

COMMISSIONE DI STUDIO PER IL RIORDINO DEI CICLI

LA SCUOLA SECONDARIA

DOCUMENTI CONCLUSIVI DEI GRUPPI DI LAVORO

Gruppo 1 – Profili e terminalità dei futuri indirizzi

Coordinatore: Mario Ambel

Moderatore: Franco Rigola

PREMESSA

Il dibattito in Commissione ha confermato l'idea che il processo di riforma sia finalizzato a superare le dicotomie esposte nella prima parte del Documento preliminare alla discussione.¹

ESITI DEL PERCORSO FORMATIVO DELLA SCUOLA SECONDARIA

Tutti i licei e i relativi indirizzi devono consentire tre diversi esiti del percorso formativo, garantendo una preparazione adeguata:

- l'accesso a corsi di istruzione universitaria e non universitaria;
- l'accesso ai corsi di istruzione e formazione tecnica superiore integrata (IFTS);
- l'inserimento nel mondo del lavoro diretto o attraverso corsi professionalizzanti.

Si ritiene pertanto confermata la scelta che il rafforzamento della dimensione culturale -perseguito da tutti i licei - non sia a discapito della possibilità di inserimento nel mondo del lavoro; si ritiene altresì possibile fornire nel percorso della scuola secondaria elementi di professionalità, anche "specifici" in quanto riconoscibile e spendibile sul mercato del lavoro, ma non per questo specialistica e settoriale. In tal senso ci si muove in

¹ Stralcio dal Documento preparatorio, paragrafo "Tra esistente e prospettive di cambiamento".

L'intero progetto di riforma è caratterizzato da elementi innovativi in larga misura condivisi e ripresi in tutti i documenti, anche se sono poi diverse le proposte relative ad alcune implicazioni di queste prospettive di cambiamento:

- procedere nel graduale e progressivo superamento della dicotomia fra istituti superiori a "terminalità" bassa o nulla (gli ex licei) e istituti a terminalità alta o elevata (gli ex istituti tecnici e professionali);
 - realizzare un diverso e più avanzato equilibrio (che non significa omologazione o forzata equiparazione dei livelli di "terminalità") fra cultura e lavoro, fra saperi disinteressati e saperi spendibili, fra conoscenze (sapere) e abilità (saper fare); esistono tra l'altro concetti che identificano livelli diversi di sintesi di questi elementi dicotomici: *professionalità*, *saperi funzionali alla costruzione di sé e all'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva* (alfabetica, culturale, professionale, civile, sociale), *competenze* (non in antitesi a conoscenze, ma come uso consapevole di conoscenze e abilità in contesto, non solo professionale);
 - realizzare un ulteriore superamento della separazione fra percorsi (in particolare successivi all'obbligo scolastico) prevalentemente o esclusivamente culturalizzanti e percorsi prevalentemente o esclusivamente professionalizzanti, nella logica del sistema integrato d'istruzione e formazione e quindi dell'esplicito rifiuto del sistema duale, che prevede una demarcazione netta fra sistema scolastico e formazione professionale;
 - rendere consapevoli e reversibili le scelte, tutte le scelte: dalla prima, così precoce, a quelle successive, a 15 e poi a 18 anni;
 - rendere effettivamente permanenti e al contempo integrabili nel tempo gli apprendimenti.
-

coerenza con le determinazioni già a suo tempo assunte e le esperienze più avanzate, maturate all'interno del sistema scolastico e tenendo conto del nuovo quadro di opportunità determinato dall'obbligo formativo, compresa la possibilità che va adeguatamente sostenuta, di passaggi all'interno del sistema formativo integrato e quindi di un rapporto complessivamente più vario e meno rigidamente definito con il mercato del lavoro.

FINALITÀ DEL PERCORSO FORMATIVO DEI DIVERSI LICEI E QUOTE DI CURRICOLO

L'intero percorso formativo e le relative scelte curriculari, in un rapporto dialettico di continuità/discontinuità con la scuola di base, perseguono tre diverse finalità, presenti in tutti i licei e in tutti gli indirizzi:

- garantire livelli adeguati di consolidamento culturale, che riguarda tutte le aree e le dimensioni della progettazione curricolare (quindi sia l'area comune che le scelte di indirizzo) in quanto incontro fra l'esperienza della persona che apprende e l'offerta culturale e formativa della scuola e si concretizza dando esplicita valenza culturale a tutti gli insegnamenti e le attività formative, seppure con le differenze che ovviamente li caratterizzano;
- creare i presupposti conoscitivi e motivazionali per favorire l'orientamento formativo alla scelte consapevoli in itinere e al termine del percorso secondario, attraverso la valorizzazione della dimensione formativa e orientativa del processo di insegnamento/apprendimento in tutte le sue articolazioni (percorsi disciplinari, aree di progetto, laboratori, ecc.), le esperienze di stage e di contatto diretto con la realtà extrascolastica e lavorativa anche in dimensione europea, i supporti di counseling affidati anche ad esperti di settore che integrino l'azione diretta della scuola; *(si sottolinea, al riguardo, la convergenza con il documento finale presentato dal gruppo 4 in plenaria)*
- garantire conoscenze e competenze con valenza professionalizzante, sia di carattere generale che relative al settore specifico di indirizzo, che possano anche essere finalizzate all'acquisizione di professionalità spendibili e che abbiano sufficienti livelli di apertura, di generatività, di flessibilità, tali da consentire l'inserimento a breve e a medio periodo nel mondo del lavoro, ma anche integrazioni future, rientri in formazione; a una rinnovata concezione della professionalità concorrono infatti conoscenze e competenze relative ad ambiti specifici, ma anche atteggiamenti, capacità relazionali, competenze "trasversali" che riguardano l'intero curriculum nelle sue diverse articolazioni.

Queste finalità riguardano tutte le aree e tutti gli indirizzi e vengono perseguite, seppure in modo diversi, dall'intero curriculum, comprensivo della quota nazionale e delle quote affidate all'autonoma determinazione delle istituzioni scolastiche.

Si è quindi escluso che a queste finalità debbano corrispondere in modo rigido e predeterminato quote o parti del curriculum o specifiche discipline. Si tratta piuttosto di diverse valenze (culturali, orientative e professionalizzanti) che l'intero curriculum realizza attraverso, degli insegnamenti attivati e delle metodologie didattiche impiegate (con differenti calibrature che dipendono dalla natura, dagli oggetti, dalle metodologie dei diversi processi di insegnamento/apprendimento).

GRADO DI CONCLUSIVITÀ

La diversificazione del grado di conclusività (in quanto possesso della preparazione adeguata e dei crediti formativi necessari ad accedere ai diversi esiti della scuola secondaria) non è un dato strutturale che determina in modo rigido gerarchie fra i diversi licei: è una opportunità presente e perseguita in tutti i licei e nei relativi indirizzi, seppure con dimensioni quantitativamente e qualitativamente diverse, affidate sia alle indicazioni curriculari nazionali, sia all'autonoma assunzione di responsabilità progettuale delle scuole in rapporto con la realtà socioculturale ed economica in cui esse operano.

Tale assunzione di responsabilità progettuale si concretizza anche nell'utilizzo della "ulteriore" quota di autonomia a disposizione delle scuole, elevabile fino al 20% nel triennio, per la quale si condivide la scelta già a suo tempo fatta dalla Commissione e volta a garantire

l'articolazione degli indirizzi all'interno di indicazioni nazionali, che possono essere assunte dalle scuole in modo flessibile, opzionale e comunque complessivamente finalizzato a caratterizzare ulteriormente la scelta di indirizzo.

PROFILI DI USCITA

Ciascun indirizzo dovrà essere caratterizzato da un profilo di uscita culturalmente solido, definito e riconoscibile, articolato, in parte flessibile, caratterizzato da conoscenze, abilità, atteggiamenti, motivazioni, che contribuiscono a definire gli "obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli allievi", a cui concorrono e a cui deve essere finalizzato l'insieme delle discipline che costituiscono il curriculum, con apporti diversi ma complessivamente coerenti fra discipline dell'area comune e discipline di indirizzo.

L'area comune dovrà essere determinata non solo e non tanto da una sommatoria di discipline cui viene delegata la dimensione culturale di base, ma da una serie di competenze, chiaramente declinate, che effettivamente garantiscano l'esercizio dei diritti di cittadinanza attiva e dal fatto che tutte le discipline (comprese quelle di indirizzo) perseguono competenze comunicative, creative, storiche, problematiche, critiche, operative, progettuali, interculturali².

Gruppo 2 – Valenza culturale e professionale dell'area delle discipline comuni dei futuri indirizzi.

Coordinatore: Dario Antiseri

Moderatore: Giancarlo Mori

PREMESSA

Sul piano della metodologia del lavoro il gruppo n. 2 ha compiuto una scelta di fondo riguardante l'orizzonte della riflessione e della discussione. E' stato escluso di occuparsi dell'individuazione delle discipline dell'area comune mentre, al contrario, si è privilegiata la definizione di una serie di paletti che definissero con chiarezza definissero la cornice culturale e strutturale entro cui, coerentemente, troverà spazio in una fase successiva l'analisi e l'indicazione delle discipline.

² Il gruppo di lavoro ha espresso una forte convergenza rispetto ai criteri-guida per tutti i percorsi formativi dei diversi licei, proposti nel Documento preliminare alla discussione, che sono stati anche integrati da nuove proposte:

- funzionalità comunicativa,
- creatività,
- storicità,
- problematicità,
- criticità,
- operatività,
- progettualità
- interculturalità
- responsabilità etico-sociale.

Da alcuni è stata inoltre sottolineata l'importanza di programmazioni interdisciplinari che consentano anche di economizzare tempi e risorse nella direzione di una nuova ed efficace essenzialità qualitativa degli apprendimenti.

L'ORIZZONTE NORMATIVO E LE PRINCIPALI IDEE-GUIDA

Il Gruppo n. 2 assume come significativo orizzonte di riferimento:

- gli artt. 1 e 4 della Costituzione Repubblicana;
- i contenuti del documento dei Saggi sulla scuola del duemila (marzo '97)
- gli artt. 1 e 4 della Legge quadro in materia di riordino dei cicli d'istruzione n. 30/2000;
- le risoluzioni parlamentari della Camera e del Senato del dicembre 2000;
- il programma quinquennale di progressiva attuazione della Legge 30/2000.

In particolare si ritengono fondamentali le seguenti idee – guida:

- l'affermazione dell'unitarietà del percorso di istruzione da 3 a 18 anni, nel quadro di un sistema integrato della formazione;
- l'assunzione da parte della scuola secondaria del compito di garantire a tutte le studentesse e gli studenti il più ampio e qualificato livello di formazione generale, insieme a solide basi culturali per le future scelte professionali;
- il superamento di ogni gerarchizzazione tra i percorsi scolastici e l'affermazione della pari dignità formativa tra gli indirizzi di studio;
- l'esigenza di conciliare, all'interno della secondaria, basilarietà (completamento dell'obbligo scolastico a 15 anni) e secondarietà (percorso quinquennale);
- la condivisione che l'istruzione non deve in alcun modo "mirare ad essere enciclopedica" e il conseguente impegno a compiere scelte che riducano il numero di discipline curriculari e portino ad un alleggerimento dei contenuti;
- la realizzazione di un rapporto costruttivo tra istituzioni scolastiche, comunità locali e mondo produttivo.

LA SECONDARIA E I SUOI PALETTI

Se appare condivisibile l'affermazione che il riordino dei cicli pone alla secondaria complessi problemi di trasformazione dell'esistente, non va tuttavia dimenticato che l'introduzione del nuovo Esame di Stato e l'avviato processo di autonomia delle istituzioni scolastiche, hanno innescato importanti mutamenti di tipo organizzativo e didattico sui quali agisce e si inserisce coerentemente il riordino dei cicli.

La riflessione sul significato e sulla funzione dell'area comune delle discipline della secondaria ha portato il gruppo all'individuazione sia dei forti elementi di continuità, sia di significativi fattori di discontinuità tra i due cicli e tra biennio e triennio della secondaria. La scelta dei saperi dell'area comune dovrà essere compiuta non sulla base di un ipotetico criterio di maggiore o minore formatività delle discipline, bensì in ragione della capacità di una disciplina di concorrere alla costruzione di una professione aperta e quindi di possedere un suo specifico carattere di formatività. In particolare l'area comune, all'interno del complessivo impianto curricolare, dovrà realizzare un alto e qualificato livello di formazione generale.

In particolare i punti che seguono sono risultati ampiamente condivisi.

In termini di continuità, il completamento dell'obbligo scolastico a 15 anni con il biennio della secondaria implica sia un naturale e coerente raccordo con i precedenti sette anni di scuola, sia l'assunzione del complessivo impianto curricolare della scuola di base centrato sull'attenzione alla persona che apprende. Tutto questo comporta:

- la caratterizzazione del percorso formativo dello studente in termini di sostenibilità e insegnabilità;
- un curriculum (essenziale, progressivo, problematico e "storicizzato") basato sull'indicazione dei traguardi irrinunciabili, vale a dire sulla definizione prescrittiva degli esiti formativi da raggiungere al termine del biennio e del

- quinquennio (declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni);
- la condivisione di una logica di integrazione e di contaminazione tra le discipline del curricolo secondo una concezione reticolare dei saperi che privilegi – puntando sui problemi da risolvere - le aggregazioni disciplinari;
 - l'assunzione di un'ottica trasversale che evidenzii i legami sistematici tra le discipline e favorisca il conseguimento di abilità trasversali e di capacità orientative irrinunciabili. Tale ottica trasversale dovrebbe essere sostenuta e rafforzata nella pratica didattica attraverso lo strumento della compresenza dei docenti;
 - la presenza di un'ampia area comune intesa come area dei saperi di cittadinanza, con discipline uguali per tutti gli indirizzi con la relativa certificazione spendibile in altri percorsi di istruzione o formazione professionale;
 - la presenza di una specifica area di indirizzo in grado di garantire sia la reversibilità delle scelte compiute sia un efficace inizio del percorso quinquennale dell'indirizzo di studi scelto;
 - lo sviluppo di competenze interculturali nei suoi aspetti sia cognitivi che di atteggiamento;
 - il potenziamento della capacità riflessiva dello studente riferita sia agli ambiti disciplinari, sia al proprio apprendimento e alla propria esperienza;
 - l'indicazione di un monte ore biennale e triennale dell'area comune per favorire un processo di apprendimento più disteso temporalmente e per facilitare un'organizzazione flessibile e modulare del curricolo da parte delle singole scuole;
 - il rinnovamento delle metodologie di insegnamento e la caratterizzazione della dimensione operativa dell'apprendimento.

In termini di discontinuità all'interno della secondaria i punti salienti sono:

- la scelta di uno specifico indirizzo di studi che avviene proprio a partire dal primo anno della secondaria;
- la riduzione nel triennio dell'area delle discipline comuni in favore di un ampliamento dell'area delle discipline d'indirizzo.

Gruppo 3 – Valenza culturale e professionale dell'area delle discipline di indirizzo e delle "opzionalità" dei futuri indirizzi.

Coordinatore: Giuseppe Tognon

Moderatore: Mario Fierli

PREMESSA

Uno degli obiettivi del riordino dei cicli è, come si dice nel *Programma quinquennale di progressiva attuazione*, quello del superamento della storica dicotomia tra "licei" finalizzati al proseguimento degli studi universitari e "Istituti" finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. Le nuove scuole superiori si chiameranno tutte Licei e saranno articolate in 4 Aree di riferimento (classico umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale) e, così come dice la "prima ipotesi di articolazione" (cfr. Allegato A del *Programma*), in pochi indirizzi dallo spettro molto ampio – scelti secondo il "criterio più condiviso di individuare ampi e omogenei settori di sapere, di esperienze e di attività future in cui ciascuna area può essere articolata", che sostituiranno i troppo numerosi indirizzi attuali.

Se è evidente l'intento di portare a coerenza l'intero sistema formativo italiano e di raccordare la riduzione degli indirizzi alla contestuale riforma dell'università, alle trasformazioni della formazione professionale e ai mutamenti nel mondo del lavoro, occorre tuttavia esser consapevoli della delicatezza del problema posto dalla necessità di ridefinire le "terminalità". Le risoluzioni del Parlamento auspicano, ad esempio, che il rafforzamento della dimensione culturale non ostacoli, in particolare per l'area tecnica e tecnologica e per quella artistica e musicale, l'apprendimento di specifiche professionalità spendibili, al termine del quinquennio, sia sul mercato del lavoro, sia per l'accesso alla formazione tecnica superiore o all'università. D'altra parte, nonostante la specificità delle diverse terminalità, ogni indirizzo interno, oltre che includere concrete esperienze di lavoro, dovrà avere, *comunque*, valenze culturali e professionali solide e non essere "rigidamente orientato" a questa o quella facoltà, ma "consentire e sorreggere un'ampia possibilità di scelte future".

Si postula dunque una sostanziale equivalenza formativa dei diversi indirizzi pur in presenza di aree tematiche e quasi conclusività diverse e si ritiene opportuno anche "promuovere il sorgere di istituti polyvalenti che attivino più aree o più indirizzi". Per queste ragioni il problema dell'articolazione interna degli indirizzi diventa centrale, anche perché su di essa da un lato si scaricano le questioni generali, non compiutamente risolte, o non risolvibili, "a monte" mentre dall'altro lato preme il "sistema delle discipline" che ci riconduce al sistema del reclutamento e al problema della professionalità docente e della utilizzazione degli insegnanti.

Si ritiene dunque opportuno, ancor prima di procedere alla individuazione e alla classificazione delle discipline, fissare alcuni punti fondamentali indispensabili per orientare la trasformazione di un sistema scolastico ancora rigido, fondato su ciò che si *insegna* e si è insegnato ad un sistema più flessibile orientato all'*insegnabile*, dove le discipline, ridefinite e riconfermate, concorrono a dare ordine e consistenza al percorso formativo attraverso una pluralità di metodi di insegnamento e una complementarietà di obiettivi di apprendimento. A tal fine partiamo da due osservazioni preliminari:

a) Ogni professionalità ha una componente di operatività, finalizzazione al risultato, padronanza di tecniche, capacità di rapportarsi al contesto in cui si esercitano le attività produttive e ai valori in esso stabiliti. Ma è anche importante, *per la stessa professionalità*, saper correlare il proprio ambito operativo ai valori più generali della società e saper riflettere sulle questioni tecniche anche in modo speculativo, adottando punti di vista esterni, culturalmente più ampi, rispetto all'area di specializzazione. D'altra parte, simmetricamente, la cultura non può fare a meno di riflessione teorica ed esercizio disinteressato di abilità. Ma anche la dimensione operativa, la padronanza di tecniche, la finalizzazione al risultato e la contestualizzazione sociale del proprio lavoro debbono essere, *indipendentemente dal loro impiego professionale*, una componente essenziale della cultura di tutti i cittadini. In sintesi, si può dire che la dicotomia tra cultura-professione può trovare un superamento soltanto

nella consapevolezza sulla impossibilità di definirla una volta per tutte, e, di conseguenza, nella costruzione di scelte curriculari e didattiche coerenti ma flessibili.

b) Un aspetto cruciale ed emblematico è quello della cosiddetta capacità critica, che è uno dei risultati più alti a cui tende la formazione. Viene spesso, implicitamente o esplicitamente, assunto lo schema per cui la maggior parte delle discipline scientifiche e in particolare quelle più legate alle competenze tecnico-professionali, ma anche talvolta di quelle artistiche, sono refrattarie all'esercizio critico e quindi occorre *compensare* il loro studio con altre discipline che ne sono portatrici, se non addirittura depositarie. Il rifiuto di tale schema nasce non solo da quanto si è detto sul rapporto cultura-professione, ma anche da considerazioni interne alle discipline di indirizzo. E' evidente che le discipline dell'area artistica e musicale sono ambiti in cui l'intreccio fra competenze specifiche e capacità critica si può trovare in modo del tutto naturale. Anche per quanto riguarda l'area scientifica e quella tecnica e tecnologica gli studi più aggiornati sulla struttura concettuale e metodologica delle scienze e delle moderne tecnologie, vede queste tutt'altro che relegate nel dominio del determinismo. E' dunque bene affermare che la capacità critica ha un primo campo di esercizio all'interno di tutti i saperi specifici, inclusi quelli tecnico-scientifici, ma che il suo sviluppo completo richiede necessariamente una contaminazione fra di essi. In questa prospettiva, non va scartata nemmeno la possibilità di introdurre ad esempio l'insegnamento della filosofia o di altre materie a forte impianto scientifico-umanistico anche nelle aree tecnica e tecnologia e artistica e musicale. Si considera positivamente tale possibilità, purché non si affidi a tale disciplina quel compito di compensazione di cui si è detto e che non potrebbe sostenere da sola. Più in generale, occorrerebbe costruire curricula nei quali sia evidente l'intento di superare il pregiudizio che la professionalità sia di fatto un limite alla formazione culturale e personale. Pertanto un prudente punto di partenza nella discussione è parso quello di considerare che, nonostante la ricerca di una sostanziale equivalenza c'è sempre il rischio del ripetersi della dicotomia fra indirizzi accademici generali e indirizzi tecnico-professionali specializzanti, con il risultato di riprodurre con gli indirizzi e tra gli indirizzi quella gerarchia che si nega voler instaurare tra le aree.

c) Nella scelta delle soluzioni curriculari e delle discipline di indirizzo occorre quindi rispettare, oltre che alcuni criteri generali, alcuni criteri specifici che riguardano rispettivamente le aree classico-umanistica e scientifica, dove maggiore è il bisogno di innovazione, e le aree tecnica e tecnologica e artistica e musicale dall'altra. Un aspetto formativo di principio impone di considerare il ciclo secondario degli studi come un segmento decisivo per la formazione alla cittadinanza attiva e per lo sviluppo di tutte quelle dimensioni riflessive e pratiche che sono il risultato di una esperienza condivisa in gruppo, della capacità relazionale, della capacità di assemblare i saperi secondo schemi complessi e non soltanto formalizzati che non appartengono specificamente a questa o a quella disciplina. Con ciò difendendo il principio della formazione globale di individui "interi" e di cittadini "completi" senza indulgere su curricula troppo funzionali a settori ristretti di operatività. Perché soprattutto nella scuola superiore ogni individuo ha il diritto di praticare degli spazi di libertà e di poter sperimentare anche insegnamenti che appartengono ad ambiti distanti e se necessario anche "opposti" a quelli che caratterizzano tradizionalmente e per il senso comune i singoli indirizzi di studio.

QUALITÀ E CRITERI DI SCELTA DELLE DISCIPLINE DI INDIRIZZO E CRITERI

a) Alcuni criteri generali

Ferme rimanendo le considerazioni generali già fatte il dibattito ha fatto emergere alcune questioni che riguardano tutte le aree e che si traducono in specifici criteri e raccomandazioni.

Le discipline di indirizzo non possono essere interamente funzionalizzate alle competenze professionali. Vi sono alcune finalità formative che vanno tenute presenti:

- le aree sono anche ambiti in cui, attraverso la scelta di un ambito di studi preferito, gli studenti debbono ancora trovare occasioni di crescita personale, fiducia in sé, e strumenti per affrontare le difficoltà della vita futura

- e' importante l'acquisizione di alcune capacità cognitive di tipo generale, come l'attitudine ad apprendere e l'orientamento a risolvere problemi
- ma è anche importante l'acquisizione di alcuni atteggiamenti; fra questi va sottolineato il senso della responsabilità: occorre fra l'altro ricordare che la scuola è già un luogo di lavoro, nel quale è possibile acquisire l'abito mentale dell'orientamento al risultato e del rispetto di sistemi di regole; si deve notare che questo abito mentale ha anche una importante valenza professionale.

Una dimensione fondamentale nel determinare la qualità dei curricoli è quella della operatività che, come vedremo, fra poco, va comunque valorizzata. A partire da questo termine, però, è necessario fornire qualche precisazione e qualche criterio:

- la dimensione della operatività deve diventare una costante di tutte le discipline,
- la operatività non deve ridursi alla semplice esecutività di compiti, ma essere sempre unita allo studio per problemi,
- può essere necessario, però, anche l'addestramento a specifiche abilità; ciò è particolarmente evidente per le l'area artistica e musicale; occorre ricordare, però, che l'addestramento non è unicamente legato alla professionalità, ma può essere una dimensione intrinseca ai diversi saperi; esso non riguarda solo le aree tecnica e tecnologica e artistica e musicale, ma riguarda anche le altre; quello che è importante è che comunque l'addestramento non diventi un ambito separato, fine a se stesso.

Per quanto riguarda i metodi, senza pretendere di fornire qui un quadro sistematico, si danno solo alcune indicazioni coerenti ai criteri già forniti e a quelli che lo saranno più oltre:

- occorre valorizzare, e in qualche caso attivare, una didattica laboratoriale come dimensione costante del curricolo; le attività di laboratorio non debbono diventare ambiti separati, ma fortemente integrati con quelle di riflessione teorica; le strutture di laboratorio vanno attentamente progettate e ripensate; si segnala in particolare l'utilità di laboratori integrati e polivalenti;
- occorre rilanciare e generalizzare il metodo dei progetti; si tratta di una scelta metodologica ricca di risultati in molte prospettive diverse: attitudine ad affrontare problemi complessi e pluridisciplinari, acquisizione di autonomia e sicurezza, motivazione al lavoro scolastico, valenza professionale; l'area curricolare a disposizione della scuola potrebbe essere un ambito in cui il metodo dei progetti potrebbe trovare una collocazione ottimale, ma non necessariamente unica.

b) Criteri relativi agli indirizzi dell'area umanistica e di quella scientifica.

Un problema specifico di questi indirizzi è quello di come rendere reale la loro "valenza professionale". Non è necessario, per questo, introdurre nei curricoli specifiche discipline tecnico-applicative. Piuttosto occorre risolvere il problema sul piano metodologico adottando una opportuna interpretazione delle discipline fondamentali, riconducibile ad alcuni criteri:

- esaltare la dimensione operativa intrinseca alle diverse discipline;
- privilegiare metodi capaci di favorire l'acquisizione di competenze trasversali sia di tipo relazionale sia di tipo cognitivo; in particolare occorre privilegiare i metodi rivolti alla soluzione dei problemi;
- rendere esplicito il "valore d'uso" delle competenze acquisite, tramite un collegamento delle stesse, non solo alla realtà della vita civile, ma anche, quando possibile e opportuno, ai processi produttivi reali;
- attivare esperienze di conoscenza del mondo produttivo e, in particolare, di stage;
- individuare competenze per le quali è possibile ottenere una certificazione di enti esterni qualificati, incentivandola; si può fare l'esempio di certificazioni relative all'apprendimento delle lingue straniere e alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

c) Criteri relativi agli indirizzi dell'area tecnica e tecnologica e dell'area artistica e musicale

Le considerazioni avanzate nella premessa hanno come conseguenza, sul piano curricolare, il superamento del modello area comune=cultura area di indirizzo=professionalità. In particolare si postula che i saperi tecnici possono essere strumento di formazione culturale.

Questo è vero se si rispettano alcuni criteri:

- le discipline debbono avere una forte ed esplicita struttura concettuale;
- l'organizzazione dei contenuti deve avvenire per paradigmi o aree concettuali abbastanza generali da evitare il rischio della riduzione delle discipline a repertorio o enciclopedia;
- teoria e pratica debbono essere costantemente integrate: non si escludono discipline con una forte connotazione pratica, purché non diventino percorsi separati; il rapporto teoria-pratica deve essere circolare: la seconda non è solo l'applicazione della prima, ma anche, al contrario, il punto di partenza per avviare la riflessione teorica e la concettualizzazione; questo secondo percorso costituisce anzi uno strumento importante anche per il recupero di studenti meno preparati o motivati all'approccio teorico;
- in particolare occorre garantire una forte integrazione della pratica di laboratorio con i momenti in aula

Un problema particolare, che riguarda in gli indirizzi tecnico e tecnologico è il rapporto fra discipline scientifiche e discipline tecnologiche. Si tratta di stabilire se le prime debbano continuare ad affiancare le seconde anche oltre i primi due anni oppure se tutta la dimensione teorica debba essere affidata alle discipline tecnologiche. La discussione nel gruppo di lavoro non ha portato a determinare un modello definitivo, ma sono state avanzate tre osservazioni:

- la conoscenza delle scienze, è di per sé una competenza richiesta in molte moderne professioni;
- l'epistemologia delle scienze e quella delle tecnologie sono diverse e non riconducibili l'una all'altra
- non è dunque opportuno ridurre lo studio delle scienze a semplice fondamento e strumento di comprensione delle tecnologie;
- occorre stabilire una forte interazione o circolarità fra i due ambiti disciplinari: analogamente a quanto detto per il rapporto teoria-pratica, si deve prevedere, come del resto è storicamente avvenuto e continua ad avvenire nella società, sia l'applicazione della scienza alle soluzioni tecniche sia la scoperta dei principi scientifici a partire dalle soluzioni tecniche.

SUGGERIMENTI SULLA STRUTTURA DEGLI INDIRIZZI: LE DISCIPLINE OPZIONALI

Nell'affrontare le questioni relative alla struttura curricolare riveste particolare importanza il meccanismo delle discipline opzionali. A questo proposito dalla discussione sono emerse alcune indicazioni generali che nascono dalla necessità di compensare diversi aspetti:

- dare flessibilità ai curricoli, sia per dare agli studenti scelte ulteriori rispetto a quella di indirizzo, sia per aderire maggiormente alle istanze di articolazione interne alla logica dei saperi e a quelle delle situazioni locali, ma senza arrivare a una frammentazione eccessiva;
- lasciare alle scuole un adeguato ambito di scelta, ma senza gravarle di compiti di progettazione curricolare non sempre da esse sostenibili.

La soluzione suggerita si articola nei seguenti punti:

- per ogni indirizzo il ministero deve individuare a livello nazionale, e proporre alle scuole, opzioni che configurano in sostanza come sub-indirizzi;
- ogni opzione consiste in un "pacchetto" o lista di discipline; i pacchetti delle diverse opzioni costituiscono ambiti caratterizzati e mutuamente esclusivi; a puro titolo di esempio per l'indirizzo scientifico il ministero potrebbe proporre una opzione

logico-matematica, una naturalistica e una scientifico-tecnologica; il numero di opzioni può variare da indirizzo a indirizzo, ma si raccomanda di mantenerlo entro le poche unità (3-4) ed è dunque probabile che le opzioni per l'indirizzo classico siano particolarmente ridotte;

- la scuola sceglierà in primo luogo quali opzioni intende attivare e offrire alle famiglie e agli studenti; nel fare questo dovrà tenere conto non solo delle risorse disponibili, ma anche delle preferenze, accuratamente rilevate, e delle opportunità del territorio;
- nell'ambito di ciascuna opzione adottata la scuola sceglierà le discipline nell'ambito della lista stabilita del ministero; allo scopo di lasciare alla scuola una scelta reale ma responsabilizzante è necessario che la lista nazionale sia più ampia del numero di discipline che le scuole possono adottare e che non ricalchi discipline già precedentemente insegnate e per le quali si può prevedere una conversione automatica degli insegnanti già utilizzati perché ciò si risolverebbe in un cambiamento soltanto nominalistico; si raccomanda comunque che tale numero non sia eccessivo, in modo da non frammentare l'opzione in troppe discipline con poche ore a disposizione.

Pur senza arrivare a un modello preciso nella discussione del gruppo è emersa l'opinione che l'area delle discipline opzionali dovrebbe essere progressivamente più ampia verso gli ultimi anni del corso.

Nello sviluppo dei curricoli dovranno essere tenuti presenti alcuni problemi strutturali con riflessi organizzativi. Si citano a titolo di esempio:

- la gestione di opzioni in cui, come è ritenuto possibile, si abbiano estensioni delle discipline obbligatorie (di indirizzo o dell'area di equivalenza);
- le conseguenze sull'organico funzionale;
- la disponibilità di nuove risorse finanziarie rapidamente impiegabili.

Occorre anche studiare il rapporto fra discipline opzionali e area a disposizione della scuola. Pur essendo quest'ultima imprevedibile per definizione non è necessariamente avulsa da ogni impianto programmatico: è dunque possibile e opportuno offrire alle scuole ipotesi di modelli. Sono emerse in particolare più ipotesi non necessariamente in opposizione:

- usare l'area a disposizione della scuola per ulteriori approfondimenti o comunque per scelte in armonia con quelle dell'area opzionale
- dedicare prioritariamente l'area disposizione della scuola come area di progetto
- riservare in tale area uno spazio per offrire agli studenti tipi di formazione particolarmente richiesta, anche se non correlate alle opzioni

Una questione da approfondire, anche in parallelo a quanto emerge dallo specifico gruppo di lavoro sull'orientamento è anche quella delle discipline di indirizzo del biennio. Si ricorda che non si possono fare scelte che impediscano di fatto qualsiasi scelta al nono anno dell'obbligo.

Il problema della mobilità fra indirizzi è anche rilevante ai fini della lotta contro la dispersione che, pur dovendo tenere conto di tutta la gamma di possibilità anche extrascolastiche (formazione professionale e apprendistato), deve trovare già nella scuola la sua prima sede.

In generale è emersa l'ipotesi di meccanismi di scelta e di passaggio inizialmente più facili e progressivamente più difficili. Dopo il primo anno, ad esempio, potrebbe essere in linea di principio libero il passaggio fra indirizzi della stessa area, salvo recupero di debiti formativi, e vincolato ad opportuni meccanismi di raccordo offerti dalle scuole ("passerelle") quello fra aree diverse. Dal secondo anno il ricorso ai meccanismi di raccordo potrebbe essere necessario anche per passaggi fra indirizzi della stessa aree, mentre il passaggio fra aree potrebbe essere soggetto a meccanismi più complessi non inclusi nell'offerta formativa.

Gruppo 4 – Dall'orientamento alla didattica orientante in funzione dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo.

Coordinatore: Giorgio Allulli – Franco Frabboni

Moderatore: Maria Teresa Sarpi

PREMESSA.

L'ORIENTAMENTO COME METODOLOGIA DIDATTICA PERMANENTE

Si ritiene innanzitutto opportuno suggerire che nella Premessa alle indicazioni curriculari del ciclo secondario sia sottolineata la rilevanza dell'orientamento e dello sviluppo negli allievi di capacità generali -cognitive, relazionali, comportamentali-, in particolare le capacità di imparare ad imparare e di decidere, funzionali ad un corretto e consapevole rapporto con le conoscenze e con gli altri, all'individuazione di strategie coerenti con i contesti di esperienza e di apprendimento, necessarie sia durante che dopo la fase strettamente scolastica, per individuare eventuali alternative formative e per successivi percorsi di studio e/o lavoro. A tali capacità concorrono non solo tutte le discipline ma la stessa struttura del curricolo e del sistema formativo integrato delineato dalle recenti riforme (rapporto tra discipline comuni a tutti i licei, tra queste e quelle proprie degli indirizzi, tra discipline obbligatorie e discipline e/o attività opzionali, tra scuola e altri percorsi di formazione ecc). E' perciò necessario che questo tema emerga come uno degli assi culturali portanti del riordino dei cicli scolastici, coerentemente con le trasformazioni dei saperi, delle tecnologie, del mondo del lavoro in una società che, più di ogni altra del passato, dipende dalla riuscita delle politiche nel campo dell'istruzione e della formazione e come "leva" per riflettere sulla didattica. Parallelamente è indispensabile che si riaffermi l'importanza della mediazione didattica per il raggiungimento delle finalità della scuola riformata.

Fondamentali a questo riguardo sono due concetti: quello del passaggio dall'orientamento, inteso esclusivamente come attività separata eterodiretta, affidato ad esperti esterni alla scuola, circoscritto in momenti specifici di scelta dei percorsi formativi, alla didattica orientante volta a favorire autonome scelte dei ragazzi e, strettamente correlato a questa, il concetto di apprendimento permanente. Infatti il ruolo di "bussola" dell'orientamento si comprende a pieno se si individuano le sue molteplici dimensioni e se, pur non eliminando i suoi aspetti informativi, il contributo di consulenti esterni con specifiche competenze e la maggiore "visibilità" che assume in certi passaggi, lo si intende soprattutto come metodologia didattica permanente che investe tutti i tempi e i comparti del sistema integrato scolastico e formativo, compresa l'educazione per gli adulti. Finalizzata a sviluppare conoscenze e competenze che attrezzino ciascun individuo a fronteggiare le potenziali situazioni di trasformazione e di scelta, essa pone le condizioni per una piena realizzazione dell'uomo e del cittadino, per una sua collocazione positiva nel contesto sociale e lavorativo, di fronte ai cui rapidissimi e radicali cambiamenti lo smarrimento, il senso della precarietà appaiono oggi come situazioni piuttosto diffuse. Orientarsi significa quindi essere in grado, in qualunque momento, di conoscersi, fare scelte per il proprio futuro, saper assumere decisioni anche in situazioni di incertezza e in situazioni complesse, saper padroneggiare le paure che si affacciano nei momenti di grandi cambiamenti storici come in quelli della vita personale.

Ma preliminarmente anche alle precedenti affermazioni è il convincimento che una riflessione sull'orientamento debba partire da quella sulle caratteristiche del soggetto che apprende, nel momento che si inserisce nel ciclo secondario e nell'attuale contesto storico-sociale.

IL SOGGETTO CHE APPRENDE

I primi due anni del ciclo secondario coincidono con un momento particolarmente delicato della crescita dei ragazzi: tempo di capacità logiche non ancora del tutto sviluppate, tempo di formazione delle identità personali e sociali, di costruzione consapevole di regole e valori, di motivazioni legate più alla curiosità e al desiderio di molteplici esperienze che all'attenzione agli aspetti del lavoro nel concreto contesto storico e nell'intreccio con altre

prospettive personali. Questo tipo di interesse è invece crescente negli anni e fa da sfondo alla fase dell'obbligo formativo più che di quello d'istruzione. La consapevolezza di questa differenza di motivazione come dei diversi gradi della capacità di astrazione è essenziale nella messa a fuoco della metodologia e dell'attività orientante dei primi due anni del ciclo secondario e di quella successiva.

Inoltre occorre tener conto del fatto che le caratteristiche dei ragazzi che si iscrivono attualmente al ciclo superiore, e ancora di più di quelli che lo faranno nel momento in cui il riordino sarà completamente attuato, in anticipo di un anno rispetto ad oggi, sono molto diverse da quelle dei loro coetanei anche di dieci anni fa sul piano antropologico, cognitivo, esperienziale, valoriale. Tra di loro sono ormai una presenza significativa ragazzi provenienti da altri paesi, lingue e culture, che pongono nuove esigenze di confronto anche con civiltà extra europee, con codici linguistici e comunicativi completamente "altri", con stili cognitivi e di apprendimento profondamente diversi da quelli degli adolescenti che vivono in società di massa, opulente e consumistiche, tecnologicamente avanzate; all'esperienza diretta di vari membri del gruppo si è spesso offerta l'occasione di constatare come i ragazzi immigrati, soprattutto se non nati e scolarizzati fin dall'inizio in un paese occidentale, hanno una capacità di osservazione, precisione, memorizzazione che i nostri ragazzi attuali non hanno sviluppato o hanno perso rispetto alle precedenti generazioni proprio perché si formano in contesti di apprendimento anche pre- ed extra-scolastici (televisione, videogiochi, computer), attraverso esperienze e in rapporto a valori completamente diversi. Queste osservazioni, pur essendo parziali e circoscritte a esperienze ancora limitate, e non pretendendo quindi di porsi come affermazioni generali, tuttavia si presentano come potenziali punti di attenzione e giustificano ancora di più l'esigenza di individualizzazione dei percorsi formativi e, contemporaneamente, dell'adozione consapevole di didattiche plurime (mastery learning, metodo cooperativo, apprendimento dai pari, ecc.), in rapporto a scopi e attività diversi, capaci di valorizzare le differenze tra i soggetti e farne un terreno di scambio e di arricchimento per tutti, studenti e docenti.

Tra i nuovi soggetti che apprendono, nel ciclo secondario, un'altra presenza destinata a crescere per effetto delle leggi sull'innalzamento dell'obbligo d'istruzione e formativo è quella dei ragazzi in situazione di handicap, prima assolutamente minoritaria nella secondaria superiore e per di più prevalentemente concentrata in taluni indirizzi.

Una didattica orientante, cioè capace di dare supporto allo sviluppo degli individui e dei loro bisogni formativi e dei loro progetti di vita, deve svolgere anche misurarsi anche con i bisogni di questi soggetti.

SCUOLA SECONDARIA E ORIENTAMENTO NELLA NUOVA NORMATIVA

Gli ostacoli o la possibilità dei ragazzi ad essere "soggetti" della propria formazione dipendono fortemente dal modello e dalla strategia didattica più o meno unici e rigidi dell'insegnante, dalla sua minore o maggiore consapevolezza sul piano disciplinare, metodologico, relazionale. In particolare il docente della secondaria superiore, in questo non agevolato dalla ricerca accademica e da una tradizione che vede le discipline come fini e non come strumenti dell'azione formativa, si identifica con un sapere disciplinare e tende a contrapporre questo specifico disciplinare all'orientamento, perché tale è la sua formazione. La ricerca sulla didattica disciplinare (modelli, nuclei fondanti, sintassi e linguaggio, tecniche, strumenti operativi) consente di sgombrare il campo da questo equivoco e rende manifesto che quanto più il docente ha competenze riflesse tanto più è in grado di dare valenza orientativa al suo insegnamento.

La scuola superiore, molto più che la scuola di base, ha necessità di recuperare il ritardo culturale sull'orientamento e sulla didattica orientante, impostosi alla sua attenzione con forza con le leggi 9/99 e 144/99 art.68 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e formativo. Il quadro normativo delineato da queste leggi, dal Regolamento dell'autonomia scolastica, dalla Legge 30/00 sul riordino dei cicli, oltre l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai 15 anni e di quello formativo fino a 18, presenta alcune innovazioni strategiche, la flessibilità, la personalizzabilità e l'integrazione dei percorsi scolastici, formativi, di apprendistato, grazie al sistema dei crediti, che consentono di soddisfare concretamente i bisogni di ragazzi e ragazze. Il costante richiamo nelle nuove leggi al dettato costituzionale sul diritto di tutti allo studio, alla centralità della persona che apprende, alla valorizzazione

delle differenze, alla qualità dell'offerta formativa presuppone un'idea dell'istruzione non strumentale.

In questo scenario il compito dell'orientamento (aiuto a scegliere) e del riorientamento (aiuto a passare ad un altro percorso, che offra una prospettiva di successo formativo, secondo il principio della "reversibilità delle scelte"), affidato alla scuola soprattutto nei primi due anni del ciclo secondario, è cruciale. Tuttavia già in questa fase e ancora di più negli anni dell'obbligo formativo per la scuola è prevista la collaborazione di soggetti esterni, dai servizi per l'impiego degli enti locali alle agenzie di formazione professionale, agli esponenti del mondo del lavoro, per la costruzione di percorsi integrati, rispetto ai quali risulta evidente che la dimensione orientativa e formativa non si esaurisce in riferimento alle discipline. Da qui discende l'esigenza per la scuola come per gli altri soggetti di uscire dall'autoreferenzialità e di attuare una corretta concertazione, per affrontare con maggiore efficacia situazioni e problemi nuovi e complessi.

In tale contesto l'orientamento e il riorientamento vanno perseguiti dalla scuola come obiettivi formativi in modo intenzionale e sistematico, per consentire ai soggetti più deboli di passare dalla logica della rinuncia a quella della possibilità di altre scelte, dalla sfiducia in se stessi alla consapevolezza e valorizzazione dei propri punti di forza. In questa prospettiva occorre sostanziare l'orientamento, oltre che di valenze informative –oggi rese efficaci e aggiornate dalle reti telematiche- anche di condizioni concrete di attuazione. Tra queste non solo nuovi modelli organizzativi della scuola più flessibili resi possibili dall'autonomia ma soprattutto una prospettiva culturale, metodologica e didattica di più ampio respiro: dall'offerta agli studenti di una varietà di stimoli e contesti di esperienza, come occasioni per sviluppare un'autopercezione diversa, per proiettarsi in altre immagini di sé, per una più autentica realizzazione personale, alla ristrutturazione dei curricoli e delle fasi del lavoro didattico.

La nuova legge e il regolamento sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, già forniscono ampie indicazioni per l'organizzazione del curricolo dei primi due anni, sia per quanto riguarda i contenuti (alcuni grandi temi della cultura e della società contemporanee) sia per quanto riguarda gli obiettivi, le fasi e i metodi dell'attività scolastica in funzione orientativa (accoglienza, bilancio delle competenze di base, riequilibrio culturale, consolidamento delle scelte o riorientamento e passaggi). Un particolare rilievo assume l'attenzione ai metodi di studio, calati nella specificità delle discipline e il tutoraggio nella fase della loro applicazione.

Per gli anni successivi l'attività di orientamento della scuola si rapporta agli elementi che caratterizzano la valenza professionale della conclusività di indirizzo verso i tipi di esiti previsti: Università, IFTS, mondo del lavoro. (Per questi aspetti si rinvia al documento del Gruppo 5)

MOLTEPLICI DIMENSIONI DELL'ORIENTAMENTO

La didattica orientante delle singole discipline trova il suo più efficace esito grazie all'azione coordinata dei docenti che elaborano autonomamente il progetto educativo e alla concertazione della scuola con tutti gli altri soggetti implicati nell'azione formativa intesa nel senso più ampio.

La progettazione degli istituti scolastici, singola e in rete, deve favorire lo sviluppo e l'interazione delle molteplici dimensioni dell'orientamento sia sul piano organizzativo che su quello didattico. Qui se ne indicano quelle fondamentali, distinte non gerarchicamente ma solo per una più efficace evidenziazione. Esse sono intimamente connesse anche quando realizzate in diversi momenti:

- la dimensione consulenziale, intesa non nella connotazione tradizionale di ricorso a consulenti psicologi esterni, ma nella articolazione delle attività individuabile nel regolamento di attuazione dell'obbligo: accoglienza, analisi delle conoscenze/competenze,

consolidamento delle scelte o riorientamento; in queste fasi si realizza, in particolare, un lavoro concentrico su interessi, propensioni e capacità personali, da realizzare, oltre che “attraverso il ricorso a progetti e materiali strutturati, adottati o prodotti dai docenti” (DM. 323/99, art. 4.3), anche , a seconda dei casi, con contributi esterni alla scuola. La consulenza fornisce il supporto necessario a sviluppare nell'allievo una maggiore consapevolezza di sé e del contesto scolastico di riferimento, in ordine ad una scelta di studi da confermare o cambiare

- la dimensione informativa, che prevede in primo luogo una presa di conoscenza del triennio successivo coerente, ma anche delle altre tipologie di triennio, della formazione professionale e dell'apprendistato. L'informazione riguarda anche le famiglie professionali e i rispettivi percorsi formativi di accesso. A questo proposito il regolamento sull'obbligo scolastico suggerisce che le istituzioni scolastiche, anche attraverso i consigli di classe, promuovano “*iniziative di informazione sulle prospettive occupazionali presenti nel territorio, a sostegno delle scelte relative al percorso formativo successivo*” (DM. 323/99, art. 3.5). Questo dovrebbe avvenire attivando i necessari rapporti con i genitori per far sì che questi ultimi si coinvolgano efficacemente nel processo di orientamento dei loro figli. A tal fine vengono organizzati “*incontri annuali degli alunni e dei loro genitori con gli organi competenti operanti sul territorio*” (Ibidem), in primo luogo centri di orientamento e centri per l'impiego. Anche il regolamento sull'obbligo formativo (DPR 257/00 art.3 c.1 e art.4) affida alla scuola l'informazione e l'orientamento in collaborazione con tali organi esterni, all'interno di reti locali .

L'obiettivo principale di questa dimensione del percorso orientativo è duplice: evitare che prendano corpo, da parte degli studenti, percezioni errate della realtà e dell'evoluzione delle professioni ed insorgono aspettative non corrette rispetto al sistema delle opportunità; sollecitare scelte determinate più dai talenti , dall'interesse o dal gusto per l'una o l'altra disciplina presente in un indirizzo (o dalle difficoltà che si incontrano in altre discipline) che da una lettura troppo realistica della fruibilità di un percorso formativo nel mondo del lavoro. A questa dimensione dell' orientamento non sarà naturalmente estranea una lettura critica degli stereotipi di genere su saperi e professioni. Per questo è opportuno che la presentazione e l'esperienza dei campi disciplinari tramite specifici moduli formativi venga integrata dall'informazione sui percorsi formativi e sulle professioni. Qui l'esplorazione può accompagnarsi a prese di contatto con realtà e situazioni professionali direttamente accessibili, e avvalersi dei contributi informativi e interpretativi che possono venire da agenzie di servizi di orientamento e di consulenza professionale (informagiovani, sportelli informativi, agenzie di formazione professionale ecc.). Il mondo del lavoro nel quale i giovani dell'Italia multiculturale del terzo millennio si troveranno richiede inoltre che essi sappiano riconoscere le differenze fino a valorizzarle.

I moduli di orientamento alle scelte successive previste dalle norme sull'obbligo formativo e quelli relativi all'acquisizione di elementi di cultura del lavoro potrebbero essere predisposti per tutti gli studenti anche a partire dal primo anno, mentre quelli eventualmente destinati al riorientamento e ai passaggi, anche con percorsi integrati con la formazione professionale nel secondo, in rapporti a singoli o a gruppi. La quota oraria destinata a queste attività personalizzate può essere implementata con percorsi aggiuntivi in orario extracurricolare, anche fuori del calendario scolastico annuale.

- la dimensione formativa, che presuppone un'azione pedagogica e didattica di promozione e sostegno alle scelte che i ragazzi compiono e anche di trasmissione di conoscenze di cultura del lavoro e di abilità decisionali e sociali, utili nel tempo

all'esercizio della cittadinanza e al mantenimento attivo di una professionalità. A questo proposito il Comitato delle regioni europee afferma che *"l'istruzione va al di là del semplice sapere e deve contribuire allo sviluppo della personalità degli individui, trasmettendo conoscenze e abilità ma anche valori, senso di responsabilità, capacità di giudizio e di socializzazione"*³.

L'istruzione, dunque, deve diventare vera e propria educazione, puntando - secondo l'Unesco - a *"sviluppare la conoscenza, i valori morali e le capacità di comprensione richieste in tutti i percorsi della vita, piuttosto che la conoscenza e le abilità rivolte alla mera esecuzione di compiti limitati"*⁴. L'orientamento, pertanto, agisce in vista di decisioni immediate, ma anche in vista di una più articolata autoformazione.

Inoltre inteso non soltanto come aiuto puntuale nella *transizione* ma anche e soprattutto come metodologia permanente e trasversale, è funzionale al superamento di molte false dicotomie: la centralità dell'allievo non è in antitesi a quella della cultura, l'educazione non lo è all'istruzione, né la persona al cittadino e/o al futuro lavoratore, e/o al futuro studioso, né l'individualizzazione alla trasversalità, né la scuola all'extrascuola e ad altri luoghi di formazione, né la classe ai gruppi (temporanei) finalizzati a scopi e attività diversificate e/o opzionali, né il cognitivo all'emozionale e/o al relazionale e/o al metacognitivo, né i contenuti alle abilità e al metodo, né l'insegnamento frontale all'approccio laboratoriale e cooperativistico, né la quota nazionale a quella lasciata alla progettazione delle singole istituzioni scolastiche, ecc. ecc. Infatti la didattica orientante mira, con consapevolezza e intenzionalità metodologica, a ricomporre l'unitarietà del processo formativo in relazione all'unitarietà della persona che apprende e che interagisce con chi insegna e con i pari, ricorrendo ad una pluralità di strategie didattiche, in corrispondenza delle molteplici intelligenze e personalità degli allievi, dei diversi tempi e ritmi di apprendimento, dei diversi codici comunicativi (verbale, gestuale, iconico, musicale, multimediale) nei quali ciascuno di essi, anche quelli in situazione di handicap, trova la sua espressione più congeniale o possibile; è una didattica basata sulla valorizzazione delle attività di approccio ai saperi, della prevenzione più che del recupero e del riorientamento, sui nuclei costitutivi delle discipline, a partire dall'analisi delle stesse, sulla creazione di contesti di apprendimento in cui sono favorite curiosità e scoperte, sul laboratorio non inteso limitativamente come "luogo applicativo di saperi già appresi", ma come esperienza di apprendimento-comunicazione-lavoro che anticipa forme diverse di pratiche sociali che producono conoscenza e non necessariamente la sola forma del lavoro retribuito, ma anche quella della prestazione volontaria, dello scambio di servizi, della cura del territorio, come partecipazione ad attività reali significative; sul sostegno al riorientamento, cioè al diritto di cambiare scelta, attraverso esperienze d'intesa con agenzie esterne che non rendano esclusivo il "lavoro didattico" come luogo di apprendimento e attraverso la presenza seppure temporanea in luoghi di lavoro, aule decentrate in istituti culturali dove possono svolgersi brevi cicli di attività (la flessibilità e la compensazione oraria aiutano in tal senso). La didattica orientante, in sintesi, è finalizzata allo sviluppo autonomo dei ragazzi, all'acquisizione di consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, di capacità di affrontare l'imprevisto e anche il fallimento in una direzione per individuarne un'altra più consona a interessi e attitudini prima non emersi; promuove la capacità di apprezzare il valore delle regole, come base dell'educazione alla convivenza e alla cittadinanza nel senso più cosmopolita; si propone di far acquisire ai ragazzi metodi di studio vari in rapporto a varie discipline e attività.

Questo richiede, come si dirà in seguito, docenti motivati e con una solida formazione disciplinare e metodologica ma anche un impianto curricolare unitario e progressivo tra i cicli, evitando le ripetizioni senza avanzamenti delle competenze e caratterizzate dalla rigidità e dal ricorso sempre alla stessa e sola modalità di approccio didattico. Tali ripetizioni annoiano i ragazzi che hanno già raggiunto una competenza e prefigurano il fallimento già sperimentato a coloro che sono in ritardo .

³ CE - Commissione delle comunità europee, Parere del Comitato delle Regioni europee sul Libro Bianco "Insegnare ed apprendere", Bruxelles, 1996.

⁴ Unesco, Terminology of adult education, Stefan SA, Ginevra, 1986.

ORIENTAMENTO AL CROCEVIA DEI CICLI. CONTINUITÀ/DISCONTINUITÀ, LINEA VERTICALE/ORIZZONTALE

La riforma dei cicli ha saldato la discontinuità tra scuola elementare e scuola media, l'attenzione si pone quindi al passaggio dalla scuola di base alla scuola secondaria. Questa fase richiede un'intensificazione dell'azione orientativa proprio al fine di sostenere lo studente in questo momento così delicato in cui è chiamato ad operare una scelta che può condizionare, anche pesantemente, il suo futuro. A maggior ragione va rafforzata oggi l'azione orientante negli anni ponte, dal momento che gli alunni saranno chiamati a scegliere con un anno di anticipo rispetto alla situazione attuale e un anno di anticipo non è poca cosa in una fascia d'età così delicata quale quella del passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza.

Se è pur vero che il biennio è considerato orientante rispetto al triennio successivo o ad altri percorsi formativi fuori del sistema scolastico, è anche vero che la scelta del biennio della secondaria è già una "scelta di indirizzo". Certamente c'è relazione tra cattiva gestione dell'orientamento da parte dei docenti o mancata osservanza dei Consigli di Orientamento e insuccesso alle superiori. A fronte della discontinuità, del passaggio da un ciclo di studi all'altro (dalla scuola di base a quella secondaria) va garantita la continuità che dovrà coinvolgere gli anni ponte. Non è un caso che già da qualche tempo nelle scuole più attente si siano coprogettate, nelle fasi del difficile passaggio (scuola elementare-scuola media e scuola media-scuola superiore) le cosiddette attività di accoglienza tra insegnanti dei due ordini di scuola, attraverso incontri non episodici ed occasionali ma formalmente istituzionalizzati. Il riordino dei cicli avrà anche la funzione di eliminare con indicazioni curriculari strutturate nell'ottica della continuità le sfasature fra competenze in uscita richieste nell'attuale scuola media e competenze in entrata previste dalla secondaria e favorire la discontinuità dell'inserimento di nuove competenze di indirizzo. Reti di scuole in verticale di un territorio realmente funzionanti sarebbero una buona strategia preventiva di attenuazione delle difficoltà del passaggio.

E' necessario quindi un confronto continuo, anche sulle "buone pratiche didattiche" che la scuola di base più avanzata è riuscita a mettere in campo.

L'orientamento correttamente attuato, fin dalla scuola di base, con attività concertate con la scuola superiore e con il coinvolgimento costante delle famiglie, non solo al momento delle preiscrizioni, può essere un dispositivo sia di "contenimento-raffreddamento" dei dati esorbitanti della dispersione nei primi due anni della secondaria sia di innalzamento dei coefficienti qualitativi dell'istruzione di massa, intesa anche come capacità competitiva del sistema scolastico nazionale nel contesto internazionale, soprattutto dell' U.E.

FINALITÀ DELL'ORIENTAMENTO NELLA NUOVA NORMATIVA

Le innovazioni normative a cui si è accennato prima assegnano allo sviluppo sistematico delle attività di orientamento nella scuola finalità generali così riassumibili:

- offrire a ciascun allievo e a ciascuna allieva opportunità, diversificate e di pari dignità, per muoversi consapevolmente nel sistema dell'istruzione e della formazione
- favorire l'elaborazione del proprio progetto di formazione e di vita, in vista dell'inserimento attivo nel sociale e nel mondo produttivo
- incrementare la democrazia del sistema complessivo, sviluppando partecipazione
- combattere la dispersione nella scuola e nella formazione professionale

In questo quadro acquista un ruolo importante anche la formazione professionale, che è chiamata, fin dai primi due anni del ciclo secondario, seppure nel riconoscimento della titolarità della scuola nell'attuazione dell'obbligo di istruzione, a condividere globalmente la responsabilità nel perseguire queste finalità e non solo a fornire segmenti di percorsi formativi per utenti che intendono lasciare il sistema scolastico.

Più specificamente le attività di progettazione, realizzazione e valutazione previste in particolare dalla L.9/99 e dal suo Regolamento sono finalizzate a:

- sviluppare negli studenti capacità di valutazione in ordine ad alcuni grandi temi della società contemporanea che riguardano il lavoro, le scoperte scientifiche, la

mobilità sociale, la globalizzazione, la tutela dell'ambiente ecc., tenuto conto che la capacità di valutazione comprende più dimensioni (etica, relazionale, orientata all'azione, affettiva, cognitiva) ed ha elevata pregnanza formativa;

- rafforzare alcune competenze di base che possono riguardare la padronanza dei linguaggi (verbale, scritto, gestuale, audio-visuale; scientifico, tecnico, storico, sociale, ecc.) oggi utilizzati per comunicare, situandoli nei contesti di riferimento e nei mondi vitali cui appartengono;

- sviluppare e rafforzare capacità di scelta e decisione da mettere in atto durante e dopo l'esperienza scolastica: *durante*, in quanto gli apprendimenti acquisiti non sono il risultato di una fruizione ma il risultato di una co-produzione tra attori diversi (allievi, insegnanti, soggetti sociali/produttivi territoriali) e ciò sviluppa iniziativa, capacità di scelta, interazione e decisione; *dopo*, in quanto consente agli allievi di compiere opzioni inerenti il proprio percorso nella scuola, nella formazione professionale o nell'apprendistato. Superando l'autoreferenzialità dell'istituzione scolastica si creano, quindi, nuove opportunità per i giovani.

Dall'esito della scelta possono derivare effetti importanti per la vita e per il vissuto delle persone: in ordine alla sicurezza di sé, all'abitudine e alla capacità di riconoscere e di tenere conto delle proprie qualità e dei propri limiti; all'autonomia di valutazione e di decisione in un contesto complesso, in cui pesano variabili relazionali e dati oggettivi.

Poiché nella società attuale si prevede che la necessità di ritornare in formazione si diffonderà sempre più, ed anzi dovrà essere incoraggiata, è assolutamente prioritario che nel biennio si rinforzino le competenze che serviranno successivamente per accedere alla formazione permanente. Sarebbe, infatti, molto più difficile costruire tali capacità a ridosso della vita lavorativa (o tanto meno all'interno di essa) partendo da zero.

E' poi necessario che i giovani comprendano l'importanza della formazione continua come qualcosa di strettamente inerente la professionalità: una *forma mentis* che va acquisita in tutte le fasi della vita professionale. Per altro, al fine di facilitare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sarà utile che si lavori ad un sistema di acquisizioni capitalizzabili e di crediti formativi che consentano un progressivo e significativo aumento del patrimonio di conoscenze personali.

ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA DEI PERCORSI ORIENTANTI. I PRIMI DUE ANNI DEL CICLO SECONDARIO

La riflessione del gruppo si è concentrata in particolare sui primi due anni del ciclo superiore, come snodo tra i cicli scolastici e altri percorsi formativi, tra obbligo di istruzione e formativo, in cui l'attività orientativa ha una evidente centralità. In una stessa classe si trovano a convivere diverse situazioni: alunni che attueranno l'obbligo formativo a scuola (nell'indirizzo scelto o in un altro), alunni intenzionati ad assolverlo nella formazione professionale o nell'apprendistato. Di fatto in una medesima classe si trovano ad operare vari "curricoli impliciti". E' comunque chiaro che si rende necessario, in modo trasversale in tutta l'attività didattica, ed in modo particolare nella quota a ciò riservata, un'attività di orientamento soprattutto per quegli alunni le cui attese scolastiche sono estremamente labili o nulle, per non affidare ad una sorta di "curricolo orientante implicito" (gli amici, le notizie captate fuori, la seduzione del reddito immediato –almeno nelle regioni ad alta occupazione-...) le scelte.

L'autonomia scolastica, in quanto possibilità/responsabilità dell'istituto di progettare un'offerta formativa declinata sulle caratteristiche degli utenti e nuova opportunità di relazione e sinergie significative con il territorio di riferimento, configura una situazione assai più favorevole che in passato per la realizzazione di percorsi orientativi. In questo quadro si propone che i percorsi di orientamento presentino alcune caratteristiche:

- essere destinati a tutti gli studenti, ma venire articolati secondo le attitudini, interessi e capacità dei diversi soggetti;

- prevedere interazioni ed integrazioni tra scuola e mondi significativi esterni: dell'economia, del lavoro, delle professioni; della cultura e della qualificazione professionale; della cittadinanza attiva (volontariato, associazionismo, cooperazione);
- essere compresi nella quota di tempo-scuola che l'autonomia affida alla progettazione di istituto, con possibilità di attivare anche fuori dell'orario curricolare percorsi personalizzati di vario tipo; essere sviluppati grazie a competenze professionali di docenti capaci di promuovere e valorizzare la partecipazione, la responsabilità, l'operatività;
- prevedere un'organizzazione della didattica di tipo modulare per consentire alla scuola, agli studenti, alle famiglie di accertare, con cadenze più brevi rispetto alla durata annuale e in forme controllabili, gli andamenti, i risultati in itinere e finali, le criticità; si tratta, com'è noto, di un'organizzazione che, oltre ad essere utile a predisporre per tempo gli eventuali interventi di recupero degli svantaggi e di contrasto della demotivazione, è necessaria per l'accreditamento delle competenze e per la personalizzazione dei percorsi;
- avere disponibilità di risorse d'istituto sufficienti ad arricchire ed integrare l'offerta formativa: le risorse professionali per progettare e gestire i progetti orientativi e le risorse economiche per acquisire anche dall'esterno le strumentazioni e le professionalità richieste dai progetti integrati;
- definire titolarità delle azioni e delle risorse per l'esercizio delle competenze in materia di programmazione e di integrazione dell'offerta formativa e, più in generale, per attivare e mettere a disposizione della scuola le diverse opportunità presenti nel territorio;
- sviluppare offerte integrabili di formazione professionale, in funzione orientativa, nell'ultimo anno del biennio, promuovendo un'efficiente informazione su di esse attraverso centri per l'impiego e centri di orientamento;

Per gli anni successivi l'integrazione tra scuola, formazione professionale, mondo del lavoro deve garantire la costruzione di percorsi con il possibile riconoscimento di crediti volti anche all'ottenimento di una qualifica professionale (art.7 del Regolamento sull'obbligo formativo).

Questi percorsi del ciclo secondario possono essere svolti ripartendo un monte ore complessivo annuale di 1000-1100 ore nella proporzione di un 70% per la quota di curriculum nazionale (discipline comuni ai vari licei con le indispensabili curvature + le discipline di indirizzo), di un 20% per la quota a disposizione delle scuole con opzioni vincolate e di un 10% per la personalizzazione dei percorsi, anche per consentire un effettivo recupero dei debiti formativi.

La riqualificazione dell'offerta di formazione professionale dovrà consentire di dare sostanza alla possibilità aperta per i giovani che otterranno la qualifica professionale di accedere all'istruzione e formazione tecnica superiore.

Nella attuazione del ciclo secondario tra obbligo di istruzione e obbligo formativo un condizionamento concreto al dispiegamento pieno degli esiti di un corretto orientamento sarà rappresentato dai problemi logistici e dalla distribuzione dei vari licei sul territorio, in particolare per quanto riguarda la frequenza dei primi due anni che rientrano nell'obbligo di istruzione. Il gruppo ritiene necessarie soluzioni varie e flessibili in rapporto all'analisi delle diverse situazioni possibili sul territorio da affidare ad una commissione territoriale che si faccia carico del problema della mobilità degli studenti, in cui siano rappresentati tutti i soggetti chiamati a garantire il diritto all'istruzione e alla formazione. Sono apparse condivisibili alcune proposte già elaborate nella prima fase dei lavori della Commissione De Mauro dal Gruppo 8, in particolare quelle relative alle aree periferiche, in cui non sia già garantita la presenza di istituti dei diversi indirizzi:

- presenza di istituti polivalenti:
 - con classi per i diversi indirizzi
 - con classi articolate per quanto riguarda l'area di indirizzo
- istituzione di sezioni staccate con edifici propri (per i primi due anni con classi di indirizzo o articolate)

- bienni annessi fisicamente ad una scuola di base ma dipendente da scuole secondarie, con classi articolate o di indirizzo e con insegnamento diretto di tutte le discipline
- bienni annessi fisicamente ad una scuola di base ma dipendenti da scuole secondarie con insegnamento diretto delle discipline dell'area di equivalenza e insegnamento a distanza (con un tutor) per le discipline di indirizzo

In alcuni casi occorrerà organizzare trasporti gratuiti per gli studenti verso le sedi più vicine a quelle di residenza.

CREDITI E CERTIFICAZIONI

In relazione alla novità della certificazione per la fascia dell'obbligo e per i percorsi integrati introdotta dalla recente normativa il gruppo individua alcune esigenze e alcuni nodi problematici:

- ridurre drasticamente il numero degli indirizzi della secondaria superiore, pur conservando la specificità dei singoli indirizzi e delle aree
- definire gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze da acquisire (pochi, significativi, univoci nell'uso dei termini e dei significati, onde rendere chiara e sintetica la certificazione dei crediti) per poterne ricavare per linee essenziali i contenuti disciplinari
- chiarire la gestione dei debiti formativi non recuperati in rapporto ad altre scelte formative "in orizzontale" (passaggi) e "in verticale" (in particolare iscrizione alle varie facoltà universitarie)
- stabilire un raccordo tra concezione dei crediti in ambito scolastico e in ambito universitario
- riflettere sull'opportunità o meno che i consigli di classe per i passaggi previsti dal Regolamento per l'obbligo scolastico e le commissioni previste dal Regolamento dell'obbligo formativo per i percorsi integrati ex art.7 siano guidate nell'azione di accertamento dei crediti da protocolli generali, che descrivano competenze e contenuti in relazione a vari livelli di apprendimento, entro cui inquadrare le passerelle, con eventuali tabelle di corrispondenza tra vari percorsi formativi d'intesa con i soggetti interessati (reti di scuole, Stato, Regioni, Autonomie locali, rappresentanze di Categorie professionali, ecc), in modo tale che ogni segmento acquisito in un percorso possa essere speso per inserirsi in altri o far rientro nello stesso, grazie alla certificazione dei crediti reciprocamente riconosciuti.

LE CONDIZIONI DI FATTIBILITÀ. LE RISORSE

Alcune condizioni appaiono prerequisiti indispensabili all'attuazione di quanto sopra affermato:

- una logica di concertazione a tutti i livelli e tra i vari soggetti istituzionali
- una piena attuazione del DI 112
- adeguate risorse finanziarie
- un ripensamento del profilo professionale degli insegnanti, che, pur nell'unicità della funzione, preveda un'articolazione dei compiti in rapporto a specifiche esigenze, come ad esempio quelle degli allievi a rischio di dispersione. In tali casi si richiedono interventi mirati, frutto di studi, di esperienze particolari, che, certificati come crediti acquisiti dai singoli insegnanti, potrebbero consentire l'articolazione del Collegio docenti in specialisti delle varie questioni.
- la generalizzazione dell'organico funzionale e l'abolizione delle attuali rigidità organizzative del lavoro dei docenti, anche attraverso logiche contrattuali coerenti con l'innovazione.
- una formazione iniziale dei docenti di grande qualità e di una formazione in servizio ricorrente, anche con periodi sabatici valutabili come crediti. Appaiono opportuni

momenti di formazione integrata con gli operatori della Formazione professionale (sui temi della coprogettazione, delle attività di orientamento, riorientamento, dei percorsi integrati, della valutazione)

Gruppo 5 – Obbligo formativo, IFTS, educazione degli adulti e formazione continua.

Coordinatore: Saul Meghnagi

Moderatore: Giuseppe Italiano

PREMESSA.

"... è progressivamente istituito ... obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- a) nel sistema di istruzione scolastica;*
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;*
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.*

...L'obbligo... si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale.

Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro..."

ex art 68, L. 144 del 17.5.1999

LA NORMA CHE REGOLA L'OBBLIGO FORMATIVO DEFINISCE LE CONDIZIONI PER UN'ESTENSIONE DEI DIRITTI DI CITTADINANZA.

L'ipotesi posta a fondamento della legge è inequivocabilmente quella dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età.

Parte dal presupposto che il precedente percorso di studi abbia consentito l'acquisizione di conoscenze utili ad una qualificazione professionale da sviluppare sia nel breve periodo sia attraverso percorsi di carattere accademico.

Afferma la titolarità giuridica di ogni cittadino a un'estensione del proprio sapere in un arco di tempo superiore a quello previsto in passato.

E' finalizzata alla creazione delle condizioni per lo sviluppo di capacità che tutelino la persona nel suo inserimento sociale, a prescindere dalla scelta nel proprio percorso di formazione, la portino al successo formativo.

Da ciò diverse implicazioni, tra le quali:

- una prefigurazione di contenuti formativi connessi con l'esercizio della "cittadinanza" e relativi al diritto alla salute, all'assistenza, alla previdenza, alla sicurezza sul lavoro, ovvero all'insieme delle tutele prevalentemente garantite, in passato, dallo Stato sociale nella sua definizione a carattere collettivo, e oggi affidate, in misura significativa, al singolo cittadino e lavoratore. E' ovvio che tali tutele non sono legate immediatamente al sistema educativo, ma è altrettanto evidente che la conoscenza dei problemi connessi può essere, nel contempo, contenuto formativo ed elemento per una futura capacità di azione, in un contesto sociale in cui sono presenti vari elementi di incertezza;

- una possibile, coerente, estensione del diritto al conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale a tutti i cittadini che, all'applicazione della legge, abbiano superato l'età prevista e siano già inseriti nella vita attiva. Le norme che già regolano l'educazione degli adulti e la formazione continua sono per questo un naturale riferimento, costituendo l'estensione costante del sapere una condizione per una piena partecipazione civile e democratica.

I DIVERSI PERCORSI DELL'OBBLIGO FORMATIVO HANNO ANALOGA DIGNITÀ.

L'ipotesi culturale connessa è quella della pari dignità attribuita a percorsi diversi di acquisizione di saperi e capacità.

Ciascun percorso, peraltro, non viene omologato rispetto agli altri, ma se ne propone l'assunzione nella sua specificità che va salvaguardata e riconosciuta.

La diversità va quindi assunta, per ciò che attiene agli esiti possibili, costruendo le condizioni per una conclusione del percorso prescelto – con un diploma di scuola secondaria o di una qualifica professionale – e del possibile passaggio da un percorso all'altro.

Il sistema deve potere interagire con le imprese e, più in generale, col mondo del lavoro, senza per questo dipenderne in modo pedissequo. Esperienze condotte, in particolare, dagli istituti professionali, forniscono esempi utili alla costruzione del sistema integrato dell'obbligo formativo nella sua configurazione rinnovata dalle norme in discussione.

I contenuti di sapere sopra delineati possono costituire, tra gli altri, un elemento comune non solo ai diversi indirizzi della secondaria, ma anche ai curricula dell'apprendistato e della formazione professionale.

Competenze, definibili "di base", quali le conoscenze informatiche (dalla Patente europea, il cui conseguimento è stato positivamente sperimentato in alcuni istituti) e le conoscenze di lingua straniera, in particolare l'inglese, possono essere, alla stessa stregua considerate elemento comune ai vari ambiti dell'obbligo formativo.

Più complessa è la certificazione in un dato ambito delle altre competenze, per le quali vanno definite specifiche forme di riconoscimento nel possibile passaggio da un settore all'altro del sistema integrato.

I CREDITI ACQUISITI SONO VALIDI IN OGNI PARTE DEL SISTEMA.

L'ipotesi giuridica rende operativi indirizzi di riforma dei sistemi formativi prefigurati sin dagli anni settanta in diverse sedi nazionali e internazionali (in particolare dall'Unesco, sull'educazione permanente, dall'Ocse sull'educazione ricorrente, dal Consiglio d'Europa, su entrambi i temi). Il filo rosso di tale produzione è quello della continuità temporale (ci si educa in ogni fase della vita) e spaziale (ci si educa in luoghi diversi) della formazione.

L'ipotesi culturale fa proprie ulteriori e più recenti acquisizioni, di carattere nazionale e internazionale, per dare consistenza formale ai principi enucleati. Da ciò l'estensione della formazione iniziale e la modifica dei contenuti della stessa ai fini di successivi approfondimenti e formalizzazioni del sapere.

L'ipotesi pedagogica sottesa alla formulazione dell'articolo sopra richiamato è insita nell'ultimo dei commi: l'esistenza di *competenze* certificabili e tali da poter essere riconosciute come credito valido in ogni parte del sistema, sia della secondaria sia dell'apprendistato e della formazione professionale.

La distinzione operata dall'Isfol tra "competenze di base", "competenze tecnico professionali" e "competenze trasversali" è stata adottata in diverse esperienze. Per ciò che attiene la prima e la seconda tipologia di "competenze" si ritiene di poter confermare la validità dell'utilizzo, senza possibili confusioni a livello di sistema. La nozione di competenze "trasversali" è risultata viceversa suscettibile di applicazioni assolutamente eterogenee tra loro, nella traduzione curricolare, al punto da esigere un chiarimento o eliminarne l'uso.

In ogni caso, risulta necessario precisare specifiche caratteristiche delle competenze stesse, perché i crediti acquisiti siano validi in ogni parte del sistema.

LA NOZIONE DI COMPETENZA VA CONVENZIONALMENTE DEFINITA.

La nozione di competenza ha, nel quadro normativo di riferimento, un carattere emblematico e decisivo ai fini dell'evoluzione del sistema.

La chiarificazione e la condivisione del termine è la chiave per affrontare i nessi tra obbligo formativo, istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), educazione degli adulti e formazione continua.

La competenza dipende da molti fattori, collegati con le azioni svolte, nel sistema formativo, nel lavoro, nel contesto sociale, in relazione alla durata e ai luoghi in cui una o più attività possono essere svolte. Si definisce, anche in funzione dei margini di autonomia e

innovazione che tali attività consentono, alle forme con cui è possibile svolgere un dato compito, ai modelli di autorità e all'attribuzione delle responsabilità attribuite o assunte. Può essere descritta in molti modi, facendo riferimento a singole prestazioni, alla capacità di esecuzione di un determinato compito, alle abilità riconosciute da altri, al sapere formalizzato in un diploma. Può essere chiarita in relazione ai livelli possibili, più o meno elevati, usati al fine di produrre dei risultati costituiti sia da beni materiali sia da beni immateriali.

Le modalità di certificazione di saperi, teorici e pratici, insiti in qualunque competenza, anche al di fuori del sistema organizzato e sperimentato delle discipline, vanno per questo condivise tra soggetti che operano nel sistema formativo, ai vari livelli dell'istruzione, e al di fuori di esso, con particolare attenzione ai soggetti specifici del dialogo sociale, sistema delle imprese, sindacati, associazioni di categoria.

LA DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE DEVE CONSENTIRNE LA CERTIFICAZIONE IN FORME DIVERSE.

La certificazione, se non parte dal presupposto di una gerarchia tra diverse parti del sistema, deve assumere la possibilità di riconoscimento di crediti acquisiti in una parte come utili in un'altra parte, non perché omologhi sul piano dei contenuti, ma per il pari peso attribuito a competenze diverse. Il riconoscimento delle acquisizioni non può essere fondata esclusivamente su capacità oggettivamente rilevabili, perché la competenza manifestata in un contesto può non essere esplicitabile in un altro, sia perché non tutte le prestazioni sono "misurabili", sia perché le capacità possono essere riconosciute sulla base dell'esperienza fatta nel tempo e non di una valutazione di breve durata.

Il sistema che si vuole "integrato", grazie al superamento di separazioni che ne hanno caratterizzato per decenni il funzionamento, deve poter vedere "validati" percorsi diversi che possono ugualmente concorrere all'ascesa ai livelli ulteriori del sapere e dell'entrata nella vita attiva, come cittadini e come lavoratori.

Le implicazioni di questa impostazione concettuale sono diversi e, a solo titolo esemplificativo, sono menzionati: la possibilità di considerare l'esperienza di lavoro, in qualunque ambito della secondaria, come parte del curricolo formativo; la reciprocità nel riconoscimento di percorsi di carattere pratico nell'apprendistato e percorsi di formazione teorica nella secondaria; la definizione, nel suo insieme di "regole" della certificazione e del passaggio da un canale all'altro della formazione.

I PERCORSI ESPERIENZIALI POSSONO ESSERE CERTIFICATI SIA IN RELAZIONE AGLI ESITI MISURABILI SIA COME TALI, SULLA BASE DI CONDIZIONI DEFINITE.

L' "obbligo formativo" nasce dalla convinzione, ampiamente condivisa, che una maggiore formazione sia utile per l'occupazione e che il mondo del lavoro richieda un'estensione e una modifica del proprio sapere. Nel contempo, l'obbligo stesso non intende annullare le valenze educative di una scuola che deve consentire l'accesso ai livelli superiori dell'istruzione. Né vuole rendere la scuola stessa subalterna alle sole istanze delle imprese, ignorando la dimensione civile, democratica, estetica della crescita della persona.

Le modifiche devono, anche per questo, realizzarsi al di là di un'autoreferenzialità dell'arco dell'obbligo formativo, tenendo conto di una serie di dati, anche se legati a processi in corso:

- Le esperienze condotte in passato nell'istruzione e nella formazione;
- Le esperienze post diploma, realizzate o in essere;
- Le indagini nazionali sui fabbisogni di formazione, promosse dal Ministero del lavoro. Tali indagini, seppure diverse tra loro, sono sedi di diagnosi delle competenze e con esse della domanda formativa;
- La progressiva ridefinizione degli ordinamenti didattici dell'università;
- L'avvio dei processi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS).

LE SEQUENZE DEI CONTENUTI DISCIPLINARI VANNO DEFINITE SECONDO UN ORDINE CHE DIPENDE DALLO SPECIFICO PROGETTO FORMATIVO

Il sistema si può definire come integrato se sussistono le condizioni, al suo interno per una mobilità sia orizzontale, nei diversi ambiti dell'obbligo formativo, sia verticale, da una parte all'altra del sistema, in ascesa (per esempio, dall'obbligo formativo all'IFTS) o in "discesa" (per esempio dall'IFTS, dalla formazione continua o dall'educazione degli adulti al conseguimento di un diploma di scuola secondaria).

Ciò appare possibile solo con una "rottura" della sequenzialità rigida propria dell'insegnamento disciplinare, assumendo la prospettiva di sequenze di formazione che possano svolgersi in modo diverso tra persone o tra gruppi, partendo, in sede didattica, dalle esperienze condotte per "riordinare" contenuti secondo modalità organizzate, disciplinari o multidisciplinari, che consentano maggiore formalizzazione e astrazione. L'educazione degli adulti e la formazione continua hanno da tempo delineato modalità di progettazione curricolare atte a fare fronte a tale esigenza.

LA CERTIFICAZIONE DI ESPERIENZE LAVORATIVE IMPONE CHE NE DEFINISCA IL CARATTERE A FINI FORMATIVI.

La competenza è collegata allo svolgimento di attività finalizzate al raggiungimento di un obiettivo ed è descrivibile attraverso l'identificazione di capacità tra loro interconnesse e non coincidenti automaticamente con singoli contenuti di sapere, tantomeno disciplinare. La "competenza" si configura, di fatto, come l'esplicitazione di risorse cognitive di varia natura, che presiedono a processi di azione e di decisione.

La tutela dei soggetti interessati è costituita per tutto ciò dalla qualità delle azioni e delle decisioni che si è chiamati ad assumere. Se la competenza è frutto della conoscenza posseduta e dell'esperienza di applicazione di tale conoscenza ad attività finalizzate al raggiungimento di un obiettivo bisogna definire le caratteristiche delle esperienze.

È, in ogni caso, difficile apprezzare, nel suo complesso, una competenza la cui costruzione sembra legata sia ad acquisizioni realizzate nell'ambito di istituzioni educative, sia a processi di apprendimento informale, in momenti e sedi diverse, a orientamenti di valore che sostengono l'attenzione verso fatti innovativi, all'appartenenza o all'aspirazione di appartenere a una comunità professionale, a un sapere conquistato sul campo. La qualità delle esperienze condotte appare per questo decisiva ed è possibile operare una distinzione netta tra:

- Esperienze di lavoro comunque date e utili in quanto "esperienze"
- Esperienze di tirocinio, atte ad approfondire e verificare aspetti concreti di un mestiere o di una professione;
- Esperienze di apprendistato, costitutive dell'acquisizione di una qualifica.

Il monitoraggio delle esperienze e i compiti dei tutor responsabili sono figure decisive, nella stessa definizione del carattere delle esperienze e della loro certificazione a fini formativi

I DIPLOMI DI SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E LE QUALIFICHE PROFESSIONALI DEVONO AVERE CARATTERE NAZIONALE.

La validazione, a fini di certificazione, di percorsi diversi di formazione, la rottura delle sequenze formative di carattere disciplinare, l'attenzione verso la qualità delle esperienze sono temi su cui riflettere, con ampia flessibilità operativa, ma senza ignorare la necessità di un riferimento nazionale nella definizione degli esiti, atti, tra l'altro, per ciò che attiene le qualifiche professionali a garantire la libera circolazione delle forze di lavoro a livello europeo, secondo l'Atto unico stipulato in materia dai paesi fondatori dell'attuale Unione, sin dal 1964.

Le indagini nazionali sui fabbisogni di formazione e di competenza realizzate, con il supporto del Ministero del lavoro, dagli enti bilaterali, nati da intese tra le parti sociali – imprese e sindacati – e le istituzioni pubbliche hanno prodotto, al pari di ricerche territoriali e di quella realizzata dall'Unioncamere, primi risultati. Tali indagini, che tendono verso una configurazione permanente, individuano e definiscono figure professionali di livello nazionale e, per questo riconoscibili a livello europeo. Indicano, in alcuni casi, competenze puntuali costituendo, nell'insieme un punto di riferimento per la definizione di curricula dell'obbligo formativo.

Un preciso rapporto tra Stato e Regioni, nel rispetto delle specifiche titolarità e prerogative, e tra vari ambiti dell'apparato statale, in particolare tra Ministero della pubblica istruzione e Ministero del lavoro - con una partecipazione nelle sedi di confronto tra le diverse indagini e, in particolare presso l'Isfol al quale è affidato un compito specifico in tal senso - è per questo essenziale, anche per la costruzione di un sistema dell'obbligo formativo nel quale:

- Siano possibili percorsi formativi complementari, tra i quali non sussistano gerarchie;
- Sia evitata una "scolarizzazione" della formazione professionale
- Sia evitato, analogamente, uno snaturamento del principio della liceizzazione
- Sia possibile una valorizzazione delle competenze possedute, ovunque queste siano state acquisite;
- Siano analogamente possibili "rientri" di soggetti esclusi precedentemente dal sistema educativo.

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI QUALE PARTE DEL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO CONTRIBUISCE AL CONSEGUIMENTO DELL'OBBLIGO FORMATIVO.

L'educazione degli adulti è evoluta nel nostro Paese sia sul piano culturale sia sul piano istituzionale.

I Centri Territoriali Permanenti, che in gran parte interpretano tale evoluzione, operano con azioni educative a tutti i livelli - sotto la responsabilità di dirigenti scolastici e con un organico che può provenire anche dall'istruzione superiore, per l'acquisizione dei titoli formali di studio o di conoscenze e capacità senza prevedere l'acquisizione di titoli - garantiscono percorsi personalizzati definendo curriculum fortemente centrati sulle specificità dell'utenza (dalle casalinghe agli immigrati).

L'azione dei Centri Territoriali Permanenti, ambiti di raccordo e di indirizzo, oltre che di formazione, può essere svolta anche in sedi diverse da quelle scolastiche, secondo le esigenze del territorio e dell'utenza. Tale possibilità non ha solo un carattere organizzativo. La scelta della sede di formazione è una delle condizioni, spesso, per la partecipazione alla formazione. Coloro che sono stati esclusi precocemente dal sistema formativo esprimono una domanda di formazione debole o inesistente. In ogni caso non desiderano esporsi, a situazioni analoghe a quelle in cui hanno vissuto un'esperienza fallimentare. La formazione va per questo programmata tenendo conto dell'età e dell'esperienza dei destinatari, definendo percorsi, e approcci idonei a salvaguardare il passaggio dall'iscrizione alla partecipazione, dalla partecipazione all'acquisizione di nuove conoscenze, da una domanda debole a una maggiore esigenza e volontà di sapere, in una logica complessiva di educazione permanente.

L'IFTS È SEDE DI QUALIFICAZIONE PROFESSIONALE DOPO L'OBBLIGO FORMATIVO IN QUALUNQUE AMBITO VENGA ACQUISITO, MA ANCHE RISORSA PER UN POSITIVO PASSAGGIO AD ALTRI LIVELLI DEL SISTEMA

L'IFTS costituisce un'opportunità sia dopo l'obbligo formativo, in qualunque ambito venga realizzato, sia per l'acquisizione di competenze che completino, precisino, rendano maggiormente spendibile le capacità che di soggetti che possono anche possedere una qualifica precedentemente acquisita. Pone per questo l'esigenza di una relazione con il sistema dell'obbligo formativo - nell'ambito del quale il soggetto può rientrare per il conseguimento di un diploma, ove ritenuto utile - e con l'università dove la persona che ha seguito un percorso di IFTS deve poter accedere vedendo riconosciuto il percorso fatto. Da ciò l'evidente necessità di relazioni e definizione di intese tra MPI e MURST.

L'IFTS si colloca nell'ambito di un insieme di opportunità formative, in una positiva discontinuità rispetto al carattere sequenziale di parti del sistema (in particolare l'obbligo educativo e, dopo questo, l'obbligo formativo) agendo con finalità definite in forma flessibile in relazione alle esigenze.

Le esperienze e le prime ricerche in materia suggeriscono di tenere conto di tre aspetti:

- L'utilità di una programmazione triennale delle azioni, soprattutto nella fase sperimentale di avvio;
- La definizione della durata in un arco di tempo tra le 800 e le 1200 ore;
- Il collegamento con i diversi piani di sviluppo locale (dai Patti territoriali ai Contratti d'area ad altre forme in essere o previste).

La prima sperimentazione dell'IFTS si è avvalsa dei risultati delle Indagini sui fabbisogni di formazione realizzate dagli enti bilaterali, secondo una pratica che appare interessante ai fini di una verifica delle potenzialità insite nelle indagini stesse e della possibile traduzione in ambito educativo di risultati da queste conseguiti.

LA DEFINIZIONE DEI NUOVI CURRICOLI DELLA SECONDARIA DEVE REALIZZARSI ASSUMENDO LA MUTEVOLEZZA SIA DEI CONTESTI SOCIALI SIA DELLA RICERCA NELL'AMBITO DELLE DISCIPLINE

Lo studio dei processi di acquisizione del sapere ha mostrato come si sviluppino le diverse dinamiche di elaborazione dell'informazione, ha consentito di distinguere e precisare fasi diverse e tra loro interrelate di trasformazione, riduzione, immagazzinamento, recupero della conoscenza; ha delineato le modalità di esecuzione di attività cognitive complesse, quali il comprendere, il ricordare, il ragionare, il risolvere problemi; ha descritto forme e possibilità operative finalizzate al potenziamento e all'affinamento di tali attività.

Ha chiarito che la cognizione e lo sviluppo cognitivo sono tra loro interagenti grazie all'esperienza, realizzata in diversi contesti, che favorisce il collegamento del nuovo con ciò che già si conosce, secondo modalità di elaborazione cognitiva che dipendono, tra l'altro, dal quadro di riferimento con cui la persona dà significato ai contenuti dell'esperienza.

Ha precisato come i percorsi di conoscenza siano legati ad attività mentali in cui il soggetto viene ricostruendo e rielaborando il suo peculiare rapporto con la realtà, assumendo o meno valori, modi di essere e di pensare quali emergono dalle realtà, economica e sociale, dalle caratterizzazioni di sesso e di classe, dalle diversità linguistiche, etniche, demografiche, generazionali. Tutto ciò fa sì che sia differenziata, da persona a persona, la forma con cui determinati contenuti o argomenti sono recepiti in relazione alle esperienze pregresse, con una conseguente eterogeneità delle forme di accesso al sapere e alle abilità.

La dinamica tra conoscenze strutturate nell'ambito delle discipline ed esperienze vissute è tale per cui risulta difficile assumere come un contenuto di conoscenza venga adeguatamente recepito se non si comprende come altri contenuti, indotti dall'esterno, sono venuti organizzandosi nello schema percettivo e cognitivo, incidendo su comportamenti, conoscenze, valori.

La ricerca sulle connessioni tra discipline e sul ruolo delle discipline nella formazione obbligatoria è per questo un tema appassionante, affrontato da molti insegnanti senza bisogno del richiamo di una norma, sul quale appare importante proseguire gli approfondimenti.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI SI CARATTERIZZA, IN RELAZIONE ALLA RIFORMA, COME UN PROCESSO DI RIQUALIFICAZIONE PROFESSIONALE DI ALTO PROFILO

L'acquisizione del sapere si realizza in ogni situazione sociale in cui si fanno proprie conoscenze, competenze, abilità, più o meno formalizzate mediante un percorso preordinato di apprendimento. Il sapere non è esito di un processo cumulativo e meccanico, in cui dei contenuti, volutamente trasmessi, sono accolti da un soggetto che ha deciso di imparare cose nuove. È viceversa visto come il risultato di percorsi eterogenei, per comprendere i quali i contesti di vita e di lavoro devono essere assunti come sedi di esperienza e di conoscenze non strutturate variamente recepite ed elaborate.

L'atto cognitivo è una specifica risposta a un insieme di circostanze naturali o programmate. L'apprendimento è una forma di attività socialmente situata. In essa, ogni percorso di qualificazione si accompagna, per questo, alla costante ridefinizione di identità professionali destinate, sempre di più, a confrontarsi con un'accelerazione nei processi di mutamento strutturale e culturale, nella possibilità di informazione, nello sviluppo delle forme di comunicazione, nello sviluppo della ricerca, nell'evoluzione stessa dei paradigmi di analisi del sistema sociale.

La competenza può essere, per questo, definita come il risultato di un percorso cognitivo fondato sull'elaborazione dell'esperienza, realizzata nell'ambito di un contesto lavorativo dato, in un mercato e un'organizzazione specifica, in una società determinata, con le caratterizzazioni culturali che le sono proprie.

La persona viene altresì costruendo le proprie capacità e conoscenze nell'ambito di "comunità di pratiche", in un processo non limitato al solo contatto con la realtà materiale o simbolica ma esteso alla mediazione sociale favorita da soggetti più competenti o da pari, che offrono elementi di riflessione, di analisi, di ragionamento.

La formazione degli insegnanti va, per tutto ciò, considerata in relazione alla trasformazione proposta dalle norme in fase di applicazione, considerando che anche per i docenti, come per qualunque professionista, la crescita di competenze, in tempi brevi, su questioni complesse, è un impegno difficile e delicato, al di là del sapere richiesto.

La formazione, in questo contesto, non può più essere affrontata in forma autoreferenziale, ma deve prevedere azioni di progettazione integrata con le altre istituzioni e agenzie formative e realizzarsi in situazioni operative.

Gruppo 6 – Le nuove tecnologie nella scuola secondaria: “strumenti per l’apprendimento o ambienti di formazione dell’esperienza e della conoscenza?”

Coordinatore: Silvano Tagliagambe *Moderatore:* Marta Genovì De Vita

PREMESSA.

TECNOLOGIE DELL’INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE (TIC): MOTIVAZIONI E FINALITÀ

1.1 - I sostanziali cambiamenti che connotano la società contemporanea, particolarmente dovuti alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, dimostrano quanto la tecnica sia in grado di cambiare le forme e i ritmi della vita quotidiana e come stiano cambiando le stesse mappe della conoscenza.

La presenza di attività e insegnamenti connessi alla cultura tecnologica in tutti i curricula di studi si motiva perché rende i giovani consapevoli:

- dei modi con cui si struttura una parte importante della società in cui vivono, società che sempre più diffusamente sviluppa i suoi processi in stretta correlazione con sistemi produttivi nei quali si pongono in essere “oggetti” artificiali, virtuali, digitali;
- dei saperi relativi al mondo degli artefatti che sono oggi diventati fondamentali nei processi cognitivi relativi a una consistente parte della esperienza giovanile;
- della esigenza di riferirsi, nel costruire ambienti virtuali, sia a regole e procedure sia a uno sfondo condiviso che deve essere, comunque, presupposto. Questa costruzione non è quindi incondizionata, ma richiede modalità di controllo;
- delle disponibilità di strumenti operativi (modellizzazione, simulazione ecc.) che rendono possibile orientarsi anche in ambienti complessi;
- dell’impossibilità di pensare il virtuale come svincolato dal reale dato che la struttura del pensiero ed i processi creativi, comunque intesi, non possono fare a meno della dimensione materiale;
- della necessità di acquisire competenze indispensabili per potersi efficacemente inserire nella società come cittadini e lavoratori;
- dell’esigenza di inquadrare storicamente la tecnica nei rapporti con la cultura e con lo sviluppo economico.

Da questo complesso di motivazioni scaturiscono una serie di finalità e di indicazioni didattiche che possono essere così sintetizzate.

1.2 – Una finalità riguarda la componente tecnologica e la riflessione sulle modificazioni che il concetto di macchina ha subito in seguito all’avvento del computer. Lo studente dovrà riconoscerne la natura di sistema molteplice, continuo, aperto e comprendere che l’interazione uomo macchina crea in questo caso usi, percorsi e processi (non necessariamente contemplati da chi ha progettato la macchina) che ne arricchiscono le potenzialità.

Il computer, infatti, è sia una macchina fisica (l’hardware) sia una macchina non fisica. Il software, i programmi, gli algoritmi sono strutture astratte, certo “incarnate” in un insieme di processi fisici, ma nei quali la parte relativa alle “strutture di dati” e alle “regole” usate per trasformare queste strutture di dati appare la più significativa.

Va, comunque, sottolineato che tali regole e strutture di dati non sono svincolate dal loro supporto fisico e che, di conseguenza, è indispensabile cogliere il tipo di relazione che fra essi si stabilisce. Ad esempio, una struttura di simboli scritta su una lavagna è inerte: senza la macchina fisica

non c'è la possibilità *autonoma* di passare da essa ad altre strutture e di generare successive elaborazioni, per cui il software non è riducibile a pura logica. Per rendersi meglio conto di questa differenza, basta pensare al caso dei dimostratori automatici.

1.3 - Sul piano dei concetti e delle metodologie, la formazione potrebbe venire organizzata attorno a quattro nuclei "forti" corrispondenti alle funzioni dello "strumento tecnologico":

- a) organizzare informazioni, dati e conoscenze,
- b) calcolare e risolvere algoritmicamente problemi,
- c) comunicare e creare nuove forme di comunicazione,
- d) esplorare domini di conoscenze e favorire la produzione di congetture.

L'articolazione nelle quattro aree consente di sviluppare consapevolezza sia della forte interazione tra conoscenze dichiarative e procedurali sia delle azioni di tipo esperienziale improntate alla manualità e alla manipolazione di oggetti materiali o digitali sia dei processi di astrazione, concettualizzazione e modellizzazione. Operare sugli artefatti, quindi, significa:

- sviluppare competenze reticolari, provenienti da diversi ambiti e riferite a diversi tipi di conoscenza;
- utilizzare le strutture e le procedure tipiche di tali saperi anche per costruire nuove associazioni e identificare nuovi significati;
- sviluppare la capacità di selezionare, nel campo delle informazioni disponibili, quelle pertinenti e significative.

- a) organizzare informazioni, dati e conoscenze

E' fondamentale partire dal concetto di *informazione*, accuratamente distinto da quello di *dato*, in modo da evidenziare che le necessità vitali sono soddisfatte dalla prima, e non dal secondo, per approdare poi ai concetti di *significato* e di *conoscenza* che costituiscono ulteriori livelli di aggregazione e organizzazione delle informazioni.

A scopo esemplificativo, questo percorso potrebbe concentrarsi sui seguenti aspetti:

- la netta distinzione, operata da Shannon, tra la sfera dell'informazione e quella del significato;
- l'approdo alla nozione di "oggetto digitale", come risultato della traduzione di qualsiasi contenuto di partenza, indipendentemente dal formato linguistico originario (testi, suoni, immagini, video in movimento ecc.) in un unico codice astratto in cui viene persa qualsiasi traccia della relazione di dipendenza che legava questo materiale originario alla specifica modalità sensoriale che lo aveva prodotto;
- l'articolazione dell' "oggetto digitale" in due componenti: il *dato* (risultato della traduzione in formato digitale del contenuto analogico originario) e i *metadati* (istruzioni e convenzioni per

assegnare a questo dato uno specifico nome che lo individui, instradarlo e ritrasformarlo nel formato analogico di partenza);

- la centralità, per quanto riguarda il passaggio dall'informazione alla conoscenza, della *memoria* e dei supporti fisici capaci di renderla meno labile. L'utilizzo del sapere contenuto in un archivio documentale qualunque è però del tutto impossibile se le immagini sono memorizzate senza essere state arricchite da *informazioni che le associno a concetti*, in altre parole, ancora una volta, con *metadati*.

a) calcolare e risolvere algoritmicamente problemi

I concetti chiave sono, ovviamente, quelli di *algoritmo* e di *esecutore*. Da un punto di vista concettuale, gran parte dell'informatica consiste nello sviluppare tecniche di traduzione di algoritmi dal linguaggio di un esecutore a quello di un altro esecutore, avendo ad una estremità della catena la formulazione in termini "umani" dell'algoritmo e dall'altra la sua formulazione in codice accessibile da uno specifico processore.

In questa ottica si segnalano, sempre a scopo esemplificativo, i seguenti elementi:

- il trasferimento di un problema del mondo reale dall'universo che gli è proprio a un altro *habitat* in cui può essere analizzato più convenientemente, risolto e poi ricondotto al suo ambito originario previa interpretazione dei dati ottenuti. Questo trasferimento è la chiave della *modellistica*, fra cui ha acquisito rilievo sempre maggiore la modellistica matematica;

- la crescente disponibilità di strumenti per costruire *modelli computazionali di sistemi e processi complessi* non riconducibili alle classiche tecniche della matematica come, ad esempio, i processi cognitivi;

- lo sviluppo di metodologie di approssimazione che conducano ad algoritmi attraverso cui rendere possibile la risoluzione su calcolatore. Il compito di trasformare una procedura matematica in un programma di calcolo corretto fa dunque emergere come cruciale il concetto di *approssimazione*, e dunque di *errore*, considerato non in chiave negativa, come un qualcosa da eliminare, ma come *risorsa euristica*.

c) comunicare e creare nuove forme di comunicazione

Va innanzitutto messo in risalto come l'informatica metta oggi a disposizione nuovi e fondamentali *modi di comunicazione* proprio, altrui e collettivo.

Questi aspetti vanno opportunamente esplorati e approfonditi, evidenziando in particolare il crescente impatto del calcolatore sulla dimensione relazionale dell'individuo e della società, specie sul fronte di una crescita relazionale dei più giovani. Crescita che risulta caratterizzata proprio dalla conquista di *modalità flessibili di comunicazione e condivisione* del sapere, del saper fare e del saper essere che si esercitano, ad esempio, in

nuove forme di scrittura caratterizzate da una forte influenza dell'oralità e si possono manifestare con il frequente riferimento ad *alter ego*.

Alla base di questa conquista sta la definizione di uno *sfondo condiviso*. La disponibilità di un codice di base comune - quello binario- è un passo importante in questa direzione ma da sola non basta, poiché computer e operatori usano sistemi operativi, codici, strutture di dati, che possono essere anche molto differenti. Per consentire la comunicazione reciproca è necessario fissare delle regole condivise da tutti: questa funzione, nell'ambito della telematica, viene gestita dai *protocolli* di comunicazione, che definiscono le regole comuni per manipolare e inoltrare i bit tra i computer collegati in una rete, in modo indipendente dai loro ambienti operativi e architetture hardware.

E' di particolare interesse, soprattutto ai fini didattici, notare che all'interno di un processo dinamico di questo genere la nozione di *bit* dotato di esistenza indipendente, come oggetto a cui può essere conferito un significato a sé stante, non ha senso. Nell'ambito della rete, infatti, i segnali generano significato a seconda della loro provenienza, della loro destinazione e anche della frequenza di arrivo, cioè delle informazioni racchiuse nei metadati e gestite dai protocolli. E' pertanto evidente che il *significato scaturisce dalla stretta connessione fra dati e metadati* e non si trasmette attraverso simboli preventivamente codificati.

d) esplorare domini di conoscenze e favorire la produzione di congetture

Sembra opportuno partire dal chiarimento preliminare della differenza che sussiste tra tre finalità differenti:

- *rappresentare la realtà,*
- *interpretare e spiegare la realtà,*
- *dare concretezza percettiva a oggetti e dimensioni astratte.*

Esaminare e approfondire questa differenza è essenziale, perché molto spesso, quando si parla di "modello mentale", di "modello cognitivo", di ambiente di formazione dell'esperienza o espressioni consimili si dà, in qualche modo, per scontato che la finalità perseguita sia di "riprodurre" una determinata situazione, un fatto, un ambito qualunque della realtà.

Costruire, all'interno della scuola, un ambiente di formazione dell'esperienza e della conoscenza significa, dal punto di vista di questa differenza:

- agire sull'ambiente reale,
- esaltarne al massimo determinate caratteristiche, selezionando quelle che sono maggiormente rispondenti agli obiettivi da porsi rispetto a quelle che lo sono meno,
- intensificare la "risposta collaborativa" che l'ambiente stesso può fornire ad esigenze specifiche dei soggetti che sono immersi in esso e agiscono al suo interno,
- rendere in qualche modo accessibile alla esperienza anche oggetti e concetti astratti.

CHI DEVE INSEGNARE LE TIC

2.1 – Profilo

L'insegnamento delle TIC richiede il possesso di competenze diversificate che riguardano aspetti teorici (legati alla teoria dell'informazione), teorico-pratici (legati all'uso delle tecnologie informatiche), relazionali (legati all'esigenza di collaborare con insegnanti di diverse discipline o anche di suggerire e coordinare progetti di lavoro che coinvolgano gruppi di docenti), didattico-pedagogici (legati all'opportunità di fare delle TIC, oltre che uno strumento di lavoro anche oggetto di studio e riflessione).

Pertanto, l'insegnante di TIC deve possedere le seguenti competenze:

- utilizzare nel contesto didattico gli aspetti teorici, i metodi e gli strumenti della scienza dell'informazione (logica, algoritmi, architetture, linguaggi, metodi di progettazione ecc.)
- utilizzare la rete per ricercare e reperire dati e materiali,

- utilizzare diverse modalità di comunicazione in rete (gruppi di discussione, posta elettronica, chat, ecc.),
- organizzare lavori cooperativi e di collaborazione in rete,
- padroneggiare l'uso di pacchetti applicativi (*word processor*, foglio elettronico, data base, sistema autore per la produzione di ipermedia, *software* di presentazione),
- usare più di un sistema operativo e di un linguaggio di programmazione,
- integrare diversi linguaggi nella realizzazione di prodotti multimediali e ipermediali,
- valorizzare diversi stili cognitivi e di sviluppare una riflessione metacognitiva.

FORMAZIONE (DEI DOCENTI IN SERVIZIO)

L'argomento è trattato da un altro gruppo di lavoro al quale si ritiene di far pervenire alcune considerazioni emerse durante il dibattito e nei documenti dei precedenti incontri. A titolo di esempio, l'attività di formazione in servizio potrebbe così caratterizzarsi.

a) La formazione del docente TIC potrebbe essere organizzata a livello regionale o provinciale su un programma elaborato centralmente che preveda un margine di flessibilità, per le regioni, del 20% del monte orario di 180 ore suddivise in moduli.

L'attività potrebbe avvalersi di collaborazioni con enti locali o privati e, necessariamente, con università che riconosceranno la formazione come crediti spendibili per eventuali corsi di specializzazione (post laurea) o master. Tale formazione si dovrebbe concludere con alcune prove d'esame a seguito delle quali rilasciare le relative certificazioni. Una quota del monte ore, intorno al 20%, potrebbe essere seguita *on line*. Al corso potrebbero accedere i docenti in servizio nella scuola secondaria secondo contingenti stabiliti a livello regionale.

b) L'innovazione didattica, molto spesso, è concentrata sul *prodotto* (obiettivi didattici e apprendimento) ed è invece scarsa l'attenzione rivolta al *processo*, tanto che i metodi di insegnamento cambiano poco o nulla anche con l'introduzione delle tecnologie. Occorre, allora, intervenire sui docenti perché modifichino l'approccio didattico centrandolo sulla *gestione del processo di apprendimento* e per aiutarli a:

- cogliere le trasversalità fra saperi e la possibilità di studiare una disciplina anche attraverso altre discipline,
- differenziare e arricchire metodologie e supporti didattici,
- stabilire il livello di padronanza di altre competenze per praticare l'integrazione (ad esempio, quanto di tecnologie deve sapere il docente di fisica?),
- accettare e promuovere forme di selezione o riconoscimento di competenze diversi da quelli attuali.

COLLOCAZIONE CURRICOLARE DELLE TIC

Tenuto conto di quanto

- suggerito nel documento elaborato dai precedenti gruppi di lavoro sulle tecnologie,
 - espresso nelle motivazioni e nelle finalità sopra riportate,
 - indicato nelle linee programmatiche del primo ciclo nel quale le TIC sono inserite nel più ampio ambito delle tecnologie con un primo approccio teso a farne comprendere alcuni aspetti concettuali e applicativi,
- si propone di collocare le TIC secondo le seguenti modalità:
- *nell'area comune del biennio come insegnamento autonomo* (per rispondere alla esigenza di consolidare e introdurre i principi fondanti della disciplina e darne così un quadro di riferimento organico);

- *nell'area di indirizzo del triennio come insegnamenti autonomi* (quando lo richiedano le finalità formative e le caratteristiche del settore di riferimento);
- *nelle diverse discipline del quinquennio* (esplicitando fra gli obiettivi e le metodologie quali competenze e quali strumenti informatici, telematici, comunicativi possono essere utilizzati per migliorarne la didattica);

CONOSCENZE E COMPETENZE DA SVILUPPARE

L'insegnamento delle TIC come disciplina autonoma da una parte assicura conoscenze e consente lo sviluppo di *competenze specifiche*, dall'altra può contribuire in modo particolare allo sviluppo di alcune *competenze trasversali*.

a) Conoscenze/competenze specifiche

Conoscenze

- Trattamento informazioni
- Sistemi informatici e telematici
- Logiche di trattamento delle informazioni e modelli di programmazione
- Interazione uomo-macchina
- Comunicazione in rete

Competenze

- Ricercare e selezionare informazioni
- Produrre testi, immagini, suoni, con strumenti informatici
- Utilizzare strumenti informatici per effettuare calcoli, simulare processi, elaborare tabelle e grafici
- Organizzare, gestire, interrogare archivi di dati
- Produrre oggetti multimediali
- Risolvere problemi e realizzare progetti
- Cooperare in rete

b) Competenze trasversali

- *Espressione multimediale del sapere, del saper fare e del saper essere* (uso di modalità e strumenti che consentono di dare forma comunicabile e multimediale alla conoscenza del mondo, di sé e del gruppo di appartenenza)
- *Condivisione del sapere* (uso di modalità e strumenti per la messa a disposizione della conoscenza di cui si dispone e per l'accesso alla conoscenza distribuita in rete)
- *Comunicazione e cooperazione* (uso di modalità e strumenti per la comunicazione sincrona e asincrona, immediata e dilazionata nel tempo, caratterizzata da compresenza nello stesso ambiente o dalla condivisione di spazi virtuali)
- *Valutazione delle forme espressive e dei processi di comunicazione adottati* (uso di modalità e strumenti in relazione a sé, all'altro e al gruppo),
- *Acquisizione della consapevolezza relativa alla problematicità e alla complessità del passaggio dall'informazione al significato, alla valenza delle procedure di approssimazione e alla funzione euristica dell'errore, anche nel dominio*

delle scienze esatte (uso di modalità e strumenti per il controllo dell'errore che deve essere mantenuto entro una soglia definita di tollerabilità)

STRATEGIE E RISORSE

Per assicurare efficacia agli utilizzi didattici delle strutture tecnologiche occorre definire sia la dotazione funzionale a tale utilizzo sia la disponibilità di risorse umane che ne garantiscano l'impiego.

La dotazione a cui deve tendere ciascuna istituzione scolastica è così configurabile:

- laboratorio nel quale il rapporto alunno/macchina sia di uno a uno;
- "isole informatiche" alle quali gli alunni accedono singolarmente o in gruppo;
- computer in classe;
- rete d'istituto per le attività in Intranet ed Internet;
- accesso alla rete Internet con una banda minima garantita.

Per quanto riguarda le risorse umane si ritiene necessaria la presenza, in ciascuna istituzione scolastica, di due distinte figure professionali:

- responsabile del sistema informativo della scuola (personale docente);
- tecnico che garantisca il funzionamento e la manutenzione della strumentazione (personale non docente).

Sarebbe inoltre auspicabile la disponibilità di ulteriori competenze tecniche soprattutto in rapporto alla gestione della rete (implementazione della rete, organizzazione del server interno, connessione e condivisione dell'accesso ad Internet) che potrebbero essere fornite da una *équipe* di supporto costituita a livello provinciale o sub provinciale.

Più in dettaglio, la dotazione informatica e la relativa organizzazione dovrebbe così connotarsi.

a) Laboratorio dotato di postazioni multimediali in rete, con scheda audio collegata a cuffie. Inoltre, dovrebbe essere presente una postazione particolarmente attrezzata per la progettazione e lo sviluppo di prodotti multimediali con scanner, connessione ad una macchina fotografica digitale, videoproiettore, masterizzatore. Tra le opzioni si indicano il lettore di DVD e la videocamera.

b) Servizi in rete con:

- un *server web*, da utilizzare per pubblicare pagine html,
- un *server* di posta elettronica,
- altri *server* per le *news*, le *chat*, i forum o altre forme di comunicazione.

c) Presenza di "isole informatiche", pure esse dotate di connessione in rete ed eventualmente di strumenti di acquisizione immagini o audio, aperte anche in orario extracurricolare per consentire agli allievi lo sviluppo di progetti oppure l'accesso a risorse didattiche per attività di approfondimento e recupero.

d) Computer in classe, possibilmente collegato in rete e all'occasione collegato con un video proiettore, come strumento utile per modificare le modalità dell'interazione didattica tra docenti e allievi. In questa ottica si può anche pensare di integrare l'attività propria delle TIC con tecnologie trasportabili come le calcolatrici grafico-simboliche, da utilizzare negli apprendimenti disciplinari.

e) Strumentazioni informatiche, quando richieste, che favoriscano l'integrazione degli studenti portatori di diversi tipi di handicap e il lavoro dei docenti di sostegno.

Gruppo 7 – Professionalità, competenze, utilizzazione e formazione in servizio dei docenti

Coordinatore: Ethel Serravalle

Moderatore: Giancarlo Cerini – Carlo Petracca

PREMESSA.

Sulla base di quanto già contenuto in materia di formazione in servizio nel Piano Quinquennale su cui il Parlamento si è espresso positivamente e le cui indicazioni costituiscono il presupposto del presente documento, e a conclusione dei lavori sulle problematiche trasversali della scuola secondaria, possono essere evidenziati i seguenti punti di attenzione emersi nel Gruppo 7:

- 1) sequenza degli interventi informativi e formativi in vista dell'avvio della riforma;
- 2) nodi problematici posti dalla legge n. 30/2000 nel contesto dell'autonomia;
- 3) per un'uscita della scuola dall'autoreferenzialità;
- 4) passaggio dal piano straordinario al sistema della formazione in servizio;
- 5) suggerimenti pratici per l'organizzazione delle iniziative;
- 6) utilizzazioni dei docenti.

RACCOMANDAZIONI SULLA SEQUENZA DEGLI INTERVENTI INFORMATIVI E FORMATIVI IN VISTA DELL'AVVIO DELLA RIFORMA

Si è convenuto di distinguere concettualmente e operativamente tra:

- l'informazione sui contenuti della riforma acquisiti attraverso la diretta lettura e l'analisi dei materiali (leggi, documenti, atti parlamentari, ecc.);
- la riflessione sui nodi problematici più rilevanti;
- un "sistema" di formazione in servizio che sostenga e implementi il graduale consolidamento dell'autonomia e dell'innovazione ordinamentale, a partire dalle indicazioni curriculari relative agli indirizzi e alle peculiarità di discipline, insegnamenti, attività, ovviamente quando saranno stati definiti.

In merito a questo ultimo insieme di questioni immediatamente attinenti alla specificità delle titolarità presenti nella secondaria, va segnalato che l'esperienza di aggiornamento pregressa testimonia il prevalente interesse dei docenti per il loro specifico disciplinare, soprattutto quando si tratta di scuola secondaria superiore, e la conseguente domanda di arricchimento e approfondimento di metodi e contenuti sia sul versante dell'aggiornamento sulle più recenti acquisizioni della ricerca scientifica e accademica, sia sul versante dalla ricerca più propriamente inerente alle metodologie didattiche. Meno sviluppata risulta invece l'attenzione per le problematiche trasversali a cui questo documento fa invece riferimento, considerato il momento in cui viene prodotto. Atteggiamento sicuramente da correggere attraverso una rimotivazione che può più agevolmente nascere dalla comprensione dello spirito e della lettera della riforma.

Sotto questo profilo appare pertanto indispensabile privilegiare in prima battuta la motivazione e il consenso all'innovazione, di cui deve essere colto il contesto organico nelle sue molteplici implicazioni, attraverso iniziative che sarebbe opportuno promuovere e sviluppare all'interno del corpo docente, in termini di lettura diretta, di riflessione collegiale, di acquisizione di un linguaggio comune e di declinazione coerente con gli indirizzi formativi della scuola, dell'insieme di testi legislativi, parlamentari, di emanazione ministeriale e di elaborazione della Commissione che configurano la nuova scuola secondaria. In questo senso la sollecitazione e la capacità organizzativa del dirigente scolastico rappresentano una leva essenziale, considerato che:

- i processi di autoformazione collegiale appaiono il metodo più idoneo per far maturare una cultura condivisa dell'innovazione ed una interpretazione direttamente correlata alla professionalità ed all'esperienza di chi dovrà attuarla;
- tali processi hanno comunque bisogno di un input iniziale forte e di condizioni organizzative che ne agevolino il consolidamento dopo il primo impatto, per dare luogo ad una concreta produttività dell'istituzione e ad azioni mirate alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento.

A maggior ragione si riscontra la validità di un tale approccio nella scuola secondaria in cui la consuetudine al lavoro in équipe, che è uno degli aspetti forti dell'autonomia ancora prima che del riordino dei cicli, non è - in genere - sufficientemente diffuso per il prevalere di un individualismo in gran parte riconducibile alla eterogeneità degli insegnamenti che compongono i piani di studio ed alla prevalenza dello specifico disciplinare di ciascuno di essi, affrontato - in questo ciclo scolastico - a livelli di approfondimento piuttosto accentuati.

E' evidente che dopo un periodo di studio comune, che si dovrebbe protrarre fino a quando le tematiche trasversali non saranno state sufficientemente metabolizzate da tutti i docenti, sarà opportuno passare - in una logica di dipartimenti disciplinari - ad un avvio di ricerca metodologico/disciplinare sulle nuove indicazioni curriculari, insegnamento per insegnamento.

Per il momento mancano gli elementi necessari per procedere ad indicazioni più specifiche sui singoli insegnamenti, di cui non sono ancora precisati denominazioni, eventuali aggregazioni e possibili affinità; obiettivi; contenuti; competenze in uscita. E' invece possibile identificare e segnalare i problemi trasversali di impianto generale a cui dedicare una prima attenzione.

NODI PROBLEMATICI POSTI DALLA LEGGE N. 30/2000 NEL CONTESTO DELL'AUTONOMIA

a) Il nodo della conclusività e della licealità

Il nodo della conclusività, o sarà meglio dire: "dei livelli di competenza professionale in uscita dalla secondaria superiore" (a cui è sottintesa l'idea di una "spendibilità" immediata nel mondo del lavoro e di alcune professioni dei titoli di studio e/o delle certificazioni acquisite a scuola) comporta evidentemente la intelligente concatenazione ed una credibile sequenzialità degli obiettivi di breve periodo che scandiscono i percorsi annuali nonché delle relative competenze, talune delle quali sono (o devono essere) incrementabili anche in una più lunga prospettiva, quanto più maturano e si sedimentano la motivazione e la disponibilità ad utilizzare gli strumenti intellettuali e pratici in funzione di una più agevole e gratificante prosecuzione dell'attività formativa e degli studi nell'università, nei corsi post-secondari, nella formazione aziendale, ed anche nella autonoma gestione della propria educazione lungo tutto l'arco della vita, a maggior ragione nel caso dell'ingresso immediato nella vita attiva.

La conciliazione tra una conclusività prevalentemente mirata all'ingresso nella vita attiva e il carattere liceale della nuova secondaria che punta con più decisione a competenze di ordine più generale, non potrà che essere frutto della accorta progettazione di ciascuna scuola, a condizione che condivida l'esigenza di intrecciare l'attenzione ad alcune competenze settoriali ben definite, a carattere fortemente operativo (quelle appunto che consentono un immediato impiego lavorativo senza nessun segmento formativo di transizione) con attività formative mirate a competenze di più ampio spettro, che pur attraverso lo studio di argomenti propri di singole discipline o di problematiche e progettazioni interdisciplinari sviluppino nei soggetti in formazione competenze linguistiche e comunicative, di astrazione e di sistemazione logica e scientifica di livello adeguato all'età dei discendenti, sempre correlate a più avanzati livelli di conoscenza, non solo in rapporto all'indirizzo seguito, ed in ogni caso tali da mettere i soggetti in grado di misurarsi con la pratica operativa e con la complessità dei problemi.

(Su questo aspetto il riferimento obbligato è ai Gruppi 1, 2, 3 ed anche al 5 per quanto attiene all'inserimento nella progettazione delle esperienze esterne a cui fa riferimento la legge).

b) Il nodo dell'integrazione tra teoria e pratica operativa in tutte le discipline e attività

Questo secondo punto, strettamente connesso con il primo, riguarda:

- le strategie che ogni docente deve mettere in atto per sviluppare sempre e in tutte le discipline sia la dimensione teorica sia quella pratica, valutando attentamente la natura, i contenuti e i metodi di indagine di ciascun insegnamento e le sue concrete potenzialità operative e applicative adottando, anche per le discipline definite comunemente "culturali" e genericamente mirate alla acquisizione di conoscenze la cui valenza teorica risulta più immediatamente evidente, una pratica didattica che eviti lo squilibrio fra impianti teorici e sistematici e momenti esplicitamente operativi;
- le strategie necessarie per impostare in senso formativo e polivalente anche le discipline più propriamente tecniche e tecnologiche, in cui lo squilibrio risulta piuttosto a vantaggio della pratica. Anch'esse possono sicuramente essere affrontate in modo non puramente funzionale al loro esercizio applicativo in un posto di lavoro. Si tratta di precisare, già nelle indicazioni curriculari, in che termini questa potenzialità possa essere meglio sviluppata. Ma sarà soprattutto l'esperienza consapevole degli insegnanti in servizio ad individuare di volta in volta le modalità e i contesti più appropriati per fare emergere, nel dialogo educativo, la valenza culturale, scientifica, metodologica, etica e formativa delle tecniche e delle tecnologie. Proprio questa svolta d'altronde è un punto di forza del riordino dei cicli e dell'autonomia in quanto caratterizzati dall'essere scuola delle competenze.

c) Il nodo della "selezione"

L'inclusione nella secondaria di due anni di istruzione obbligatoria richiede inevitabilmente una riflessione molto consapevole, ed ancora una volta condivisa, su come conciliare la non uniforme e non sempre convinta motivazione e preparazione allo studio ed all'impegno degli obbligati, con i livelli d'impegno di studio e di approfondimento richiesti da una scuola che non è più "di base", ma che tuttavia la volontà del legislatore ha inteso definire come indispensabile per tutti i cittadini, vuoi per esercitare responsabilmente i diritti e i doveri di cittadinanza, vuoi come presupposto per qualsiasi preparazione alla vita attiva (attraverso la prosecuzione degli studi o l'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema di formazione professionale).

Su questo punto e sulla concreta interpretazione di concetti quali continuità e discontinuità dei processi formativi e scolastici la riflessione di ogni scuola dovrebbe essere molto attenta perché non appartiene ancora alla scuola secondaria superiore l'esperienza della "obbligatorietà" degli studi a questo livello, né è pensabile che a fronte di insufficienti motivazioni o prerequisiti dell'utenza tutto si risolva con un abbassamento drastico dei livelli di conoscenza e competenza al termine dei primi due anni: soluzione forse più facile, ma che rappresenterebbe di fatto una vanificazione dello sforzo che il Paese intende promuovere per alzare il livello culturale di tutta la popolazione. Rispetto alla pratica della "selezione" possono giovare i ricorsi alla "motivazione", alla didattica orientante, all'orientamento vero e proprio, al riorientamento, ed a tutti quegli strumenti a cui la legge n. 30/2000 accenna, ma che nella loro esatta definizione e concreta consistenza sono meglio reperibili in realtà esterne alla scuola e presenti sul territorio, di cui la scuola deve essere a conoscenza e con cui deve interagire.

(Su questo punto risultano illuminanti e costituiscono fin d'ora una buona traccia di riflessione i documenti dei Gruppi 4, 5, 8).

d) Le nuove tecnologie

Un'ultima considerazione riguarda una competenza trasversale, ma essenziale, da sviluppare nei giovani anche nel corso degli studi, ed è la capacità di accesso critico alle fonti di conoscenza ed esperienza, settoriali e non, su supporto cartaceo, on e off line, reso sempre più agevole dalle nuove tecnologie, la cui utilizzazione autonoma può risultare decisiva non solo nel corso di eventuali studi successivi, ma anche per un costante aggiornamento professionale, a patto ovviamente che ci si sappia orientare nel mare magnum dell'informazione e quindi selezionare ciò che vi si trova per farne buon uso. Questo "addestramento" è sicuramente compito della scuola e di attività svolte al suo interno che da più parti e per diverse vie convergono sulla preparazione (attiva) all'uso delle nuove tecnologie.

Un ottimo avvio alla riflessione su questo punto può essere rappresentato dalla lettura del documento del Gruppo n. 6, che verte sulla formazione dell'insegnante di TIC che, pur avendo carattere specialistico e mirato, rende tuttavia espliciti alcuni aspetti importanti di una "cultura" abbastanza estranea alla scuola secondaria, salvo nel caso di indirizzi in cui le nuove tecnologie sono presenti come ingredienti della professionalità a cui i giovani vengono preparati. Ciò non toglie per altro che tutti i docenti debbano rapidamente essere dotati quanto meno di una alfabetizzazione informatica di base, per poter successivamente procedere ad una coerente utilizzazione delle nuove opportunità in tutti gli insegnamenti.

Un altro approccio interessante, e già sperimentato da alcune scuole e quindi agevolmente socializzabile, può essere l'attivazione e utilizzazione, in ogni scuola, di una biblio-mediateca da frequentare con gruppi di alunni come vera e propria aula didattica.

e) La dimensione europea e la conoscenza delle lingue

La dimensione europea e la multiculturalità a cui tutte le leggi scolastiche fanno ormai riferimento non impone soltanto lo studio delle lingue moderne da parte degli alunni, ma la concreta incentivazione dello studio e della familiarità con l'uso delle lingue straniere da parte dei docenti.

SUGGERIMENTI PER UN'USCITA DELLA SCUOLA DALL'AUTOREFERENZIALITÀ

Il prolungamento dell'istruzione obbligatoria fino ai primi due anni della scuola secondaria, l'uscita a 15 anni verso un obbligo formativo che si conclude solo con il 18° anno, la possibilità di accesso al mondo del lavoro al termine di tutti i percorsi di scuola secondaria (e non solo dei licei tecnici e tecnologici), il forte richiamo a processi di orientamento e riorientamento in funzione di antidoto alla dispersione ed alla mortalità scolastica, l'integrazione dei percorsi con stages nel mondo del lavoro, la prospettiva della formazione lungo tutto l'arco della vita, comportano probabilmente una conoscenza delle opportunità formative extrascolastiche che non appartiene alla consuetudine di gran parte delle scuole secondarie.

Allo stesso modo non le appartiene una concreta conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni e quindi delle qualità e competenze, umane e professionali, che esso tende a richiedere, aspettandosi anche dai soggetti appena usciti dalla scuola, atteggiamenti di grande responsabilità personale e di autentica identificazione in una qualche attività che debba svolgersi all'interno di organizzazioni produttive, inevitabilmente diverse dalla scuola. Organizzazioni comunque portate tutte a valorizzare modi di essere e di lavorare in cui l'insieme dei saperi e delle competenze acquisite a scuola si esprima con modalità molto più autonome, sicure, adulte e soprattutto intrecciate.

Ciò detto, è ragionevole pensare che un problema trasversale della secondaria (non ancora attinente alle singole discipline ed alle relative indicazioni curriculari su cui saranno in seguito impegnati i Gruppi di lavoro della Commissione) riguardi essenzialmente la consapevolezza del nuovo contesto di rapporti con altri sistemi (formativi, produttivi) in cui si colloca tutta la secondaria, e non solo i percorsi che hanno già esperienze, più o meno

intense in questo campo per es. l'istruzione tecnica, la professionale, gli istituti d'arte. Ciò comporta probabilmente un vero e proprio cambio di mentalità per chi opera nei licei che derivano dal classico o dallo scientifico, molto consapevoli dei prerequisiti necessari per la prosecuzione degli studi all'Università e della valenza culturale delle loro discipline, ma in genere meno attenti agli aspetti operativi, e soprattutto assai meno esperti della realtà del mondo del lavoro e delle qualità, umane e professionali, che questo mondo richiede a coloro che vi entrano. Qualità che costituiscono pertanto un obiettivo di tutti gli insegnamenti, in quanto presupposto necessario al positivo ingresso nella vita attiva e, una volta entrati, un solido motivo di impegno e quindi di valorizzazione e gratificazione individuale, pur in realtà lavorative contraddistinte da minori sicurezze rispetto al passato.

Questo significa incrementare, nella formazione iniziale e in servizio dei docenti di scuola secondaria una seria conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni e dei "valori" positivi che lo caratterizzano, in modo da preparare gradualmente i giovani ad una transizione verso la vita attiva che non sia fatta solo di competenze teoriche e tecniche ma anche di atteggiamenti ispirati alla consapevolezza di sé, alla responsabilità, ed anche alla disponibilità ad affrontare le sfide del mutamento.

Sotto questo profilo la conoscenza aggiornata delle articolate realtà esterne con cui la scuola deve rapportarsi e la pratica di progettazioni e realizzazioni cogestite, va intesa anche come potente strumento di uscita della scuola dalla sua tradizionale autoreferenzialità e come ineludibile completamento culturale da rapportare alla realtà del mondo moderno.

PASSAGGIO DAL PIANO STRAORDINARIO AL SISTEMA DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Una volta attuate le informazioni e la riflessione preliminari, secondo le linee sopra accennate, lo sviluppo continuo di azioni formative a sostegno delle innovazioni curriculari e di ordinamento dovrebbe assumere il carattere di un sistema di opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti, piuttosto che di un piano verticistico, uniforme e burocratico, inteso come insieme di corsi di aggiornamento da offrire genericamente e obbligatoriamente a tutti i docenti, limitatamente al periodo della messa a regime delle riforme. La portata dell'innovazione è infatti tale da comportare - come d'altronde postula l'autonomia didattica e di ricerca - una trasformazione coerente della stessa funzione docente, al cui sviluppo correlare anche la progressione nella carriera.

La certezza di risorse dedicate, di tempi e scadenze cogenti, di responsabilità e ruoli attribuiti ai diversi soggetti istituzionali (scuole, amministrazione, IRRSAE, Università e associazioni professionali e disciplinari, mondo del lavoro e delle professioni) che rappresenta l'aspetto positivo di un piano straordinario, dovrà essere orientata a promuovere diverse tipologie di iniziative che rispondano ai bisogni dell'istituzione scolastica nel suo insieme, delle diverse unità scolastiche e dei singoli insegnanti.

In relazione al primo aspetto andrà garantita un'azione informativa tempestiva e qualificata, che dovrà avvalersi di una pluralità di strumenti (cartacei, TV satellitare, sito on-line, ecc.) e di situazioni in presenza (seminari brevi, incontri di colleghi docenti, ecc.) preparati anche attraverso forum regionali tra opinion master (dirigenti scolastici, ispettori, ricercatori, IRRSAE, esponenti delle istituzioni scientifiche culturali e professionali e del mondo produttivo). L'azione informativa assume i caratteri di obbligatorietà per tutti gli insegnanti coinvolti nei processi di innovazione ed è (o dovrebbe essere) preventiva e propedeutica rispetto all'avvio dei nuovi ordinamenti.

Sul secondo aspetto, si ritiene opportuno che ogni unità scolastica sia messa in grado di promuovere una politica di sviluppo professionale per il proprio personale, disponendo di un budget adeguato, avvalendosi di figure interne (staff, funzioni obiettivo, coordinatori di dipartimento) e di consulenze esterne (istituzioni pubbliche, associazioni ed enti, agenzie private). Le azioni si dovrebbero caratterizzare in forma di consulenza/assistenza all'innovazione curricolare, guidata da équipe di tutor (interni/esterni), con un impegno pluriennale. Nelle scuole dovrebbero nel contempo consolidarsi strutture e modalità per il sostegno alla ricerca didattica, alla documentazione, alla progettazione

dell'offerta formativa, all'autovalutazione, senza trascurare le scelte di formazione che vedano protagonisti singoli docenti.

A tal fine possono essere utilizzate e generalizzate alcune metodologie sperimentate nell'ambito del CFI - Coordinamento Formazione Insegnanti. Ci si riferisce a borse di ricerca didattica (per finanziare l'innovazione delle scuole), all'iscrizione a corsi di perfezionamento universitario, alla partecipazione a stages esterni (per un incontro con la cultura del mondo del lavoro e dei servizi), all'attivazione di servizi on-line (reti, sito dedicato, forum ecc.) per dar vita a vere e proprie comunità di pratiche culturali.

Si ritiene importante che l'Amministrazione garantisca incentivi adeguati agli insegnanti per favorire l'accesso alle opportunità formative (abbattimento dei costi di accesso ad Internet, bonus per pubblicazioni, periodi sabbatici brevi, prepagamento dei corsi di specializzazione, ecc.).

La formazione in servizio deve rappresentare l'occasione per una svolta nella professione, affinché l'innovazione e la riforma siano associate ad una prospettiva concreta di crescita e sviluppo personale oltre che dell'istituzione e per l'acquisizione di una più moderna identità professionale.

SUGGERIMENTI PRATICI PER L'ORGANIZZAZIONE DELLE INIZIATIVE

Senza voler procedere alla costituzione di strutture gestite direttamente dal Ministero, e senza limitarsi all'accreditamento di Enti di formazione esterni da parte dello stesso Ministero, sembra opportuno promuovere la capacità delle scuole di riconoscere con chiarezza i propri bisogni formativi in ordine alle innovazioni ed alla qualità degli interventi e di reperire sul mercato le offerte (università, società, enti, associazioni, ecc.) meglio rispondenti ai bisogni stessi. Ciò è sicuramente agevolato:

- a) dalla disponibilità di risorse finanziarie, da intendere come investimento in "qualità del servizio", da cui è probabile discenda spontaneamente una più autonoma dialettica tra domanda ed offerta di formazione ed una più rigorosa esigenza di corrispondenza tra costi e benefici;
- b) dalla libertà di contrattare direttamente da soli o in forma consortile, le prestazioni richieste, i risultati che si intendono ottenere e le modalità di verifica della effettiva produttività dell'intervento;
- c) dalla disponibilità di figure di consulenza, da far crescere - nel sistema scolastico o al di fuori di esso - per sostenere le scuole nella loro attività di autoformazione o di formazione autonomamente gestita.

UTILIZZAZIONI DEI DOCENTI

Su questo punto il Gruppo potrà tornare solo nel momento in cui saranno definite le indicazioni curriculari ed il monte-ore annuale e per disciplina, nonché tempi e modi della completa messa a regime della riforma.

Gruppo 8 – Valutazione, certificazione e “passerelle” nel sistema di istruzione e formazione professionale

Coordinatore: Giuseppe Bertagna

Moderatore: Piero Lucisano

PREMESSA.

1. La scuola secondaria è parte integrante del sistema educativo dell'istruzione. Nella scuola secondaria l'insieme delle attività di apprendimento/insegnamento hanno la finalità di promuovere negli allievi il massimo sviluppo possibile della loro personalità, attraverso

- la motivazione allo studio,
- un solido atteggiamento civico, umanistico e scientifico
- la trasformazione delle capacità individuali in competenze, secondo gli obiettivi specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e integrati a livello locale.

Tutto ciò aiuta gli studenti a orientarsi e a inserirsi positivamente nei successivi percorsi di studio e di lavoro. La scuola secondaria è, inoltre, impegnata all'integrazione con il sistema educativo della formazione nella prospettiva dell'obbligo formativo.

1. La valutazione in questo processo di maturazione educativa è al tempo stesso obiettivo finale e strumento di lavoro dei docenti e degli studenti.

Obiettivo finale in quanto tutte le attività di apprendimento/insegnamento mirano

- a rendere le scuole e i docenti capaci di valutare il valore formativo delle discipline, anche per progettare i curricula della Scuola dell'Autonomia, e di declinare le competenze da correlare ai curricula
- a rendere gli allievi capaci di conoscere e autovalutare le proprie risorse.

Strumento di lavoro in quanto - per ottenere questi risultati - occorre una utilizzazione integrata di attività di valutazione non solo sommative e conclusive, ma anche formative e diagnostiche.

- In tale prospettiva, tutte le attività della scuola sono sottoposte a un processo di valutazione continua, che deve mettere in grado ciascuna componente, secondo il livello di responsabilità, di raccogliere gli elementi di informazione utili per assumere le decisioni necessarie
 - per apportare al sistema e alle attività didattiche i correttivi, che consentano di incrementare la qualità dell'istruzione, “”””
 - per compensare le difficoltà incontrate nei processi di apprendimento-insegnamento,
 - per realizzare e ridefinire il Piano dell'Offerta Formativa degli istituti.

I DIVERSI LIVELLI DELL'ATTIVITÀ VALUTATIVA NELLA SCUOLA

In funzione di tale intento è opportuno considerare i diversi livelli in cui si articola l'attività valutativa: quella del singolo docente, quella di classe e di istituto scolastico, quella territoriale e nazionale, nonché quella europea e internazionale. Obiettivo unificante è comunque la promozione in ciascun alunno del massimo di competenze possibili a partire dalle sue potenzialità.

La valutazione didattica, affidata ai docenti e legata al curriculum e agli obiettivi specifici di apprendimento degli alunni, e la valutazione di sistema, realizzata dalle scuole e dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (CEDE), pur distinte nelle forme, sono fortemente interrelate fra loro, per cui è auspicabile che utilizzino metodologie e riferimenti scientifici coerenti.

Si sente sempre più forte l'esigenza che i termini 'valutazione', 'certificazione' e 'passerelle' siano impiegati con significati univoci sia nel sistema di istruzione sia in quello di formazione professionale. Ciò è condizione preliminare per un proficuo dialogo tra i due sistemi e per ottimizzare i processi educativi e didattici interni.

SCUOLA RIFORMATA E VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI

La scuola riformata dalle leggi sull'elevamento dell'obbligo scolastico e formativo, dalla riforma dell'esame di Stato, dal nuovo impianto della Scuola dell'autonomia e in prospettiva dalla riforma degli Organi Collegiali, è fondata su un curriculum che va progettato e costruito integrando le indicazioni nazionali con le esigenze locali, richiedono una revisione globale delle modalità e delle metodologie di valutazione degli allievi.

VERIFICA E VALUTAZIONE

Sembra utile, anzitutto, una riflessione sulla distinzione tra verifica e valutazione.

La verifica rimanda a procedure di raccolta di informazioni sui risultati ottenuti (in forme più o meno strutturate), relative al possesso di conoscenze o di competenze da parte degli allievi in coerenza con gli obiettivi specifici di apprendimento previsti dal curriculum. Tali informazioni riguardano sia le fasi di processo sia i risultati ottenuti; ma riguardano anche gli aspetti didattici, nonché quelli più generalmente organizzativi e strutturali di scuola e di istituto.

La valutazione, che è già un momento essenziale del processo di costruzione e definizione del curriculum, prende atto di queste informazioni, ne interpreta e giudica gli esiti, mettendoli in relazione con il contesto e con il *Piano dell'Offerta Formativa*.

La valutazione utilizza le informazioni acquisite per assumere, ai diversi livelli, decisioni educative anche sulla base di una visione complessiva dell'educazione, che va esplicitata e negoziata, e che consente di giudicare criticamente le informazioni ottenute con le verifiche.

La valutazione, perciò, non è riducibile esclusivamente ai risultati delle verifiche, ma chiama sempre in causa il significato complessivo dell'azione educativa.

Gli strumenti per le verifiche debbono tendere a essere quanto più possibile puntuali, quantitativi, oggettivi o intersoggettivamente confrontabili; la valutazione li deve integrare sul piano qualitativo per metterli in relazione con il contesto e con gli obiettivi educativi generali del sistema di istruzione. In questa prospettiva, va costruito un *documento individuale dell'allievo* (che può essere un *portfolio*, un libretto formativo, o altro), che lo accompagni lungo l'intero percorso scolastico-formativo e che contenga i risultati da lui ottenuti in rapporto agli obiettivi specifici di apprendimento nazionali e locali e agli altri elementi, anche esterni all'esperienza scolastica, che possano integrare il suo curriculum.

Le verifiche didattiche possono essere condotte dalla scuola e dai docenti, ma anche da organismi di ricerca esterni, mentre la valutazione didattica è competenza specifica delle istituzioni che compongono i sistemi di istruzione e formazione.

Il tempo delle verifiche, infatti, può essere puntuale; quello delle valutazione è sempre longitudinale.

Le verifiche riguardano di solito aspetti molecolari, le valutazioni aspetti globali.

Le verifiche possono risultare anche decontestualizzate e valere 'per la media statistica', la valutazione no, è sempre in situazione e personale.

Le verifiche non presuppongono necessariamente la costanza della relazione educativa, le valutazioni sì.

Le verifiche possono essere svolte da singoli docenti; le valutazioni rimandano a una responsabilità collegiale.

Le verifiche di classe e di istituto riguardano elementi che devono essere organizzati con procedure specifiche, in tempi e modi ben individuati; la valutazione di classe e di istituto mira invece a cogliere anche gli aspetti che non sempre sono catturabili dalla misura.

Le modalità delle verifiche e della valutazione debbono essere varie ed adeguate agli obiettivi a cui si riferiscono, secondo modelli che consentano di ottenere ciò che si desidera, anche in presenza di obiettivi complessi a cui non bisogna rinunciare.

GLI STANDARD E IL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE

Mentre l'identificazione dei risultati raggiunti da ciascun allievo spetta alla scuola, cioè ai docenti che seguono gli allievi nel concreto percorso formativo, l'identificazione dei risultati ottenuti dal sistema di istruzione e degli standard disciplinari nazionali e di criteri nazionali spettano al CEDE.

Il CEDE svolgerà verifiche periodiche sui risultati di apprendimento raggiunti dagli allievi. Queste informazioni, comunicate alle scuole interessate, insieme con quelle elaborate in ogni istituto, forniscono ai docenti, agli allievi e alle loro famiglie elementi utili per la valutazione didattica e della scuola.

Resta inteso che l'eventuale distanza tra conoscenze e competenze acquisite nella scuola, da un lato, e competenze acquisite e dimostrate dall'allievo in altre situazioni d'esperienza, dall'altro, vada segnalata dalla scuola nel documento individuale dell'allievo e costituisca uno degli strumenti a disposizione per la valutazione del percorso di maturazione dell'allievo, anche utilizzabile ai fini delle "passerelle" e dell'inserimento nel mondo del lavoro.

DIMINUIRE LE DIFFERENZE, ELEVARE I RISULTATI

Nel percorso della scuola secondaria si devono progressivamente trovare soluzioni capaci di contenere le differenze dei risultati formativi entro una variabilità tollerabile, tenendo conto della funzione di orientamento e avviamento ad altre esperienze formative del biennio obbligatorio e della analoga funzione del diploma, in relazione alla prosecuzione degli studi o all'ingresso nel mondo del lavoro con le caratteristiche di occupabilità richieste dall'Unione Europea e dal mercato internazionale del Paese.

Se è irrealistico proporsi l'obiettivo della completa uniformità dei risultati per tutti gli allievi, tuttavia, rispetto all'attuale situazione di forti difformità, ci si propone di tendere verso una maggiore omogeneità della distribuzione dei risultati tra aree geografiche e verso una differenziazione contenuta anche all'interno delle singole aree e dei singoli istituti.

L'esigenza di omogeneità nei risultati di apprendimento è spesso confusa col perseguimento di intenti livellatori, che impedirebbero alle differenze individuali di manifestarsi. È vero esattamente il contrario: si può avere un'effettiva e accertata manifestazione delle capacità di ciascuno, se alcune condizioni di base sono generalmente possedute o se alcune competenze sono valorizzate più di altre, e ciò vale più - in particolare - nel caso di alunni disabili. Le diverse competenze emergono nella loro specificità anche individuale tanto più quanto meglio sono individuati e misurati i diversi livelli.

La prima condizione istituzionale perché i processi di verifica e di valutazione possano mirare a una diminuzione delle difformità di risultati di apprendimento tra gli allievi in diverse zone geografiche del Paese, tuttavia, consiste nella redazione di Indirizzi curriculari nazionali con obiettivi specifici di apprendimento, comprensivi dei criteri di rendimento attesi (definiti possibilmente utilizzando standard nazionali).

Così sarà possibile riconoscere i debiti e i crediti interni ed esterni alla scuola in modo comparabile e non arbitrario e progettare percorsi curriculari locali, capaci di valorizzare le differenze.

Anche all'interno dell'Istituto tra le classi parallele si deve realizzare un costante processo di confronto sulle modalità di verifica e sui risultati ottenuti per superare, già in sede di singola scuola, i limiti di soggettività intrinsecamente legati alle verifiche.

Si valorizza, in tale prospettiva, anche il regolamento sull'obbligo formativo che prevede l'attivazione delle "passerelle" e sistemi di riconoscimento di crediti che consentano il passaggio tra i sistemi di istruzione e di formazione dando considerazione e massimo riconoscimento a tutte le esperienze e ai saperi costruiti attraverso i vari percorsi formativi.

VALUTAZIONE FORMATIVA E Percorsi di RECUPERO

Spetterà alle scuole stabilire quale sia lo stato degli alunni in relazione agli intenti perseguiti, in generale e per i singoli tratti, in cui le scuole stesse abbiano deciso di articolare il percorso.

La valutazione delle differenze di preparazione degli allievi rispetto agli standard di classe, di istituto o nazionali deve dare luogo a un tempestivo avvio di procedure di recupero. Queste strategie potranno riguardare il singolo studente o la classe e debbono mirare a riportare i livelli di prestazione a standard accettabili.

Le strategie di recupero nel corso dell'anno scolastico saranno più efficaci quanto più saranno in grado di tenere conto delle differenze individuali, dei diversi stili cognitivi degli allievi e della necessità di sostenere la motivazione ad apprendere.

VERIFICHE, VALUTAZIONE E AVANZAMENTO NEL PERCORSO SCOLASTICO.

L'attenzione alla funzione formativa delle verifiche e il richiamo ad una valutazione che consideri tutti i fattori relativi alla maturazione dell'allievo e non soltanto le sue prestazioni cognitive locali non significano assicurare a tutti un avanzamento indifferenziato negli studi.

Se un allievo consegue risultati negativi nelle verifiche che intervengono in vari momenti dell'anno, in riferimento agli obiettivi specifici di apprendimento, è naturale ipotizzare che la compensazione del ritardo debba avvenire prima possibile e in ogni caso prima di affrontare il segmento successivo degli studi.

Solo quando i ritardi da compensare investano molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità, entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico.

Le verifiche negative, comunque, non sono di norma ostative al passaggio dalla prima classe alla seconda, considerato il valore orientativo del biennio, che si colloca all'interno dell'obbligo scolastico; la promozione alla terza e quarta e quinta classe e il superamento dell'esame di stato debbono invece garantire circa il raggiungimento degli standard di prestazione relativi agli obiettivi specifici di apprendimento stabiliti nel curriculum a livello nazionale e locale.

I passaggi alla classe o al livello successivo avvengono per valutazione collegiale del Consiglio di Classe o comunque dell'organo preposto.

Il meccanismo attualmente vigente dei debiti formativi deve essere razionalizzato e ottimizzato in due direzioni. Da un lato gli istituti devono prevedere, in forme organizzate ed efficaci, attività utili a consentire il superamento delle lacune pregresse da parte degli allievi; dall'altro si deve evitare il rischio che tale meccanismo si trasformi in una sorta di licenza a non apprendere: più debiti non saldati in più anni scolastici potranno comportare la necessità di un prolungamento del tempo scolastico.

COMUNICAZIONE DELLE VALUTAZIONI

Le verifiche e le valutazioni si devono realizzare col massimo di snellezza possibile e con la massima attenzione agli aspetti tecnici di validità e affidabilità e di efficacia didattica delle procedure utilizzate.

Nelle verifiche e nelle valutazioni didattiche il massimo di efficacia si ottiene quanto più queste sono frequenti, trasparenti e capaci di risposta immediata ed esplicita.

La comunicazione periodica del quadro complessivo delle valutazioni agli allievi e alle famiglie è certamente un momento rilevante di questo percorso.

Attualmente questo avviene nella maggior parte dei casi, due volte durante l'anno scolastico, e soltanto la prima può giovare alla riflessione sulle scelte effettuate e sulle

soluzioni che potrebbero essere adottate per superare i limiti riscontrati. Una scansione delle attività valutative funzionale alle fasi di attuazione del curricolo, decisa in autonomia dalle singole scuole, potrebbe favorire sia gli effetti di autoregolazione sia il coinvolgimento delle famiglie nell'attività scolastica dei figli.

Le valutazioni, prodotte ed espresse nella forma più snella e più immediatamente comprensibile, debbono riguardare sia lo stato, ossia il livello effettivamente raggiunto in un certo momento da ciascun allievo in un'area determinata d'apprendimento, sia la tendenza che l'allievo mostra in relazione alla medesima area, sia indicazioni utilizzabili da chi apprende per migliorare.

La forma di comunicazione delle valutazioni deve essere tale da consentire agli studenti e alle famiglie di individuare e distinguere punti forti e punti deboli (aree di miglioramento possibile).

La riforma dell'esame di stato, introducendo il sistema di attribuzione dei punteggi sia in sede di nuovo esame di stato sia prima in sede di scrutinio finale per le classi del triennio della secondaria con il fine di costituire il punteggio di base relativo al "credito scolastico-formativo di ciascun allievo ha già introdotto profonde modifiche strutturali che per ora convivono faticosamente con il sistema di attribuzione di voti su base decimale fissato dalla vecchia norma.

Sarebbe opportuno giungere ad una scelta relativa alla scala da utilizzare in tutti i cicli scolastici, per le operazioni di misurazione e di verifica e di comunicazione, coerente con i sistemi d'esame e capace di rappresentare in modo sintetico i criteri e gli standard definiti a livello locale e nazionale. La definizione di una scala unica (basata su aggettivi, lettere o numeri) consentirebbe di superare i limiti legati all'uso tradizionale dei voti.

PASSAGGI DI INDIRIZZO E DI SISTEMA (PASSERELLE)

I passaggi da un indirizzo all'altro della scuola secondaria e tra il sistema di istruzione e quello di formazione, o il reingresso nel sistema formativo di un adulto, con relativi riconoscimenti di crediti, sono disposti dai Consigli di Classe o dall'apposita Commissione, indicata dal Regolamento sull'obbligo formativo, sulla base della documentazione individuale di ciascun allievo.

I passaggi sono il risultato di una valutazione orientativa condivisa dalla scuola o dalla struttura formativa di provenienza, dall'allievo e dalla sua famiglia, nonché negoziata e condivisa con la scuola o la struttura formativa che dovrà accoglierlo.

Il passaggio comporta un'assunzione di responsabilità educativa da parte dei due istituti scolastici e/o formativi, fermo restando il diritto di libera scelta dell'allievo e della sua famiglia.

Il secondo anno della scuola superiore prevede la possibilità di attivare moduli orientativi anche in collaborazione con la formazione professionale con l'obiettivo di aiutare gli allievi a maturare decisioni relative al proseguimento nelle tre opzioni previste dall'obbligo formativo: triennio di istruzione superiore, formazione professionale, apprendistato.

I passaggi si attuano previo l'accertamento dei crediti e delle certificazioni delle competenze possedute, che devono essere afferenti al corso di studio che si desidera seguire.

LA CERTIFICAZIONE

A differenza delle verifiche e delle valutazioni, che sono interne all'istituto scolastico, la certificazione esterna è rilasciata da un soggetto diverso da quello che eroga la formazione e accreditato per tale funzione, sulla base di criteri esplicitati. È auspicabile che si attivino modalità di certificazione, che facciano riferimento a criteri condivisi a livello internazionale in modo da consentire un riconoscimento non circoscritto al sistema italiano.

La formalizzazione dei parametri di competenza e le procedure di verifica della padronanza sono condizioni preliminari per l'accesso alla certificazione .

Oltre alla certificazione esterna possono essere previste anche le seguenti forme di certificazioni interne all'istituto scolastico:

- Certificazione di percorso: descrizione del percorso formativo seguito dall'allievo e delle competenze acquisite fino al momento della richiesta, utilizzabile anche per passare ad altri segmenti formativi
- Certificazione finale: un nuovo documento, che – sostituendo la pagella attuale – consenta di integrare le valutazioni sintetiche con un foglio (da richiedersi preventivamente) contenente la descrizione del percorso formativo seguito all'allievo e delle competenze acquisite alla fine del percorso, annuale o di ciclo.

VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO

Ai fini della valutazione di sistema occorre considerare il quadro socio-economico da cui muovono gli allievi e in cui le scuole operano, le condizioni strutturali e organizzative interne, la disponibilità e la capacità d'uso delle risorse umane e finanziarie e qualunque altro aspetto possa esercitare una funzione propulsiva o frenante nel raggiungimento degli intenti educativi. In altre parole, la valutazione di sistema deve investire l'intero comparto dell'educazione scolastica e non limitarsi a coglierne alcuni aspetti, per quanto significativi.

La valutazione di sistema può essere operata a livello di istituto e a livello del sistema scolastico locale o nazionale. Questi due livelli sono complementari e operano in reciproca collaborazione.

Obiettivo della valutazione di sistema e della valutazione d'istituto è migliorare la qualità dell'istruzione, offrendo materiali di riflessione per intervenire sui modelli organizzativi, sull'uso delle risorse e sulle procedure didattiche.

VALUTAZIONE DI ISTITUTO

La valutazione di istituto compete in primo luogo alle scuole, ma tale valutazione richiede il sostegno di repertori informativi relativi al quadro territoriale e a quello nazionale. Né è più possibile ormai ignorare le tendenze e i fenomeni che caratterizzano la scuola a livello internazionale, per le interazioni sempre più estese che collegano le varie realtà nazionali.

In Italia occorre prestare attenzione in primo luogo a quanto avviene nell'Unione Europea, ma occorre anche cogliere i segni di trasformazioni più vaste, che interessano sia i paesi industrializzati sia quelli in via di sviluppo. È compito dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione fornire tali repertori informativi.

La valutazione d'istituto ha in primo luogo funzione formativa, deve considerare l'istituto come sistema organizzativo complesso che lavora in funzione degli obiettivi definiti nel Piano dell'Offerta Formativa, deve essere sostenibile con le risorse di cui può disporre l'istituto nella sua autonomia, deve essere adattabile alle specificità del singolo istituto e del contesto in cui opera, ma nel contempo utilizzabile per la comparazione tra istituti diversi.

La valutazione d'istituto fa riferimento ad un numero delimitato di indicatori di qualità, identificati sulla base della ricerca nazionale e internazionale, e deve essere in grado di cogliere i requisiti che caratterizzano le scuole efficaci.

Un'efficace valutazione d'istituto è sistematica e non estemporanea deve essere condivisa e coinvolgere tutte le componenti della scuola a diverso livello.

Nella valutazione d'istituto è opportuno riservare una specifica sezione anche alla valutazione che studenti e famiglie hanno il diritto di esprimere sulla funzionalità del servizio scolastico offerto. La base giuridica di questa valutazione rimanda da un lato alla Carta dei servizi e dall'altro al comma 9 dell'art. 21 della legge n. 59/97 che riconosce alle famiglie e, loro tramite agli studenti, "la libertà di scelta educativa". Si tratta di sottrarre questo appuntamento all'improvvisazione e all'umoralità per trasformarlo, invece, in un'occasione sia di esercizio dei diritti democratici sia di miglioramento della qualità della scuola. Del resto, anche la qualità percepita è un fattore non ultimo di quella complessiva.

Sulla base di modelli validati scientificamente dal CEDE, ogni istituto predisporrà gli strumenti di indagine necessari per cogliere il grado di soddisfazione degli studenti e delle famiglie, nonché per registrare le proposte dei medesimi ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa. L'istituto terrà conto dei risultati di queste indagini nell'organizzazione del Pof e, grazie ad una lettura longitudinale e stratificata di tali risultati, avrà a disposizione indici significativi per un'autovalutazione cumulativa. Il CEDE curerà poi le modalità tecniche per procedere ad una registrazione di sistema delle valutazioni annualmente espresse dagli studenti e dalle famiglie e le incrocerà con gli altri dati di sistema acquisiti.

Accanto all'autovalutazione come primo momento di valutazione di sistema interno, l'istituto scolastico può avvalersi di momenti di valutazione esterna di diverso tipo, che possono condurre alla certificazione.

La promozione e la diffusione delle pratiche di valutazione e di autovalutazione d'Istituto deve avvenire in forma graduale, utilizzando le esperienze positive già esistenti, realizzando forme di incentivo e supporti operativi.

LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO NAZIONALE

Obiettivo della valutazione di sistema è di migliorare la qualità dell'istruzione modificando i modelli organizzativi, ottimizzando l'uso delle risorse, intervenendo sulle procedure didattiche.

La valutazione della qualità del sistema scolastico nazionale muove dalla considerazione di alcuni indicatori fondamentali e prende come riferimento gli aspetti sui quali è maggiore l'attenzione delle organizzazioni internazionali per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici dei diversi paesi.

Tra gli indicatori fondamentali vanno compresi a ogni livello del percorso scolastico, oltre ai risultati di apprendimento, anche i dati relativi al contesto, alle risorse e alle strutture disponibili, ai processi e ai percorsi di tipo organizzativo e didattico, che, secondo anche una valutazione dell'Unione Europea, rappresentano indicatori della qualità complessiva del sistema di istruzione.

Anche la valutazione del sistema scolastico nazionale si svolgerà in collaborazione con le scuole.

Il CEDE dovrà invece valutare attraverso gli indicatori citati in che misura gli obiettivi generali che il sistema educativo dell'istruzione si è dato nel suo complesso siano stati raggiunti, e fornire informazioni agli organismi competenti ad assumere decisioni di politica educativa.

Le scuole, ormai tutte in rete, faranno affluire al CEDE i dati che poi, debitamente elaborati, ritorneranno alle scuole in tempi e modi utili a consentire l'utilizzazione dei dati per il miglioramento continuo degli istituti scolastici.

