

**Memoria predisposta dal Prof. Maurizio Tiriticco
per l'audizione c/o la Commissione cultura della Camera dei deputati
del 17 novembre 2009**

Alcuni rilievi critici sul riordino del secondo ciclo di istruzione

Identità e finalità

Sarebbe stata necessaria una premessa ai tre schemi di regolamento – anche reiterata in ciascuno di essi – nella quale fosse delineata una **identità/finalità comune** ai tre percorsi del secondo ciclo di istruzione. In effetti, non si comprende perché “gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, ecc.” riguardino solo lo studente dei licei. Da un forte asse culturale e civile comune ai tre percorsi sarebbero poi discese e definite tre **identità/finalità specifiche**, e non invece identità/finalità progressivamente riduttive rispetto a quella dei licei. Di fatto, l'identità dell'istruzione tecnica finisce con l'essere circoscritta ad “una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico...”, e quella dell'istruzione professionale ad “una solida base di istruzione generale e tecnico professionale...”.

Nei tre schemi si riproduce così e si perpetua quella gerarchia tra percorsi secondari che invece andrebbe superata, considerando i profondi cambiamenti che si verificano giorno dopo giorno sia nel mondo della ricerca scientifica e delle applicazioni tecnologiche, grazie alle quali la separazione tra lavoro intellettuale e manuale sta sempre più perdendo significato, sia nel mondo della ricerca educativa che non da oggi propone strategie per un insegnare/apprendere in grado di sollecitare e “produrre” soggetti “competenti” anche se condizionati da un *milieu* socioculturale deprivato. Quest'ultima considerazione rinvia, ovviamente, al problema di una didattica veramente innovativa e a quello della formazione degli insegnanti, che debbono essere affrontati contestualmente con l'avvio di un riordino mirato del secondo ciclo di istruzione.

Occorre infine considerare che nel dlgs 226/05, su cui si innesta l'intero riordino del secondo ciclo, leggiamo che “i percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale... sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire e la riflessione critica su di essi...” (art. 1, c. 5). Questa pari dignità resta nell'enunciato, ma non viene coerentemente tradotta nelle tre identità/finalità dei percorsi del secondo ciclo.

Le “indicazioni” dell'Unione europea

Non si comprende perché solo la “solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico” degli IT debba essere “in linea con le indicazioni dell'Unione europea” – di cui manca però un riferimento testuale e normativo preciso – come se in una linea di tale dimensione non dovrebbe collocarsi l'intera base culturale del secondo ciclo. In effetti le indicazioni UE sembrano assolutamente essere ignorate dallo schema dei licei. E sorprende che il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) venga citato nei tre schemi solo per quanto concerne la declinazione dei risultati di apprendimento in *conoscenze, abilità e competenze* (art. 10 dei licei, artt. 5 degli IT e degli IP), quando, invece, sono notorie altre due circostanze ben più pregnanti a) che il termine qualifica nell'accezione comunitaria riguarda tutti i titoli di studio; b) che entro il 2010 (Raccomandazione C111/2008, punto 2) il nostro Paese dovrà esprimersi circa la corrispondenza di tutti i nostri titoli di studio con gli otto indicati dalla Raccomandazione europea. E di tale corrispondenza negli schemi non c'è alcun cenno.

L'obbligo di istruzione

Nei tre schemi è palese un'assoluta disattenzione rispetto al fatto che i primi bienni dovrebbero concludersi prioritariamente con la certificazione dell'obbligo di istruzione. Nello schema dei licei si accenna semplicemente al fatto che "il primo biennio è finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione" (art. 2, c. 4). Qualche parola in più si spende negli altri due schemi (artt. 5, cc. 2), ma sono del tutto assenti indicazioni operative mirate che diano corpo, valenza e forza ad un impegno che il nostro Paese ha assunto nei confronti di tutti i nostri giovani. Com'è noto, la certificazione è rilasciata a domanda (dm 309/07, art. 4, c. 1) e il Miur non ha ancora prodotto il modello di certificazione (dm 309/07, art. 4, c. 3). Si tratta di limiti pesanti che a tutt'oggi hanno impedito alla grande maggioranza delle istituzioni di secondo grado di procedere alla certificazione delle competenze culturali e di cittadinanza conseguite dagli studenti a conclusione dell'obbligo. Ed è anche per questi motivi che sarebbe stato necessario che nei tre schemi si evidenziassero come e perché quelle competenze culturali e di cittadinanza, indicate peraltro dall'UE (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), ed opportunamente declinate dal dm 309/07 alla realtà italiana, costituiscono una tappa più che significativa, non solo perché è conclusiva di un percorso di studi decennale, propedeutica ed orientativa alle specificità dei diversi successivi trienni, ma anche perché allinea gli esiti dell'istruzione obbligatoria dei nostri giovani a quelli dei giovani dell'UE.

Il profilo e i risultati di apprendimento

Nei tre schemi viene richiamata più volte la necessità di un insegnamento/apprendimento finalizzato a fare acquisire agli studenti *conoscenze, abilità e competenze*, come si desume anche dalle stesse indicazioni UE, ma il richiamo resta una lettera morta quando poi si insiste sui due concetti di *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* e di *Risultati di apprendimento*, concetti che, anche se discendono dall'impianto didattico di cui alla legge 53/03 e successivi dlgs, impianto a cui l'intero riordino degli schemi si attiene, cozzano con la logica di cui alle indicazioni UE.

Se al termine dei bienni occorrerà certificare le *competenze* come indicate e descritte dal dm 309/07, consegue che al termine dei trienni occorrerà certificare altre *competenze*, specifiche di ciascun triennio ed opportunamente individuate e descritte con opportuni provvedimenti del Miur. E' doveroso ricordare che già la legge 425/97, che ha riformato l'esame di maturità, e il relativo regolamento attuativo (dpr 323/98) si esprimono sulla necessità di una conclusione degli studi secondari fondata sulla certificazione delle *competenze* conseguite dai candidati: il tutto "in armonia con le nuove disposizioni al fine di dare trasparenza alle *competenze, conoscenze e capacità* acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea" (legge 425/97, art. 6, Certificazioni).

Com'è noto, a tutt'oggi nessun provvedimento di modifica dell'esame di Stato ha reso operante quanto disposto dalla legge 425 in ordine alla necessità di una conclusione degli studi realizzata con la *certificazione delle competenze* né figura alcun cenno nei tre schemi di riordino, se non un rinvio alla legislazione vigente che, in ordine alla certificazione delle competenze, è totalmente carente.

In ordine a quanto fin qui esposto, deriva che negli schemi vengono introdotti principi e criteri operativi, in ordine sia alla progettazione educativa e didattica che alla valutazione, che non solo non mirano a rendere effettiva la certificazione delle competenze, ma introducono elementi di confusione. Infatti:

a) il *Profilo dello studente*, oltre a non trovare alcun riscontro nella ricerca e nella letteratura educativa, costituisce un referente di una estrema genericità ed assolutamente improduttivo ai fini di una qualsiasi fondata operazione valutativa;

b) i *Risultati di apprendimento*, anche se oggi utilizzati ma con molta parsimonia in certi percorsi universitari, in effetti possono essere "letti" ed "agiti" come obiettivi di apprendimento; rinviano, infatti, ad una *pedagogia per obiettivi*, però nella loro

declinazione oscillano costantemente tra descrizioni di operazioni ora troppo generiche, ora troppo specialistiche e non offrono alcun serio e fondato criterio descrittivo che aiuti docente e discente a definire e verificare l'esito certo di un percorso di insegnamento/apprendimento. Nei tre schemi si ravvisano anche le diverse mani che hanno contribuito a costruire le liste dei risultati di apprendimento. Per questo insieme di considerazioni, non solo risultano scarsamente utilizzabili, ma rischiano anche di creare serie difficoltà operative negli insegnanti.

Da tutto ciò consegue che l'azione di insegnamento/apprendimento, invece di essere orientata e finalizzata ad accertare e a certificare concrete competenze, oscillerà tra le suggestioni spesso anche moralistiche e scarsamente pregnanti del *Profilo dello studente* e l'approssimazione dei *Risultati di apprendimento*.

Quadri orario vs didattica innovativa

Nei tre schemi si avverte il divario che corre tra l'indicazione di quadri orario estremamente compattati e definiti ed i richiami ad una didattica che sia veramente innovativa. Nei documenti allegati si danno *passim* indicazioni di questo tipo, anche se solo sommariamente: *superamento dell'insegnamento per discipline singole; adozione di metodologie finalizzate a realizzare profili educativi, culturali e professionali, e a sviluppare competenze personali; didattica laboratoriale; analisi e soluzione di problemi; lavoro per progetti; uso di modelli e di linguaggi specifici; collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni (anche con il volontariato e il privato sociale); stage e tirocini, alternanza scuola/lavoro*. Il fatto è che una didattica veramente innovativa, soprattutto per l'istruzione superiore, dovrebbe prevedere alcune innovazioni strutturali, anche se non fattibili nel breve periodo, quali, ad esempio: superamento dell'orario di cattedra ed utilizzazione delle competenze professionali dei docenti secondo criteri "altri" rispetto a quelli previsti dalle gabbie delle classi di concorso e degli orari di cattedra.

Sui nuovi Comitati

Circa l'istituzione di un *Comitato scientifico* per i licei e di un *Comitato tecnico-scientifico* per gli IT e gli IP, oltre a rilevare la non ragionevolezza delle diverse denominazioni, si ravvisa il rischio di creare sovrapposizioni e collusioni con gli OCCC degli istituti, anche in considerazione del previsto complessivo riordino della *governance* delle istituzioni scolastiche di cui al ddl Aprea.

La questione dei contenuti

Nulla emerge dai tre schemi circa i contenuti degli insegnamenti/apprendimenti, che costituiranno materia di specifici provvedimenti. Sarà opportuno che nella declinazione dei contenuti di apprendimento nel *progress* delle singole annualità si ponga una massima attenzione sistemica verticale (sviluppi omogenei nel corso dei quinquenni) ed orizzontale (trasversalità dei contenuti e degli obiettivi disciplinari e pluridisciplinari). Il che dovrebbe consentire di evitare l'eccesso del disciplinarismo e favorire invece la possibilità di sviluppare, da parte degli insegnanti, *moduli pluridisciplinari*, per altro funzionali ad apprendimenti non settoriali, ma di più ampio respiro. Ed ancora, occorrerà evitare sfasature contenutistiche che non aiutano apprendimenti omogenei e mirati. Esemplicando, occorrerà evitare che nella medesima classe ed annualità si studino in parallelo in *storia* le guerre persiane, in *geografia* le Americhe, in *italiano* il Rinascimento, in *inglese* Coleridge, in *arte* le cattedrali gotiche! Deve essere comunque chiaro che non sono sufficienti anodini e parziali risultati di apprendimento perché siano garantiti, come sarebbe necessario, apprendimenti complessivi di più ampio respiro e, pertanto, motivanti e significativi.