

Sulle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali

Considerazioni generali

I Regolamenti per l'Istruzione Tecnica e Professionale, non ancora pubblicati in Gazzetta Ufficiale, cominciano a trovare graduale attuazione con la pubblicazione delle Linee Guida relative ai risultati di apprendimento attesi alla fine del quinquennio descritti in termini di competenze, ai risultati di apprendimento per il primo biennio descritti in termini di conoscenze e abilità e alle raccomandazioni metodologiche (in realtà da completare), così come indicato dall'art. 8, comma 3 del Regolamento per i Tecnici e dall'art. 8 comma 6 del Regolamento per i Professionali. È giusto osservare che in atto si ignora, in assenza di un Regolamento in vigore, quale iter procedimentale seguiranno queste Linee Guida.

Prima di entrare nel merito delle schede di lavoro sottoposte all'attenzione generale, si coglie l'occasione per esprimere alcune considerazioni di fondo, afferenti alla filosofia generale che soggiace al riordino dell'Istruzione Tecnica e Professionale complessivamente inteso.

In esso, generalmente parlando, non si riesce a cogliere innovazione, ma solo un progetto volto a riorganizzare e far ordine tra le sperimentazioni e ad aggiustare il monte orario di alcune cattedre: le finalità, l'impianto culturale, i profili sono, per lo più, quelli che c'erano, quindi superati e incompatibili con le richieste della società e con l'obiettivo di innalzare livello culturale e competenze in tutta la popolazione. Il fine ultimo sembra essere quello di riportare questi Istituti alla gloria che vissero tra gli anni '50 e '60. Ma sappiamo bene che non può essere più così: la società e il lavoro sono cambiati. I saperi sono cambiati: l'entrata in campo dell'informatica e della microelettronica ha creato nuovi campi tecnologici che, introdotti nella meccanica e nell'elettrotecnica, per esempio, hanno destabilizzato il quadro tecnologico precedente. Le competenze che servono vanno aggiornate, perché le professioni di oggi sono tali da richiedere per forza di cose l'integrazione dei saperi e, contemporaneamente, che il saper fare sia sostenuto anche da competenze di carattere generale e culturale.

Un percorso di istruzione povero di sapere, seppur compatibile con la domanda di lavoro, come dimostra la ricerca di TreElle sull'istruzione Tecnica (Quaderno n. 8/08) dalla quale si evince come il mondo del lavoro italiano non disdegni i lavori poveri di sapere, risulta incompatibile con la

nuova esigenza sociale di dare a tutti più sapere e competenze per consentire a ciascuno di tornare in formazione più volte nel corso della vita. Il modello proposto, di conseguenza, è superato da tempo negli altri paesi.

A completamento di queste osservazioni preliminari, va ricordato che alcuni aspetti positivi presenti nei due Regolamenti sono negati dal taglio di risorse umane e finanziarie in atto: ben quattro volte compare nei due documenti “senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica”. La quota crescente di flessibilità fa inoltre prevedere l’aumento di situazioni molto differenti tra loro, con scarso e inadeguato sostegno alle scuole da parte di alcuni territori. Gli Istituti Professionali di incerta identità e collocazione sembrano destinati ad accogliere i ragazzi più in difficoltà, specie laddove non è presente la formazione professionale regionale. Una scelta residuale dunque di dubbio futuro.

A conferma che i cambiamenti introdotti non vanno nella direzione auspicata, è l’assenza di un biennio dell’obbligo unitario e orientativo per tutta la scuola secondaria superiore. Un biennio capace, attraverso una forte e significativa area comune, di dare un’istruzione di base unitaria e definita, di costruire solide conoscenze in campo scientifico e tecnologico, di dare gli strumenti culturali e metodologici per capire in modo approfondito la realtà, di permettere a tutti i ragazzi successive scelte di studio e di consentire i passaggi tra i vari indirizzi. È sbagliato sottovalutare l’incertezza che caratterizza la fase dell’adolescenza e il bisogno di rinviare la scelta del proprio percorso di studio. La possibilità di cambiare da un indirizzo all’altro deve essere prevista per coloro che non riescono ad esprimere a 14 anni la loro opzione definitiva.

Tornando alle Linee Guida, esprimiamo qui di seguito le nostre osservazioni:

1. L’approccio per competenze indicato in tutti i documenti europei - ed in particolare nelle Raccomandazioni del 2006 - avrebbe dovuto ispirare la stesura delle Indicazioni nazionali per tutti gli ordini e gradi di scuola, in particolare per il biennio obbligatorio della scuola superiore, mentre, nel delineare il percorso curricolare per disciplina, sembra che non solo si sia abbandonato per il primo biennio della scuola superiore l’approccio fondato sui quattro Assi culturali su cui sviluppare le competenze chiave di cittadinanza, ma anche che si sia abbandonata l’idea di costruire un biennio unitario. Anzi si accentua la differenza di conoscenze, obiettivi e finalità tra i bienni dei Licei e quelli dei Tecnici e Professionali, rendendo di fatto impraticabile il passaggio da un “canale” all’altro; si rivela difficile, inoltre, con l’attuale impostazione, realizzare quelle azioni didattiche in raccordo tra Tecnici e Professionali che avevano rappresentato una tra le più significative esperienze scolastiche degli ultimi anni.

2. Il riferimento al quadro delle competenze chiave europee che inserisce i percorsi dell'Istruzione Tecnica e Professionale in un orizzonte più ampio e realistico è positivo. Tuttavia sorprende che si sia stabilito il traguardo finale quinquennale in termini di competenze mentre per il primo biennio del percorso si indichino soltanto le conoscenze e le abilità attese. Questo rischia di separare il concetto di competenza dalla conoscenza acquisita in un dato contesto, rendendolo esageratamente astratto. L'autonomia e la responsabilità richieste come caratteristiche di una prestazione "competente" sono il risultato di conoscenze divenute attive e funzionali nei concreti comportamenti del soggetto. Il rischio è quello di lasciare alle abilità indicate il ruolo di controllo dell'acquisizione della conoscenza proposta, con un ritorno al "compito" di vecchia e tradizionale impostazione scolastica.
3. La proposta della metodologia laboratoriale, pur condivisibile e apprezzabile, non risulta credibile appena la si confronti con i contenuti disciplinari suggeriti, e ancor meno credibile se si allarga l'analisi ai quadri orari proposti. Sia per i Tecnici che per i Professionali, infatti, viene proposta una serie di contenuti che non hanno alcun nesso con la metodologia proposta, né tanto meno con le abilità che si vorrebbero costruire negli alunni. Alla fine si ha l'impressione di essere di fronte ad un semplice elenco di argomenti estratto dall'indice di un manuale alquanto scadente. Sarebbe stato invece necessario ribadire il forte nesso esistente tra la scelta delle conoscenze proposte, le abilità ricercate e le metodologie didattiche utilizzate, anche attraverso alcune esemplificazioni. È condivisibile l'osservazione che un approccio laboratoriale non si deve ridurre all'uso del laboratorio, considerazione preziosa per espandere il concetto di laboratorialità anche a quelle discipline che tradizionalmente si affidano ancora a una didattica trasmissiva, ma ciò non giustifica né sostituisce l'eliminazione che sta avvenendo di una didattica *effettivamente* svolta nei laboratori che risulta importantissima per le discipline scientifiche, soprattutto negli Istituti Tecnici e Professionali, così come la stessa Commissione De Toni indicava.
4. Nella presentazione dei Professionali si dice che le discipline dell'area di indirizzo sono finalizzate all' "acquisizione di strumenti concettuali e di procedure applicative", ma questa indicazione contrasta con le Linee Guida per le scienze integrate chimica e fisica collocate nell'area di indirizzo, che sono il massimo della generalità e identiche per tutte le specializzazioni. Il risultato sarà di scollegare gli "strumenti concettuali" dalle "procedure applicative", spezzando quel processo d'astrazione che nell'Istruzione Professionale deve necessariamente svilupparsi dai contesti concreti, tipici del mondo delle professioni, pena la perdita di senso e di valore sia dei concetti che delle procedure che si vogliono insegnare.

5. Il maggior peso dato all'area di istruzione generale nel primo biennio, rispetto a quella di indirizzo, è una scelta condivisibile. Una tale architettura è in linea col carattere formativo e di adempimento dell'obbligo d'istruzione che tale segmento d'istruzione rappresenta. Tuttavia, in attesa di indicazioni nuove e precise, va sottolineato come non sia ancora risolto il problema nato con la disciplina "Scienze e tecnologie applicate" affidata al docente della disciplina caratterizzante l'indirizzo. Se il primo biennio deve comunque avere un forte carattere orientativo, tale insegnamento rischia di costituire l'anticipo dello specialismo del secondo biennio. Le conoscenze e le abilità suggerite dalle Linee Guida restano così nella contraddizione: non si capisce infatti come sia possibile coniugare le conoscenze sulla "filiera dei processi caratterizzanti l'indirizzo" e le abilità di realizzazione di "semplici dispositivi e sistemi" con quell' "elevato grado di trasversalità" che dovrebbero mantenere tali apprendimenti. In sostanza si potrebbe arrivare al paradosso di un'Istruzione Professionale che doveva connotarsi per il confronto stretto col mondo del lavoro ma che, "disintegrando" le scienze integrate dalla tecnologia dei settori produttivi di riferimento, rende molto più generica l'area tecnico-professionale, quella cercata e scelta fin dal primo anno dagli studenti di questa filiera dell'istruzione proprio per il suo forte carattere operativo. Dall'altro lato, l'Istruzione Tecnica, che avrebbe dovuto mantenere nel primo biennio un ruolo orientativo, propedeutico alla scelta degli indirizzi che si sarebbero sostanziati solo dal secondo biennio in poi, introduce fin dal secondo anno una disciplina generatrice di pericolosi aspetti specializzanti, con il probabile effetto immediato di costringere gli Istituti e gli studenti ad operare una scelta non solo di istruzione, ma anche di specializzazione fin dalla scuola media.
6. Decenni di ricerca didattica e di sperimentazione, il contributo della psicopedagogia degli ultimi trenta anni, l'elaborazione di molte commissioni di lavoro sulle Indicazioni nazionali hanno dimostrato che i risultati di apprendimento e le competenze da raggiungere possono essere acquisiti soltanto attraverso la didattica laboratoriale, che mette lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento, ed è quindi capace di motivare e far costruire conoscenza. Ogni docente sa che ciò è possibile solo se si insegnano "alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente". Qui sembra che nessuno abbia avuto il coraggio di fare scelte coerenti, utili sul piano dell'apprendimento e della formazione complessiva dei ragazzi. Proposte enciclopediche non possono che tradursi in nozionismo insignificante e in modalità didattiche che non servono a crescere culturalmente. *Investigare sui fenomeni e interpretare dati sperimentali*, per fare solo un esempio sul versante

scientifico, sono attività intrinseche del fare scienza che hanno bisogno di tempi distesi, possibili solo se si operano scelte coraggiose sui contenuti. Sarebbe un'occasione importante di cambiamento nella nostra tradizione di insegnamento delle scienze, che poco o per niente si incentra su *fenomeni e interpretazioni*, e i cui unici strumenti sono ancora, troppo spesso, il manuale, il gesso e la lavagna.

Nel merito delle discipline

Le schede di lavoro propongono un percorso disciplinaristico settoriale, con l'abbandono di qualunque prospettiva unitaria. Come si è già rilevato, non vengono declinate le competenze in uscita per il biennio, né per aree né per disciplina, bensì solo le competenze in uscita per il quinquennio, con la conseguenza che si ignora quali competenze sia necessario conseguire a fine biennio ed anche come ed in che misura quelle conoscenze ed abilità concorrano alle competenze finali quinquennali. Occorre altresì evidenziare la presenza, nelle schede per disciplina, di molti refusi e di sovrapposizioni di significato tra termini quali obiettivo, abilità, competenza e conoscenza, che risentono probabilmente della fretta con cui sono state scritte. Un esempio curioso e macroscopico di disattenzione è rinvenibile nelle indicazioni di Lingua e Letteratura Italiana per i Tecnici, che, nel "copia e incolla" dal settore economico al settore tecnologico, dimenticano di sostituire "tecnologico" ad "economico".

- Vanno rilevate non marginali contraddizioni tra i vari livelli di elaborazione delle indicazioni pedagogiche e didattiche, ovvero tra i risultati di apprendimento indicati nei Regolamenti e quanto indicato - in termini di competenze, abilità e conoscenze - nelle Linee Guida sottoposte all'attenzione generale. Un esempio significativo può essere desunto dall'ambito delle **Scienze**. Tra i "risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi" (allegato A, punto 2.1) si legge:
 - collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico culturale, nella consapevolezza della relatività e storicità dei saperi;
 - utilizzare modelli appropriati per investigare su fenomeni e interpretare dati sperimentali;
 - riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscano;
 - analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori di riferimento, al cambiamento delle condizioni di vita e della fruizione culturale".

Questa condivisibile impostazione culturale e pedagogica svanisce però quando si passa alle abilità e alle conoscenze delle discipline *Scienze della Terra e Biologia* (2 ore alla settimana per due anni), *Fisica e Chimica* (3 ore alla settimana per 2 anni per ciascuna disciplina). Pur con una quantità diversa tra le tre discipline, viene prospettata una *proposta enciclopedica*, che ricalca più o meno gli indici dei manuali maggiormente diffusi, responsabili, in gran parte, di un non adeguato ed efficace insegnamento delle discipline scientifiche nella scuola secondaria.

- Molto confuse risultano, in altre discipline, le conoscenze e le abilità del primo biennio, dove c'è tutto e il contrario di tutto. Per quanto riguarda, per fare un altro esempio, l'apprendimento della **Lingua italiana** si affastellano obiettivi diversi, metodologie didattiche in contrasto tra loro: dalla produzione del testo, alla sintassi del periodo, dall'uso dei connettivi, all'interpunzione, senza un criterio didattico e metodologico che li guidi. Si registra un netto arretramento in termini di conoscenze e abilità: scompaiono i processi di apprendimento a vantaggio di una mera trasmissività; c'è un richiamo all'*ordine* che non tiene conto di tutto un patrimonio di ricerca - tradotto in prassi didattica nel corso di decenni - nell'ambito dell'educazione linguistica a partire dalle "10 tesi": relativamente alle conoscenze per la lingua c'è il richiamo a una *conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana...*; relativamente alle abilità per la lingua si chiede di *applicare le conoscenze delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema: fonologia, ortografia etc*; per la produzione scritta si parla di *allestire il testo*, a fronte di tutto quanto in questi decenni si è scritto e praticato relativamente alla costruzione di percorsi espliciti di scrittura, alla consapevolezza degli studenti nelle/delle diverse operazioni da compiere per strutturare un testo coerente, coeso etc.
- Anche per quel che riguarda il **Diritto e l'Economia** non mancano incongruenze. Le due schede elaborate per il Settore Servizi e per il Settore Industria e Artigianato sono pressoché uguali. Ma ciò che colpisce è che sono sostanzialmente identiche a quelle già proposte per i Tecnici. Sembrerebbe che tra l'Istruzione Tecnica e Professionale, per quanto riguarda il Diritto-Economia, non ci siano grandi differenze. E questo è già un grave limite se si pensa alle due diverse identità declinate nei rispettivi Regolamenti e che qui di seguito si riportano.
L'Istituto Professionale deve far acquisire "una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione

operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore” (art. 2, comma 1 del d.P.R. 15/03/2010).

L’Istituto Tecnico deve far acquisire “una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell’Unione europea, costruita attraverso lo studio, l’approfondimento e l’applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico, [...] correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese” (art. 2, comma 1 del d.P.R. 15/03/2010).

Manca dunque qualunque collegamento tra conoscenze e abilità da un lato e competenze in uscita dall’altro. Il quadro rappresentato è di identiche conoscenze e abilità per i due indirizzi dei Professionali, che sono anche simili a quelli dei Tecnici e che però condurrebbero a profili di competenze diverse. Non si capisce quindi come scuole diverse, per il primo biennio, possano prevedere percorsi simili che però conducono a formare competenze diverse.

Sempre in quest’ambito, suscitano perplessità la richiesta di un alto e sovrastimato livello, in alcuni casi, di conoscenze che gli studenti del biennio dovrebbero possedere, l’eccessivo sguardo al mondo del lavoro e allo studio delle imprese per studenti troppo giovani, il riferimento all’eccessivo spostamento verso il mondo del lavoro a scapito di una vera riflessione sulle norme, sul diritto naturale, sulle funzioni del diritto, sulla relatività delle categorie giuridiche stesse, nonché la mancanza di qualunque riferimento alla ricerca e alla sperimentazione, ad una didattica laboratoriale che permetta allo studente il consolidamento delle conoscenze ed una reale riflessione sui fatti economici e giuridici.

Sembra quasi, in ultima analisi, che siano stati tratti dagli Assi culturali del 2007 alcuni generici spunti con l’intenzione di non ignorarli, ma con la convinzione che, se trasferiti ai bienni dei Tecnici e Professionali, nessuno potrebbe raggiungerli, come se i ragazzi che frequentano questi Istituti dovessero accontentarsi di una generica e minima alfabetizzazione culturale. Insomma c’è molto da fare per rilanciare l’Istruzione Tecnica e Professionale verso un nuovo futuro e per armonizzare ciò che è scritto nelle schede di lavoro con quanto contenuto nel documento *“Persona, tecnologie e professionalità: gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell’innovazione”*.