**COMITATO TECNICO SCIENTIFICO PER LE INDICAZIONI NAZIONALI E LE LINEE GUIDA DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE**

**DOCUMENTO DI RIFLESSIONE**

**INTRODUZIONE**

A quasi otto anni dall’entrata in vigore dei Regolamenti di riordino, è in corso una riflessione sulla situazione generale della scuola secondaria di secondo grado, come peraltro previsto dai decreti emanati nel 2010.

Infatti, sia nell’art. 7 del DPR 87/2010 sia nell’art. 7 del DPR 88/2010 è indicata la necessità di “un costante monitoraggio ai fini della loro innovazione permanente” e di un aggiornamento periodico degli indirizzi, dei profili e dei risultati di apprendimento.

Anche l’art. 12 del Regolamento sui Licei prevede che “i percorsi liceali sono oggetto di costante monitoraggio e valutazione” e che il PECUP dello studente e le Indicazioni nazionali sono aggiornati periodicamente in relazione agli sviluppi culturali emergenti e alle esigenze emerse dalle Università, dalle istituzioni AFAM e del mondo del lavoro e delle professioni.

In coerenza con tali previsioni normative, negli anni 2015 e 2016 hanno operato due gruppi di lavoro che hanno elaborato due ampi ed approfonditi rapporti di monitoraggio: uno concernente i percorsi liceali, l’altro relativo ai percorsi dell’istruzione tecnica e professionale.

E’ proprio facendo seguito agli esiti di tale monitoraggio che il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione ha inteso costituire un Comitato Tecnico-Scientifico (CTS), con l’obiettivo generale di promuovere, sostenere e valorizzare le iniziative volte ad assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, garantendo opportunità di apprendimento permanente per tutte le studentesse e gli studenti in coerenza con le finalità dell’Agenda 2030 dell’ONU.

E’ utile richiamare la positiva esperienza del primo ciclo di istruzione, per il quale la riflessione è in corso già da alcuni anni, grazie all’attività di un “omologo” Comitato, che recentemente ha elaborato e pubblicato un documento di approfondimento (Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, febbraio 2018).

Il Comitato per il secondo ciclo di istruzione, costituito da docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici, rappresentanti di reti di scuole, di associazioni professionali, di INDIRE, di INVALSI e dell’Amministrazione, nei primi mesi dal suo insediamento, partendo dai rapporti di monitoraggio, ha lavorato al fine di individuare le tematiche riguardanti in modo trasversale tutti i percorsi dell’istruzione secondaria superiore che possono avere maggiore rilevanza per proporre una riflessione ampiamente condivisa.

La prima riflessione che il Comitato ha fatto, e che peraltro trova riscontro in diversi passaggi dei rapporti di monitoraggio prima citati, può essere così formulata:

“Le Linee Guida e le Indicazioni Nazionali per il secondo ciclo hanno trovato in questi anni concreta applicazione nelle scuole, a seguito di un adeguato approfondimento e di una forte condivisione?”

Come spesso succede nel sistema scolastico italiano (ma anche in quello di altri Paesi), è ben difficile fornire risposte di tipo quantitativo, basate su dati statisticamente significativi. Infatti, solo negli ultimi anni, in particolare da quando il Sistema Nazionale di Valutazione ha introdotto un modello strutturato di autovalutazione, è iniziato un processo di analisi che progressivamente sta facendo emergere molti elementi di giudizio.

Al momento, gli elementi di carattere prevalentemente qualitativo di cui disponiamo portano a far pensare che la situazione sia molto differenziata tra le scuole, ma anche tra scuole appartenenti a territori abbastanza omogenei dal punto di vista del contesto e delle risorse.

In altre parole, vi sono istituzioni scolastiche nell’ambito delle quali la riflessione sull’elaborazione di un curricolo per competenze, espressione dell’esercizio dell’autonomia didattica, organizzativa e ricerca, sembra essere stata molto approfondita; in molti altri contesti scolastici, invece, la distanza tra il dichiarato e l’agito sembra abbastanza profonda. In altre situazioni, invece, le istituzioni si sono limitate a prendere atto delle Indicazioni ministeriali senza mettere in campo processi di elaborazione curriculare originali e senza introdurre alcuna reale innovazione nelle metodologie didattiche.

Altro elemento di cui il Comitato dispone è l’indubbio spostamento dell’orientamento delle scelte delle studentesse e degli studenti e delle famiglie verso i percorsi liceali, che ormai “attraggono” circa il 55% delle iscrizioni alle classi prime.

Le finalità del Comitato non sono certo quelle di individuare responsabilità/colpe specifiche, ne’ di entrare nel merito delle scelte dei decisori politici degli ultimi anni. Soprattutto nella prima fase, infatti, il Comitato è chiamato a rilevare e promuovere elementi di riflessione che possano risultare utili per progettare ed attuare un percorso strutturato di accompagnamento all’esercizio dell’autonomia scolastica nel secondo ciclo.

Oltre a ciò, si è ben consapevoli del fatto che le novità normative introdotte dalle Legge 107/2015 e dai successivi decreti legislativi applicativi hanno messo a disposizione delle scuole strumenti che, nella volontà del legislatore, volevano e vogliono consentire un più ampio ed efficace esercizio dell’autonomia.

In particolare, le riflessioni del Comitato hanno tenuto conto dell’emanazione e dell’entrata in vigore dei Decreti Legislativi n. 61 e n. 62 del 13 aprile 2017, considerato che:

* Il decreto n. 61 sul riordino degli Istituti professionali prevede uno specifico regolamento concernente i profili di uscita dei singoli indirizzi, i nuovi quadri orari, le correlazioni con le figure di I e FP.
* Tale regolamento indica la necessità di provvedere, in tempi molto brevi, alla elaborazione di nuove Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento.
* Il Decreto n. 62, nella parte riguardante tipologia e struttura delle prove scritte, prevede la predisposizione dei quadri di riferimento per ciascuna disciplina, con le correlate griglie di valutazione.

Questo è dunque il quadro entro il quale il Comitato Tecnico Scientifico si è trovato ad operare; un quadro complesso, ma, nel contempo molto stimolante e fecondo.

Sia nel corso del dibattito interno al Comitato, sia nell’ambito di un primo confronto con gli Uffici Scolastici Regionali, sono scaturite, infatti, alcune prime riflessioni, che possono essere così sintetizzate:

* Nel corso di questi anni, il settore delle scuole secondarie di secondo grado si è sentito poco supportato ed accompagnato da adeguate misure di sistema.
* Talvolta proprio alcuni provvedimenti dell’Amministrazione hanno posto rilevanti vincoli all’esercizio dell’autonomia.
* Molto spesso alcune misure non sono state accolte come spunti innovativi, bensì come richiesta di ulteriori gravosi adempimenti.

A ciò si aggiunga la rilevazione delle indubbie differenze tra l’impostazione didattico/metodologica delle Linee Guida per i Tecnici e i Professionali e le Indicazioni Nazionali per il Licei, che inevitabilmente costringe ad un addizionale impegno di riflessione sull’identità delle diverse parti del sistema. Tale impegno è di fatto ovviamente reso ancora più pressante dal più recente riordino dell’Istruzione Professionale.

Tutto ciò ha indotto il Comitato a prevedere di seguire un piano di lavoro distribuito in tre fasi:

* Nella prima, elaborando e proponendo alle scuole un documento di riflessione con l’ambizioso obiettivo di riavviare un processo di analisi/approfondimento sulla conoscenza e sull’applicazione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida.
* Nella seconda, predisponendo ed attuando misure di accompagnamento che possano portare il Comitato e l’Amministrazione ad interloquire con le scuole in modo costruttivo, non solo per rilevare le difficoltà, ma anche e soprattutto per raccogliere elementi su cui costruire un percorso di adeguamento/innovazione.
* Nella terza, sulla base degli elementi di giudizio, dei pareri e delle proposte scaturite dalle scuole, elaborando proposte per aggiornamenti/adeguamenti, proprio nello spirito delle previsioni dei decreti di riordino del 2010 richiamati nella prima parte.

**ALCUNE RIFLESSIONI DI “SCENARIO”**

La domanda di qualità posta alle organizzazioni scolastiche del secondo ciclo dalle innovazioni normative degli ultimi anni è stata senz’altro quella di superare modelli di funzionamento tradizionali imperniati esclusivamente sulla cultura del sapere, misurabile in termini di quantità e vastità dei contenuti da possedere, in favore della cultura della competenza, che non nega anzi esalta le conoscenze da utilizzare per un apprendimento concepito come crescita dell’essere, della persona in tutte le sue dimensioni.

Come per ogni cambiamento all’interno delle organizzazioni, anche in quella scolastica una richiesta di innovazione di tale portata ha coinvolto le sue diverse componenti: risorse umane, materiali, tecnologiche e finanziarie, che ne costituiscono l’input, mentre la loro interazione, ed eventuale trasformazione, ne hanno rappresentato il processo che ha condotto a differenti output di erogazione dei servizi e diversi livelli di implementazione delle nuove istanze ministeriali.

La focalizzazione delle norme su un sistema formativo che permetta percorsi “su misura” del singolo, connota fortemente le scuole dell’autonomia in cui l’apprendimento e la ricerca debbono essere strettamente connessi; come dire che *si apprende solo ciò che fa senso* nel contesto in cui si opera, e la ricerca in educazione, come *azione che cerca sapere* e tesa al miglioramento della pratica, non può prescindere da situazioni-problema reali quali le modalità di insegnamento, i processi e le strategie, la motivazione, i luoghi dell’apprendimento, le difficoltà e quant’altro possa rappresentare un tema da circoscrivere, in modo che sia gestibile come domanda di ricerca.

Le prime riflessioni nell’ambito del Comitato hanno permesso di focalizzare alcuni punti nodali che le recenti norme hanno delineato come caratterizzanti l’innovazione:

* Curricolo in verticale;
* Progettualità ed organizzazione;
* Didattica per le competenze e didattica laboratoriale
* Introduzione di innovazioni metodologiche (es. Alternanza scuola-lavoro, CLIL …)
* Collegialità nella didattica
* Certificazione delle competenze e rapporto con la valutazione degli apprendimenti;
* Esami di stato.

Sono temi strettamente connessi allo specifico agire di docenti e dirigenti, ma che ne evocano altri correlati, sui quali il sistema scuola è chiamato a riflettere.

Si tratta, sostanzialmente, di rendere coerente il curricolo implicito o sostanziale - qualsiasi atteggiamento e comportamento che interagisce con il sistema di scelte e di valori che i ragazzi maturano: comunicazione, relazione, metodologia, rispetto delle norme, etc. - con quello esplicito o formale, rappresentato da materie, quadri orario, programmi, scadenze formali, norme, progetti, finalità assunte dai P.T.O.F. delle scuole.

Assumere un atteggiamento orientato al cambiamento, alla flessibilità mentale e alla crescita culturale significa in questo panorama per docenti e dirigenti accogliere l’idea di una destrutturazione delle conoscenze, foriera di avanzamento emotivo e cognitivo, che comporta l’essere capaci di percepire un bisogno che richiede comportamenti innovativi per essere soddisfatto.

È necessario accelerare un mutamento culturale, per alcuni aspetti già in atto, che non veda più la conoscenza disciplinare come obiettivo in quanto tale, ma come strumento per lo sviluppo di capacità trasversali, non solo cognitive, ma anche comunicative, operative, relazionali, emotive, metacognitive e, in ultima istanza, orientative. In altre parole, occorre considerare le discipline come *amplificatori culturali* (J. Bruner, 1966), cioè come strumenti di conoscenza che espandono le capacità di conoscere e di agire degli studenti e, conseguentemente, di spostare l’attenzione dal prodotto al processo, dall’acquisizione delle nozioni disciplinari al modo in cui tale acquisizione viene organizzata.

**LA STRUTTURA DEL DOCUMENTO**

Da quanto fin qui esposto, è chiaro gli obiettivi che il Comitato si pone in questa prima fase sono quelli di operare in un’ottica di reale applicazione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida, oltre che di proporre spunti per una riflessione didattica ed organizzativa.

Vale senz’altro la pena sottolineare quanto siano deboli i legami all’interno di organizzazioni complesse quali le istituzioni scolastiche autonome: deboli nei rapporti tra i vari soggetti che operano nella scuola, ma deboli soprattutto per l’incertezza nella corrispondenza tra azioni innovative e risultati in termini di esiti formativi ed educativi. In altre parole, non esiste un preciso e sicuro “determinismo” tra azioni e risultati , ma la ricerca del percorso più efficace deve naturalmente snodarsi attraverso la “sperimentazione” di azioni continue di miglioramento da monitorare in modo costante e capillare.

Tenendo conto di ciò, il Comitato propone una riflessione articolata in quattro sezioni, strettamente correlate tra loro, che circoscrivono i seguenti ambiti:

* CURRICOLO E PROGETTAZIONE
* SCELTE ORGANIZZATIVE E DIDATTICHE
* STRUMENTI METODOLOGICI
* VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI.

I contenuti proposti non hanno certo la pretesa di “esaustività”, soprattutto per quanto concerne le metodologie e l’utilizzo degli strumenti dell’autonomia scolastica. Possono però essere un punto di partenza per ulteriori integrazioni ed arricchimenti.

Si potrà inoltre osservare che alcuni contenuti del documento non costituiscono certamente una “novità”, perché affrontano tematiche sulle quali il dibattito è stato già molto ampio ed approfondito. Non può stupire questo, perché il Comitato aveva ed ha il compito di riflettere sulla realtà delle scuole, stimolando la riflessione e l’utilizzo degli strumenti oggi a disposizione, e non certo quello di elaborare e proporre un progetto riformatore.

**Parte prima: CURRICOLO E PROGETTAZIONE**

**Verso un nuovo paradigma di curricolo**

Una delle sfide principali cui la scuola del secondo ciclo si trova oggi davanti riguarda da un lato il cambiamento profondo dei contesti e delle modalità di apprendimento degli studenti, in particolare dei *millennial*, dall’altro l’evoluzione degli scenari sociali e lavorativi futuri in cui si inseriranno gli studenti e in cui si prefigurano forti discontinuità dei saperi e degli sbocchi professionali.

Gli alunni infatti acquisiscono competenze tramite il curricolo formale (scuola), il curricolo non formale (informazioni ed esperienze condotte in altri contesti educativi: casa, gruppi, agenzie, ecc.), il curricolo informale (le esperienze spontanee di vita). Il compito della scuola è quello di:

- saldare il curricolo formale agli altri due, partendo dalle conoscenze spontanee per arrivare alle conoscenze “scientifiche”,

- organizzare, dare senso, alle conoscenze e alle esperienze acquisite, fornire metodi e chiavi di lettura, permettere esperienze in contesti relazionali significativi[[1]](#footnote-1).

Il sapere “canonico” risulta in tal modo arricchito dalla novità proveniente dal “bagno di realtà” vissuto dal soggetto la cui identità beneficia di una maggiore consapevolezza e direzione per la vita[[2]](#footnote-2).

Il cuore della conoscenza risiede pertanto sul “mettere in azione” gli studenti, così che, portando a termine compiti reali significativi ed utili, possano raggiungere un sapere veritativo tramite la scoperta del valore della ricchezza della tradizione, rinnovata dal rapporto con il reale ed aggiungendo la novità racchiusa nel loro proprio nome[[3]](#footnote-3).

I giovani esprimono una domanda culturale che è “antica”: una conoscenza che serva a dare senso e a migliorare davvero la vita. È questa la sfida dell'attuale generazione di insegnanti. Dobbiamo mostrare che la cultura serve alla vita, e lo dobbiamo dimostrare qui, non dopo la fine della scuola. Lo possiamo dimostrare se abbandoniamo l'idea che la cultura coincida con ciò che sappiamo noi, con l'atto dell'emissione e la sua ripetizione da parte degli studenti di contenuti di seconda mano imparati quasi esclusivamente per il voto.

Molte esperienze di rinnovamento della scuola del secondo ciclo mostrano che è all’opera un paradigma educativo più orientato alla scoperta di un sapere sintetico, di cui la *docenza* costituisce una parte, ma che richiede soprattutto un’introduzione dello studente di modo che quest’ultimo possa imparare a condursi da sé e segnare di sé il mondo.

Si tratta non di una semplice innovazione didattica, ma di un vero e proprio cambio del paradigma pedagogico che mira a rispondere alla domanda: quando uno studente impara davvero? Quale relazione educativa può facilitare il suo apprendimento? E ancora: che cosa serva che impari soprattutto per far fronte ai nuovi scenari del mondo del lavoro? Quali sono i nuovi saperi richiesti?

Occorre anzitutto ripensare la concezione della conoscenza.

La conoscenza è autentica infatti quando una persona mostra non solo di *esporre* i contenuti del sapere e di *applicarli* in forma di esercizio avulso dal contesto, ma anche di *saperli agire* in situazioni reali, o realistiche, quando essi rappresentano risorse indispensabili per portare a termine compiti e risolvere i problemi che si frappongono al loro esito positivo.

Se si assume tale paradigma, oggi riconducibile al “curricolo per la vita” e all’ “approccio per competenze”, il curricolo – come evidenziava Scurati - si differenzia dal “programma” in quanto rappresenta «l’insieme organicamente progettato e realizzato per far conseguire agli alunni i traguardi di istruzione e formazione previsti […]. Esso sta a significare l’organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da “quel” determinato gruppo di insegnanti per “quel” determinato gruppo di alunni in “quella” specifica situazione. Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico hanno, quindi, lo stesso programma in senso formale; ognuna di esse, invece, svolge il proprio curricolo in senso reale»[[4]](#footnote-4).

In secondo luogo occorre rivedere l’idea tradizionale di scuola a cui si accompagni una progettazione dei percorsi formativi proposti agli studenti per tappe di crescita personale, con una reale possibilità di opzioni (in cui tradurre la personalizzazione del curricolo) e prevedendo l’uso di “compiti di realtà” connessi ai saperi essenziali, per favorire l’acquisizione di un patrimonio culturale personale più consapevole e spendibile, così da saper leggere, interpretare e affrontare la realtà nelle sue diverse dimensioni, nel quadro di un'alleanza educativa tra insegnanti, studenti, genitori e comunità sociale.

E’ questa del resto la direzione assunta da molti processi di riforma dei curricoli scolastici in Europa, confermati dagli indirizzi dell’Unione Europea in materia di istruzione.

Una parte significativa di tale approccio si è meglio evidenziato per la nostra scuola secondaria di secondo grado con l’introduzione curricolare dell’alternanza scuola-lavoro[[5]](#footnote-5), intesa come metodologia mirante a far sì che gli studenti sappiano padroneggiare personalmente i saperi, ed acquisiscano una maturazione coerente con la propria vocazione e le proprie potenzialità, connotata dalla serietà con cui assumono i propri impegni, in funzione del proprio progetto di vita, di studio e di lavoro*[[6]](#footnote-6)*. Ciò permette di facilitare, come mostrano le ultime rilevazioni condotte dall’ISFOL (oggi INAPP), anche l’integrazione con il sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP) e con il nuovo sistema di apprendistato[[7]](#footnote-7).

**La situazione attuale nelle scuole del secondo ciclo alla luce dei monitoraggi sul riordino del 2010**

La situazione concreta delle scuole risulta tuttavia ancora lontana dalla convinta e diffusa assunzione di un modello di progettazione e valutazione “per competenze”[[8]](#footnote-8), rimasto spesso un percorso appena iniziato, o talora discontinuo, lasciato spesso alla buona volontà dei docenti[[9]](#footnote-9).

In particolare, nel caso degli istituti tecnici e professionali, il PECUP del secondo ciclo e i Regolamenti del riordino del 2010 sono stati considerati per lo più come documenti programmatici piuttosto astratti, con obiettivi troppo ambiziosi e con poche ricadute pratiche, in quanto non percepiti come legate alla realtà concreta nella quale vive la scuola.

La non prescrittività delle Indicazioni nazionali e delle Linee Guida è stata vista, al contrario, positivamente, anche se non sempre ha facilitato l’individuazione precisa e comune dei traguardi di competenza da raggiungere al termine dei percorsi nei diversi indirizzi.

Inoltre è stato sottolineata l’incoerenza di un legame tra progettazione per competenze, prove scolastiche ( standardizzate e non) e l’Esame di Stato che è rimasto ancora impostato in modo tradizionale, in quanto volto ad accertare le conoscenze di contenuto piuttosto che le competenze acquisite dagli studenti[[10]](#footnote-10).

La mancanza di coerenza tra progettazione per competenze e la valutazione ha influito a sua volta negativamente sulla sperimentazione di metodologie didattiche innovative, sulla promozione della didattica laboratoriale e per progetti.

Nella progettazione, valutazione e certificazione per competenze, sussiste ancora una sostanziale impreparazione da parte dei docenti a lavorare con questa modalità, anche tenendo conto che non è mai stata realizzata una formazione su questa tematica (anche se prevista dal riordino nelle cosiddette “misure di accompagnamento”).

Per quanto riguarda l’interdisciplinarietà, ~~è~~ emerso un sostanziale ritardo, soprattutto nelle discipline scientifiche e in parte di quelle umanistiche, aree nelle quali i docenti paiono più resistenti al cambiamento di paradigma.

Tutto ciò ha accentuato in molti casi lo iato esistente tra macro-progettazione curricolare e micro-progettazione di istituto e di classe, data anche la carenza nella scuola del secondo ciclo di modelli e metodologie comuni di progettazione nonché di veri e propri standard formativi e di contenuto.

Ciò si riflette, ad esempio, nell’impostazione dei documenti del 15 maggio, che delineano il percorso didattico delle classi quinte, in preparazione dell’Esame di Stato, e che spesso si limitano ad un’elencazione dei contenuti disciplinari.

**Costruire i nuovi curricoli di istituto rendendoli coerenti il “curricolo per la vita” e con i percorsi pre e post-secondari**

I curricoli d’istituto dovrebbero costituire la declinazione, nella singola scuola, delle *Indicazioni nazionali e delle Linee Guida*, orientata da istanze e risorse dei diversi contesti territoriali (locale, nazionale, internazionale), in rapporto biunivoco fra di loro.

In tal senso il processo di definizione e stesura dei curricoli dovrebbe potersi avvalere delle seguenti misure:

* promuovere, anche attraverso specifiche iniziative formative, la conoscenza dei documenti europei sulle “competenze chiave del XXI secolo” e conseguente elaborazione di un *core curriculum* funzionale alle esigenze formative del giovane cittadino del presente e del futuro, su cui imperniare le ulteriori scelte educative e didattiche;
* promuovere, anche attraverso specifiche iniziative formative, la definizione dei nuclei essenziali dei saperi di riferimento delle discipline e delle aree disciplinari, tradotti in repertori di contenuti e abilità irrinunciabili, possibilmente organizzati tematicamente e trasversalmente, così da favorire la logica progettuale delle UdA;
* sfruttare l’opportunità costituita dall’istituzione di un comitato scientifico (CS) o tecnico scientifico (CTS) rappresentativo, il cui contributo può fattivamente orientare il lavoro progettuale del collegio dei docenti;
* implementare il contributo progettuale dei dipartimenti, ma in forme e modi che tengano lontano il rischio di enfatizzare eccessivamente, nei curricoli, il ruolo assegnato alle discipline, pena la difficoltà, poi, di operare secondo la logica progettuale delle UdA; per questo potrebbe essere opportuno affidare il coordinamento delle attività a uno staff interdipartimentale;
* prevedere, nel rispetto dell’autonomia delle singole istituzioni scolastiche, un raccordo organico col sistema di istruzione pre e post-secondario e terziario (Università/AFAM/ITS), a partire dal coinvolgimento fattivo di esponenti accademici e non nel CS/CTS tramite forme di compartecipazione progettuale dei rappresentanti degli istituti di studi superiori nella progettazione dell’organizzazione della didattica.

**Promuovere la progettazione per UdA**

Il processo di ristrutturazione della professionalità docente non si distende su tempi brevi, perché agisce di necessità su assunti e modelli radicati in profondità. Risulta dunque necessario interrogarsi sulle ragioni della resistenza al cambiamento e ancorare a risposte convincenti il successivo corrispettivo investimento in azioni capaci di incidere significativamente su tale processo; prima di tutto, naturalmente, su formazione e aggiornamento. Il *Piano nazionale di formazione dei docenti* di cui alla L. 107/2015 art. 1 c. 124-125 costituisce senza dubbio e per la prima volta da molto tempo a questa parte un’occasione che non va persa.

La declinazione negli ambiti del *Piano nazionale per la formazione dei docenti* dovrebbe puntare, in particolare, sulla realizzazione di iniziative formative volte a costituire, in ciascuna scuola dell’ambito, pool di docenti esperti in progettazione, attuazione di strategie / metodologie, valutazione e certificazione in un quadro di didattica per competenze.

La promozione di professionalità aggiornata in tema di didattica per competenze potrebbe risultare significativamente agevolata da misure volte a rimuovere le ragioni - che in una certa misura talvolta divengono alibi - della resistenza al cambiamento, ancora forte nell’istruzione secondaria di II grado e in particolare nel sistema liceale; di seguito se ne indicano due:

* definire le prove dell’esame di Stato – e a monte i disposti normativi che ne orientano la stesura, sfruttando i margini aperti dal D.lgs. 62/2017 - in maggiore coerenza, rispetto a quanto fatto sino a ora, con l’impostazione per competenze delle prassi didattiche: l’esame di Stato, infatti, costituisce per i docenti un punto di riferimento fortemente orientativo delle scelte progettuali; sino a che le prove d’esame vincoleranno di fatto alla padronanza di determinati contenuti, risulterà difficile disancorare i docenti dalle tradizionali metodologie trasmissive;
* agire, in forme e modi che vanno attentamente considerati, sull’editoria scolastica, fattore decisivo, nel bene e – soprattutto – nel male, nel processo di configurazione della mentalità e della professionalità docente; è del tutto evidente che i modelli di relazione didattica promossi da *Indicazioni nazionali* e *Linee guida* hanno inciso poco o nulla sulla struttura dei libri di testo, che continuano a essere in larga misura, specie in talune aree disciplinari, enciclopediche compilazioni contenutistiche; è noto che spesso il “piano di lavoro” del docente coincide con l’indice del libro di testo e che pochi eventi della routine della comunità scolastica avvincono i docenti tanto quanto la scelta del libro di testo, circostanze che testimoniano a sufficienza il rapporto passivo tra docente e manuale; è significativo il fatto che la possibilità per le istituzioni scolastiche, recentemente introdotta, di elaborare in proprio i testi da impiegare nelle attività didattiche abbia riscosso scarsissimo successo; ottenere che i libri di testo diventino agili compendi, centrati sui contenuti essenziali, è obiettivo complesso, il cui conseguimento, tuttavia, apporterebbe incalcolabili vantaggi nel percorso verso l’autonoma progettazione del processo didattico da parte dei docenti secondo criteri metodologico-didattici non tradizionali.

**Parte seconda: LE SCELTE ORGANIZZATIVE E DIDATTICHE**

L’implementazione di un curricolo di scuola ha bisogno, naturalmente, di strumenti per la sua realizzazione, ovvero di “gambe per camminare”.

**LA QUOTA DI AUTONOMIA**

Già dall’entrata in vigore del D.P.R. 275/99, l’articolo 8 prevede una “quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche”, nell’ambito dell’orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli.

La stessa fonte normativa fa riferimento ai limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota annuale del curricolo e affida alle istituzioni scolastiche la determinazione delle “scelte di flessibilità”.

La successiva norma applicativa (Decreto Ministeriale 26 giugno 2000, n. 234) fissava al 15% tale quota.

Le norme sulla quota oraria per l’autonomia sono state oggetto di successivi interventi da parte del legislatore e dell’Amministrazione; basti ricordare il D.M. 28.12.2005, che fissa al 20% la quota oraria riservata alle istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione e la successiva Nota **MIUR 22 giugno 2006,** prot. n. 721/DIP/Segr., che ne estende l’applicazione ad ogni ordine e grado di istruzione.

Per l’ambito di interesse del presente documento, si deve però focalizzare l’attenzione sui decreti di riordino del 2010 e sul successivo recentissimo decreto regolamentare del 2018 che riguarda esclusivamente l’istruzione professionale.

Non sembra necessario riportare pedissequamente le norme di tali regolamenti che comunque determinano una certa differenziazione tra sistema dei licei e sistema dell’istruzione tecnica e professionale.

La riflessione che nel mondo della scuola è stata condivisa, negli ultimi anni, riguarda invece la presa d’atto che l’utilizzo di questa quota oraria è stata piuttosto ridotta; anche gli esiti del questionario scuola somministrato dall’INVALSI, a partire dal 2015, per la costruzione della sezione processi del RAV conferma questa diffusa opinione. Secondo questi dati, usufruiscono della quota per realizzazione di “discipline e attività autonomamente scelte dalla scuola” il 15,6% del Licei, il 13,4% degli Istituti tecnici e solo 11.5% degli Istituti Professionali (dati di fonte INVALSI riferiti al RAV 2016/2017).

Le motivazioni che vengono addotte riguardano principalmente:

* La rigidità nella gestione degli organici (“la quota può essere utilizzata nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato”)
* La necessità di non creare esuberi di personale
* Le difficoltà riscontrate nell’ambito degli OO.CC. a causa delle prevedibili resistenze da parte di docenti o gruppi di docenti di determinate aree disciplinari
* Le possibili conseguenze sulle relazioni sindacali interne all’istituzione scolastica
* Le preoccupazioni che una riduzione del monte ore di una disciplina possa provocare difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dello specifico profilo.

Le prime due problematiche, relative alle difficoltà nella gestione degli organici, sembrano aver maggiormente influenzato, le scuole, non sempre supportate o “incoraggiate” dall’Amministrazione. Considerata la centralità della questione, un paragrafo successivo sarà dedicato espressamente al suo approfondimento.

**LA FLESSIBILITA’**

La questione dell’utilizzo delle quote di autonomia si intreccia e spesso si sovrappone al concetto, per alcuni versi più ampio, per altri più limitato, degli spazi di flessibilità.

Molte scuole - in particolare molti dirigenti scolastici - rilevano che l’accezione del termine “flessibilità” non sempre appare univoca.

In particolare, mentre nel comma 3 dell’art. 1 della Legge 107/2015 se ne fornisce una lettura ampia, in coerenza con l’art. 8 del D.P.R. 275/1999, i Regolamenti del riordino degli Istituti Tecnici e Professionali fanno riferimento agli spazi di flessibilità con una precisa “finalizzazione”.

Infatti, nella Legge 107/2015 ci si riferisce a:

a) … l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari;

b) il potenziamento del tempo scolastico anche oltre i modelli e i quadri orari, nei limiti della dotazione organica dell'autonomia di cui al comma 5, tenuto conto delle scelte degli studenti e delle famiglie;

c) la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curricolo e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo della classe….

L’art. 5 del D.P.R. 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici) prevede “spazi di flessibilità”, intesi come possibilità di articolare in opzioni le aree di indirizzo, per corrispondere alle esigenze del territorio espresse dal mondo del lavoro e delle professioni.

L’art. 3 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 61 (Riordino dell’Istruzione Professionale) ne da’ una lettura parimenti specifica:

“ … Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale possono declinare gli indirizzi di studio … in percorsi formativi richiesti dal territorio coerenti con le priorita' indicate dalle Regioni nella propria programmazione, nei limiti degli spazi di flessibilita' di cui al successivo articolo 6, comma 1, lettera b “ (che ammontano al 40% dell’orario del terzo, del quarto e del quinto anno).

In concreto, possiamo affermare che, nell’ambito più generale degli “strumenti di flessibilità” applicabili in tutte le istituzioni scolastiche, la struttura ordinamentale degli Istituti Tecnici e Professionali prevede un’accezione specifica degli “spazi di flessibilità”, finalizzati alla costruzione di curricoli di scuola più coerenti con le esigenze del territorio.

Negli anni trascorsi dal 2010, l’utilizzo degli spazi di flessibilità ha prodotto l’elaborazione di curricoli parzialmente modificati, che sono stati poi in un certo senso “validati” dall’Amministrazione sotto forma di “opzioni” o “curvature”, con il concreto rischio di tornare alla frammentazione dei percorsi che il riordino “Gelmini” voleva evitare.

A tal proposito, si può aggiungere che il Decreto Legislativo 61/2017 ha meglio definito le possibilità di declinare gli indirizzi in percorsi. I prossimi anni saranno perciò un importante banco di prova.

**L’ORGANICO DELL’AUTONOMIA**

Una delle scelte che hanno caratterizzato con maggior decisione la Legge 107/2015 è stata quella dell’istituzione dell’organico dell’autonomia, funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal piano triennale dell'offerta formativa (cfr art. 1 comma 5).

Le speranze che erano e sono ancora riposte nell’introduzione di questo organico cosiddetto “funzionale”, per la verità già sperimentato in passato e non più riproposto per esigenze di bilancio, non hanno finora trovato un riscontro del tutto soddisfacente, sia nell’Amministrazione sia nelle scuole.

A tale proposito è opportuno rammentare che l’Amministrazione ha elaborato e diffuso una interessante nota (Nota del Dipartimento Istruzione n.2852 del 5 settembre 2016), che appare ricca di spunti e di riflessioni anche operative.

La gestione degli organici è una tematica molto delicata e complessa, rispetto alla quale si sono sovrapposte ed “intrecciate” problematiche di tipo quantitativo e qualitativo, soprattutto in relazione alla realizzazione del piano assunzionale e all’impostazione degli accordi sulla mobilità; il Comitato non intende in alcun modo intervenire su questo punto, se non rilevare che le maggiori difficoltà segnalate dalle scuole

riguardano la mancata corrispondenza tra i fabbisogni, coerenti con il PTOF, e le effettive disponibilità di organico.

Dal confronto e dagli spunti pervenuti in questi mesi al Comitato, sono state comunque tratte interessanti osservazioni relative a quanto segue:

* L’utilizzo degli strumenti di flessibilità e delle quote di autonomia, nonché la programmazione e la gestione dell’organico dell’autonomia sono strumenti che vanno considerati ed agiti in modo integrato ed interconnesso: in altre parole, sono facce “della stessa medaglia” e, pertanto, non sono da trattare e gestire singolarmente, in maniera avulsa l’una dall’altra.
* La gestione dell’orario delle lezioni e dell’articolazione delle cattedre, che richiede un contributo costruttiva collaborazione tra il Dirigente Scolastico e gli Organi Collegiali, non può più essere ispirata ad una rigidità che non facilita, non innesca, né tantomeno consente l’implementazione dei necessari processi di innovazione.

Che il mondo della scuola secondaria di secondo grado si basi da decenni su costrutti organizzativi molto rigidi, nell’ambito dei quali anche la variazione di un’ora di lezione in giorni sia pure vicini finisce col diventare un problema quasi ingestibile, è una verità che non è utile tacere.

Oltre a ciò, le cattedre di “insegnamento” basate tutte su 18 ore settimanali di didattica, senza possibilità di significativi spazi per altre attività, mal si accordano con il citato comma 5 della Legge 107/2015, che recita testualmente:  
“... I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attivita' di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento…”.

In molti istituti di istruzione secondaria superiore, la disponibilità di posti di potenziamento, aggiuntivi rispetto all’organico calcolato con i parametri “classici” del DPR 81/2009, ha consentito di poter almeno avviare un ragionamento sull’articolazione di cattedre “integrate”, con una combinazione di lezioni curricolari e di altre attività collegate alla professione docente.

**UN APPROCCIO INTEGRATO**

Si tratta, quindi, di riflettere in modo approfondito sulla gestione dell’organico dell’autonomia, inserendolo in una logica unificante con l’utilizzazione delle quote di autonomia e degli strumenti di flessibilità.

Molte sono le esperienze progettate, sviluppate e realizzate dalle scuole in questi anni.

In questa sede, proviamo a proporre un esempio concreto, utilizzando dati numerici.

E’ ampiamente risaputo che i piani orari inseriti nei regolamenti di riordino (anche quelli allegati al nuovo decreto 61/2017) riportano le ore per ciascuna disciplina su base annuale, calcolando una media di 33 settimane per ciascun anno scolastico; riconducendole su base settimanale, 33 ore complessive corrispondono ad un’ora settimanale, 66 ore a due settimanali e così via.

Poiché i regolamenti prevedono precisi vincoli alla riduzione delle ore per ciascuna disciplina, derivanti da adattamenti deliberati dalla scuola (ciascuna disciplina non può essere decurtata per più del 20% rispetto a quanto previsto dai quadri orari), se si ragionasse in modo “tradizionale” (su “base 33”), un semplice calcolo aritmetico porterebbe a non poter utilizzare la quota di autonomia se non per casi molto specifici e per discipline per le quali il piano orario prevede un numero di ore cospicuo.

In una scuola con orario flessibile, invece, lavorando con una struttura modulare per UdA, questa riduzione potrebbe essere possibile in molti casi: è necessario, però, che l’orario delle lezioni non rimanga fisso ed immodificabile durante tutto l’anno, ma che possa essere organizzato anche su base plurisettimanale, come peraltro previsto anche dal CCNL. In tal modo si potrebbe intervenire molto più efficacemente, potendo anche concentrare discipline o “pezzi” di discipline in momenti particolari dell’anno.

Come tutte le innovazioni organizzative e didattiche, l’introduzione dell’orario flessibile, o comunque un ragionamento sul rapporto flessibilità/rigidità, andrebbe comunque sottoposto a verifica sul campo, perché non tutte le innovazioni conducono in modo automatico a miglioramenti.

In linea generale, trattare il tema dell’autonomia significa che ogni scuola è chiamata a riconoscere e costruire continuamente la propria specifica identità. Questa consapevolezza rappresenta il punto di approdo di una riflessione che valorizza i processi di autovalutazione e da quest’anno anche di rendicontazione sociale. Se si riesce a lavorare su questa consapevolezza in modo forte e convinto, è possibile anche pensare a soluzioni specifiche e a tradurle in scelte organizzative.

A titolo di esempio:

- il lavorare a classi aperte e per gruppi di livello è sicuramente il frutto di una scelta identitaria che valorizza le risorse messe a disposizione, in una logica di personalizzazione ‘spinta’ (e non certo di discriminazione);

- modificare l’uniformità monolitica dell’anno scolastico, con un calendario che rimane immodificabile da settembre a giugno, è una possibilità che trova la sua giustificazione non solo nell’opportunità di poter meglio applicare le quote di autonomia; aggregare e concentrare discipline e/o ’pezzi’ di discipline in periodi didattici potrebbe meglio rispondere alle esigenze di apprendimento degli studenti.

Da non sottovalutare l’opportunità chiaramente definita dalla lettera b) comma 2 art. 4 del D.P.R. 275/1999: ”la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curricolo obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui”. Ciò consente nella pratica di operare una riduzione generalizzata di una quota fino al 20% per poi ridistribuirla su alcune discipline del curricolo e/o introdurne di nuove per la realizzazione di percorsi più rispondenti alle esigenze del territorio e finalizzati ad una più ampia occupabilità.

Si osserva, infine, che l’introduzione e la diffusione dell’Alternanza Scuola Lavoro e la sottolineatura dell’importanza degli apprendimenti acquisiti in ambienti di apprendimento diversi, obbliga le scuole ad un ragionamento approfondito sugli aspetti organizzativi e sulla loro ricaduta sulla didattica: diversamente, si tratterebbe di una autonomia ‘dimezzata’, fittizia, dichiarata e non agita.

**Parte terza: STRUMENTI METODOLOGICI PER UNA DIDATTICA PER COMPETENZE**

La realizzazione del curricolo per competenze richiede un approccio pedagogico che utilizzi una varietà di metodologie in cui lo studente ha un ruolo attivo nel processo di apprendimento e l’insegnante non è l’unico depositario della conoscenza da trasmettere, bensì è facilitatore, regista e guida dell’apprendimento. Devono essere predisposti ambienti di apprendimento che mettano lo studente al centro del processo di insegnamento-apprendimento, lo rendano protagonista attivo, motivandolo, coinvolgendolo e rendendolo responsabile dei propri risultati di apprendimento, concepiti come conoscenze, come “saper fare con le conoscenze” (abilità) e come attitudini appropriate al contesto (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente). Secondo la letteratura, alcune metodologie e ambienti di apprendimento favoriscono lo sviluppo delle competenze, comprese quelle che escono dai confini delle “materie” tradizionali, come imparare a imparare , intesa come capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di mantenersi resilienti o il senso di imprenditorialità. .

In questa sezione portiamo all’attenzione alcune metodologie che sono indicate nelle Indicazioni e nelle Linee Guida.

Non va dimenticato che la modernizzazione dei curricoli, la rimozione degli ostacoli al mutuo riconoscimento delle qualifiche e il miglioramento degli apprendimenti linguistici costituiscono alcuni dei punti dell’agenda condivisa dagli Stati Membri per costruire la cosiddetta *European Education Area* entro il 2025, basata sulla fiducia, la cooperazione, la mobilità e lo scambio di buone pratiche nell’ambito dell’istruzione, per fare dell’Europa un continente di eccellenza, come indicato nella Comunicazione della Commissione “*Strengthening European Identity through Education and Culture*” all’incontro dei Capi di Governo tenutosi a Gothenburg il 17 novembre 2017.

1. **La didattica laboratoriale**

Nel variegato e multiforme mondo della Scuola Secondaria di Secondo grado - alla luce delle emergenze con cui quotidianamente ci si confronta e di ciò che i dati rivelano relativamente ad esempio all’abbandono scolastico - risulta prioritario elaborare e recuperare modelli e strumenti operativi per realizzare una didattica efficace, coinvolgente, personalizzata e condivisa.

Leggiamo infatti nella nota introduttiva alle Indicazioni Nazionali:

“*Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell’orizzonte di senso della persona che “vede”, si “accorge”, “prova”, “verifica”, per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e ad offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.*”

Per poter al meglio realizzare ciò, è importante creare “situazioni di apprendimento”, ossia ricorrere alla didattica laboratoriale intesa come strategia di insegnamento - apprendimento nella quale lo studente si appropria della conoscenza nel contesto del suo utilizzo.

Tale metodologia richiede di passare dall’informazione alla formazione, incoraggia un atteggiamento attivo di tutti gli studenti nei confronti della conoscenza sulla base della *curiositas*, favorisce l’abitudine ad operare alla realizzazione di prodotti reali.

In tal senso la personalizzazione del percorso potrà mettere in luce e valorizzare i talenti di ciascuno studente attraverso meccanismi diversi da quelli tradizionali della domanda-risposta.

L’attività del laboratorio si fonda sull’ “imparare facendo”, coinvolge tutti gli ambiti disciplinari e crea uno spazio e una forma mentale in cui il docente può - con una appropriata regia e progettualità - realizzare una azione formativa partendo dalla parola antica, moderna, straniera, dalla situazione problematica, dall’esperimento scientifico e/o letterario per poi procedere alla realizzazione di un percorso che sia realmente condiviso e fertile culturalmente, perché frutto di una collaborazione tra i docenti e gli studenti e segno tangibile del senso della cultura.

Tale strategia promuove la motivazione e l’inclusione, incoraggia la personale autonomia progettuale, crea un ambiente di apprendimento favorevole e uno spazio per attività di insegnamento/apprendimento nel quale sono stimolate interazioni positive fra gli studenti, valorizza le competenze di ciascuno studente in un percorso di tipo cooperativo. Operativamente l’obiettivo della didattica è il “prodotto” da realizzare, ma didatticamente è uno stimolo delle attività e il vero focus è il processo con il quale lo studente si appropria dei contenuti disciplinari e sviluppa abilità cognitive, personali e sociali.

Fare didattica in questo modo implica per l’insegnante una ristrutturazione delle proprie pratiche didattiche. Le opportunità di apprendimento vanno identificate nel processo di sviluppo del prodotto finale. Cambiano, anche i tempi e i luoghi della didattica: l’azione intenzionale e finalizzata impone tempi distesi.

Ma il cambiamento più importante riguarda i presupposti concettuali della didattica, cioè i convincimenti dell’insegnante su cosa significhi apprendere e sulle pratiche didattiche associate. Il ruolo del docente subisce un cambiamento non di poco conto. Egli si dovrà dedicare all’identificazione delle opportunità per lo studente di «fare esperienza di apprendimento», cioè a ideare, progettare e implementare le attività di apprendimento, alla ricerca e alla messa a disposizione delle risorse necessarie e a fornire il supporto agli studenti mentre lavorano e apprendono. Il docente dovrà sollecitare un ruolo attivo degli studenti che dovranno scegliere e decidere tra più opzioni, stimolare una continua riflessione su ciò che si sta facendo e si è fatto, far lavorare gli studenti come "gruppo al lavoro”, ancorare le attività di apprendimento all’esperienza corrente degli allievi (partire  dalla realtà e non dalle discipline).

Anche lo studente dovrà cambiare il suo modo di “studiare”: dovrà avere un ruolo attivo sia cognitivamente sia operativamente. Apprendendo in questo modo, lo studente, non solo apprenderà i “contenuti” disciplinari in modo significativo, ma allenerà la propria mente e svilupperà abilità e competenze.

Dal punto di vista dello studente, questa didattica consente di utilizzare e valorizzare al meglio le proprie risorse e i propri interessi, favorisce la consapevolezza di ciò che si è imparato e potenzia i processi cognitivi e metacognitivi.

Il laboratorio, luogo di apprendimento-insegnamento, spazio mentale dove far sviluppare conoscenze, abilità e competenze può diventare anche una modalità per un dialogo costruttivo, fertile e sereno, offrire l’opportunità di vivere serenamente una Scuola, che intende essere centro di incontro e di dialogo, ambiente dove tutti stanno bene.

1. **L’Alternanza Scuola-Lavoro**

L’istituto dell’alternanza scuola-lavoro unisce due termini solo apparentemente divergenti, risultato di una tendenza a separare in maniera artificiosa il sapere dalle prassi, riflesso di un modo di intendere la società e i rapporti tra gli uomini. A ben guardare, invece, ogni attività di studio implica lavoro, così come ogni attività lavorativa implica apprendimento.

La Legge 107 del 2015 prevede in forma obbligatoria percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sia negli istituti tecnici e professionali, sia nei licei, proprio per sottolinearne due aspetti essenziali e interconnessi: la dimensione di metodologia e quella di ambiente in cui realizzare l'apprendimento/insegnamento. Infatti la legge individua i contesti e gli attori e, di questi, definisce caratteristiche e ruoli.

Il cammino da compiere, dunque, verso efficaci esperienze formative in Alternanza Scuola-Lavoro è significativo per almeno i seguenti aspetti essenziali: l’integrazione dei ruoli e delle prospettive nella realizzazione dell’Alternanza Scuola-Lavoro; il pieno coinvolgimento dei consigli di classe, organi collegiali nei quali si concretizza la progettazione didattica, la valorizzazione e la valutazione degli allievi; la formazione dei tutor scolastici e aziendali; la condivisione tra scuola e azienda del progetto formativo, la valutazione dell' Alternanza Scuola-Lavoro da parte della pluralità degli attori.

La progettazione per competenze consente di individuare nodi comuni che fanno sì che si possano capitalizzare al massimo contenuti del sapere, riflessione meta cognitiva responsabilità e autonomia dell’allievo, rendendo esplicito l’intreccio tra dell’Alternanza Scuola-Lavoro e curricolo.

La carica innovativa dell'Alternanza Scuola-Lavoro si esprime dunque in questi due aspetti, costituire una specifica metodologia che necessita di uno specifico ambiente di apprendimento ed essere una progettualità pensata e attuata in modo partecipato, “per” e “con” ciascun allievo.

I compiti che essa pone ai ragazzi hanno i forti connotati della realtà, da affrontare in termini sfidanti, cioè adatti a mettere in campo competenze, saperi e abilità, sostenuti dalla responsabilità e dall'autonomia dell'agire.

In questo senso l'Alternanza Scuola-Lavoro è pienamente incontro concreto di cultura aziendale e cultura scolastica, orientato dalle esigenze di sviluppo personale di ciascun allievo in un virtuoso confronto con la multiforme realtà sociale e produttiva del lavoro.

Se la ricaduta sulla valutazione appare come la questione più pressante, in realtà, questa non può essere disgiunta dalla valutazione di tutto il processo di dell’Alternanza Scuola-Lavoro.

La questione vera è la ricaduta sull’apprendimento degli allievi (che diventa visibile attraverso i processi valutativi). Tutor aziendale e tutor scolastico, allievo in alternanza e docenti delle diverse discipline, consiglio di classe, aziende e famiglie apportano contributi necessari a dare senso a questo specifico momento del curricolo. Infatti è l’integrazione condivisa e ben progettata dell’Alternanza Scuola-Lavoro nel curricolo la condizione di processi valutativi coerenti e credibili.

È significativo ritrovare le dimensioni comuni tra sapere teorico e prassi, al fine di rendere chiari alcuni punti di partenza:

1. La valenza formativa: la scuola e il lavoro, se intesi in senso autentico, costituiscono esperienze che plasmano e strutturano profondamente l’individuo e la sua personalità, continuando su altri livelli quell’impegno evolutivo che ha preso avvio fin dalla prima infanzia, in cui lo sviluppo fisico e motorio è stimolo e sollecitazione per quello intellettivo e del pensiero, e viceversa.

2. La valenza conoscitiva: la scuola e il lavoro costituiscono campi aperti all’esplorazione, alla sperimentazione e alla scoperta, di sé così come del mondo; tale conoscenza è sempre più da intendersi come partecipazione attiva a ciò che si conosce e sempre meno come ricezione passiva di ciò che è trasmesso: sapere e fare rappresentano due modi della conoscenza, più che due mondi di quest’ultima.

3. La valenza etica: sia la scuola sia il lavoro, come ogni attività umana che preveda impegno nel portare avanti il compito, sforzo nell’applicazione, tensione al fine o al risultato, condivisione di metodi e strumenti, appartenenza a una comunità, racchiudono in sé il germe morale e di un’etica deontologica, il cui sviluppo dipende dalle condizioni del terreno in cui è innestato.

4. La valenza specialistica: scuola e lavoro si articolano entrambi in indirizzi, settori, specializzazioni, per poter rispondere alle diverse aree, ambiti, disposizioni ed esigenze che fanno capo sia al soggetto che alle realtà produttive e professionali. il raccordo tra questi due versanti trova sicuramente il suo primo collaudo proprio nell’Alternanza Scuola-Lavoro.

5. La valenza valutativa o di risultato: la valutazione delle attività, sia in termini di processo che di prodotto finale, sono parte integrante della realtà scolastica e lavorativa. La valutazione non è scissa dal processo che l’ha prodotta, al contrario, testimonia la qualità del lavoro svolto e la correttezza procedurale.

1. **Ambienti di apprendimento e ICT**

La rivoluzione tecnologico-informatica, dopo quella della scrittura, del libro a stampa e dei mass-media, ha assunto, ormai da tempo, tutti i tratti della sfida pedagogica che non può essere risolta, è ovvio, nella ricerca e nella definizione di un semplice "contrappeso" educativo-formativo, poiché ha imposto quasi a forza l'urgenza e la necessità, prima di un confronto serrato con gli effetti culturali e sociali in generale, poi di una complessiva ridefinizione del ruolo e della funzione della scuola e oggi di una non più procrastinabile centratura sul paradigma dell'apprendimento. Occorre perciò una rinnovata relazione studente-docente, non più solo custode di un sapere dato da trasmettere secondo le modalità della scuola appunto trasmissiva, a partire dal paradigma dell'insegnamento, ma tutor, facilitatore, moderatore in grado di guidare lo studente nel percorso di crescita e maturazione.

Di qui la nozione di ambiente di apprendimento, non solo luogo fisico (tradizionalmente la scuola, l'aula di classe, i banchi, la cattedra, il libro, il quaderno) comunque in evoluzione verso l'aula-laboratorio, spazio organizzato e organizzativo (cfr. classe 2.0, aula 3.0) ma anche e soprattutto spazio mentale e culturale, socio-affettivo ed emotivo di ognuno, del gruppo ecc.

Ambiente di apprendimento significa dunque connettere in modo nuovo spazio, tempo e didattica a partire dalla centralità dello studente, soggetto fondamentale di questo ambiente, soggetto attivo che costruisce la conoscenza, avvalendosi di un corredo integrato di risorse, e sviluppa competenze (centrale quella digitale, secondo il PNSD), in direzione critico-creativa, metacognitiva, di cittadinanza consapevole, di accoglienza e inclusione ecc.

In questa prospettiva, oltre ai modelli di riferimento in cui le nuove tecnologie possono costituire un punto di forza per la didattica, vanno indubbiamente considerate le ICT come supporto/integrazione dell'attività didattica tradizionale (Libro più Learning Object-LO).

I vantaggi sono evidenti: lo studente, compreso innanzitutto lo studente in situazione di difficoltà, viene così motivato, coinvolto attivamente, si apre al confronto con l'altro/gli altri, sviluppa senso critico parallelamente allo spirito creativo, potenzia e consolida abilità (in particolare l'information literacy), in linea con le esigenze irrinunciabili della Net Generation cui appartiene e di cui è protagonista e testimone a un tempo.

**4. La metodologia CLIL**

**a. Gli aspetti normativi**

I Regolamenti di riordino dei Licei e degli Istituti Tecnici, con le relative Indicazioni Nazionali per i Licei e Linee Guida per gli Istituti Tecnici, emanati il 15 marzo 2010, prevedono che sia impartito l’insegnamento “in lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell’area delle attività e degli insegnamenti obbligatori nel quinto anno di tutti i licei.”

Più specificamente, nel liceo linguistico, a partire “[…] dal primo anno del secondo biennio è impartito l’insegnamento in lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell’area delle attività e degli insegnamenti obbligatori. […] e, dal secondo anno del secondo biennio, è previsto inoltre l’insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell’area delle attività e degli insegnamenti obbligatori.” Negli Istituti Tecnici, invece, è previsto nel quinto anno l’insegnamento in lingua inglese di una disciplina compresa nell’area d’indirizzo. La legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale d’istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, prevede, all’art. 1 comma 7: “[…] la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche…. anche mediante l’utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning”.

**b. Perché la metodologia CLIL**

La scelta politica indicata nei Regolamenti è finalizzata ad incrementare il tempo di esposizione alla lingua straniera, che normalmente non è utilizzata in contesti sociali esterni alla classe, e, conseguentemente, l’opportunità di apprendimento e d’uso, senza incidere sul monte ore del curricolo e senza aumentare le ore di lingua straniera come disciplina. Attraverso la metodologia CLIL la lingua viene appresa attraverso il contenuto di altra disciplina e il contenuto di altra disciplina viene appreso attraverso la lingua. Infatti, con l’acronimo CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – s’intende l’apprendimento integrato di Contenuto e Lingua.

Ricordiamo che la metodologia CLIL costituisce una delle linee di policy supportata dalla Commissione Europea per lo sviluppo delle competenze linguistiche, citata da ultimo anche nel documento “*Rethinking language education in schools*” pubblicato in marzo 2018, in cui viene suggerito l’utilizzo di tale metodologia anche nell’ambito delle classi multilingue.

**c. La metodologia CLIL come ambiente di apprendimento per lo sviluppo di competenze**

In questo contributo cercheremo di spiegare a quali condizioni questo può avvenire e come la metodologia CLIL costituisca un ambiente di apprendimento che stimola e favorisce lo sviluppo di competenze disciplinari, linguistiche e di *soft skills.*

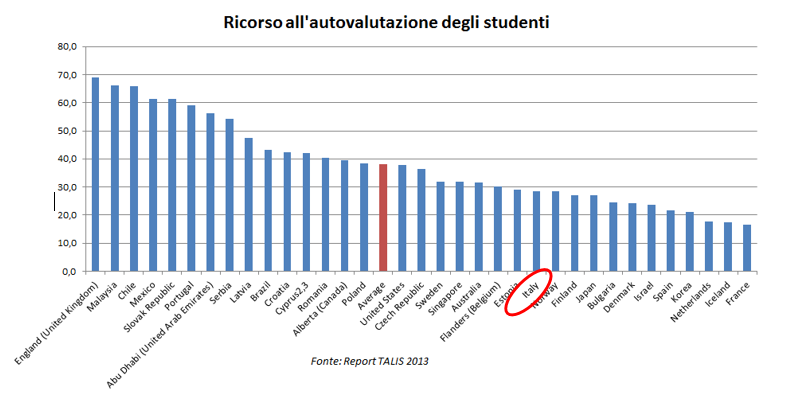
Il punto di partenza deve essere la definizione, da parte del docente CLIL, degli obiettivi all’interno del curricolo CLIL, che devono essere prioritariamente gli obiettivi di apprendimento della materia legati ai contenuti della stessa e i processi cognitivi ad essi correlati: in altre parole cosa l’allievo deve saper fare con i contenuti. La focalizzazione principale, quindi, non è sulla lingua straniera e, tuttavia, anche il curricolo linguistico “nascosto” della materia, che è presente nel curricolo CLIL, deve essere reso esplicito per evidenziare le caratteristiche della lingua che gli studenti devono affrontare e apprendere. Si tratta di riconoscere e saper riprodurre il modo in cui quest’ultima costruisce la conoscenza per essere appresa e per imparare “a fare” con i contenuti. Pertanto, gli obiettivi linguistici, che, nella condizione di insegnamento da parte del docente di contenuto (ad esempio, biologia o matematica) vengono solitamente dati per scontati quando l’insegnamento avviene in lingua italiana, in questo caso, vista la finalità duale – contenuto e lingua - dell’uso di questa metodologia, è necessario esplicitarli e saranno funzionali al conseguimento degli obiettivi di apprendimento della materia. Gli obiettivi riferiti alla dimensione linguistica della materia insegnata non devono essere associati solamente al lessico specifico della stessa, ma devono comprendere le tipologie e i generi testuali e tutti gli aspetti linguistici pertinenti. Il curricolo di lingua straniera non può quindi essere definito in maniera separata rispetto al curricolo CLIL, dal momento che quest’ultimo comprende anche gli obiettivi linguistici: deve invece nascere una sinergia tra i due curricoli che faccia sì che il curricolo di lingua straniera prenda in considerazione i bisogni del curricolo CLIL in modo che gli studenti sviluppino la competenza linguistica necessaria per affrontare il curricolo CLIL. Allo stesso modo il curricolo di lingua straniera deve tener conto del progresso linguistico che avviene anche attraverso il curricolo CLIL e quindi assumere un carattere dinamico. Possiamo pertanto dire che il curricolo della lingua straniera oggetto di studio deve tener conto anche del percorso CLIL.

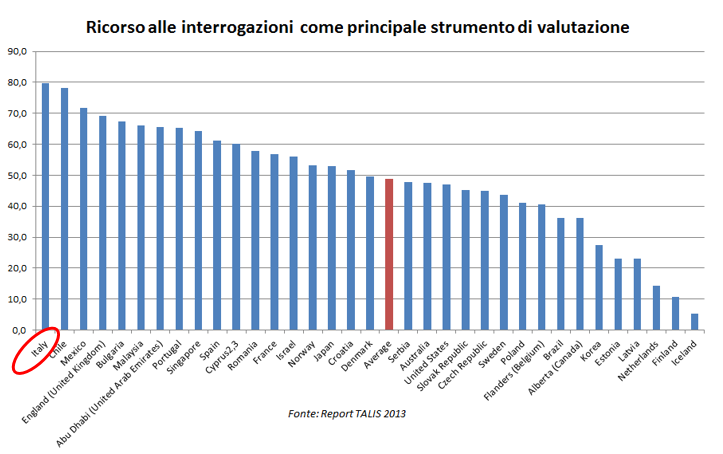
Le Indicazioni Nazionali, sulla base delle quali viene definito il curricolo di lingua straniera, prevedono infatti che nel quinto anno del percorso liceale si consolidi *“il metodo di studio della lingua straniera per l’apprendimento di contenuti non linguistici, coerentemente con l’asse culturale caratterizzante ciascun liceo* […]” Questo significa che il curricolo linguistico dovrebbe prevedere, congiuntamente al curricolo CLIL, lo sviluppo della competenza che Cummins chiama CALP – *cognitive academic language proficiency*. Si tratta dello sviluppo della competenza linguistica accademica per esprimere processi cognitivi di base e di ordine superiore legati allo studio di una materia: è questo il valore aggiunto che CLIL può apportare alla qualità dell’apprendimento linguistico. Appare evidente che perché si realizzi lo sviluppo di CALP è necessario che lo studente abbia la possibilità di utilizzare la lingua attraverso le abilità scritte e orali per svolgere attività e compiti che richiedono l’attivazione di diversi processi cognitivi – riconoscere, classificare, interpretare, motivare, creare, ecc. - attraverso cui apprende la materia, nonché diverse modalità di lavoro: individuale, in coppia, in gruppo. Una tale impostazione metodologica consente anche lo sviluppo delle cosiddette *soft skills* o abilità non cognitive, come imparare a imparare, lavorare con gli altri, senso di imprenditorialità, problem solving, ecc., il cui sviluppo non avviene in maniera accidentale, bensì devono essere previste all’interno del curricolo e che, secondo la letteratura rivestono pari importanza rispetto alle abilità cognitive per il successo scolastico e nel mondo del lavoro.

Concludendo possiamo dire che l’applicazione della metodologia CLIL rappresenta un ambiente di apprendimento in cui, per la qualità dell’apprendimento, l’allievo è messo al centro svolgendo un ruolo attivo nello svolgimento di attività e compiti sviluppando in tal modo competenze legate alla materia, competenze linguistiche e competenze non cognitive.

**Parte quarta: LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI**

Qualsiasi processo di rinnovamento della didattica non solo non può prescindere dal tema della valutazione degli apprendimenti, ma deve prendere le mosse da esso. Ciò in virtù del fatto che tutto quanto riguarda la valutazione – gli strumenti, le modalità, i tempi, gli indicatori – porta con sé un potente messaggio educativo: valutando comunichiamo che cos’è che ha valore, e determiniamo il pilastro principale su cui si regge il “patto formativo”.





Questa premessa ci spinge a ravvisare la necessità di promuovere l’utilizzo di modalità di valutazione che spostino l’attenzione sul maggior numero possibile di aspetti della manifestazione della competenza, su una rielaborazione del sapere funzionale all’effettuazione di un compito in un contesto d’azione e non solo sulla replicazione di un insieme (spesso ristretto) di conoscenze e abilità che, come testimoniano i dati della più recente indagine OCSE Talis, riportati in figura, costituisce tuttora la “prestazione” più richiesta nelle nostre aule; inoltre, è di fondamentale importanza che il contesto e le modalità attraverso cui viene presentata tale prestazione non siano rigidamente standardizzati, prevedibili, “scolastici”. In altre parole, per lavorare sugli atteggiamenti, sulla promozione e la valutazione delle competenze – non solo disciplinari, ma anche di cittadinanza – è necessario che venga spezzato il circolo vizioso delle “abitudini”, sia in riferimento alla tipologia di verifiche che alla loro collocazione nel percorso, evitando che esse vengano “automaticamente” associate a capitoli, argomenti, contenuti.

Naturalmente, questo approccio alla valutazione è perfettamente coerente con una didattica di tipo attivo, in quanto il protagonismo dello studente nell’avvicinarsi – in modo guidato, ovviamente – a un concetto, una tecnica, un percorso storico, artistico, letterario lo espone fatalmente a terminologie, situazioni e strutture di pensiero diverse, e lo dispone naturalmente a una modalità di verifica che non sia completamente prevedibile e codificata, da tramandare di coorte in coorte di studenti. Una valutazione cosiddetta “autentica” effettuata tramite Unità di Apprendimento e Rubriche di valutazione è certamente il punto di approdo naturale di una didattica basata su un approccio laboratoriale e su un ambiente di apprendimento di tipo costruttivista, che punti a produrre una conoscenza non “inerte” e non destinata a “evaporare” dopo la corrispondente verifica e che consenta di valorizzare anche le intelligenze non “convergenti”.

Ma immaginare improvvise rivoluzioni nelle pratiche didattiche consolidate non è realistico e, tutto sommato, neanche auspicabile; meglio orientarsi su una graduale introduzione – in un percorso di tipo “tradizionale”, in corrispondenza magari di snodi particolarmente significativi del percorso stesso – di segmenti didattici di questo tipo, progettati e realizzati in modalità interdisciplinare, che si concludano con una verifica di tipo “autentico”, che permetta di osservare, con l’ausilio di opportune Rubriche di valutazione, sia gli aspetti disciplinari, sia – finalmente - quelli relativi alle competenze chiave europee.

D’altra parte, il riferimento al “contesto” della prestazione non allude necessariamente alle cosiddette prove “autentiche”, “di realtà”, “esperte” o “contestualizzate” che dir si voglia ma, in senso molto più generale, al fatto che anche una prova “tradizionale” – sia essa un colloquio alla lavagna o la produzione di un elaborato scritto – può e deve richiedere la mobilitazione di conoscenze e abilità coinvolgendo situazioni, esempi, termini, catene di ragionamento diverse da quelle usate o incontrate durante l’incontro con i concetti e i metodi della disciplina (la “spiegazione”?): non si produce – né tantomeno si valuta – la competenza attraverso la ripetizione e la replica. Dal “contratto didattico” deve essere progressivamente esclusa l’idea che agli studenti vengano richieste prestazioni a cui sono “abituati”; dietro l’apparenza di una forma di “tutela” e di protezione degli studenti, questa idea promuove una pratica didattica che si rifà all’”addestramento” più che alla costruzione di competenze.

Si agganciano a questo tema altre due considerazioni di non minore importanza. La prima riguarda il rapporto con l’errore: la scuola deve essere un luogo dove è consentito sbagliare, dove l’errore è uno strumento di comprensione e di crescita personale e culturale e non una colpa o una sentenza di inadeguatezza, dove valutare non significa giudicare ma misurare – e accompagnare – l’avvicinamento a una meta; dove si valuta il processo di costruzione della competenza, con tutti i suoi inciampi, e l’adozione di quegli atteggiamenti che aiutano a superare gli ostacoli e a “imparare a imparare”. Valutazione di processo quindi, non solo di prodotto; valutazione continua, non solo legata a “eventi” valutativi. La seconda considerazione riguarda l’autovalutazione, che è inestricabilmente legata alla competenza; chiunque esegua un’attività che richiede la mobilitazione di un sapere e di un saper fare in una situazione problematica, si autovaluta incessantemente, in un processo continuo di regolazione e adattamento. Inserire momenti, anche impliciti magari, di autovalutazione e responsabilizzazione (ad esempio, compiti a consegna volontaria) è indispensabile in una didattica orientata alle competenze.

Allargando questa considerazione a un ambito più generale, il coinvolgimento attivo e responsabile degli studenti nel processo di apprendimento passa anche per la costruzione condivisa della Rubrica di valutazione: discutere e condividere la scelta di quali sono gli elementi importanti nella valutazione di una prestazione rende più solido il patto formativo e può costituire anche un importante momento di comunicazione con le famiglie. Un aspetto particolarmente debole delle pratiche didattiche tradizionali consiste infatti nel fatto che “il voto”, nonostante l’oggettività apparente, non permette in realtà la leggibilità delle scelte didattiche di chi lo assegna, né un riferimento a quelle “competenze chiave” cui peraltro dovrebbe riferirsi; la pretesa “scientificità” della operazione di “media” che viene correntemente praticata aggiunge infine ulteriori fattori distorsivi al processo di valutazione, compromettendone ancor più la credibilità.

Come considerazione conclusiva, è molto significativo il fatto che i recenti Decreti Legislativi 61/2017 (“Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale”) e 62/2017 (“Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze”) abbiano elevato alcune di queste riflessioni di carattere didattico - metodologico al rango di indicazioni normative. Il Decreto 61 introduce in modo esplicito e cogente la programmazione per assi culturali, l’utilizzo delle Unità di Apprendimento, sottolinea l’importanza dell’autovalutazione e della valutazione delle competenze chiave europee; il Decreto 62, dal canto suo, recita all’Art. 1:

*“La valutazione ha per oggetto* ***il processo formativo e i risultati di apprendimento*** *delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione,* ***ha finalità formativa ed educativa*** *e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e* ***promuove la autovalutazione*** *di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze…* *La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle* ***competenze di cittadinanza****”.*

La valutazione degli apprendimenti dunque, lungi dall’essere confinata a momento “tecnico” o ad adempimento amministrativo, si presenta come una delle sfide più importanti che il sistema educativo si trova a dover affrontare, in un momento storico che richiede profondi, necessari cambiamenti.

**CONSIDERAZIONI FINALI**

Per la verità, queste considerazioni non vorrebbero essere “conclusive”, bensì, come abbiamo tentato di esplicitare nella prima parte, piuttosto uno spunto per far ripartire una riflessione che negli ultimi anni è avvenuta in modo frammentato, discontinuo e parziale.

Nell’introduzione di un documento dell’INVALSI recentemente pubblicato (cfr. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/LE\_PROVE\_INVALSI\_SECONDO\_INVALSI\_in\_breve.pdf), si legge una affermazione molto significativa e, per molti versi, preoccupante: “Nonostante i ragazzi vi passino più tempo che nella maggior parte degli altri paesi, la scuola non riesce ad attenuare le disuguaglianze sociali di partenza”.

La prima domanda che ci possiamo porre è: “ma è davvero così?” E se è così “da quali fattori dipende”?

Le finalità di questo documento non sono però quelle di produrre un rapporto sullo stato del sistema; sarebbe troppo ambizioso e soprattutto assolutamente “ultroneo” rispetto al mandato che ci è stato affidato; purtuttavia, il sistema scolastico tutto, e la scuola secondaria superiore in particolare, qualche domanda se la devono porre e qualche risposta la devono cercare.

Nei paragrafi precedenti, pur senza sposare del tutto un approccio “*action - oriented*”, il Comitato ha cercato di proporre spunti di miglioramento, in qualche caso anche prefigurando possibili piste di azione. Negli ultimi mesi (e negli ultimi anni), la pretesa contrapposizione tra scuola delle conoscenze e dei saperi e scuola delle competenze non ha certo portato contributi costruttivi, anzi ha spesso creato disorientamenti. Siamo convinti che questa contrapposizione non abbia proprio alcuna ragione di esistere, in piena coerenza con il modello didattico integrato che Linee Guida e Indicazioni Nazionali propongono.

Riteniamo, altresì, che questo contributo potrà essere utile se si potrà lavorare sulle seguenti direzioni:

* **Verso un approccio integrato** con il primo ciclo: il recente documento elaborato dal Comitato per le Indicazioni nazionali del primo ciclo è ricco di spunti che possono e devono essere fatti propri da tutto il sistema; ragionare sul curricolo verticale e sulle competenze di cittadinanza e su quegli aspetti formativi ed educativi messi in evidenza da tale contributo (educazione alla sostenibilità, Costituzione, digitale, pensiero computazionale, lingue) risulta fondamentale in un’ottica di continuità.
* **Verso un coinvolgimento attivo** delle scuole e delle articolazioni territoriali dell’Amministrazione scolastica: l’equilibrio tra centro e periferia, tra Amministrazione Centrale e Scuole autonome, tra Amministrazione Centrale e periferica, ha costituito in questi anni un punto debole per la crescita della qualità del sistema istruzione. L’attività di questo Comitato e le misure di accompagnamento previste dal DM 851/2017 possono e devono essere un’occasione da non perdere per attivare un processo virtuoso di miglioramento.

In una prospettiva di breve periodo, dobbiamo cercare di incoraggiare ed accompagnare le scuole superiori in un processo di rilettura critica, di approfondimento e di effettiva applicazione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida.

Nel redigere questo documento, il Comitato ha cercato di ragionare in modo trasversale, pur nella consapevolezza che le tre parti dei sistema (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali) hanno dei riferimenti in parte diversi; l’approccio metodologico delle Indicazioni Nazionali dei Licei ha una sua peculiarità; gli Istituti Tecnici lavorano con una certa fatica, ma anche con eccellenti spunti di innovazione, sulle Linee Guida scaturite dal DPR 88/2010; gli Istituti Professionali stanno cominciando ad avvicinarsi al mutato quadro ordinamentale previsto dal D.Lgs 61/2017.

Nonostante ciò, vi è la profonda convinzione che l’impostazione “integrata” degli spunti contenuti nei paragrafi precedenti abbia una sua concreta ragion d’essere, anche perché sono numerosissimi nel sistema scolastico italiano gli Istituti Superiori presso i quali sono attivate due o tre tipologie di indirizzi appartenenti ai tre sistemi (i cosiddetti Istituti di Istruzione Superiore).

Quindi, riteniamo che già da subito gli Istituti superiori possano e debbano dare nuovo slancio alla riflessione all’interno e all’esterno; una riflessione che, rispetto a qualche anno fa, dispone di strumenti conoscitivi più avanzati (pensiamo solo agli elementi contenuti nei RAV e nei piani di miglioramento); una riflessione che dovrà portare ad una elaborazione ancora più matura e consapevole dei prossimi Piani Triennali dell’Offerta Formativa.

In una prospettiva di medio e lungo periodo, come peraltro già previsto dalle Indicazioni Nazionali e dalle Linee Guida, un aggiornamento ed una rivisitazione di alcuni aspetti specifici saranno necessari, per qualche aspetto dell’Istruzione liceale e per qualche indirizzo dell’istruzione tecnica. Ma questo dovrà essere il secondo passaggio del processo.

Per ora, riteniamo necessario riflettere con le scuole e nelle scuole, stimolando anche gli Uffici territoriali a recuperare, dove necessario, un’attenzione specifica per l’istruzione secondaria superiore.

Le misure di accompagnamento promosse dal Comitato dovranno comunque prevedere il coinvolgimento progressivo di tutti gli istituti secondari di secondo grado in attività di diagnosi dei bisogni, implementazione della formazione specifica necessaria, ricerca e sperimentazione didattica (almeno un docente per istituto), anche avvalendosi dell’esistenza e dell’esperienza, in qualche caso pluriennale, di numerose reti regionali e nazionali dedicate ai singoli indirizzi.

Una riflessione sarà necessaria anche sugli strumenti da utilizzare per la condivisione di informazioni, di modelli e di buone pratiche; l’elaborazione di una piattaforma dedicata, sul modello di quella costruita per le Indicazioni Nazionali del primo ciclo, potrà essere una scelta opportuna, per alcuni versi quasi obbligata.

Un approccio integrato tra Comitato Scientifico Nazionale, Uffici Territoriali, scuole polo e reti di scuole dovrà caratterizzare il “piano di azioni” che si metterà in campo nei prossimi mesi e nei prossimi anni.

Come pure coerente ed organico dovrà essere il rapporto tra le scelte, le procedure, i modelli e gli strumenti utilizzati per in nuovo Esame di Stato (es. quadri di riferimento, curriculum dello studente, innovazione nelle procedure) e le riflessioni che scaturiranno sull’intero secondo ciclo di istruzione.

1. Cfr. Da Re F., Scapin C., *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento, 2014 [↑](#footnote-ref-1)
2. Cfr. Nicoli D., *La Scuola viva. Principi e metodi per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento, 2016 [↑](#footnote-ref-2)
3. Cfr. Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999. [↑](#footnote-ref-3)
4. Scurati C., *Il curricolo: costruzione e problemi*, in F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola*

   *contemporanea*, Carocci editore, Firenze, 2002, p.45. [↑](#footnote-ref-4)
5. Vedi “parte terza”. [↑](#footnote-ref-5)
6. “No, la scuola non offriva soltanto un’evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Sig. Bernard appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l’adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi s’insegnavano molte cose, ma un po’ come s’ingozzavano le oche. Si presentava loro un cibo preconfezionato e s’invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo” (cfr. A. Camus, *Il primo uomo).* [↑](#footnote-ref-6)
7. Cfr. ISFOL, *XIV° Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell’ambito del diritto-dovere,* Roma, 2016; D’Agostino S., Vaccaro S. (a cura di), *Verso una ripresa dell’apprendistato. XVII Rapporto di monitoraggio sull’apprendistato,* INAPP – INPS, Roma, 2018. [↑](#footnote-ref-7)
8. Una ottima ricostruzione dell’origine storica, della semantica di base e dell’evoluzione dell’approccio per competenze sia nei sistemi di istruzione che in quelli lavorativi si trova in: Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il mulino, Bologna, 2018, promosso dalla Fondazione Agnelli. [↑](#footnote-ref-8)
9. Cfr. I “Rapporti di monitoraggio” relativi al riordino dei licei e degli istituti tecnici e professionali. [↑](#footnote-ref-9)
10. Vedi parte quarta.

    Una fonte piuttosto eloquente al riguardo è data dall’estrema eterogeneità dei “documenti del 15 maggio” prodotti dalle scuole. [↑](#footnote-ref-10)