



OSSERVAZIONI SULLA “NOTA INTRODUTTIVA AI MATERIALI DI LAVORO PER LA DEFINIZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALL’AREA DI ISTRUZIONE GENERALE DEI PERCORSI DEGLI ISTITUTI TECNICI”

La lettura del documento tecnico presentato alle Associazioni professionali lo scorso 11 ottobre, trascurando le osservazioni di dettaglio che saranno sicuramente meglio sviluppate dalle associazioni disciplinari, conferma alcuni elementi generali di giudizio e di proposta già formulati dall’ANDIS in occasione della richiesta di parere sulla bozza di regolamento.

1. In primo luogo non si può non apprezzare una impostazione che punta per la prima volta in maniera esplicita alla definizione di “risultati di apprendimento”, in linea con le indicazioni europee, invece che limitarsi all’indicazione di generalissime finalità. In secondo luogo, appare del tutto condivisibile estendere anche al triennio la declinazione delle competenze sugli assi individuati dal Regolamento sull’obbligo di istruzione: un’operazione che, se confermata in via definitiva, oltre a realizzare per la prima volta un’idea di curriculum continuo, costituirebbe un forte stimolo alla concreta realizzazione delle indicazioni fornite nel Regolamento sull’obbligo di istruzione, finora restato lettera morta in troppe situazioni. Il testo incrocia infatti gli assi culturali con le abilità e le conoscenze desunte da rilevazioni internazionali e Raccomandazioni del Parlamento europeo. Le attività e gli insegnamenti generali comuni, articolati nella scansione dei due bienni e del quinto anno, dovrebbero sviluppare in modo armonioso competenze generali comuni a tutti gli indirizzi e competenze specialistiche.

Di converso, però, proprio queste positive caratteristiche, in cui riconosciamo la forte continuità con il lavoro della Commissione De Toni, non può non destare perplessità la separatezza dei tavoli su cui stanno lavorando gli esperti ministeriali per l’elaborazione delle Indicazioni per gli istituti professionali e per i licei.

Ciò limita gravemente la possibilità di individuare con precisione lo “zoccolo” di competenze equivalenti che dovrebbero avere i bienni per favorire al tempo stesso la prevista (e finora elusa) certificazione da un lato, e dall’altro per consentire un meccanismo di passaggio da un indirizzo all’altro non formale ma basato sul riconoscimento di ciò che è effettivamente equivalente.

Non si tratta di richiedere una impossibile corrispondenza punto a punto tra le competenze dei diversi indirizzi, ma di identificare con chiarezza

quelle davvero “equivalenti” – che rappresentano la soglia indispensabile per l’esercizio della cittadinanza e per la crescita della persona - e quelle che invece diversificano i diversi indirizzi e su cui bisogna operare per consentire di rispondere alla domanda di flessibilità. Ciò vale anche e soprattutto all’interno dell’area di istruzione generale, che proprio il Regolamento dell’obbligo di istruzione identificava come “area dell’equivalenza” e non più come un’area caratterizzata dalle medesime discipline e dallo stesso grado di estensione ed approfondimento.

Particolarmente grave appare, da questo punto di vista, la separatezza tra l’elaborazione dei tecnici e dei professionali quinquennali, che appaiono in questo momento compressi tra la (giusta) necessità di rilancio dell’istruzione tecnica e l’attenzione (anch’essa necessaria) per il trasferimento delle qualifiche triennali: questo assestamento esigerebbe infatti una precisa identificazione, proprio in termini di competenze e di esiti di apprendimento, dell’identità dell’istruzione professionale quinquennale, che altrimenti ne uscirebbe – tradendo lo spirito e la lettera della legge 40/2007 – gravemente compromessa.

2. Nella premessa alla nota, la logica con cui vengono definite le competenze viene definita “interdisciplinare” ma in realtà l’intero impianto assume come punto di partenza proprio le discipline. Il rischio di questa impostazione, che pure rappresenta un significativo passo avanti rispetto all’attuale pratica didattica caratterizzata troppo spesso dall’autosufficienza della singola disciplina, è quello di consentire atteggiamenti gattopardeschi di chi, dall’interno, volesse semplicemente continuare ad identificare la competenza con il puro possesso di conoscenze disciplinari.

E’ invece evidente che una didattica laboratoriale fondata sulle competenze presuppone l’identificazione dei compiti di realtà – il contesto – in cui esse si esplicano e al cui svolgimento ciascuna disciplina dà il suo contributo. Solo in questo caso si potrebbe realizzare una inter-disciplina che non parte dalle discipline per individuarne i punti di tangenza, ma al contrario parte dai compiti di realtà per arrivare alle conoscenze e alle abilità disciplinari che ne consentono lo svolgimento.

Nella discussione interna alle scuole, per esempio, è emersa in maniera unanime l’esigenza che alla competenza linguistica contribuiscano i docenti di tutte le discipline. Ma anche il modo in cui è stata posta la questione delle scienze integrate nei nostri istituti tecnici e nei professionali è significativo: al di là della collocazione o meno nell’area “comune” (nei tecnici) o di indirizzo (nei professionali), emerge l’esigenza di una più coraggiosa aggregazione nei due comparti di scienza della materia e scienza della vita.

Siamo peraltro convinti che solo in questo modo si possano evitare due ulteriori rischi: il primo è legato ad una lettura puramente cognitivista della competenza, che sottovaluti cioè quel di più che in termini di motivazione proviene allo studente dall’essere impegnato in una attività il cui prodotto è visibile e fruibile; il secondo – che ci pare assai alto nel caso di una lettura che individuasse le competenze indipendentemente dai contesti reali – di un

sovradimensionamento delle prestazioni richieste, non di rado giudicate irrealistiche in quanto riferite ai livelli più alti teoricamente possibili.

Non siamo contrari alla definizione di un "Sillabo" delle conoscenze impegnativo per tutti, ma a condizione che esse vengano definite in maniera strumentale all'acquisizione di competenze, e non, viceversa, come i veri traguardi da raggiungere, rispetto a cui sono strumentali le abilità disciplinari.

3. I modi per limitare questi rischi, che appaiono, peraltro, probabilmente inevitabili in un quadro come quello italiano in cui la vocazione e la preparazione disciplinaristica dei docenti appare fortemente radicata, sono essenzialmente quattro:

a) Una più chiara distinzione metodologica tra le competenze e le abilità ed una assunzione di aree di estensione più omogenea, giacché nel testo presentato si va da definizioni minuziose ad altre generalissime. Due esempi per tutti: quando si dice "attingere dai dizionari o da altre fonti strutturate il maggior numero di informazioni sull'uso della lingua" oppure quando al "raccogliere e strutturare informazioni in modo cooperativo" si fa riferimento ad una abilità o a una strategia complessa? E ancora: è possibile mettere insieme nell'asse storico-sociale, storia, cittadinanza e costituzione?

Considerazioni analoghe possono essere fatte per l'asse scientifico e tecnologico.

Ma certo su questi punti potranno essere più precisi le associazioni disciplinari. A noi basta che si presti adeguata attenzione allo "spessore" delle competenze e delle prestazioni, perché le scuole possano lavorare in maniera omogenea.

b) una individuazione degli standard formativi non in termini disciplinari, ma in termini di attività, come avviene nel framework PISA, con il coinvolgimento fin da ora degli esperti INVALSI che costruiranno la terza prova per gli esami di stato, a nostro parere fin dalla prossima sessione d'esame, per fornire gli indirizzi per le altre due. Tutti i dirigenti concordano, a tal riguardo, nel ricordare che le caratteristiche delle prove d'esame finale costituiscono lo stimolo più potente a cambiare il contenuto e le metodologie dell'insegnamento.

c) un richiamo forte alla necessità di sviluppare l'autonomia organizzativa delle scuole in termini di modifica dell'organizzazione del lavoro, così come consentito dal DPR 275 e come mai effettivamente realizzato. E' infatti evidente che la "laboratorietà" giustamente richiesta dalla nuova impostazione è del tutto irrealizzabile con l'attuale scansione delle lezioni e del calendario scolastico. Andrebbero avviate subito alcune necessarie modifiche allo stato giuridico dei docenti, coinvolgendo le organizzazioni sindacali per quanto di competenza della contrattazione. Da questo punto di vista sarebbe stato necessario che il documento tecnico fosse stato completato da una bozza consolidata di aggregazione delle classi di

concorso. E' infatti evidente che la flessibilità organizzativa dovrebbe contare su ampie aggregazioni e sull'affidamento al dirigente scolastico della possibilità di scelta tra le diverse opzioni.

- d) Una implementazione realistica nel tempo del riordino. Non è accettabile che in queste settimane le Province stiano lavorando alla costruzione dell'offerta formativa territoriale sulla base di semplici bozze di regolamento, operando insieme sul dimensionamento della rete scolastica, sui nuovi indirizzi e (in Lombardia) sull'avvio dei nuovi istituti professionali ad ordinamento regionale.

La ristrettezza dei tempi rischia inoltre di trasformare la necessaria operazione di orientamento alle famiglie e ai portatori di interessi in uno spot pubblicitario dai tempi e dai modi gestiti solo centralmente, senza alcun coinvolgimento dei reali attori cui il DLv 122 affida le competenze sull'informazione e che dovrebbero gestire un'operazione in profondità di rilancio della scuola tecnica e professionale.

Non si vuole, sottolineando questo aspetto, sottovalutare l'urgenza di un riordino che è davvero necessario, oppure richiedere tout court un nuovorinvio generalizzato, ma sarebbe forse utile avviare da subito ciò su cui il consenso appare pressoché generalizzato, individuando i punti critici su cui è invece necessaria un'ulteriore riflessione.

In ogni caso, è sicuramente improponibile modificare contestualmente fin dal prossimo anno scolastico i moduli orari delle classi seconde, terze e quarte, mentre appare in ogni caso necessario che le indicazioni sui risultati di apprendimento siano sottoposte ad una manutenzione continua, con la creazione di una struttura permanente incaricata di raccogliere, discutere e valutare le indicazioni provenienti dalla concreta esperienza delle scuole.

- e) Un piano di formazione che non si può e non si deve considerare "altra cosa" rispetto alle definizioni curriculari, ma loro parte assolutamente integrante, al punto – osiamo dire – da considerare l'acquisizione delle nuove competenze didattiche la condizione per la qualsiasi sviluppo di carriera nel secondo ciclo o addirittura per la stessa permanenza del rapporto di lavoro. Non deve dunque trattarsi di pura operazione di immagine o comunque sganciata dalla didattica ordinaria, ma di una consulenza esperta alla progettazione e alla realizzazione didattica ed organizzativa, cui deve essere chiamata anche la ricerca accademica, a condizione che accetti di "sporcarsi le mani" con la routine della scuola, facendone terreno privilegiato di indagine scientifica e fucina di ipotesi praticabili, in collaborazione con l'associazionismo professionali.

L'ANDIS si mette fin da ora a disposizione di questa impresa, con tutto il suo patrimonio di risorse professionali.

Per realizzare questa, che dovrebbe essere un'operazione di respiro davvero epocale per la nostra scuola, è necessaria una premessa di tipo culturale: l'assunzione piena, da parte dei docenti, della convinzione che esiste

una loro specifica, seppur non esclusiva, responsabilità sugli esiti di apprendimento, così come dimostra la ricerca internazionale.

Ma è altrettanto evidente che si deve pensare a un investimento altrettanto forte sui dirigenti scolastici, che sono chiamati a gestire una realtà completamente nuova come quella dell'organizzazione dipartimentale e dei CTS. Essi assumeranno fino in fondo un ruolo nuovo solo se si configureranno come interlocutori credibili per la creazione dei contesti di apprendimento.

E con questo arriviamo ad un'ultima osservazione, che per essere generale non è tuttavia meno valida nel contesto di una presa di posizione tecnica: quella delle risorse economiche necessarie. E' ben chiaro – e del resto viene ricordato costantemente nella lettera dei regolamenti – che al riordino del secondo ciclo viene affidato prima di tutto il compito di contribuire al risanamento della spesa pubblica.

Ma se questo "riordino" vuole avere anche un qualche effetto di qualità, e soprattutto vuole essere credibile agli occhi degli operatori che dovranno metterlo in atto, appare davvero indispensabile che una parte significativa dei risparmi ottenuti venga destinata alla realizzazione di una serie di pre-condizioni, tra cui almeno la certezza delle risorse necessarie per il funzionamento ordinario in tempi utili alla programmazione, la sicurezza che i crediti saranno riscuotibili, il riconoscimento delle funzioni di progettazione e di coordinamento didattico ed organizzativo.

Anche le operazioni di progettazione, manutenzione, controllo a livello nazionale e regionale esigono risorse, senza di queste deve essere chiaro fin da ora che nessuna buona intenzione potrà essere realizzata e si otterrà il solo risultato di far vivere l'innovazione, da parte di tutti i portatori di interesse per la scuola, come una ennesima occasione perduta e di rafforzare per tale via la conservazione.

29 ottobre 2009