe</p>
<b>Strumenti e metodologie</b>	<p>Strumenti: computer della scuola; software di elaborazione delle immagini, di costruzione di grafici, di videoscrittura e presentazione; risorse in rete.</p> <p>Metodologie: PCTO; problem-solving; lavoro individuale</p>
<b>Valutazione</b>	<p>Valutazione collegiale per competenze del prodotto realizzato: completezza, accuratezza, coerenza e coesione del lavoro svolto; rispetto della consegna e dei tempi prefissati (mediante griglia di valutazione).</p>

## CONCLUSIONI

In questo elaborato, abbiamo evidenziato come la didattica laboratoriale rappresenti un approccio in grado di conferire all'alunno un ruolo attivo e centrale nel processo di apprendimento, diventando per esso un potente generatore di senso. Nonostante le sue radici affondino nel movimento dell'attivismo pedagogico di fine Ottocento, questa metodologia si dimostra quanto mai attuale nel dibattito educativo contemporaneo. Infatti, l'approccio didattico tradizionale e trasmissivo, sebbene ancora largamente diffuso, si rivela ormai inadeguato e insufficiente a fronte di una realtà sempre più complessa e in costante cambiamento ed evoluzione. La didattica laboratoriale non dovrebbe quindi essere confinata soltanto alle cosiddette materie "pratiche", come spesso avviene nel contesto scolastico italiano, dove questa metodologia stenta a diffondersi in modo sistematico ma dovrebbe abbracciare tutte le discipline, poiché tutte possono trarre beneficio da un approccio esperienziale, in cui gli studenti acquisiscono competenze attraverso il "fare", diventando allo stesso tempo protagonisti del proprio apprendimento. Parallelamente, è però necessario ripensare al ruolo del docente, che da semplice trasmettitore di conoscenze deve trasformarsi in regista e facilitatore dell'apprendimento, guidando gli alunni verso un'acquisizione autonoma del proprio sapere, cambiamento che risulta essere non facile e indolore.

Superare l'approccio trasmissivo e nozionistico significa inoltre adottare un modello educativo che promuova nei discenti la capacità di risolvere problemi reali, gestire e riorganizzare in modo efficace le proprie risorse interne per affrontare situazioni nuove e sconosciute. In quest'ottica, la didattica laboratoriale deve andare di pari passo con un approccio "per competenze", dove il docente è chiamato a creare ambienti di apprendimento stimolanti e autentici, in cui gli studenti possano apprendere in modo significativo e sviluppare competenze spendibili nella realtà. La didattica laboratoriale e la didattica per competenze possono essere considerate dunque come due facce della stessa medaglia, entrambe orientate a superare i limiti dell'approccio tradizionale e a promuovere un apprendimento più profondo, attivo e coinvolgente. Il loro scopo condiviso è quello di formare studenti non solo capaci di rispondere alle richieste del mondo del lavoro, ma anche pronti ad affrontare le sfide quotidiane di una società in continua trasformazione.

Nella riforma degli istituti professionali del 2017, la didattica laboratoriale e per competenze ricopre un ruolo quanto mai centrale. L'obiettivo della riforma è infatti quello di trasformare questi istituti in vere e proprie scuole territoriali di innovazione didattica, concepiti come

laboratori di ricerca e sperimentazione. Gli istituti alberghieri, sebbene già tradizionalmente caratterizzati da una forte componente laboratoriale ed esperienziale, hanno in ogni caso beneficiato di questa riforma, che ne ha ulteriormente potenziato la dimensione laboratoriale. Tuttavia, in molti casi, l'approccio laboratoriale rimane confinato alle sole discipline "pratiche" di indirizzo, percepite come separate dalle cosiddette discipline "teoriche". In questo contesto l'"Unità di Apprendimento" (UdA) si rivela uno strumento fondamentale nella progettazione didattica, non solo negli istituti alberghieri, ma in tutti gli istituti professionali. L'UdA è uno strumento fondamentale che permette di coniugare l'approccio per competenze con un apprendimento esperienziale e significativo, superando la tradizionale separazione tra discipline e favorendo un approccio multidisciplinare e trasversale. Grazie all'UdA, gli insegnamenti teorici e pratici possono essere integrati in modo coerente, offrendo agli studenti un percorso formativo davvero significativo.

In conclusione, il ruolo della didattica laboratoriale e per competenze negli Istituti Professionali ad indirizzo alberghiero si conferma particolarmente centrale, oltre che incentivata e sostenuta dalla riforma dei "nuovi" professionali. Nonostante questo approccio offra una concreta opportunità per innovare l'istruzione e renderla più significativa e vicina alla realtà, questa corrente innovatrice si scontra spesso con vari ostacoli, in primis relativi alla mentalità di una larga parte della comunità educante, spesso legata alla didattica tradizionale. Ostacoli che impediscono di fatto una piena e sistematica diffusione di questo approccio didattico anche al di fuori delle discipline "pratiche" e dal laboratorio inteso come spazio "fisico". Nonostante gli innumerevoli vantaggi di questo approccio didattico, bisogna tuttavia essere anche consapevoli dei possibili rischi di un approccio eccessivamente orientato verso le esigenze del mercato del lavoro. Un sistema scolastico che si limita a preparare gli studenti per il mondo del lavoro rischia di trascurare la dimensione educativa più ampia, che include lo sviluppo culturale, personale e critico dell'individuo. È quindi necessario mantenere un equilibrio tra la preparazione professionale e la formazione globale dello studente, per garantire una crescita completa e consapevole, anche in questa tipologia di istituti.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2015). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati*, 4: 1-6
- Batini F. (2013). Insegnare per competenze. *I quaderni della ricerca*, 2: 1-81
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Editori Laterza
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci Editore.
- Ciancone. (2020). *Il cooperative learning*. Firenze: Phasar Edizioni
- Codignola E. (1949). Introduzione. In Dewey J. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia editrice
- Comoglio M. (1996). Presentazione all'edizione italiana. In Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson
- D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 61. *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*
- D'Amore B., Loiero S. e AA.VV. (2015). *Didattica per competenze. Insegnare, apprendere, valutare*. Firenze: Giunti Scuola
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Torino: Pearson
- De Toni A. F., Dortit L., Zilli A. M. e Capizzi A. (2019). *Scienza e cultura del cibo. Nuovi ambienti di apprendimento per gli alberghieri*. Milano: Franco Angeli
- Decreto interministeriale del 24 maggio 2018, n. 92. *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la 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.*

Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*

Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia

Dewey J. (1961). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La nuova Italia

Dewey J. (1966). *Democrazia e educazione*. Firenze: La nuova Italia

Di Marco N. (2016). *Unità di apprendimento per sviluppare competenze*. Teramo: Lisciani

Fabbroni F. e Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Editori Laterza

Guasti L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson

Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hal

L. Camizzi. e S. Goracci. (2024). *Didattica laboratoriale e discipline di base. Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Ricerche INDIRE – Carocci Editore

Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson

Martini M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Novara: De Agostini Scuola

Ministero dell'Istruzione. (2019). *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale*

Morgese R. (2021). *Life skills e competenze. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson

Pantaleo C. (2018). L'apprendimento esperienziale dalla scuola al lavoro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3): 223-233

IPSSEOA "G. Maffioli" di Castelfranco Veneto. (2023) *Piano triennale dell'offerta formativa*.

- Pinto G. (2017). *Apprendimento cooperativo. Relazioni e apprendimento in classe*. Firenze: Giunti Scuola
- Polo M. (2017). Didattica laboratoriale e costruzione di competenze nell'insegnamento/apprendimento della matematica. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 9 (14): 108-126
- Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*
- Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008. *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci Editore
- Ribolzi L., Gentili C., Maraschiello A., Benetti P. e Gallina V. (2020). *Dai saperi disciplinari alle competenze. Strategie organizzative per la progettazione del curricolo*. Bologna: Società editrice il Mulino
- Tallini G. (2016). *La didattica laboratoriale. Progettazione e organizzazione*. Gaeta: autopubblicato
- Tamagnini D. (2023). *Essere insegnanti: pratiche di didattica attiva*. Roma: Carocci Editore
- Tassi R., Tassi S. e Zani P. (2014). *I saperi dell'educazione*. Bologna: Zanichelli
- Valentini L. e Molinari C. (2022). *Progetto alberghieri plus. Istituti alberghieri: scuole dell'innovazione. Come applicare la riforma per costruire i nuovi percorsi*. Loreto: Edizioni Plan
- World Health Organization. (1999). *Life skills educations for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva: WHO.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli

## SITOGRAFIA

IIS San Pellegrino. (2024). *La storia*.

<https://www.issanpellegrino.edu.it/pagine/la-storia>

INDIRE. (2024). *John Dewey, Esperienza e educazione*.

<https://formazione.indire.it/paths/john-dewey-esperienza-ed-educazione-1938>

INDIRE. (2024). *Nuovi professionali. Enogastronomia e ospitalità alberghiera*.

<https://nuoviprofessionali.indire.it/area-di-indirizzo/enogastronomia-e-ospitalita-alberghiera/>

Marconato G. (2015). *La didattica laboratoriale: esempi e modelli*.

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-inclusiva/didattica-laboratoriale-esempi-modelli.html>

Mengucci R. (2017). *I ristoranti didattici degli istituti alberghieri*.

<http://www.renaia.it/renaia/downloadnormativa-e-documenti/file/118-i-ristoranti-didattici-degli-istituti-alberghieri>

Perla L. (2024). *David Kolb*.

<https://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/7-lagire-partecipativo/david-kolb/>

Treccani. (2024). *Competenza*.

<https://www.treccani.it/vocabolario/competenza/>

Treccani. (2024). *Didattica*.

<https://www.treccani.it/vocabolario/didattica/>

Treccani. (2024). *Laboratoriale*.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/laboratoriale>