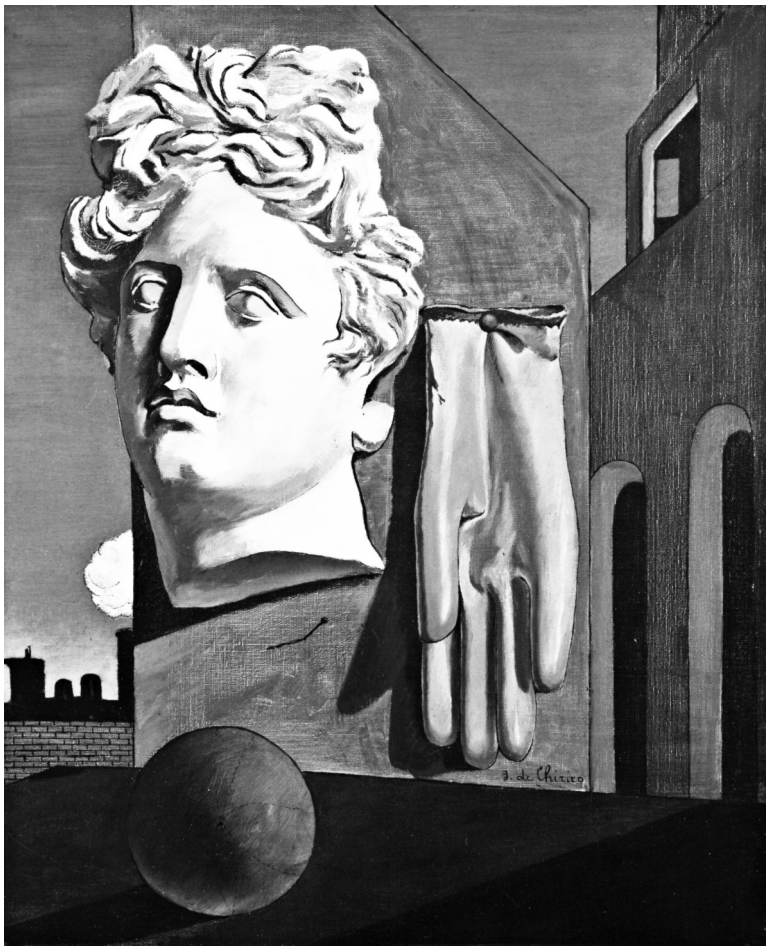
INSERTO n. 1 - Gennaio 2012

I NUOVI *TRIENNI* DEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI



Carra Editrice

Istituti Tecnici

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento

Secondo biennio e quinto anno

(D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, art. 8, comma 3)

Premessa

Finalità e struttura delle Linee Guida

Queste *Linee Guida* si riferiscono al passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici relativamente al secondo biennio e al quinto anno, a norma dell'articolo 8, comma 3, del Regolamento emanato con il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88. Esse costituiscono il completamento delle indicazioni relative al primo biennio, emanate con Direttiva del Ministro n. 57 del 15 luglio 2010, ed intendono mettere in rilievo gli aspetti più innovativi del percorso curricolare, soprattutto nell'ottica della funzione di orientamento alle successive scelte che lo studente è chiamato a fare. Possibilità di scelte orientate verso il mondo del lavoro, il mondo accademico e che si intrecciano,-inoltre, con un innovativo "cantiere" - appena avviato in Italia - concernente l'offerta formativa degli Istituti Tecnici Superiori, che vede in prima linea proprio gli Istituti Tecnici.

Le Linee Guida sono state redatte a partire dalle proposte del Gruppo tecnico nazionale operante presso il Dipartimento per l'Istruzione, sulla base di un confronto con centinaia di docenti e dirigenti degli Istituti Tecnici di tutta Italia, coinvolti - anche a distanza - tramite il sito gestito dall'INDIRE (ANSAS) www.nuovitecnici.indire.it. Nel loro impianto essenziale sono state, inoltre, presentate alle Parti Sociali, agli Assessorati Regionali e alle Associazioni professionali e disciplinari.

In continuità con le Linee Guida relative al primo biennio, il documento non si pone come un prescrittivo "programma ministeriale", ma vuole costituire un sostegno all'autonomia delle istituzioni scolastiche, per un'adeguata definizione del piano dell'offerta formativa e una efficace organizzazione del curricolo. In quest'ottica, i contenuti curriculari espressi vanno intesi come una base di riferimento per la programmazione didattica di istituto, di classe e di insegnamento; esse vanno, pertanto, assunte come punto di partenza per una approfondita riflessione da parte di tutti gli operatori interessati.-

Il buon esito del processo di riorganizzazione è legato al pieno coinvolgimento delle componenti del mondo della scuola e all'efficacia delle strategie che le singole istituzioni scolastiche, nella loro autonomia, sapranno elaborare. In questa prospettiva è evidente la funzione centrale dei docenti, dei dirigenti scolastici e degli organismi che operano nella Scuola per rendere possibile la progressiva attuazione – attraverso tutti gli strumenti messi a disposizione – delle innovazioni introdotte.

Le Linee Guida sono strutturate in:

• una introduzione, in cui sono richiamati, da un lato, alcuni elementi generali relativi ai nuovi curricoli degli Istituti Tecnici, dall'altro alcune indicazioni didattiche e organizzative specifiche. Tali riferimenti sono da considerarsi – sul piano metodologico e didattico - integrativi rispetto alle Linee Guida del primo biennio;

• due allegati che confermano - con al-

cuni adattamenti - il modello adottato per il primo biennio e riportano i risultati di apprendimento relativi ai settori economico e tecnologico, declinati per ciascuna disciplina in competenze, abilità e conoscenze.

Le presenti Linee Guida non comprendono:

- le opzioni (art. 8, comma 2, lett. d, del Regolamento) la cui definizione sarà oggetto di un apposito decreto interministeriale;
- indicazioni relative ad eventuali prove nazionali e/o a certificazioni richieste *in itinere* o finali. Tali indicazioni saranno oggetto di successive specifiche disposizioni, anche in rapporto al nuovo esame di Stato.

1 - Lo sviluppo della nuova offerta formativa degli Istituti Tecnici

1.1 La prospettiva culturale e professionale

Le Linee Guida del secondo biennio e del quinto anno ripropongono anzitutto il tema dell'identità dell'Istruzione Tecnica e, in particolare, auspicano una nuova sistematica e intenzionale integrazione tra le "tre culture": umanistica, scientifica e tecnologica.

L'insegnamento della scienza e della tecnologia si pone, infatti, entro un orizzonte generale in cui la cultura va vista come un tutto unitario dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati, così da promuovere la formazione di personalità integrate, complete, capaci di sviluppare le proprie potenzialità nel cogliere le sfide presenti nella realtà e di dare ad esse risposte utili e dotate di senso. In particolare, "la scienza, che esprime la potenza della comprensione dei fenomeni naturali attraverso la loro descrizione formale, e la tecnologia, che rappresenta la potenza dell'uso di quelle descrizioni per elaborare applicazioni e strumenti, possono essere considerate come facce di una stessa medaglia, ambiti e approcci che interagiscono costantemente" (cfr. Documento base "*Persona, Tecnologie e Professionalità*", marzo 2008).

Questa visione "alta" delle finalità di una educazione integrale non è di facile realizzazione perché le tendenze alla iperspecializzazione, da un lato, o il rischio di una formazione generica e astratta, dall'altro, attraversano ancora la tradizione della Scuola italiana che risente di una impostazione gentiliana difficile da superare.

1.1.1 L'integrazione tra cultura umanistica, scientifica e tecnologica

La formazione di cittadini attivi e responsabili nell'ambito tecnico e scientifico richiede, anzitutto, la riflessione sul significato umano e sociale della scienza e della tecnica.

Uno dei compiti principali della scuola, in questo momento storico, consiste nell'educazione alla responsabilità nell'uso delle scoperte scientifiche e della tecnologia, potenziando la consapevolezza della necessità di uno sviluppo equilibrato e sostenibile, che garantisca i "beni comuni" e sia a vantaggio di tutti gli abitanti di un pianeta sempre più interdipendente. E' proprio tale consapevolezza la base della "completezza" della formazione unitaria, mai abbastanza valorizzata nell'istruzione tecnica e professionale.

Una formazione "completa" sa infatti agganciare le tecnologie alla loro genesi scientifica e insieme operativa e le colloca in quel più ampio contesto di significati sul piano sociale e umano che la cultura umanistica sa offrire. Questa integrazione dei saperi è allora una delle condizioni decisive per il rilancio degli Istituti Tecnici.

Come si può realizzare questa integrazione? Non può ritenersi sufficiente la realizzazione di percorsi interdisciplinari o l'attuazione di progetti che richiedano l'utilizzo di più saperi disciplinari. Nel triennio, in cui prevalgono le discipline di indirizzo, la cultura umanistica e l'area di istruzione generale nel suo insieme non devono sentire come ridimensionato il proprio ruolo; sono piuttosto chiamate alla sfida di contribuire a dare spessore etico-sociale alle discipline di indirizzo per evitare di cadere in una visione speciali-

stica che perda il legame con la realtà e con la storia.

L'integrazione può realizzarsi, allora, in percorsi che, già nel secondo biennio e soprattutto nel quinto anno approfondiscano, in parallelo, il confronto tra le varie fasi dello sviluppo industriale e il contesto storico e letterario in cui si sono verificate, oppure utilizzino organizzatori concettuali in grado di approfondire la genesi storico-culturale delle tecnologie, la loro evoluzione e significato e le loro ricadute sul piano economico, produttivo, sociale.

La risposta ai problemi di cambiamento della Scuola del secondo ciclo non risiede nella riproposizione dell'egemonia della cultura umanistica o di quella della cultura scientifica e tecnologica. I momenti più alti del "genio italiano" sono infatti avvenuti nell'intreccio dei saperi e nella loro feconda integrazione.

Se la Scuola si pone questo obiettivo può aiutare gli allievi dell'Istruzione Tecnica non solo a prepararsi all'inserimento nel mondo del lavoro o al proseguimento degli studi, ma anche e soprattutto a dare un senso personale alla propria vita, per riuscire a vivere e ad assumere meglio la complessità del mondo.

1.1.2 L'evoluzione delle professioni tecniche e le nuove competenze richieste

Attraverso il riordino dell'istruzione tecnica e professionale i nuovi Istituti Tecnici sono chiamati ad intercettare l'evoluzione del fabbisogno di competenze che emerge dalle richieste del mondo del lavoro e ad offrire una risposta alle nuove necessità occupazionali. L'impianto del nuovo ordinamento, in particolare del secondo biennio e del quinto anno, riducendo il numero di settori e indirizzi di studio, ha riorganizzato i livelli di specializzazione per rispondere all'evoluzione sempre più rapida delle professionalità richieste e, nel contempo, ha inteso stabilire un'alleanza formativa stabile con il sistema produttivo, il mondo del lavoro e delle professioni, facilitando lo scambio di informazioni e l'aggiornamento continuo sui fabbisogni formativi delle aziende e sulla spendibilità dei titoli di studio.

Lo scenario di riferimento non si presenta tuttavia facile. Secondo *Italia 2020* infatti, i giovani italiani "incontrano il lavoro in età troppo avanzata rispetto ai coetanei di altri Paesi e, per di più, con conoscenze poco spendibili anche per l'assenza di un vero contatto con il mondo del lavoro, in ragione del noto pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e che chi lavora non studi." (cfr. Rapporto OCSE 2010).

A fronte di tale situazione, l'Unione Europea invita anzitutto gli stati membri "a sviluppare i partenariati tra il settore dell'istruzione/formazione e il mondo del lavoro, in particolare associando le parti sociali alla pianificazione dell'istruzione e della formazione" per fare in modo "che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale ed informale" (*Europa 2020).*

In secondo luogo, l'Unione auspica lo sviluppo dei servizi di orientamento che dovrebbero svolgere un ruolo connettore tra i bisogni della persona e quelli della società, del mondo del lavoro e delle professioni, nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco di vita. E' proprio qui che devono trovare integrazione le dimensioni educative dei nuovi curricoli: l'apprendimento permanente, il miglioramento personale, lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza, insieme a quelle funzionali all'inserimento occupazionale.

Sul piano delle competenze richieste dal mercato del lavoro a livello nazionale, le fonti informative più recenti (*Rapporto Excelsior 2010*) forniscono un quadro della rilevanza delle competenze richieste dalle imprese per le professioni tecniche. Il Rapporto sottolinea come le grandi aziende, dove l'autonomia del lavoratore è più limitata, richiedano maggiormente il possesso di capacità comunicative e

linguistiche, mentre nelle aziende più piccole prevale la richiesta di competenze relative all'autonomia nel lavoro, alla capacità di risolvere problemi, alle capacità di ideazione e di creatività.

Tali tendenze confermano l'opportunità della scelta fatta nel disegnare il profilo del nuovo diplomato dei tecnici connotato da conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita e di lavoro e da abilità cognitive idonee per risolvere problemi e per muoversi, in autonomia e con modalità di lavoro in *team,* in ambiti caratterizzati da innovazioni continue. Tali elementi fondanti del profilo, insieme alle competenze specifiche settoriali sviluppate nei singoli indirizzi e ai più elevati livelli culturali, rappresentano la peculiarità dei nuovi Istituti Tecnici e permettono di rispondere alla articolata richiesta di professionalità e flessibilità espressa dalle aziende.

1.1.3 Lo sviluppo della qualità dell'istruzione tecnica

Le premesse per lo sviluppo della qualità negli Istituti Tecnici sono contenute nel Regolamento che fornisce due indicazioni fondamentali:

• il rinnovamento dell'Istruzione Tecnica parte dalla riorganizzazione del *sistema* dell'Istruzione Tecnica e Professionale e mira al raggiungimento di una maggiore efficienza ed efficacia nell'utilizzo delle risorse umane e strumentali;

• la nuova definizione dei curricoli che tengono conto tanto del bisogno generale di formare cittadini consapevoli, dotati di una solida base culturale scientifico-tecnologica e in possesso delle "competenze chiave" definite a livello di Unione Europea, quanto dei bisogni formativi emergenti dalla realtà occupazionale e produttiva, orientata ai settori tecnologici più rilevanti.

Il raccordo tra la progettazione curricolare e la qualità complessiva dell'offerta formativa, in una dimensione europea, proposto dal Regolamento, trova un importante riferimento nelle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa, in particolare nel "Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente" (EQF) e in uno dei suoi strumenti fondamentali, il "Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'IFP" (*The European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training* – EQAVET, 2009). La Commissione Europea ha infatti fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione per incrementare la competitività e il dinamismo dell'Europa e per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza.

L'essenziale numero degli indirizzi - visti anche nelle loro articolazioni e opzioni, che considerano le esigenze dei settori tecnologici e delle realtà produttive più rilevanti del sistema-Paese - risponde all'obiettivo di far acquisire agli studenti dell'Istruzione Tecnica "saperi e competenze che consentano un più rapido inserimento nel mondo del lavoro o l'accesso alla istruzione e formazione tecnica superiore o all'università," uno dei primi parametri per la qualità dei sistemi scolastici richiamati dalla Raccomandazione Europea.

Il Profilo dello studente (Pecup) assegna grande rilevanza alle competenze trasversali, tra cui assumono rilievo quelle relative alle capacità di sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue e di assumere progressivamente la responsabilità dei risultati raggiunti.

Il rinnovamento dei curricoli, altro parametro fondamentale per la qualità dei sistemi d'istruzione e formazione secondo le Raccomandazioni europee in favore di un approccio centrato sullo studente, si evidenzia, in particolare, nel riferimento ai risultati di apprendimento attesi al termine dei percorsi.

La declinazione in competenze, conoscenze e abilità, proposta dalle Linee Guida a sostegno delle Istituzioni Scolastiche autonome, aumenta la possibilità di sviluppare, tenendo conto delle caratteristiche territoriali e dell'utenza, percorsi personalizzati adeguati

ai contesti reali su cui agiscono. Consente, inoltre, di muovere un importante passo verso la comparabilità di titoli e qualifiche voluta dall'E.Q.F. al fine di garantire tanto la trasparenza dei percorsi formativi, quanto la maggiore spendibilità dei titoli e delle certificazioni acquisite nel più ampio terreno dell'Unione, anche in esperienze di mobilità nazionale e internazionale. Alcuni dei curricoli sono stati già disegnati per dare la possibilità agli studenti di accedere ad esami di certificazione o per l'accesso a particolari programmi di formazione.

Le Scuole possono diversificare la loro proposta didattico-educativa adottando modelli che favoriscano la centralità dello studente e la personalizzazione dei percorsi: ad esempio, sul piano organizzativo, con la costituzione di Dipartimenti inter o multidisciplinari (si pensi all'educazione linguistica) e, sul piano didattico, con l'adozione di approcci modulari che facilitino la permeabilità tra gli indirizzi offerti, anche al fine di recuperare gli abbandoni, o con modifiche al curricolo nell'ambito delle quote di autonomia.

Il miglioramento della qualità dell'offerta di istruzione e formazione si realizza, inoltre, con l'adozione di metodologie didattiche innovative - altro punto chiave della Raccomandazione europea - fondate sia sull'ampio uso delle tecnologie informatiche (IT), sia sulla valorizzazione del metodo scientifico e dell'approccio laboratoriale, per progetti e per gruppi di lavoro, diffuso non solo alle discipline tecnologiche, ma a tutte le discipline del curricolo. Queste metodologie coinvolgono attivamente gli studenti nell'analisi e nella risoluzione di problemi, mobilitano l'insieme delle loro risorse e aiutano a far cogliere l'interdipendenza tra dimensione teorica e dimensione operativa delle conoscenze, fino a costruire dei saperi di tipo professionale.

La Raccomandazione EQAVET mette in luce come la qualità sia il frutto di un processo di miglioramento continuo che, dalla valutazione dei risultati raggiunti, attraverso l'individuazione dei punti di forza e delle aree di criticità riscontrati, conduce a riprogettare e ridefinire la propria attività. La qualità è dunque anche la costante opera di monitoraggio dei processi e dei risultati dell'attività scolastica e formativa, per la quale dovranno essere adottati criteri, descrittori e indicatori. Tra questi appaiono rilevanti il tasso di abbandono, il tasso di occupazione al termine del percorso formativo e quello di utilizzazione delle competenze acquisite, oltre alle valutazioni periodiche sui risultati di apprendimento offerte dall'INVALSI.

1.2 La prospettiva curriculare

1.2.1 L'articolazione del secondo biennio e del quinto anno per la promozione progressiva delle competenze degli studenti

Il passaggio degli studenti dal primo al secondo biennio richiede un attento accompagnamento alla scelta dell'indirizzo. La scelta dell'Istituto Tecnico al quale ci si è iscritti all'inizio del secondo ciclo di istruzione comporta già una preferenza abbastanza chiara. Tuttavia, nel corso del primo biennio, tale orientamento va consolidato e, se necessario, rimesso in discussione. In quest'ultimo caso, l'istituzione scolastica assiste lo studente e la sua famiglia al fine di individuare una soluzione più adatta alle aspirazioni e alle potenzialità che si sono evidenziate nei due anni precedenti. Se nella sede dell'Istituto Tecnico esistono più indirizzi, il passaggio risulta più agevole; in ogni caso, sarebbe utile costituire una rete di riferimenti, anche con altre istituzioni scolastiche, che consenta il passaggio, all'inizio del secondo biennio, all'indirizzo più consono alle vocazioni personali dello studente nel frattempo emerse.

L'accompagnamento alla scelta, sulla base delle indicazioni per il primo biennio, si è realizzato non solo con attività di informazione ma, soprattutto, attraverso la valorizzazione della dimensione orientativa degli insegnamenti che si concretizza mediante attività coinvolgenti e motivanti, utilizzando metodologie attive in contesti applicativi legati al

territorio e al mondo produttivo. In particolare, nel primo biennio degli Istituti Tecnici del settore tecnologico la valenza orientativa delle discipline trova la sua più concreta applicazione in 'Scienze e tecnologie applicate'. Si tratta di un insegnamento che introduce lo studente ai processi produttivi, ai contesti organizzativi aziendali e alle figure professionali di riferimento e costituisce un 'ponte' tra il primo e il secondo biennio, sostenendo l'orientamento alla scelta dell'indirizzo di studi e garantendo una continuità nello sviluppo delle competenze di filiera riguardo agli indirizzi attivati nell'istituzione scolastica. Nel settore economico tale funzione di continuità viene esplicata da quelle discipline che anticipano la caratterizzazione degli indirizzi e delle articolazioni del secondo biennio e quinto anno.

Nel secondo biennio, gli aspetti scientifici, economico-giuridici, tecnologici e tecnici sviluppati dalle discipline d'indirizzo assumono le connotazioni specifiche relative al settore di riferimento in una "dimensione politecnica". Le discipline, nell'interazione tra le loro peculiarità, promuovono l'acquisizione progressiva delle abilità e competenze professionali. L'adozione di metodologie condivise, l'evidenziazione del comune metodo scientifico di riferimento, l'attenzione ai modelli e ai linguaggi specifici, il ricorso al 'laboratorio' come luogo elettivo per condurre esperienze di individuazione e risoluzione di problemi, contribuiscono a far cogliere la concreta interdipendenza tra scienza, tecnologia e tecniche operative in un quadro unitario della conoscenza. (Cfr. Regolamento art. 5, comma 2, lettera e).

Il quinto anno si caratterizza per essere il segmento del percorso formativo in cui si compie l'affinamento della preparazione culturale, tecnica e professionale che fornisce allo studente gli strumenti idonei ad affrontare le scelte per il proprio futuro di studio o di lavoro. In questo senso, lo sviluppo delle competenze si realizza attraverso un collegamento forte con la realtà produttiva del territorio, locale, nazionale o internazionale. In una prospettiva curricolare che vede il secondo biennio e il quinto anno come un percorso unitario di costruzione e consolidamento delle competenze di profilo, è possibile anticipare al secondo biennio alcuni risultati di apprendimento di filiera solitamente riferiti alle quinte classi. Ciò permette di non sovraccaricare questo anno durante il quale sarà possibile, invece, approfondire, anche mediante attività di alternanza scuola–lavoro, tirocini, *stage,* nuclei tematici funzionali all'orientamento alle professioni o alla prosecuzione degli studi preparando, al tempo stesso, adeguatamente gli studenti al superamento dell'esame di Stato.

La verifica personale circa l'orientamento alla scelta successiva al conseguimento del diploma, verso l'Istruzione Tecnica Superiore, l'Università o il mondo del lavoro, deve essere continuamente sollecitata e sostenuta. È un cammino che dovrebbe concludersi al termine del secondo biennio, anche per favorire una fruizione più consapevole e sistematica di quanto durante il quinto anno può aiutare a rendere efficace la scelta successiva al diploma.

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento, il secondo biennio poggia su quanto acquisito durante il primo biennio. Conseguito l'obbligo di istruzione, focalizza la sua attenzione sullo sviluppo delle conoscenze e delle abilità che costituiscono il cuore della professionalità, favorendo una loro acquisizione significativa, stabile e fruibile nell'affrontare situazioni e problemi, sia disciplinari, sia più direttamente connessi con l'ambito tecnico e professionale. In questo, l'apporto degli insegnamenti che il Regolamento include "nell'area di istruzione generale "deve raccordarsi validamente ed efficacemente con l'apporto degli altri insegnamenti, al fine di promuovere il profilo di un tecnico culturalmente e professionalmente altamente preparato.

Per alcuni indirizzi e articolazioni, infine, i risultati di apprendimento assumono a riferimento le certificazioni europee e internazionali in modo da facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. La pratica delle

certificazioni professionali è, infatti, collegata alla crescente necessità di qualificare il lavoro e renderlo sempre più un fattore competitivo. Essa si ricollega ai principi definiti dall'Unione Europea per favorire la mobilità lavorativa e la promozione della formazione lungo tutto l'arco della vita. L'obiettivo della mobilità dei lavoratori tra i paesi europei implica l'esistenza di parametri comuni, affinché il riconoscimento dei titoli, la valutazione dell'esperienza lavorativa avvengano secondo standard condivisi, comunemente accettati dalle comunità professionali di paesi dalle tradizioni normative e culturali anche profondamente diverse.

Il ruolo del dirigente scolastico è cruciale nell'individuare le strategie e gli strumenti organizzativi per facilitare l'integrazione delle diverse aree di cui si compone il curricolo, in particolare nei momenti di snodo del percorso, anche attivando reti tra scuole, istituti formativi e altri soggetti del territorio. A tale scopo, appare evidente l'importanza che potrebbe assumere la creazione di un apposito "Dipartimento di area" per curare, con il contributo del Comitato tecnico-scientifico, l'integrazione dei contenuti disciplinari e lo sviluppo di specifici progetti d'Istituto. Nel passaggio dal primo al secondo biennio, ad esempio, i progetti potrebbero prevedere una alternanza delle discipline tecnologiche del triennio, utilizzando anche la quota di autonomia riservata alle Istituzioni scolastiche. L'obiettivo perseguito è quello di consentire allo studente di giungere alla consapevolezza delle caratteristiche dei percorsi formativi a cui è interessato e contribuire contemporaneamente alla sua formazione tecnico-scientifica.

La creazione di strutture organizzativo-funzionali innovative e un rapporto proficuo con i sistemi produttivi del territorio sono strumenti fondamentali per raggiungere gli obiettivi che connotano l'identità culturale degli Istituti tecnici poiché consentono di fornire agli studenti, in particolare del quinto anno, le informazioni necessarie a raccordare le attività scolastiche con la realtà del mondo del lavoro, aumentando la consapevolezza delle possibilità del percorso di studio intrapreso, in relazione alle personali scelte di vita e di lavoro.

1.2.2 L'orientamento alla scelta post-secondaria

Il riordino degli Istituti Tecnici vuole corrispondere alla necessità non solo di modernizzare l'impianto curricolare, ma anche di rafforzare la capacità degli studenti di scegliere consapevolmente, dopo il diploma, il proprio percorso.

In base al Regolamento degli Istituti Tecnici "il secondo biennio ed il quinto anno costituiscono un percorso unitario per accompagnare lo studente nella costruzione progressiva di un progetto di vita, di studio e di lavoro". I risultati di apprendimento relativi al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente comprendono, infatti, una molteplicità di competenze personali e professionali per l'inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'Università o all'Istruzione Tecnica Superiore.

Orientare gli studenti che desiderano proseguire la propria formazione è allora un'esigenza che investe sia la Scuola, sia il sistema post-secondario. Essa può essere affrontata in modo efficace solamente attraverso il coinvolgimento sinergico di entrambi i fronti. Per questo l'articolo 2 del D.L.vo 14 gennaio 2008, n.21 prevede espressamente che gli Istituti d'istruzione secondaria, nell'ambito della propria autonomia, assicurino il raccordo con le Università, anche consorziate tra loro, realizzando appositi percorsi di orientamento e di autovalutazione delle competenze. Le Università, dal canto loro, individuano nei loro Regolamenti specifiche iniziative attraverso piani pluriennali di intervento. Lo stesso decreto, all'articolo 3, prevede anche forme di collaborazione con gli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.).

In questo quadro si rende necessario organizzare attività formative idonee alla preparazione iniziale di studenti che intendono accedere all'alta formazione e di coordinare attività di orientamento volte a migliorare ed accrescere gli aspetti di comprensione ver-

bale, di applicazione della logica e alcuni strumenti matematici, al fine di rendere più agevole ed efficiente il percorso formativo nel primo anno di formazione post-secondaria.

Un'area di intervento che merita una speciale attenzione, stante lo stretto collegamento tra Istituti Tecnici e Istituti Tecnici Superiori, riguarda il rafforzamento delle competenze di informatica e di lingua inglese degli studenti delle quinte classi con particolare riguardo alla conoscenza dell'inglese tecnico di indirizzo. L'eventuale conseguimento di specifiche certificazioni facilita l'accesso agli ITS appartenenti all'area tecnologica coerente con l'indirizzo di istruzione tecnica.

Sempre nella prospettiva di favorire l'accesso alla nuova offerta formativa degli Istituti Tecnici Superiori potranno essere programmate iniziative di consolidamento delle competenze scientifiche attraverso l'organizzazione di moduli integrativi che riguardino specifici ambiti applicativi.

Anche le azioni di orientamento finalizzate alle professioni e al lavoro, considerate dal decreto legislativo 14 gennaio 2008, n. 22, diventano attività istituzionali per tutti gli istituti di istruzione secondaria superiore, statali e paritari, che si inseriscono strutturalmente nel piano dell'offerta formativa del secondo biennio e del quinto anno, per essere modulate allo scopo di assecondare gli interessi degli studenti.

Per sostenere l'azione di orientamento, i Dipartimenti, i Comitati Tecnici Scientifici, i docenti, i consigli di classe, con l'apporto delle figure strumentali, possono organizzare - e organizzano già in molti casi - attività che mettano in grado lo studente, a conclusione del percorso quinquennale, di:

– utilizzare strumenti per la ricerca attiva del lavoro e delle opportunità formative (redazione e diffusione del CV, autovalutazione e verifica delle proprie conoscenze, ecc.)

– valutare le proprie capacità, i propri interessi e le proprie aspirazioni (bilancio delle competenze) anche nei confronti del lavoro e di un ruolo professionale specifico;

– riconoscere i cambiamenti intervenuti nel sistema della formazione e del mercato del lavoro;

– sviluppare competenze metodologiche finalizzate ad assumere decisioni.

Va inoltre favorita l'integrazione tra i diversi interventi orientativi e la circolarità delle informazioni tra il soggetto che deve prendere decisioni ed i differenti enti ed istituzioni che hanno specifici compiti di comunicazione e sostegno.

2. Aspetti didattici e organizzativi specifici

Lo sviluppo di una solida base culturale su cui innestare le competenze tecnico-professionali, proprie dei diversi indirizzi, costituisce una priorità dei nuovi percorsi degli Istituti Tecnici. Per corrispondere alle dinamiche evolutive degli assetti economici e produttivi e contribuire ad anticiparne i relativi sviluppi e fabbisogni è infatti sempre più richiesta una preparazione globale caratterizzata da una dinamica integrazione tra competenze culturali generali e competenze tecnico professionali specifiche. A tal fine, i risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale dello studente prevedono una sempre più stretta integrazione culturale tra la dimensione umanistica delle competenze e quella scientifico-tecnologica tipica delle vocazioni dell'Istruzione Tecnica.

2.1 Il raccordo tra le discipline dell'Area generale e delle Aree di indirizzo

L'Area di istruzione generale, più ampia nel primo biennio (560 ore annue), decresce nel secondo biennio e nel quinto anno (495 ore annue), in quanto il consolidamento delle competenze culturali è comunque assicurato dalle Aree di indirizzo.

L'Area di istruzione generale e le Aree di indirizzo sono, infatti, in un rapporto di dinamica integrazione. Conoscenze ed abilità delle discipline generali e di indirizzo vengono ulteriormente sviluppate e potenziate attra-

verso la reciproca valorizzazione della loro dimensione pratico-funzionale e teorico-culturale.

I risultati di apprendimento dell'Area di istruzione generale, in continuità con quelli del primo biennio, si correlano con le discipline di indirizzo in modo da fornire ai giovani una preparazione complessiva in cui interagiscono conoscenze - teoriche e applicative - e abilità - cognitive e manuali - relative ai differenti settori ed indirizzi.

Le discipline che afferiscono all'Area di istruzione generale - Lingua e Letteratura Italiana, Lingua Inglese, Storia, Matematica, Scienze motorie e sportive, Religione cattolica o attività alternative - mirano non solo a consolidare e potenziare le competenze culturali generali, ma anche ad assicurare lo sviluppo della dimensione teorico-culturale delle conoscenze ed abilità proprie delle discipline di indirizzo per consentirne – in linea con quanto indicato nel Quadro europeo delle qualifiche dell'apprendimento permanente (EQF) - un loro utilizzo responsabile ed autonomo "in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale".

Le competenze linguistico- comunicative [*Lingua e letteratura italiana, Lingua inglese*], comuni a tutti gli indirizzi, consentono allo studente di utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana ed i linguaggi settoriali delle lingue straniere secondo le varie esigenze comunicative e favoriscono la comprensione critica della dimensione teorico-culturale delle principali tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico. Tali competenze sono strumenti indispensabili per interagire nei contesti di vita e professionali, per concertare, per negoziare, per acquisire capacità di lavorare in gruppo e in contesti operativi diversi, per risolvere problemi, per proporre soluzioni, per sviluppare capacità direttive e di coordinamento e per valutare le implicazioni dei flussi informativi rispetto all'efficacia dei processi economici e produttivi. Esse costituiscono, inoltre, un utile raccordo con le competenze generali comuni a tutti i percorsi ITS e facilitano l'orientamento degli studenti nelle loro scelte future.

Nel quinto anno è previsto l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua inglese. L'insegnamento è finalizzato, in particolare, a potenziare le conoscenze e abilità proprie della disciplina da veicolare in lingua inglese attraverso la contemporanea acquisizione di diversi codici linguistici. L'integrazione tra la lingua inglese e altra disciplina non linguistica, secondo il modello *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a cui è riservata di seguito un'apposita sezione, viene realizzata dal docente, con una didattica di tipo fortemente laboratoriale, attraverso lo sviluppo di attività inerenti le conoscenze e le abilità delle discipline interessate, in rapporto all'indirizzo di studio.

Le competenze storico-sociali [*Storia*] contribuiscono alla comprensione critica della dimensione teorico-culturale dei saperi e delle conoscenze proprie della scienza e della tecnologia attraverso lo sviluppo e l'approfondimento del rapporto fra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia e consentono allo studente, tra l'altro, di collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione etica e storico-culturale; di riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale; di essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale .

Nel quinto anno, in particolare, le competenze storico-sociali rafforzano la cultura dello studente con riferimento anche ai contesti professionali, consolidano l'attitudine a problematizzare, a formulare domande e ipotesi interpretative, a dilatare il campo delle prospettive ad altri ambiti disciplinari e a contesti locali e globali e, infine, a reperire le fonti per comprendere la vita dei contesti produttivi e le loro relazioni in ambito nazionale, europeo e internazionale. L'approccio alla Storia, quindi, non può che essere 'globale', ossia imperniato sull'intreccio fra le variabili ambientali, demo-

grafiche, tecnologiche, scientifiche, economiche, sociali, politiche, culturali. Approfondimenti di storie 'settoriali' (es.: storia dell'ambiente, storia economica e sociale, storia della scienza e della tecnologia) mettono in relazione le variabili privilegiate (es.: innovazioni tecnologiche) con altre variabili (es.: scoperte scientifiche, forme di organizzazione del lavoro, sistemi economici, modelli culturali) e con riferimento ad un contesto 'globale'.

Organici raccordi tra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia possono essere sviluppati, inoltre, attraverso le attività e gli insegnamenti relativi a "Cittadinanza e Costituzione" che consentono di superare la separatezza disciplinare con la valorizzazione ed il potenziamento della dimensione civico-sociale delle discipline stesse. Rispetto al primo biennio, l'insegnamento della Storia tende ad ampliare e rafforzare l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, con una particolare attenzione al dialogo interculturale e allo sviluppo di una responsabilità individuale e sociale. E questo è sicuramente possibile attraverso lo studio della Carta costituzionale del nostro Paese. Nell'ultimo anno, il profilo educativo dello studente deve essere completato con il potenziamento di saperi, competenze, comportamenti relativi alla sensibilità ambientale, allo sviluppo sostenibile, alla sicurezza nelle sue varie accezioni, al risparmio energetico, alla tutela e al rispetto del patrimonio artistico e culturale.

Le competenze matematico-scientifiche [Matematica] contribuiscono alla comprensione critica della dimensione teorico-culturale dei saperi e delle conoscenze proprie del pensiero matematico e scientifico. Lo studio della Matematica permette di utilizzare linguaggi specifici per la rappresentazione e soluzione di problemi scientifici, economici e tecnologici e stimola gli studenti a individuare le interconnessioni tra i saperi in quanto permette di riconoscere i momenti significativi nella storia del pensiero matematico. Il possesso degli strumenti matematici, statistici e del calcolo delle probabilità consente una piena comprensione delle discipline scientifiche e l'operatività nel campo delle scienze applicate. Sembra opportuno a questo riguardo sottolineare che la rilevazione più recente dell'INVALSI (2010-2011) sulle competenze matematiche vede gli studenti degli Istituti Tecnici collocati allo stesso livello degli studenti dei Licei scientifici.

Si ricorda che nel secondo biennio degli indirizzi del settore tecnologico è presente la disciplina "Complementi di matematica" che, con contenuti specifici per ogni indirizzo, integra opportunamente la cultura matematica di base comune a tutti gli indirizzi. Tale disciplina rappresenta un anello di congiunzione tra la cultura matematica generale e quella scientifica, tecnologica e professionale di ogni indirizzo. Infatti, numerose applicazioni tecnologiche sarebbero affrontate in maniera acritica e senza consapevolezza se non ci fossero alla base sicure conoscenze e abilità provenienti dal campo scientifico sperimentale e matematico.

E' essenziale che la programmazione delle attività didattiche di "Matematica" e di "Complementi di matematica" risulti pienamente integrata con le discipline di indirizzo, in modo che gli studenti possano disporre di un continuo ed efficace riferimento teorico durante le varie applicazioni professionali.

Anche nel secondo biennio e nel quinto anno gli strumenti indispensabili per l'integrazione tra Area di istruzione generale e Aree di indirizzo sono costituiti dalla didattica laboratoriale, dalle esperienze di studio svolte in contesti reali e dalle attività di alternanza scuola-lavoro: esse rappresentano di fatto i "*luoghi"* in cui competenze, conoscenze e abilità afferenti a discipline diverse possono essere agite in maniera integrata. In particolare, lo studente, durante l'attività laboratoriale, applica linguaggi di carattere generale e specifico, raccoglie ed elabora dati per mezzo di idonea strumentazione, costruisce, verifica e confuta modelli, affinandone i processi di adeguamento alla realtà. Tale metodologia consente di cogliere l'interdipendenza tra cultura professionale, tecnologie e dimensione ope-

rativa della conoscenza; di acquisire concretamente saperi e competenze; di organizzare i concetti portanti in modo articolato, flessibile e adeguato all'innovazione, al cambiamento, alle esigenze del mondo del lavoro.

Come nel primo biennio, appare rilevante sul piano organizzativo il ruolo del Dipartimento, struttura idonea a sostenere l'integrazione tra le discipline afferenti alle due aree che può facilitare il lavoro collegiale dei docenti, soprattutto al fine di collegare organicamente l'area di istruzione generale con le aree di indirizzo. La lettura e l'analisi interpretativa e critica dei risultati di apprendimento operata all'interno del Dipartimento può favorire l'evoluzione delle impostazioni didattico-metodologiche con la valorizzazione dell'approccio laboratoriale e un più stretto raccordo con il mondo del lavoro.

2.2 La gestione dell'alternanza, dei tirocini e dello *stage*

Il nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici, ed in particolare il curricolo del secondo biennio e dell'ultimo anno, richiamano l'attenzione dei docenti e dei dirigenti scolastici sulle metodologie didattiche "attive" e sullo sviluppo di "organici collegamenti" con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale. Queste indicazioni valorizzano sia le consolidate esperienze di raccordo tra scuola e mondo del lavoro, elemento caratterizzante dell'Istruzione Tecnica sin dalle sue origini, sia i progetti di alternanza scuola-lavoro realizzati con le modalità introdotte negli ordinamenti della scuola secondaria superiore dalla legge n.53/2003 e dal successivo decreto legislativo n.77/2005.

Si tratta di metodologie didattiche basate su un progetto educativo a cui collaborano Scuola, impresa ed altri soggetti operanti sul territorio che hanno registrato un crescente interesse da parte delle istituzioni scolastiche, come si evince dagli annuali rapporti di monitoraggio pubblicati dall'INDIRE (ANSAS).

Ognuno di questi strumenti formativi presenta caratteristiche proprie. In comune, le esperienze di *stage*, tirocinio e alternanza scuola-lavoro hanno la concezione del luogo di lavoro come luogo di apprendimento. L'organizzazione/impresa/ente che ospita lo studente assume il ruolo di contesto di apprendimento complementare a quello dell'aula e del laboratorio. Attraverso la partecipazione diretta al contesto operativo, quindi, si realizza quella socializzazione e permeabilità tra i diversi ambienti, nonché quello scambio reciproco delle esperienze che concorre alla formazione della persona.

2.2.1 Stage e tirocini

Stage e tirocini, anche se spesso utilizzati come sinonimi, indicano in realtà due tipologie di esperienze attraverso le quali gli studenti prendono contatto, prima della conclusione dell'esperienza scolastica, con il mondo del lavoro. Possono avere finalità diverse (es. orientative, formative ecc.), una durata variabile (dalla visita aziendale della durata di un giorno a stage di tre o quattro settimane), una diversa collocazione all'interno del percorso formativo annuale (all'avvio dell'anno scolastico, durante lo svolgimento o al termine delle lezioni, nelle pause didattiche, ecc.), o pluriennale, con riferimento alla struttura del corso di studi (es. secondo biennio, quinto anno ecc.).

Lo *stage*, attivato preferibilmente sulla base di una convenzione tra istituzione scolastica ed impresa, consiste nel trascorrere un certo periodo di tempo all'interno di una realtà lavorativa allo scopo di *verificare, integrare e rielaborare* quanto appreso in aula e/o laboratorio.

Il tirocinio - che secondo la legge istitutiva n. 196/1997 si distingue in *tirocinio formativo* e *tirocinio di orientamento* - è utilizzato generalmente come opportunità di inserimento temporaneo nel mondo del lavoro ed è *finalizzato all'acquisizione di nuove competenze e di una esperienza pratica che favoriscono la crescita professionale e personale* del tirocinante.

In ogni caso, la funzione principale degli *stage* e dei tirocini, propria della filiera tecnica

e professionale, è quella di agevolare le scelte formative e professionali degli studenti attraverso un apprendimento fondato sull'esperienza, più o meno prolungata, in ambienti di lavoro esterni alla scuola, che possono riferirsi ad una pluralità di contesti (imprese e studi professionali, enti pubblici, enti di ricerca, associazioni di volontariato ecc.), selezionate anche in relazione ai settori che caratterizzano i vari indirizzi di studi.

2.2.2 Alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro, pur presentando alcune analogie con le esperienze di *stage* e tirocinio, si differenzia da queste per le caratteristiche strutturali e per la più stretta relazione personale dello studente con il contesto lavorativo.

Introdotta in Italia come una delle modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di secondo grado (art. 4 legge delega n.53/03), l'alternanza scuola-lavoro si configura quale *metodologia didattica innovativa* del sistema dell'istruzione che consente agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, di realizzare i propri percorsi formativi alternando periodi di studio "in aula" e forme di apprendimento in contesti lavorativi. Si tratta, dunque, di una possibilità attraverso la quale si attuano modalità di apprendimento flessibili e *equivalenti* sotto il profilo culturale ed educativo.

Con l'alternanza scuola-lavoro si riconosce, infatti, un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza, infatti, si permettono *l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione* di competenze specifiche previste dai profili educativi culturali e professionali dei diversi corsi di studio che la scuola ha adottato nel Piano dell'Offerta Formativa.

Attraverso l'alternanza scuola-lavoro si concretizza il concetto di pluralità e complementarietà dei diversi approcci nell'apprendimento. Il mondo della Scuola e quello dell'azienda/impresa non sono più considerati come realtà separate bensì integrate tra loro, consapevoli che, per uno sviluppo coerente e pieno della persona, è importante ampliare e diversificare i luoghi, le modalità ed i tempi dell'apprendimento. "*Pensare*" e "*fare*" come processi complementari, integrabili e non alternativi.

Il modello dell'alternanza scuola-lavoro, inoltre, intende non solo superare l'idea di disgiunzione tra momento formativo ed applicativo, ma si pone l'obiettivo più incisivo di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo". Condizione che offre quel *vantaggio competitivo (*rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico) che costituisce, esso stesso, stimolo all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona.

L'alternanza scuola-lavoro, perciò, non costituisce un percorso "di recupero", ma al contrario si qualifica come strumento per rendere più flessibili i percorsi di istruzione, nella cornice del *lifelong learning*.

I nuovi modelli organizzativi proposti dal riordino degli Istituti Tecnici, quali i Dipartimenti e il Comitato Tecnico Scientifico, possono svolgere un ruolo importante sia per facilitare l'inserimento dei giovani in quei contesti operativi disponibili ad ospitare gli studenti, sia per attivare efficacemente le procedure di alternanza, più complesse di quelle previste per gli *stage* e i tirocini.

In questo specifico contesto educativo, assume particolare rilevanza la funzione tutoriale, preordinata alla promozione delle competenze degli studenti e al raccordo tra l'istituzione scolastica, il mondo del lavoro e il territorio.

Nell'alternanza la figura del *tutor* supporta e favorisce i processi di apprendimento dello studente. Il *tutor* si connota come "facilitatore dell'apprendimento"; accoglie e so-

stiene lo studente nella costruzione delle proprie conoscenze; lo affianca nelle situazioni reali e lo aiuta a ri-leggere l'insieme delle esperienze per poterle comprendere nella loro naturale complessità. Lo aiuta, dunque, a rivisitare il suo sapere e ad avere chiara valutazione delle tappe del proprio processo di apprendimento.

Sotto il profilo organizzativo, l'alternanza condivide la maggior parte degli adempimenti previsti per la pianificazione degli *stage* e dei tirocini. È evidente l'impegno richiesto ai Dirigenti Scolastici per la stipula di accordi, che possono coinvolgere anche reti di scuole, con i diversi soggetti del mondo del lavoro operanti nel territorio. Accordi a valenza pluriennale, ovviamente, garantiscono alla collaborazione maggiore stabilità e organicità.

2.3 La gestione delle quote di autonomia e flessibilità

I percorsi formativi degli Istituti Tecnici nel secondo biennio e quinto anno assumono connotazioni specifiche in relazione alle filiere produttive di riferimento, per consentire agli studenti di raggiungere, a conclusione del percorso quinquennale, competenze culturali e tecnico-professionali adeguate per un immediato inserimento nel mondo del lavoro e per la prosecuzione degli studi a livello di istruzione e formazione superiore, con particolare riferimento all'esercizio delle professioni tecniche, nonché in ambito universitario.

A questo fine i percorsi degli Istituti Tecnici sono caratterizzati da spazi crescenti di progettazione didattica che, dal primo biennio al quinto anno, fanno riferimento alle quote di autonomia e di flessibilità, che presentano caratteristiche molto diverse e distinte possibilità di intervento da parte delle istituzioni scolastiche. Tali spazi possono trovare ulteriore articolazione nelle opzioni previste dall'art. 8, comma 2, lett. d) del Regolamento, la cui declinazione esula dalle presenti Linee Guida.

Nell'esercizio della propria autonomia didattica le istituzioni scolastiche possono corrispondere alle vocazioni del territorio e alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni prevedendo livelli di approfondimento diverso per le conoscenze e le abilità indicate nelle schede disciplinari dei vari indirizzi, in relazione alle specifiche competenze richieste.

2.3.1 La quota di autonomia

Per corrispondere alle vocazioni del territorio e alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, gli Istituti Tecnici possono utilizzare, come noto, la quota di autonomia del 20% dei curricoli – disponibile dal primo al quinto anno - per progettare, nell'ambito della loro autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo, specifiche attività formative in costante raccordo con i sistemi produttivi del territorio. Ciò senza modificare il profilo dell'indirizzo e allo scopo di rispondere in modo mirato alle esigenze che caratterizzano il contesto di riferimento.

L'utilizzo della quota di autonomia è strumento organizzativo e didattico del quale le scuole possono servirsi per valorizzare il patrimonio delle esperienze acquisite all'interno delle innovazioni introdotte dai nuovi ordinamenti.

Tenuto conto delle richieste degli studenti e delle famiglie, l'autonomia consente di modificare i curricoli entro il limite del 20% del monte ore delle lezioni per rafforzare alcuni insegnamenti obbligatori oppure per introdurre nuovi insegnamenti che concorrono a realizzare gli obiettivi educativi individuati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

La quota di autonomia non consente di sostituire integralmente nessuna disciplina, né dell'Area di istruzione generale, né dell'Area di indirizzo, inclusa nel piano di studi, ma solo di ridurne l'orario, sempre entro il limite massimo del 20% rispetto al quadro orario previsto dall'indirizzo di riferimento.

Al fine di preservare l'identità degli Istituti Tecnici, le attività e gli insegnamenti scelti au-

tonomamente dalle istituzioni scolastiche dovranno essere coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale dello studente, definito in relazione al percorso di studi prescelto, correlato ad uno specifico settore ed indirizzo.

Vale richiamare che la quota di autonomia è determinata nei limiti del contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche in base all'orario complessivo delle lezioni del secondo biennio e del quinto anno, senza determinare esuberi di personale.

2.3.2 La quota di flessibilità

Gli spazi di flessibilità sono riservati esclusivamente per articolare in opzioni le Aree di indirizzo, al fine di corrispondere a specifiche esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi da una particolare filiera produttiva. La quota di flessibilità è disponibile a partire dal terzo anno dei percorsi formativi, nella misura del 30% nel secondo biennio e del 35% nel quinto anno, e fa riferimento unicamente al monte ore delle attività e degli insegnamenti obbligatori che caratterizzano l'Area di indirizzo.

La flessibilità può prevedere, a differenza della quota di autonomia, la sostituzione di una o più discipline dell'Area di indirizzo, entro i citati limiti temporali; si può cumulare con la quota di autonomia, ma la sua attivazione **non** è di competenza della singola istituzione scolastica, bensì è soggetta ad una procedura definita con provvedimento specifico.

Il decreto del Presidente della Repubblica n.88/2010, art.8, comma 2, lettera d), stabilisce, infatti, che la definizione degli ambiti, dei criteri e delle modalità, ai fini di un'ulteriore articolazione, attraverso gli spazi di flessibilità, delle Aree di indirizzo in un **numero contenuto** di opzioni incluse in un apposito elenco nazionale, è effettuata con un successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanza, previo parere della Conferenza Stato, Regioni e Province autonome.

Gli spazi di flessibilità, dunque, consentono di articolare le Aree di indirizzo in opzioni, per adeguare alcuni percorsi alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro, anche in relazione a particolari distretti produttivi manifatturieri .

Le opzioni che gli Istituti Tecnici possono attivare, devono perciò rientrare nella programmazione dell'offerta formativa di competenza delle Regioni ed essere espressamente indicate in un elenco nazionale adottato con un apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze. Il decreto in parola viene periodicamente aggiornato sulla base degli esiti del monitoraggio e della valutazione condotti a livello nazionale.

2.4 La formazione alla sicurezza e al benessere nei luoghi di lavoro

I concetti di sicurezza e di benessere nella società contemporanea assumono una crescente rilevanza sul piano culturale e organizzativo.

La cultura della sicurezza, vista come esigenza di rispetto delle persone e delle cose, salvaguardia della natura, determinazione di un ambiente di vita il più possibile esente da rischi, ha trovato adeguata attenzione nelle Linee Guida dell'Istruzione Tecnica.

A questi temi si è dato particolare risalto nella formulazione dei risultati di apprendimento. Ogni indirizzo, ogni disciplina, ogni attività contiene, infatti, specifiche indicazioni a tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro.

Rispetto al primo biennio, in cui la sicurezza era integrata nelle competenze chiave di cittadinanza che presiedono all'obbligo di istruzione, nel secondo biennio e quinto anno l'accento viene posto sulla sensibilizzazione alla sicurezza nei luoghi di lavoro e vengono innestati gli strumenti cognitivi ed esperienziali necessari all'agire sicuro e responsabile nelle

attività professionali tipiche di ciascun indirizzo di studio.

Ciò evidenzia il carattere multidisciplinare delle competenze sulla sicurezza che implicano, pertanto, il concorso di tutti i docenti nel programmare e realizzare risultati di apprendimento efficaci.

Affinché le competenze sulla sicurezza vengano "metabolizzate", è necessario orientare lo studente a considerare come, alla base della funzionalità di apparati, impianti e processi, siano poste anche le leggi vigenti in materia di sicurezza personale e ambientale.

In quest'ottica, tutte le normative sulla sicurezza sono associate agli apprendimenti tecnici e costituiscono con essi un fertile terreno d'incontro fra le discipline scientifico-tecnologiche e storico-sociali. Negli ambiti di integrazione così individuati è opportuno svolgere approfondimenti disciplinari specialistici, molto interessanti ai fini della contestualizzazione delle attività pratiche, dell'innovazione tecnologica o delle filiere produttive presenti nel territorio.

Nella cultura della sicurezza può essere individuato un paradigma secondo il quale la sicurezza è elemento chiave con cui possono essere affrontati i contenuti relativi a tutti gli indirizzi tecnici. Ogni tecnologia e processo sarà, pertanto, esaminato anche sotto il profilo del rischio che comporta per l'operatore o per i terzi.

In questo quadro, si può perseguire l'obiettivo di favorire l'acquisizione delle certificazioni specifiche relative alla sicurezza, nei diversi settori di ciascun indirizzo, anche attraverso la collaborazione della scuola con soggetti esterni accreditati.

2.5 Il CLIL e la promozione del plurilinguismo

Come già accennato in precedenza, l'insegnamento nel quinto anno degli Istituti Tecnici di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua inglese, o CLIL – *Content and Language Integrated Learning* -, previsto dall' art. 8, c.2 lett. b) del d.P.R. 15 -3-2010 n. 88, è una significativa innovazione curricolare introdotta dal riordino in atto. L'innovazione in parola raccoglie le spinte di un'intensa fase di sperimentazione nelle scuole, sviluppatasi nell'ambito dell'autonomia didattica, anche in attuazione di intese, accordi, progetti europei, tesi a privilegiare l'apprendimento attraverso le lingue e un approccio multilingue, in coerenza con i principi alla base delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Le modalità attuative dell'insegnamento in lingua inglese saranno definite da un apposito decreto interministeriale. Il Regolamento dell'Istruzione Tecnica già stabilisce che l'insegnamento può essere attivato sulla base delle risorse di organico disponibili nella scuola "a legislazione vigente". Il Collegio dei docenti, nella sua autonomia, sceglierà, pertanto, la disciplina dell'area d'indirizzo del quinto anno in base ai criteri definiti e alle risorse disponibili. Con la nota DGPER 10872 del 9 dicembre 2010 è stato avviato il processo di formazione dei docenti, con percorsi formativi che consentiranno loro di sviluppare le competenze richieste, sia linguistico – comunicative, fino al livello C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER)[1], sia metodologico.

L'insegnamento in lingua inglese contribuisce dunque allo sviluppo e al potenziamento delle conoscenze e abilità delle discipline dell'area generale, in particolare linguistico- comunicative, e dell'area d'indirizzo, con una reciproca valorizzazione.

Non si tratta, semplicemente, dell'insegnamento di una disciplina 'in inglese' o di una varietà della glottodidattica che utilizza materiale linguistico settoriale. Il CLIL si con-

(1) Il livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, pubblicato nel 2001 dal Consiglio d'Europa, è previsto dall' art. 14 D.M. 10-9-2010 n. 249, Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti.

cretizza in un "laboratorio cognitivo" di saperi e procedure che appartengono ai due ambiti disciplinari e si sviluppa in un percorso contestualizzato all'indirizzo di studio per integrare le diverse parti del curricolo, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative e proiettarlo verso una dimensione professionale.

Le esperienze CLIL realizzate in Italia e negli altri paesi europei hanno mostrato che l'acquisizione progressiva dei contenuti disciplinari e dei linguaggi a loro propri si realizza meglio con metodologie attive, coinvolgendo gli studenti in attività comunicative riferite a contesti professionali reali e inducendo riflessioni sulla costruzione del discorso della specifica disciplina nelle lingue veicolari, sulle strategie per veicolare da una lingua all'altra i contenuti appresi.

Per i docenti e per la Scuola, il CLIL costituisce, quindi, un'occasione per riflettere sulla programmazione, la didattica, la valutazione per focalizzare le specificità del quinto anno allo scopo di assicurare la effettiva complementarietà con le materie curriculari.

Le modalità di svolgimento dell'insegnamento CLIL sono attualmente affidate all'autonomia delle scuole che potranno, sulla base delle risorse disponibili, attivare percorsi anche di tipo modulare o progettuale, sull'intero monte ore annuale o su parte di esso, o prevedere la presenza di insegnanti madrelingua della DNL a supporto dell'attività didattica[2]. Il ruolo attivo del Dirigente scolastico, in questo senso, è fondamentale anche per favorire la costituzione di appositi dipartimenti o team misti di insegnanti, valutare la possibilità di avvicinare al CLIL classi dei bienni precedenti o di coinvolgere lingue diverse dall'inglese, ove presenti, per favorire un approccio plurilingue.

La presenza nel curricolo di un insegnamento in lingua veicolare rimanda ad un processo di verifica delle conoscenze, abilità e competenze acquisite, sia in relazione agli strumenti, anche innovativi, che le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia, potranno predisporre per la valutazione in itinere, sia per certificare, dove possibile, le competenze linguistiche, incrementando la motivazione all'apprendimento. Richiede, quindi, flessibilità e collaborazione, in particolare tra i docenti della DNL e di lingua inglese, per proporre percorsi di apprendimento diversificati, equilibrati e coordinati attraverso attività di co-progettazione e co-valutazione. Ciò appare ancora più necessario nella fase transitoria in cui avverrà la formazione dei docenti disciplinari, ma resterà comunque determinante per progettare, monitorare e valutare i percorsi, affinché siano effettivamente condivisi e integrati, in coerenza con l'approccio metodologico proposto.

La tabella 1 fornisce un esempio di articolazione dell'insegnamento della "Disciplina non linguistica in lingua inglese" in conoscenze e abilità, quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della progettazione collegiale del Consiglio di classe.

(2) Si veda, ad esempio, il progetto di cooperazione internazionale "HIghlights for High schools" per il miglioramento delle competenze scientifiche nell'istruzione secondaria di II grado, promosso dal MIUR - Direzione Generale per gli Affari Internazionali, in collaborazione il Massachusetts Institute of Technology di Cambridge (USA) e sotto gli auspici del Consolato Generale d'Italia a Boston (USA).

Tab. 1 –Conoscenze e abilità di possibile riferimento per il quinto anno

Conoscenze	Abilità
Conoscenze specifiche della disciplina e della lingua veicolare Principali tipologie testuali tecnico-professionali relative alla disciplina e loro caratteristiche morfosintattiche e semantiche specifiche Strategie e tecniche di comprensione e di produzione di testi tecnico – professionali e divulgativi, scritti e/o orali, - quali manuali, schede tecniche, sintesi, relazioni, articoli, presentazioni - anche con l'ausilio di strumenti multimediali. Lessico e fraseologia standard specifici della disciplina, inclusi i glossari di riferimento, comunitari e internazionali.	Abilità specifiche della disciplina veicolata in lingua inglese Reperire, confrontare e sintetizzare dati, informazioni e argomentazioni riguardanti la disciplina provenienti da fonti e tipologie di testo differenti, continui e/o non continui. Utilizzare tipologie testuali tecnico-professionali della disciplina secondo le costanti che le caratterizzano, i media utilizzati e i contesti professionali d'uso. Comprendere e produrre testi scritti e/o orali su specifici argomenti di ambito disciplinare. Utilizzare i glossari professionali di riferimento, comunitari e internazionali. Interagire in situazioni di lavoro di gruppo, reali o simulate, anche attraverso gli strumenti della comunicazione in rete. Trasporre in lingua italiana i contenuti acquisiti in lingua inglese e viceversa.

2.6 Le scienze motorie e sportive

Il Regolamento degli Istituti Tecnici specifica che l'insegnamento di Scienze Motorie e Sportive è impartito secondo le Indicazioni nazionali dei percorsi liceali.

In coerenza con la Risoluzione del Parlamento europeo del 13 novembre 2007 sul ruolo dello sport nell'educazione, il profilo culturale educativo e professionale contiene, tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi, "*Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo"*.

Tali risultati di apprendimento richiamano in campo non solo aspetti legati alla motricità, ma anche la dimensione culturale, scientifica e psicologica con un intreccio tra saperi umanistici, scientifici e tecnici.

La disciplina Scienze Motorie e Sportive, pertanto, si configura, soprattutto nel secondo biennio e nel quinto anno, quale "ponte" tra l'Area di istruzione generale e l'Area di indirizzo.

Nel quinto anno la disciplina favorisce l'orientamento dello studente, ponendolo in

grado di adottare in situazioni di studio, di vita e di lavoro stili comportamentali improntati al *fairplay* e di cogliere l'importanza del linguaggio del corpo per colloqui di lavoro e per la comunicazione professionale. In particolare, possono essere progettati percorsi pluridisciplinari per potenziare sia gli aspetti culturali comunicativi e relazionali, sia quelli più strettamente correlati alla pratica sportiva ed al benessere in una reciproca interazione.

Al fine di sostenere le istituzioni scolastiche nell'autonoma progettazione si fornisce un esempio (tabella 2) di conoscenze in relazione agli specifici risultati di apprendimento, di cui all'Allegato A del Regolamento

Tab. 2 –Conoscenze di possibile riferimento per le scienze motorie e sportive

Ambito della comunicazione e della relazione	**Ambito del benessere**
L'espressività corporea in alcune produzioni artistico- letterarie. Il linguaggio del corpo come elemento di identità culturale dei vari popoli in prospettiva interculturale. I codici e le carte europee ed internazionali su etica e sport – sport e sviluppo sostenibile I linguaggi della mente e del corpo - principali tappe della ricerca scientifica Principale modalità di comunicazione attraverso il linguaggio del corpo: posture, sguardi, gesti ecc.	Principi scientifici riferiti all'attività motorio-sportiva. Sport - Salute -Alimentazione e dispendio energetico. Norme fondamentali sui traumi, infortuni e sulle attività di prevenzione. Elementi di primo soccorso e di medicina dello sport. La pratica sportiva quale inclusione sociale dei gruppi svantaggiati. Modelli nazionali, europei ed internazionali dell'organizzazione sportiva e dell'associazionismo sportivo scolastico.

Istituti Professionali

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento

Secondo biennio e quinto anno

(D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, art. 8, comma 6)

Premessa

Finalità e struttura delle Linee Guida

Queste Linee Guida si riferiscono al passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali relativamente al secondo biennio e al quinto anno, a norma dell'articolo 8, comma 6, del regolamento emanato con il d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87. Esse costituiscono il completamento delle indicazioni relative al primo biennio, emanate con Direttiva del Ministro n. 65 del 28 luglio 2010 ed intendono mettere in rilievo gli aspetti più innovativi del percorso curricolare, soprattutto nell'ottica della funzione di orientamento alle successive scelte che lo studente è chiamato a fare. Possibilità di scelte orientate verso il mondo del lavoro, il mondo accademico e che si intrecciano con un innovativo "cantiere" - appena avviato in Italia - concernente l'offerta formativa degli Istituti Tecnici Superiori, che vede in prima linea proprio gli Istituti Professionali.

Le Linee Guida sono state redatte a partire delle proposte del Gruppo tecnico nazionale operante presso il Dipartimento per l'Istruzione, sulla base di un confronto con centinaia di docenti e dirigenti degli Istituti Professionali di tutta Italia, coinvolti - anche a distanza - tramite il sito dell'INDIRE (ex ANSAS) www.nuoviprofessionali.indire.it.

Nel loro impianto essenziale sono state presentate alle Parti sociali, alle Associazioni professionali e disciplinari, agli Assessorati regionali e al Coordinamento Tecnico della IX Commissione della Conferenza delle Regioni per la stretta connessione tra l'offerta formativa dell'istruzione professionale e l'offerta sussidiaria di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) relativa ai percorsi triennali di qualifica e ai diplomi quadriennali. A questo riguardo, con l'Intesa in Conferenza Unificata del 16/12/2010 sono state definite le Linee Guida "per gli organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali ed i percorsi di istruzione e formazione professionale (I.eF.P.)", previste dall'art. 13 della legge n. 40/07. I contenuti dell'Intesa sono oggetto di specifico approfondimento al successivo § …..

In continuità con Le Linee Guida relative al primo biennio, questo documento non si pone come un prescrittivo "programma ministeriale", ma vuole costituire un sostegno all'autonomia delle istituzioni scolastiche, per un'adeguata definizione del piano dell'offerta formativa e una efficace organizzazione del curricolo. In quest'ottica, i contenuti curriculari espressi vanno intesi una base di riferimento per la programmazione didattica di istituto, di classe e di insegnamento; esse vanno, pertanto, assunte come un punto di partenza che dovrà essere arricchito e migliorato nel tempo attraverso il coinvolgimento di tutti gli operatori interessati.

Il buon esito del processo di riorganizzazione è legato al pieno coinvolgimento delle componenti del mondo della scuola e all'efficacia delle strategie che le singole istituzioni scolastiche, nella loro autonomia, sapranno

elaborare. In questa prospettiva è evidente la funzione centrale dei docenti, dei dirigenti scolastici e degli organismi che operano nella Scuola per rendere possibile la progressiva attuazione – attraverso tutti gli strumenti messi a disposizione – delle innovazioni introdotte.

Le Linee Guida sono strutturate in:

• una introduzione, in cui sono richiamati, da un lato, alcuni elementi generali relativi ai nuovi curricoli degli Istituti Professionali, dall'altro alcune indicazioni didattiche e organizzative specifiche. Tali riferimenti sono da considerarsi – sul piano metodologico e didattico - integrativi rispetto alle Linee Guida del primo biennio;

• due allegati che confermano - con alcuni adattamenti - il modello adottato per il primo biennio e riportano i risultati di apprendimento relativi ai settori "Servizi" e "Industria e Artigianato", declinati per ciascuna disciplina in competenze, abilità e conoscenze.

Le presenti Linee Guida non comprendono:

– le opzioni [art. 8, comma 4, lett. c)]la cui definizione sarà oggetto di un apposito decreto interministeriale;

– indicazioni relative ad eventuali prove nazionali e/o a certificazioni richieste *in itinere* o finali. Tali indicazioni saranno oggetto di successive specifiche disposizioni, anche in rapporto al nuovo esame di Stato.

1 - Lo sviluppo della nuova offerta formativa degli Istituti Professionali

1.1 La prospettiva culturale e professionale

Le Linee Guida del secondo biennio e del quinto anno ripropongono anzitutto il tema dell'identità dell'Istruzione Professionale e mirano, in particolare, a sviluppare una nuova idea di "cultura professionale" per le nuove generazioni.

Tale tema si pone oggi, infatti, entro un orizzonte generale in cui la cultura va vista come un tutto unitario: non esiste un rapporto di gerarchia tra pensiero e azione "…in realtà il pensiero è legato fortemente all'azione, quindi sostanzialmente questa separazione fra corpo e mente, fra testa e braccia, è frutto di pregiudizi. Va superata l'impostazione che attribuisce l'assoluta prevalenza della teoria sulla prassi, dell'approccio deduttivo su quello induttivo, del sapere sul saper fare, delle attività intellettuali su quelle pratiche. (cfr. Documento base "Persona, Tecnologie e professionalità", marzo 2008).

Questa visione "alta" delle finalità di un'educazione integrale in grado di contemperare intelligenza pratica e preparazione culturale è la sfida principale dei nuovi Istituti Professionali che intende superare il luogo comune, storicamente prodotto, di rappresentare un'offerta prevalentemente destinata ad una particolare tipologia di utenza. Di qui la necessità di ripensare a fondo la natura culturale della vocazione professionalizzante dei percorsi per coglierne le opportunità sul piano didattico ed occupazionale.

1.1.1 La dimensione professionalizzante dell'Istruzione Professionale

Il nuovo ordinamento previsto dal Regolamento di riordino degli Istituti Professionali individua nella "cultura del lavoro" l'ancoraggio principale su cui sviluppare i nuovi percorsi finalizzati a promuovere un profilo armonico ed integrato di competenze scientifiche, tecniche ed operative costitutive di figure professionali di livello intermedio, in grado di assumere adeguate responsabilità nei settori produttivi e nei servizi.

I nuovi percorsi, in linea con le indicazioni europee, concorrono alla formazione del cittadino nella società della conoscenza e tendono a valorizzare, essenzialmente, la persona nel suo ruolo lavorativo. Il diplomato dell'istruzione professionale è pertanto "una persona competente, consapevole sia delle potenzialità sia dei limiti degli strumenti tecnici di trasformazione della realtà, così da dialogare con tutte le posizioni in gioco e svilup-

pare un contributo cooperativo per il bene umano e sociale".

Quanto sopra è in linea con le innovazioni che hanno caratterizzato il mercato del lavoro.

Nel passato l'Istruzione Professionale aveva prioritariamente il compito di fornire alle imprese "forze-lavoro" inserite all'interno di un'organizzazione routinaria che non valorizzava gli apporti creativi e soggettivi della persona.

Il cambiamento più rilevante degli ultimi anni ha riguardato il superamento di una concezione meramente operativa del ruolo del lavoratore nei processi produttivi, interessati dalle trasformazioni indotte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che hanno modificato i modelli organizzativi del lavoro.

La società complessa e la crescita di valore dei fattori immateriali richiedono ad ogni cittadino competenze più ampie per orientarsi nella complessità del reale, per avere consapevolezza delle proprie potenzialità, per fronteggiare l'incertezza, per cooperare con persone anche di altre culture.

Il passaggio dal concetto di forza-lavoro a quello di risorse umane e, più di recente, a quello di capitale umano, pone l'accento sulla qualità del lavoro come fattore in grado di determinare il risultato dell'intero processo produttivo e la crescita economica. Il processo di crescita è tanto maggiore quanto più elevata è la qualità del lavoro in grado di creare tecnologia e di utilizzarla in modo appropriato. La componente principale che determina il capitale umano è oggi individuata non tanto nell'addestramento quanto nel nesso tra istruzione e formazione che diventa il nuovo volano della crescita , dello sviluppo e della coesione sociale

Il fattore di "professionalità del lavoro" che oggi viene richiesto risiede, pertanto, nell'assumere responsabilità in riferimento ad uno scopo definito e nella capacità di apprendere anche dall'esperienza, ovvero di trovare soluzioni creative ai problemi sempre nuovi che si pongono. Si tratta di una disposizione nuova, che supera la figura del "qualificato" del passato, per delineare un tipo di lavoratore consapevole dei suoi mezzi, imprenditivo, che ama accettare le sfide con una disposizione alla cooperazione, che è in grado di mobilitare competenze e risorse personali per risolvere i problemi posti entro il contesto lavorativo di riferimento.

Quanto sopra è in linea con le finalità educative dei percorsi iniziali di VET (*Vocational Education and Training*), oggi sempre più rilevanti in quanto strettamente connessi alla struttura economica e sociale del Paese.

Ciò comporta, da un lato, il superamento della tradizionale dicotomia tra formazione professionalizzante ed educazione generale, dall'altro lato apre il problema di come garantire il collegamento tra i sistemi formativi rispetto ai contesti territoriali ed alle loro vocazioni culturali ed economiche. Proprio la presenza di una tipologia di offerta VET richiede un equilibrio tra il quadro normativo nazionale e le autonomie regionali, chiamando in gioco maggiormente le risorse proprie dei poteri locali e delle forze della società economica e civile.

1.1.2 Le nuove competenze richieste in relazione all'evoluzione delle filiere professionali

Attraverso il processo di riordino del sistema di istruzione secondaria superiore, i nuovi Istituti Professionali sono chiamati a cogliere l'evoluzione delle filiere produttive che richiedono nuovi fabbisogni in termini di competenze e ad offrire una risposta adeguata alle necessità occupazionali. L'impianto del nuovo ordinamento, in particolare del secondo biennio e del quinto anno, intende – in questo senso - favorire stabili alleanze formative con il sistema produttivo anche per rispondere alle sollecitazioni che provengono dalla dimensione sovranazionale.

Secondo *Italia 2020,* infatti, i giovani italiani "incontrano il lavoro in età troppo avan-

zata rispetto ai coetanei di altri Paesi e, per di più, con conoscenze poco spendibili anche per l'assenza di un vero contatto con il mondo del lavoro, in ragione del noto pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e che chi lavora non studi." (cfr. Rapporto OCSE 2010).

L'Unione Europea, inoltre, invita gli Stati membri "a sviluppare i partenariati tra il settore dell'istruzione/formazione e il mondo del lavoro, in particolare associando le parti sociali alla pianificazione dell'istruzione e della formazione" per fare in modo "che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale ed informale" (*Europa 2020).*

Funzionale a questi obiettivi è anche il ruolo e lo sviluppo dei servizi di orientamento per realizzare concrete interazioni tra i bisogni della persona e quelli della società e del mondo del lavoro, nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco di vita.

La risposta alle nuove esigenze formative è data dal Regolamento di riordino dei percorsi dell'Istruzione Professionale che, all'interno dei due ampi settori di cui si compone (Servizi – Industria e Artigianato), persegue l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze spendibili direttamente nei vari contesti di vita, di studio e di lavoro, come collaborare alla soluzione dei problemi e sapersi gestire autonomamente anche in situazioni innovative: obiettivi coerenti anche con quanto emerge da fonti di indagine più recenti quale il *Rapporto Excelsior 2010.*

Questo innovativo sistema deve condurre al superamento di una concezione meramente addestrativa e funzionalistica dei percorsi di formazione per corrispondere al venire meno della gerarchia tradizionale del mondo del lavoro.

Per questo è di fondamentale interesse, per il tessuto sociale e produttivo, preparare giovani che siano in grado di conoscere la tradizione da cui provengono e di fornire il loro responsabile e fattivo contributo nei processi produttivi e di servizio.

1.1.3 Lo sviluppo della qualità dell'istruzione professionale

Le premesse per lo sviluppo della qualità negli Istituti Professionali sono contenute nel Regolamento di riordino che fornisce due indicazioni fondamentali:

• il rinnovamento dell'Istruzione Professionale è parte della riorganizzazione del *secondo ciclo del sistema di istruzione secondaria superiore* affinché, attraverso una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali, si raggiunga una maggiore efficacia ed efficienza del sistema scolastico;

• la nuova definizione dei curricoli si fonda su un rinnovato profilo educativo, culturale e professionale dello studente che tiene conto tanto del bisogno generale di formare cittadini consapevoli, dotati di una base culturale tecnico-professionale solida e in possesso delle "competenze chiave" definite dall'Unione Europea, quanto dei bisogni formativi che emergono dai contesti occupazionali dei settori produttivi più rilevanti.

Il raccordo tra la progettazione curricolare e la qualità complessiva dell'offerta formativa proposto dal Regolamento, trova un importante riferimento nelle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa, in particolare nel "Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente" (EQF) e in uno dei suoi strumenti fondamentali, il "Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'IFP" (*The European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training* – EQAVET, 2009). La Commissione Europea ha infatti fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione per incrementare la competitività e il dinamismo dell'Europa e per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza.

Il limitato numero degli indirizzi - visti anche nelle loro articolazioni e opzioni, che tengono conto delle esigenze delle realtà produttive territoriali più rilevanti del sistema-Paese - risponde all'obiettivo di far acquisire agli studenti dell'Istruzione Professionale, "in una dimensione operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento" per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all' istruzione e formazione tecnica superiore o all'università, uno dei primi parametri contenuti nella Raccomandazione Europea per la valutazione della qualità dei sistemi scolastici.

Il Profilo dello studente (P.e.c.u.p.) assegna grande rilevanza alle competenze trasversali, ottenute dal rafforzamento e sviluppo degli assi culturali che caratterizzano l'obbligo d'istruzione, tra cui assumono rilievo, in particolare, quelle relative alle capacità di individuare e collaborare attivamente e costruttivamente alla soluzione di problemi e di assumere autonome responsabilità nei processi produttivi e di servizio, ambiti caratterizzati da innovazioni continue, nonché di assumere progressivamente la responsabilità dei risultati raggiunti, anche nelle proprie scelte di vita e di lavoro.

Il rinnovamento dei curricoli, altro parametro fondamentale della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione secondo le Raccomandazioni europee, in favore di un approccio centrato sullo studente, si evidenzia, in particolare, nel riferimento ai risultati di apprendimento attesi al termine dei percorsi.

La declinazione in competenze, conoscenze e abilità, proposta dalle Linee Guida a sostegno delle Istituzioni Scolastiche autonome, aumenta la possibilità di sviluppare, tenendo conto delle caratteristiche territoriali e dell'utenza, percorsi personalizzati adeguati ai contesti reali in cui si inseriscono. Consente, inoltre, di muovere un importante passo verso la comparabilità di titoli e qualifiche voluta dall'E.Q.F. (Quadro Europeo delle Qualificazioni) al fine di garantire tanto la trasparenza dei percorsi formativi, quanto la maggiore spendibilità dei titoli e delle certificazioni acquisite nel più ampio terreno dell'Unione, anche in esperienze di mobilità nazionale e internazionale. Alcuni dei curricoli sono stati già disegnati per dare la possibilità agli studenti di accedere ad esami di certificazione o per l'accesso a particolari programmi di formazione, come il settore dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore.

Le Scuole possono diversificare la loro proposta didattico-educativa adottando modelli che favoriscano la centralità dello studente e la personalizzazione dei percorsi, sia sul piano organizzativo, ad esempio costituendo dipartimenti inter - o multidisciplinari (si pensi all'educazione linguistica), adottando approcci modulari e facilitando la permeabilità tra gli indirizzi offerti, anche al fine di recuperare gli abbandoni, o proponendo modifiche al curricolo nell'ambito delle quote di autonomia in funzione dei bisogni degli studenti. In tale prospettiva, gli organici raccordi "di sistema" con i percorsi dell' istruzione tecnica da un lato e della istruzione e formazione professionale regionale dall'altro, garantendo il passaggio tra i sistemi, facilitano l'orientamento o il riorientamento dei giovani in formazione, consentono l'acquisizione di qualifiche e certificazioni professionali e la valorizzazione delle vocazioni personali.

Il miglioramento della qualità dell'offerta di istruzione e formazione professionale prevede inoltre l'adozione di metodologie didattiche innovative (cfr. Regolamento, art. 5 comma 2, lett. e), un altro parametro di riferimento della Raccomandazione europea per la qualità nell'istruzione e formazione. Tali metodologie, fondate sull'ampio uso delle tecnologie informatiche (IT), sulla valorizzazione, fin dal primo biennio, del metodo scientifico e dell'approccio laboratoriale, per progetti e gruppi di lavoro, sono comuni a tutte le discipline del secondo biennio e quinto anno, comprese quelle dell'Area d'istruzione generale. Queste attività didattiche coinvolgono attivamente gli studenti nell'analisi e nella risoluzione di pro-

blemi, mobilitano l'insieme delle loro risorse e aiutano a far cogliere l'interdipendenza tra dimensione teorica e dimensione operativa delle conoscenze, fino a costruire dei saperi di tipo professionale.

La Raccomandazione EQAVET mette in luce come la qualità sia il frutto di un processo di miglioramento continuo che, dalla valutazione dei risultati raggiunti, attraverso l'individuazione dei punti di forza e delle aree di criticità riscontrati, conduce a riprogettare e ridefinire la propria attività. La qualità è dunque anche la costante opera di monitoraggio, previsto dall'art. 7 del Regolamento, dei processi e risultati dell'attività scolastica e formativa, per i quali dovranno essere adottati criteri, descrittori e indicatori condivisi tra tutti coloro che agiscono nel e sul sistema dell'istruzione e della formazione. Tra questi appaiono rilevanti il tasso di abbandono, il tasso di occupazione al termine del percorso formativo e quello di utilizzazione delle competenze acquisite, oltre alle valutazioni periodiche dei risultati di apprendimento da parte dell'INVALSI.

1.2 La prospettiva curriculare

1.2.1 L'articolazione del secondo biennio e del quinto anno per la promozione progressiva delle competenze degli studenti

La scelta dell'Istituto Professionale al quale ci si è iscritti all'inizio del secondo ciclo di istruzione comporta già una preferenza abbastanza chiara sull'indirizzo degli studi. Tuttavia, nel corso del primo biennio, tale orientamento va accompagnato, consolidato e, se necessario, rimesso in discussione. In quest'ultimo caso, l'istituzione scolastica assiste lo studente e la sua famiglia al fine di individuare una soluzione più adatta alle aspirazioni e alle potenzialità che si sono evidenziate nei due anni precedenti. Se nella sede dell'Istituto Professionale esistono più indirizzi, il passaggio risulta più agevole; in ogni caso, sarebbe utile costituire una rete di riferimenti, anche con altre istituzioni scolastiche, che consenta il passaggio, all'inizio del secondo biennio, all'indirizzo più consono alle vocazioni personali dello studente nel frattempo emerse.

Il consolidamento della scelta si è realizzato non solo con attività di informazione ma, soprattutto, attraverso la valorizzazione della dimensione orientativa degli insegnamenti d'indirizzo, che connotano l'Istituto Professionale fin dal primo biennio. Tale orientamento si concretizza in particolare nell'utilizzo di metodologie attive in contesti applicativi legati al territorio e al mondo produttivo.

Nel secondo biennio, gli aspetti scientifico-tecnologici, tecnici e professionali sviluppati dalle discipline d'indirizzo assumono le connotazioni specifiche del settore di riferimento. Le discipline, nell'interazione tra le loro peculiarità, promuovono l'acquisizione progressiva delle abilità e competenze professionali. Gli assi culturali caratterizzanti l'obbligo di istruzione vengono rafforzati e sviluppati dall'integrazione tra i saperi linguistici e storico-sociali e i saperi tecnico-professionali, dall'adozione di metodologie condivise, dalla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento, nonché dallo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza. A tale proposito assume particolare rilevanza l'attenzione posta agli aspetti della sicurezza nei luoghi di lavoro e alla tutela della salute e dell'ambiente in relazione ai contesti produttivi.

Il ricorso al 'laboratorio', come luogo elettivo per l' apprendimento, consente di introdurre progressivamente lo studente ai processi e ai contesti produttivi e organizzativi aziendali, nonché alle figure professionali di riferimento. Questa metodologia, insieme all'alternanza scuola-lavoro e agli stage aziendali, costituisce un elemento fondamentale del continuo processo di orientamento che, nel secondo biennio, favorisce la riflessione degli studenti sulle scelte operate e le rende più fondate e consapevoli.

Il quinto anno si caratterizza per essere il segmento del percorso formativo in cui si

compie l'affinamento della preparazione culturale, tecnica e professionale che fornisce allo studente gli strumenti idonei ad affrontare le scelte per il proprio futuro di studio o di lavoro. Esso punta infatti a sviluppare una conoscenza sistemica della filiera economica di riferimento, idonea anche ad orientare la prosecuzione degli studi a livello terziario, con particolare riferimento agli Istituti Tecnici Superiori.

Le discipline dell'Area di indirizzo assumono connotazioni specifiche con l'obiettivo di far raggiungere agli studenti del quinto anno adeguate competenze professionali di settore. Lo sviluppo delle competenze si realizza soprattutto attraverso un collegamento forte con la realtà produttiva del territorio e tende a sviluppare una prospettiva 'glocal', che guarda alle dinamiche globali relative al settore economico-produttivo di interesse a partire dalla valorizzazione delle peculiarità e delle particolarità culturali del territorio in cui si opera. A questo si aggiungono l' attenzione agli aspetti di personalizzazione dei prodotti e dei servizi, anche attraverso l'uso delle tecnologie innovative e del pensiero creativo, l'analisi e la soluzione di problemi relativi all'innovazione tecnologica e organizzativa del settore produttivo specifico, in modo da far cogliere allo studente la concreta interdipendenza tra domanda di prodotti e servizi, tecnologie e tecniche operative.

In una prospettiva curricolare che vede il secondo biennio e il quinto anno come un percorso unitario di costruzione e consolidamento delle competenze di profilo, è possibile anticipare al secondo biennio alcuni risultati di apprendimento di filiera solitamente riferiti alle quinte classi. Ciò permette di non sovraccaricare questo anno durante il quale sarà possibile, invece, approfondire nuclei tematici funzionali all'orientamento, alle professioni o alla prosecuzione degli studi.

La verifica personale circa l'orientamento alla scelta successiva al conseguimento del diploma, verso l'Istruzione Tecnica Superiore, l'Università o il mondo del lavoro, deve essere continuamente sollecitata e sostenuta. È un cammino che dovrebbe concludersi al termine del secondo biennio, anche per favorire una fruizione più consapevole e sistematica di quanto, durante il quinto anno, possa aiutare a rendere efficace la scelta successiva al diploma.

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento, il secondo biennio poggia su quanto acquisito durante il primo biennio, ma, conseguito l'obbligo di istruzione, focalizza la sua attenzione sullo sviluppo delle conoscenze e delle abilità che costituiscono il cuore della professionalità, favorendo una loro acquisizione significativa, stabile e fruibile nell'affrontare situazioni e problemi, sia disciplinari, sia più direttamente connessi con l'ambito professionale. In questo, l'apporto degli insegnamenti che il Regolamento include nell'Area di istruzione generale deve raccordarsi validamente ed efficacemente con l'apporto degli altri insegnamenti, al fine di promuovere il profilo di uno studente culturalmente e professionalmente preparato. L'impostazione pragmatica dei percorsi di studio, i riferimenti al laboratorio e alle esperienze concrete hanno un valore educativo e formativo che va oltre i contenuti specifici e sollecita gli studenti a sviluppare gli apprendimenti in ambienti non formali e informali

Il ruolo del dirigente scolastico è cruciale nell'individuare le strategie e gli strumenti organizzativi per facilitare l'integrazione delle aree di cui si compone il curricolo, in particolare nei momenti di snodo del percorso, anche attivando reti tra scuole, istituti formativi e altri soggetti del territorio. A tale scopo, potrebbe assumere rilevanza la creazione di "Dipartimenti di area" per curare, con il contributo del Comitato Tecnico Scientifico, l'integrazione dei contenuti disciplinari e lo sviluppo di specifici progetti d'Istituto anche con l'apporto di soggetti esterni operanti nel territorio. L'obiettivo è consentire allo studente di giungere alla consapevolezza delle caratteristiche dei percorsi formativi del settore a cui è interessato e contribuire, contemporaneamente, alla sua formazione.

Al dirigente scolastico e alle altre strutture organizzativo-funzionali della scuola spetta anche il compito di utilizzare al meglio gli spazi offerti dall'autonomia, nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni e in coerenza con il Pecup dello studente: tutto ciò per raggiungere gli obiettivi previsti dal Piano dell'offerta formativa, nonché quelli offerti dalla flessibilità e per svolgere, nei limiti degli assetti ordinamentali e delle risorse di organico assegnate, un ruolo integrativo rispetto al sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale.

Il raccordo tra i percorsi di Istruzione Professionale e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP) è certamente favorito dal quadro delle competenze previste alla fine del primo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione sia per quanto riguarda gli assi culturali, sia per quel che concerne le competenze di cittadinanza. In particolare, assume rilievo la certificazione delle competenze effettivamente acquisite alla fine del primo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione.

1.2.2 *L'offerta sussidiaria e il raccordo con il sistema di istruzione e formazione professionale regionale*

Il riordino degli Istituti Professionali riguarda esclusivamente l'offerta di percorsi quinquennali che si concludono con l'esame di Stato.

I percorsi finalizzati al conseguimento di titoli e qualifiche immediatamente professionalizzanti rientrano, invece, tra le competenze esclusive delle Regioni e possono essere attuati anche con la partecipazione degli Istituti Professionali.

Considerato che non tutti i sistemi regionali si trovano nelle condizioni di potere soddisfare la potenziale domanda di titoli professionalizzanti, il Regolamento di riordino ha previsto che gli Istituti Professionali possano svolgere, in regime di sussidiarietà, un "ruolo integrativo e complementare" rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale.

Le modalità per la realizzazione, in regime di sussidiarietà, dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) da parte degli Istituti Professionali sono contenute all'interno delle Linee Guida concernenti gli organici raccordi tra i percorsi quinquennali degli Istituti Professionali e i percorsi di IeFP, definite con l'Intesa in Conferenza unificata del 16/12/2010.

Tali raccordi sono finalizzati a: sostenere e garantire l'organicità sul territorio dell'offerta dei percorsi a carattere professionale, prevenire la dispersione scolastica e formativa, facilitare i passaggi tra i sistemi formativi ed il reciproco riconoscimento dei crediti e dei titoli.

In particolare, per quanto riguarda il ruolo degli Istituti Professionali, sono previste due distinte tipologie di offerta sussidiaria, *integrativa* e *complementare*, attivabili sulla base delle scelte di programmazione operate dalle Regioni, nell'ambito di accordi territoriali con gli Uffici Scolastici Regionali.

L'offerta sussidiaria integrativa presenta particolari correlazioni con i percorsi dell'istruzione professionale. Infatti, gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali possono contestualmente richiedere il conseguimento di una delle 21 qualifiche professionali triennali previste dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010. Gli Istituti Professionali, nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa e della loro autonomia, organizzano i curricoli avvalendosi delle quote del 20% di autonomia e del 25% di flessibilità, da dedicare all'acquisizione delle competenze professionalizzanti previste per le qualifiche.

L'offerta sussidiaria complementare, invece, si caratterizza per l'attivazione, da parte degli Istituti Professionali, di apposite classi per il conseguimento di una delle qualifiche triennali o dei diplomi quadriennali di cui all'Accordo del 29/4/2010. Tali classi assumono a riferimento gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento regionale di IeFP.

1.2.3. L'orientamento alla scelta post-secondaria, al lavoro ed alle professioni

Il riordino degli istituti professionali vuole corrispondere alla necessità non solo di modernizzare l'impianto curricolare, ma anche di aumentare le possibilità di scelta degli studenti dell'Istruzione Professionale oltre il ciclo secondario, verso l'istruzione tecnica superiore, l'Università e il mondo del lavoro.

I risultati di apprendimento relativi al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali, comprendono infatti una molteplicità di competenze personali e professionali da raggiungere, per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'Università e all'istruzione superiore non universitaria. In particolare il Regolamento indica che "il secondo biennio ed il quinto anno costituiscono un percorso unitario per accompagnare lo studente nella costruzione progressiva di un progetto di vita di studio e di lavoro".

Per ciò che concerne le azioni specifiche di orientamento, i punti di riferimento primario rimangono il Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21, per i percorsi di orientamento finalizzati all'istruzione universitaria e all'alta formazione, e il Decreto Legislativo del 14 gennaio 2008, n. 22, per i percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro.

Le azioni di orientamento finalizzate alle professioni e al lavoro diventano attività istituzionali per tutti gli Istituti di istruzione secondaria superiore, statali e paritari e si inseriscono strutturalmente nel piano dell'offerta formativa del secondo biennio e del quinto anno.

Per la progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi di orientamento, le scuole stipulano apposite convenzioni con i soggetti interessati, quali, ad esempio, Università e Istituti Tecnici Superiori, o altre istituzioni, enti, associazioni e imprese, rappresentanze del mondo del lavoro e delle professioni, organizzazioni di volontariato ecc.

In tale quadro, il decreto attribuisce particolare rilevanza ai percorsi di orientamento che si inseriscono strutturalmente nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria superiore e che possono essere diversamente modulati per assecondare gli interessi degli studenti.

Le scuole possono inoltre consorziarsi in rete per promuovere azioni congiunte di orientamento e ri-orientamento e creare ed alimentare una rete di soggetti - istituzionali e non - che operino a livello nazionale e/o locale e che siano in grado di generare e sostenere percorsi integrati efficaci e di reale impatto positivo per la popolazione presente sul territorio.

Anche se all'interno delle istituzioni scolastiche non è ancora previsto in Italia un profilo professionale specifico per sostenere l'azione di orientamento, i dipartimenti, i CTS, i docenti, i consigli di classe, con l'apporto delle figure strumentali, possono organizzare e organizzano già in molti casi, attività che mettano in grado lo studente, a conclusione del percorso quinquennale, di:

- acquisire gli strumenti per la ricerca attiva del lavoro o di opportunità formative;
- valutare le proprie capacità, i propri interessi e le proprie aspirazioni (bilancio delle competenze) anche nei confronti del lavoro e di un ruolo professionale specifico;
- riconoscere i cambiamenti intervenuti nel sistema della formazione e del mercato del lavoro;
- sviluppare competenze metodologiche finalizzate alla presa di decisione e all'elaborazione di un piano d'azione per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Tali finalità e processi danno subito conto della sfida complessa rappresentata in particolare dall'azione orientativa in uscita ai percorsi di studio, in quanto essa racchiude forti elementi culturali di cambiamento e deve tener conto delle caratteristiche del territorio e della realtà economica e produttiva. Ciò im-

plica l'unitarietà e l'integrazione tra i diversi interventi orientativi, la circolarità informativa tra il soggetto che deve prendere decisioni e i differenti enti ed istituzioni che hanno specifici compiti di comunicazione e sostegno.

Orientare gli studenti che desiderano proseguire la propria formazione è allora un'esigenza che investe sia la Scuola, sia il sistema post-secondario. Essa può essere affrontata in modo efficace solamente attraverso il coinvolgimento sinergico di entrambi i fronti. Per questo l'art. 2 del decreto 14 gennaio 2008 n. 22 prevede espressamente che gli Istituti d'istruzione secondaria, nell'ambito della propria autonomia, assicurino il raccordo con le Università anche consorziate tra loro, realizzando appositi percorsi di orientamento e di autovalutazione delle competenze. Le Università, dal canto loro, assicurano il raccordo con gli Istituti di istruzione secondaria ed individuano nei loro Regolamenti specifici iniziative attraverso piani pluriennali di intervento.

A tal fine si rende necessario organizzare attività formative idonee alla preparazione iniziale di studenti che intendano accedere all'alta formazione e di coordinare attività di orientamento volte a migliorare ed accrescere gli aspetti di comprensione verbale, di applicazione della logica e alcune metodologie di analisi matematica, al fine di rendere più agevole ed efficiente il percorso formativo nel primo anno di formazione post-secondaria.

Aspetti didattici e organizzativi specifici

Lo sviluppo di una solida base culturale su cui innestare le competenze tecnico-professionali, proprie dei diversi indirizzi, costituisce una priorità dei nuovi percorsi degli Istituti Professionali.

Per corrispondere alle dinamiche evolutive degli assetti economici e produttivi e contribuire ad anticiparne i relativi sviluppi e fabbisogni è infatti richiesta una preparazione globale caratterizzata da una dinamica integrazione tra competenze culturali generali e competenze tecnico-professionali specifiche. A tal fine, i risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale dello studente prevedono una sempre più stretta integrazione tra la dimensione umanistica e quella tecnico-operativa, tipica delle vocazioni dell'Istruzione Professionale.

2.1 Il raccordo tra le discipline dell'area generale e delle aree di indirizzo

L'Area di istruzione generale, più ampia nel primo biennio (560 ore annue), decresce nel secondo biennio e nel quinto anno (495 ore annue), in quanto il consolidamento delle competenze culturali è comunque assicurato dalle Aree di indirizzo.

L'Area di istruzione generale e le Aree di indirizzo sono, infatti, in un rapporto di dinamica integrazione. Conoscenze ed abilità delle discipline generali e di indirizzo vengono ulteriormente sviluppate e potenziate attraverso la reciproca valorizzazione della loro dimensione pratico-funzionale e teorico-culturale.

I risultati di apprendimento dell'Area di istruzione generale, in continuità con quelli del primo biennio, si correlano con le discipline di indirizzo in modo da fornire ai giovani una preparazione complessiva in cui interagiscono conoscenze - teoriche e applicative - e abilità - cognitive e manuali - relative ai due settori e relativi indirizzi.

Le discipline che afferiscono all'Area di istruzione generale - Lingua e Letteratura Italiana, Lingua Inglese, Storia, Matematica, Scienze motorie e sportive, Religione cattolica o attività alternative - mirano non solo a consolidare e potenziare le competenze culturali generali, ma anche ad assicurare lo sviluppo della dimensione teorico-culturale delle conoscenze ed abilità proprie delle discipline di indirizzo per consentirne – in linea con quanto indicato nel Quadro europeo delle qualifiche dell'apprendimento permanente (EQF) - un loro utilizzo responsabile ed autonomo "in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale".

Le competenze linguistico-comunicative [*Lingua e letteratura italiana, Lingua inglese*] comuni a tutti gli indirizzi consentono allo studente di utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana ed i linguaggi settoriali delle lingue straniere secondo le varie esigenze comunicative e favoriscono la comprensione critica della dimensione teorico-culturale delle principali tematiche di tipo scientifico, tecnologico, economico con particolare riferimento ai ruoli tecnico-operativi dei settori dei servizi e delle produzioni. Tali competenze sono strumenti indispensabili per interagire in contesti di vita e professionali, per concertare, per negoziare, per acquisire capacità di lavorare in gruppo e in contesti operativi diversi, per risolvere problemi, per proporre soluzioni, per valutare le implicazioni dei flussi informativi rispetto all'efficacia dei processi produttivi e per sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione e comunicazione. Esse costituiscono, inoltre, un utile raccordo con le competenze generali comuni a tutti i percorsi ITS e facilitano l'orientamento degli studenti nelle loro scelte future.

Le competenze storico-sociali [*Storia*] contribuiscono alla comprensione critica della dimensione teorico-culturale dei saperi e delle conoscenze proprie della scienza e della tecnologia attraverso lo sviluppo e l'approfondimento del rapporto fra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia. Consentono inoltre allo studente di: riconoscere nell'evoluzione dei processi dei servizi l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale - comprendere le implicazioni etiche, sociali scientifiche, produttive economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali ed artistiche - essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale.

Nel quinto anno, in particolare, le competenze storico-sociali rafforzano la cultura dello studente con riferimento anche ai contesti professionali, consolidano l'attitudine a problematizzare, a formulare domande e ipotesi interpretative, a risolvere problemi, a dilatare il campo delle prospettive ad altri ambiti disciplinari e a contesti locali e globali e, infine, a reperire le fonti per comprendere la realtà dei contesti produttivi e le loro relazioni in ambito nazionale, europeo e internazionale. L'approccio alla Storia non può così che essere 'globale', ossia incentrato sull'intreccio fra le variabili ambientali, demografiche, tecnologiche, economiche, sociali, politiche, culturali ecc.. Approfondimenti di storie 'settoriali' (es.: storia dell'ambiente, storia economica e sociale, storia della scienza e della tecnologia) mettono in relazione le variabili privilegiate (es.: innovazioni tecnologiche) con altre variabili (es.: scoperte scientifiche, forme di organizzazione del lavoro, sistemi economici, modelli culturali) e, quindi, con riferimento ad un contesto 'globale'.

Organici raccordi tra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia possono essere sviluppati, inoltre, attraverso le attività e gli insegnamenti relativi a "Cittadinanza e Costituzione" che consentono di superare la separatezza disciplinare con la valorizzazione ed il potenziamento dell'aspetto civico-sociale delle discipline stesse. Rispetto al primo biennio, l'insegnamento della Storia tende ad ampliare e rafforzare l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, con una particolare attenzione al dialogo interculturale e allo sviluppo di una responsabilità individuale e sociale. E questo è sicuramente possibile attraverso lo studio della Carta Costituzionale del nostro Paese. In particolare, nell'ultimo anno, si potenziano saperi, competenze, comportamenti relativi alla sensibilità ambientale, allo sviluppo sostenibile, alla sicurezza nelle sue varie accezioni, al risparmio energetico, alla tutela e al rispetto del patrimonio artistico e culturale.

Le competenze matematico-scientifiche [Matematica] contribuiscono alla comprensione critica della dimensione teorico-culturale dei saperi e delle conoscenze proprie del pensiero matematico e scientifico. Lo studio della

matematica permette di utilizzare linguaggi specifici per la rappresentazione e soluzione di problemi scientifici, economici e tecnologici e stimola gli studenti a individuare le interconnessioni tra i saperi in quanto permette di riconoscere i momenti significativi nella storia del pensiero matematico.

Anche nel secondo biennio e nel quinto anno gli strumenti indispensabili per l'integrazione tra Area di istruzione generale e Aree di indirizzo sono costituiti dalla didattica laboratoriale, dalle esperienze di studio svolte in contesti reali e dalle attività di alternanza scuola-lavoro: esse rappresentano di fatto i "*luoghi"* in cui competenze, conoscenze e abilità afferenti a discipline diverse possono essere agite in maniera integrata. In particolare, lo studente, durante l'attività laboratoriale, applica linguaggi di carattere generale e specifico e raccoglie ed elabora dati per mezzo di idonea strumentazione. Tale metodologia consente di cogliere l'interdipendenza tra cultura professionale, tecnologie e dimensione operativa della conoscenza, di acquisire concretamente saperi e competenze, di organizzare i concetti portanti in modo articolato, flessibile e adeguato all'innovazione, al cambiamento, alle esigenze del mondo del lavoro.

Come nel primo biennio, appare rilevante sul piano organizzativo il ruolo del Dipartimento, struttura idonea a sostenere l'integrazione tra le discipline afferenti alle due aree che può facilitare il lavoro collegiale dei docenti, soprattutto al fine di collegare organicamente l'Area di istruzione generale con le Aree di indirizzo. La lettura e l'analisi interpretativa e critica dei risultati di apprendimento operata all'interno del Dipartimento può favorire l'evoluzione delle impostazioni didattico-metodologiche con la valorizzazione dell'approccio laboratoriale e un più stretto raccordo con il mondo del lavoro.

2.2 La gestione dell'alternanza, dei tirocini e dello stage

Il nuovo ordinamento degli Istituti Professionali, ed in particolare il curricolo del secondo biennio e dell'ultimo anno, richiama l'attenzione dei docenti e dei dirigenti scolastici sulle metodologie didattiche "attive" e sullo sviluppo di "organici collegamenti" con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale. Queste indicazioni valorizzano sia le consolidate esperienze di raccordo tra scuola e mondo del lavoro, elemento caratterizzante dell'Istruzione Professionale sin dalle sue origini, sia i progetti di alternanza scuola-lavoro realizzati con le modalità introdotte negli ordinamenti della scuola secondaria superiore dalla legge n.53/2003 e dal successivo decreto legislativo n.77/2005.

Si tratta di metodologie didattiche basate su un progetto educativo a cui collaborano scuola, impresa ed altri soggetti operanti sul territorio che hanno registrato un crescente interesse da parte delle istituzioni scolastiche, come si evince dagli annuali rapporti di monitoraggio pubblicati dall'INDIRE (ANSAS).

Ognuno di questi strumenti formativi presenta caratteristiche proprie. In comune, le esperienze di *stage*, tirocinio e alternanza scuola-lavoro hanno la concezione del luogo di lavoro come luogo di apprendimento. L'organizzazione/impresa/ente che ospita lo studente assume il ruolo di contesto di apprendimento complementare a quello dell'aula e del laboratorio. Attraverso la partecipazione diretta al contesto operativo, quindi, si realizza quella socializzazione e permeabilità tra i diversi ambienti, nonché quello scambio reciproco delle esperienze che concorre alla formazione della persona.

2.2.1 Stage e tirocini

Stage e tirocini, anche se spesso utilizzati come sinonimi, indicano in realtà due tipologie di esperienze attraverso le quali gli studenti prendono contatto, prima della conclusione dell'esperienza scolastica, con il mondo del lavoro. Possono avere finalità di-

verse (es. orientative, formative ecc.), una durata variabile (dalla visita aziendale della durata di un giorno a stage di tre o quattro settimane), una diversa collocazione all'interno del percorso formativo annuale (all'avvio dell'anno scolastico, durante lo svolgimento o al termine delle lezioni, nelle pause didattiche, ecc.), o pluriennale, con riferimento alla struttura del corso di studi (es. secondo biennio, quinto anno ecc.).

Lo *stage*, attivato preferibilmente sulla base di una convenzione tra istituzione scolastica ed impresa, consiste nel trascorrere un certo periodo di tempo all'interno di una realtà lavorativa allo scopo di *verificare, integrare e rielaborare* quanto appreso in aula e/o laboratorio.

Il tirocinio - che secondo la legge istitutiva n. 196/1997 si distingue in *tirocinio formativo* e *tirocinio di orientamento* - è utilizzato generalmente come opportunità di inserimento temporaneo nel mondo del lavoro ed è *finalizzato all'acquisizione di nuove competenze e di una esperienza pratica che favoriscono la crescita professionale e personale* del tirocinante.

In ogni caso, la funzione principale degli *stage* e dei tirocini, propria della filiera tecnica e professionale, è quella di agevolare le scelte formative e professionali degli studenti attraverso un apprendimento fondato sull'esperienza, più o meno prolungata, in ambienti di lavoro esterni alla scuola, che possono riferirsi ad una pluralità di contesti (imprese e studi professionali, enti pubblici, enti di ricerca, associazioni di volontariato ecc.), selezionate anche in relazione ai settori che caratterizzano i vari indirizzi di studi.

2.2.2 Alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro, pur presentando alcune analogie con le esperienze di *stage* e tirocinio, si differenzia da queste per le caratteristiche strutturali e per la più stretta relazione personale dello studente con il contesto lavorativo.

Introdotta in Italia come una delle modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di secondo grado (art. 4 legge delega n.53/03), l'alternanza scuola-lavoro si configura quale *metodologia didattica innovativa del sistema* dell'istruzione che consente agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, di realizzare i propri percorsi formativi alternando periodi di studio "in aula" e forme di apprendimento in contesti lavorativi. Si tratta, dunque, di una possibilità attraverso la quale si attuano modalità di apprendimento flessibili e *equivalenti* sotto il profilo culturale ed educativo.

Con l'alternanza scuola-lavoro si riconosce, infatti, un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza, infatti, si permette *l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione* di competenze specifiche previste dai profili educativi culturali e professionali dei diversi corsi di studio che la scuola ha adottato nel Piano dell'Offerta Formativa.

Attraverso l'alternanza scuola-lavoro si concretizza il concetto di pluralità e complementarietà dei diversi approcci nell'apprendimento. Il mondo della scuola e quello dell'azienda/impresa non sono più considerate come realtà separate bensì integrate tra loro, consapevoli che, per uno sviluppo coerente e pieno della persona, è importante ampliare e diversificare i luoghi, le modalità ed i tempi dell'apprendimento. "*Pensare*" e "*fare*" come processi complementari, integrabili e non alternativi.

Il modello dell'alternanza scuola-lavoro, inoltre, intende non solo superare l'idea di disgiunzione tra momento formativo ed applicativo, ma si pone gli obiettivi più incisivi di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo", quindi sicuramente spendibili nel mercato del lavoro. Condizione

che offre quel *vantaggio competitivo (*rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico) che costituisce, esso stesso, stimolo all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona.

L'alternanza scuola-lavoro, perciò, non costituisce un percorso "di recupero", ma al contrario si qualifica come strumento per rendere più flessibili i percorsi di istruzione, nella cornice del *lifelong learning.* Per questo alla scuola è richiesto un maggiore impegno progettuale, perché l'alternanza scuola-lavoro investe direttamente i curricoli, con l'esigenza di definire preliminarmente, ai fini della predisposizione di progetti formativi personalizzati, quali risultati di apprendimento possono essere sviluppati efficacemente a scuola e quali si prestano meglio a maturare e progredire attraverso l'esperienza pratica e il contesto operativo.

Un percorso di alternanza implica necessariamente l'esigenza di correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio e quindi richiede un raccordo diretto della scuola con il tessuto produttivo anche mettendo in relazione l'analisi delle caratteristiche socio-economiche del territorio con le attitudini degli studenti.

I nuovi modelli organizzativi proposti dal riordino degli Istituti Professionali, quali i Dipartimenti e il Comitato Tecnico Scientifico, possono svolgere un ruolo importante sia per facilitare l'inserimento dei giovani in quei contesti operativi disponibili ad ospitare gli studenti, sia per attivare efficacemente le procedure per strutturare i percorsi di alternanza, più complesse di quelle previste per gli *stage* e i tirocini.

In questo specifico contesto educativo, assume particolare rilevanza la funzione tutoriale, preordinata alla promozione delle competenze degli studenti e al raccordo tra l'istituzione scolastica, il mondo del lavoro e il territorio.

Nell'alternanza la figura del *tutor* supporta e favorisce i processi di apprendimento dello studente. Il *tutor* si connota come "facilitatore dell'apprendimento": accoglie e sostiene lo studente nella costruzione delle proprie conoscenze, lo affianca nelle situazioni reali e lo aiuta a ri-leggere l'insieme delle esperienze per poterle comprendere nella loro naturale complessità, lo aiuta, dunque, a ri-visitare il suo sapere e ad aver chiare e a valutare le tappe del proprio processo di apprendimento.

Sotto il profilo organizzativo, l'alternanza condivide la maggior parte degli adempimenti previsti per la pianificazione degli *stage* e dei tirocini. È evidente l'impegno richiesto ai Dirigenti Scolastici per la stipula di accordi, che possono coinvolgere anche reti di scuole, con i diversi soggetti del mondo del lavoro operanti nel territorio. Accordi a valenza pluriennale, ovviamente, garantiscono alla collaborazione maggiore stabilità e organicità.

2.3 La gestione delle quote di autonomia e flessibilità

I percorsi formativi degli Istituti Professionali nel secondo biennio e quinto anno assumono connotazioni specifiche in relazione alle filiere produttive di riferimento, per consentire agli studenti di raggiungere, a conclusione del percorso formativo quinquennale, competenze culturali e tecnico-professionali adeguate per un immediato inserimento nel mondo del lavoro e per la prosecuzione degli studi a livello di istruzione e formazione superiore con particolare riferimento all'esercizio delle professioni tecniche e in ambito universitario. A questo fine i percorsi quinquennali degli Istituti Professionali sono caratterizzati da spazi crescenti di flessibilità, dal primo biennio al quinto anno, che fanno riferimento alle quote di autonomia e di flessibilità: esse presentano caratteristiche molto diverse e distinte possibilità di intervento da parte delle istituzioni scolastiche. Tali spazi possono trovare ulteriore articolazione nelle opzioni previste dal Regolamento, la cui declinazione tuttavia esula dalle presenti Linee Guida, in quanto oggetto di specifico provvedimento.

2.3.1 La quota di autonomia

Per corrispondere alle vocazioni del territorio e alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, gli Istituti Professionali possono utilizzare la quota di autonomia del 20% dei curricoli – disponibile dal primo al quinto anno - per progettare, nell'ambito della loro autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo, specifiche attività formative in costante raccordo con i sistemi produttivi del territorio che, senza modificare il profilo dell'indirizzo, consentano di rispondere in modo mirato alle esigenze che caratterizzano il contesto di riferimento.

La quota di autonomia è uno strumento organizzativo e didattico di cui le scuole possono avvalersi per ottimizzare il patrimonio delle esperienze acquisite all'interno delle innovazioni introdotte dai nuovi ordinamenti.

L'autonomia consente di modificare i curricoli, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle famiglie, entro il limite del 20% del complessivo monte ore delle lezioni previsto per il primo biennio e per il complessivo triennio.

La quota di autonomia può essere utilizzata per rafforzare alcuni insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, oppure per introdurre nuovi insegnamenti che concorrono a realizzare gli obiettivi educativi individuati nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola.

La quota di autonomia non consente di sostituire integralmente nessuna disciplina inclusa nel piano di studi dell'indirizzo, né dell'Area di istruzione generale, né delle Aree di indirizzo, ma solo di ridurne l'orario entro il limite massimo del 20% rispetto al quadro orario ad essa assegnato nell'indirizzo di riferimento.

Al fine di preservare l'identità degli Istituti Professionali le attività e gli insegnamenti scelti autonomamente dalle istituzioni scolastiche dovranno essere coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale dello studente, definito in relazione al percorso di studi prescelto, correlato ad uno specifico settore ed indirizzo.

La quota di autonomia è determinata nei limiti del contingente di organico annualmente assegnato alle istituzioni scolastiche in base all'orario complessivo delle lezioni del secondo biennio e del quinto anno, senza determinare esuberi di personale.

2.3.2 La quota di flessibilità

Gli spazi di flessibilità sono riservati esclusivamente per articolare in opzioni le Aree di indirizzo, al fine di corrispondere a specifiche esigenze del territorio ed ai fabbisogni formativi espressi da una particolare filiera produttiva. La quota di flessibilità è disponibile a partire dal terzo anno dei percorsi formativi, nella misura del 35% nel secondo biennio e del 40% nel quinto anno, e fa riferimento unicamente al monte ore delle attività e degli insegnamenti obbligatori che caratterizzano l'Area di indirizzo.

La flessibilità può prevedere, a differenza della quota di autonomia, la sostituzione di una o più discipline dell'Area di indirizzo, entro i citati limiti temporali e si può cumulare con la quota di autonomia, ma la sua attivazione non è di competenza della singola istituzione scolastica, bensì è soggetta ad una procedura definita con un provvedimento specifico.

Il decreto del Presidente della Repubblica n.87/2010, art.8, comma 4, lettera c), stabilisce che la definizione degli ambiti, dei criteri e delle modalità, ai fini di un'ulteriore articolazione, attraverso gli spazi di flessibilità, delle Aree di indirizzo in un numero contenuto di opzioni incluse in un apposito elenco nazionale, già effettuata con un successivo decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con le Ministro dell'Economia e delle Finanze, previo parere della Conferenza Stato, Regioni e Province autonome.

Gli spazi di flessibilità, dunque, consen-

tono di articolare le aree di indirizzo in opzioni, per adeguare alcuni percorsi alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro, anche in relazione a particolari distretti produttivi o specifici ambiti professionali a valenza nazionale.

Le opzioni che gli Istituti Professionali possono attivare, devono perciò rientrare nella programmazione dell'offerta formativa di competenza delle Regioni ed essere espressamente indicate in un elenco nazionale adottato con un apposito decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze. Il decreto in parola viene periodicamente aggiornato sulla base degli esiti del monitoraggio e della valutazione condotti a livello nazionale.

Gli Istituti Professionali possono, inoltre, utilizzare gli spazi di flessibilità anche nel primo biennio, nei limiti del 25% dell'orario annuale dell'area di indirizzo, per svolgere il ruolo integrativo rispetto al sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) regionale descritto nel par. 1.2.2.

La formazione alla sicurezza e al benessere nei luoghi di lavoro

I concetti di sicurezza e di benessere nella società contemporanea assumono una crescente rilevanza sul piano culturale e organizzativo.

La cultura della sicurezza, vista come esigenza di rispetto delle persone e delle cose, salvaguardia della natura, determinazione di un ambiente di vita il più possibile esente da rischi, ha trovato adeguata attenzione nel riordino dell'Istruzione Professionale.

A questi temi si è dato particolare risalto nella formulazione dei risultati di apprendimento. Il Regolamento n. 87/2010 prevede infatti specifici risultati di apprendimento sulla sicurezza sia nel settore "Servizi" che nel settore "Industria e Artigianato". Tali risultati riguardano l'applicazione delle normative che disciplinano i processi produttivi e dei servizi, con particolare riferimento alla sicurezza e salute sui luoghi di vita e di lavoro, alla tutela e valorizzazione dell'ambiente e del territorio.

Naturalmente la sicurezza presenta specifiche connotazioni a seconda degli indirizzi e particolare rilievo assume nell'indirizzo "Manutenzione e assistenza tecnica". La manutenzione nelle sue componenti tecnologiche, procedurali ed organizzative e l'assistenza tecnica, nelle diverse fasi del ciclo di vita dei prodotti, dalla commercializzazione alla dismissione, costituiscono, infatti, un'importante peculiarità dell'Istruzione Professionale.

Rispetto al primo biennio, in cui la sicurezza era integrata nelle competenze chiave di cittadinanza che presiedono all'obbligo di istruzione, nel secondo biennio e quinto anno vengono innestati gli strumenti cognitivi ed esperienziali necessari all'agire sicuro e responsabile nelle attività professionali tipiche di ciascun indirizzo di studio.

Ciò evidenzia il carattere multidisciplinare delle competenze sulla sicurezza che implicano, pertanto, il concorso di tutti i docenti nel programmare e realizzare risultati di apprendimento efficaci.

Affinché le competenze sulla sicurezza vengano "metabolizzate", è necessario orientare lo studente a considerare come, alla base della funzionalità di apparati, impianti e processi, siano poste anche le leggi vigenti in materia di sicurezza personale e ambientale. E' opportuno svolgere approfondimenti disciplinari specialistici ai fini della contestualizzazione delle attività pratiche, dell'innovazione tecnologica o delle filiere produttive presenti nel territorio.

In questo quadro, si può perseguire l'obiettivo di favorire l'acquisizione delle certificazioni specifiche relative alla sicurezza, nei diversi indirizzi, anche attraverso la collaborazione della scuola con soggetti esterni accreditati.

2.6 Le scienze motorie e sportive

Il Regolamento degli Istituti Professionali

specifica che l'insegnamento di Scienze Motorie e Sportive è impartito secondo le Indicazioni nazionali dei percorsi liceali.

In coerenza con la Risoluzione del Parlamento europeo del 13 novembre 2007 sul ruolo dello sport nell'educazione, il profilo culturale educativo e professionale contiene, tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi, "*Riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo"*.

Tali risultati di apprendimento richiamano in campo non solo aspetti legati alla motricità, ma anche alla dimensione culturale, scientifica e psicologica con un intreccio tra saperi umanistici, scientifici e tecnici.

La disciplina Scienze Motorie e Sportive, pertanto, si configura, soprattutto nel secondo biennio e nel quinto anno, quale "ponte" tra l'Area di istruzione generale e l'Area di indirizzo.

Nel quinto anno la disciplina favorisce l'orientamento dello studente, ponendolo in grado di adottare in situazioni di studio, di vita e di lavoro stili comportamentali improntati al *fairplay* e di cogliere l'importanza del linguaggio del corpo per colloqui di lavoro e per la comunicazione professionale. In particolare, possono essere progettati percorsi pluridisciplinari per potenziare sia gli aspetti culturali comunicativi e relazionali, sia quelli più strettamente correlati alla pratica sportiva ed al benessere in una reciproca interazione.

Al fine di sostenere le istituzioni scolastiche nell'autonoma progettazione, si fornisce un esempio (tabella 2) di conoscenze in relazione agli specifici risultati di apprendimento, di cui all'Allegato A del Regolamento.

Tab. 2 – Conoscenze di possibile riferimento per le scienze motorie e sportive

Ambito della comunicazione e della relazione	Ambito del benessere
L'espressività corporea in alcune produzioni artistico- letterarie. Il linguaggio del corpo come elemento di identità culturale dei vari popoli in prospettiva interculturale. I codici e le carte europee ed internazionali su etica e sport – sport e sviluppo sostenibile I linguaggi della mente e del corpo - principali tappe della ricerca scientifica Principale modalità di comunicazione attraverso il linguaggio del corpo: posture, sguardi, gesti ecc.	Principi scientifici riferiti all'attività motorio-sportiva. Sport - Salute -Alimentazione e dispendio energetico. Norme fondamentali sui traumi, infortuni e sulle attività di prevenzione. Elementi di primo soccorso e di medicina dello sport. La pratica sportiva quale inclusione sociale dei gruppi svantaggiati. Modelli nazionali, europei ed internazionali dell'organizzazione sportiva e dell'associazionismo sportivo scolastico.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e per l'Autonomia Scolastica
Segreteria del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione

MIURAOODGOS Prot. n. 7876 Roma, 23.11.2011

All'On.le Ministro
SEDE

OGGETTO: Parere sull'impianto generale delle linee guida del secondo biennio e dell'ultimo anno dei percorsi degli Istituti tecnici e professionali.

ADUNANZA DEL 23 Novembre 2011
IL CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Vista la nota prot.n. 3516 del 20.09.2011 con la quale la Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni ha richiesto il parere del CNPI in merito all'argomento in oggetto;

Visti gli artt. 24 e 25 del D.L.vo n. 297 del 16.4.1994;

Visto il parere istruttorio emesso dai Comitati Orizzontali relativi alla Scuola Secondaria Superiore e agli istituti di Istruzione Artistica;

dopo ampio ed approfondito dibattito;

E S P R I M E

Il proprio parere nei seguenti termini:

Premessa

Con la nota prot. n. 3516 del 20 settembre 2011 la Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore ha avanzato al CNPI formale richiesta di parere in merito alle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento del secondo biennio e quinto anno dei percorsi degli Istituti Tecnici e Professionali. La documentazione, a

tal fine sottoposta alla valutazione del CNPI, inserendosi nel solco tracciato dalle Linee Guida relative al primo biennio, emanate con Direttiva n. 57 del 15 luglio 2010, completa la definizione della prospettiva culturale e professionale di questi Istituti e ne delinea in modo compiuto l'identità all'interno del più ampio contesto della riforma ordinamentale della secondaria di II grado. In proposito il CNPI richiama quanto già evidenziato in premessa ai pareri espressi dal Consiglio il 22 luglio 2009 relativamente agli schemi di regolamento degli Istituti Tecnici e Professionali, riguardo alla necessità di dare organicità all'impianto culturale e organizzativo del secondo ciclo dell'istruzione e alle indicazioni in essi elencate.

Il CNPI precisa, inoltre, che le Linee Guida relative al primo biennio non sono state oggetto di parere di merito da parte del CNPI, ma solo di una informativa da parte dell'Amministrazione in data 9 giugno 2010. In proposito, il CNPIA prende favorevolmente atto dell'iniziativa dell'Amministrazione che, con l'esplicita richiesta di parere, evidenzia la volontà di sostenere una proficua collaborazione con il CNPI su questioni di vitale importanza per il futuro della scuola.

Il CNPI, in relazione a finalità e struttura delle Linee Guida in esame, sottolinea positivamente che esse si propongono, in entrambi i documenti, non come "programmi" prescrittivi, bensì come "una base di riferimento per la programmazione didattica di istituto, di classe e di insegnamento" e, quindi, sostegno all'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche nella definizione del proprio Piano dell'offerta formativa. Si deve però lamentare l'assenza, esplicitamente dichiarata in premessa, di *"indicazioni relative ad eventuali prove nazionali e/o a certificazioni richieste in itinere o finali"* e il rinvio a *"successive specifiche disposizioni"*, su cui il CNPI auspica di essere messo in condizione di esprimere parere; ritiene, infatti, che una valutazione complessiva delle linee di indirizzo non possa prescindere da chiare disposizioni in merito alla modalità e alle forme degli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo, con le quali le istituzioni scolastiche possano confrontarsi.

Il CNPI condivide la visione di una offerta formativa degli Istituti Tecnici e Professionali che si collochi dentro "un orizzonte generale in cui la cultura va vista come un tutto unitario", senza gerarchie o disgiunzioni tra pensiero ed azione, in costante equilibrio tra preparazione culturale e intelligenza pratica. A tale proposito ribadisce quanto già detto nei precedenti pareri sui Regolamenti riguardo al raccordo col mondo del lavoro e delle professioni quale necessario veicolo della diffusione e valorizzazione della cultura del lavoro nella formazione delle giovani generazioni, per una piena realizzazione della persona in tutte le sue dimensioni. Nelle Linee Guida per gli Istituti Professionali la "cultura del lavoro" viene inizialmente richiamata in modo riduttivo quale "ancoraggio principale" dei nuovi percorsi per la promozione di "un profilo armonico ed integrato di competenze scientifiche, tecniche ed operative" delle figure professionali. Il CNPI ritiene invece che, analogamente a quanto rilevabile nelle Linee Guida degli Istituti Tecnici, la successiva definizione del mondo del lavoro come luogo funzionale alla verifica delle competenze acquisite e di valenza orientativa nonché occasione per un diverso approccio nell'apprendimento, in grado di facilitare "uno sviluppo coerente e pieno della persona", costituisca un indirizzo confacente al rilievo sopra richiamato.

Le Linee Guida degli Istituti Tecnici auspicano *"una nuova sistematica e intenzionale integrazione"* tra le culture umanistica, scientifica e tecnologica, capace di ricondurre l'insegnamento della scienza e della tecnica entro un orizzonte culturale *"dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati"*. Il CNPI ritiene totalmente condivisibile l'integrazione auspicata e concorda con l'affermazione che non possa essere realizzata esclusivamente attraverso percorsi interdisciplinari o tramite progetti cui concorrano saperi diversi. Ritiene in proposito che un attento governo del curricolo debba tendere ad evitare un rapporto conflittuale tra le Aree implicate e l'ipotizzato contributo dell'area umanistica alle discipline di indirizzo debba prevedere strumenti atti ad evitare una dipendenza funzionale delle discipline della prima area da quelle della seconda, considerato che queste ultime costituiscono il segmento prevalente del triennio.

In rapporto alle indicazioni delle Linee Guida per sostenere i percorsi di integrazione, il CNPI considera utili sia il ricorso ad un approccio storico/letterario delle varie fasi dello sviluppo industriale, sia l'uso di "organizzatori concettuali" per approfondire genesi ed evoluzione delle tecnologie. Ritiene, tuttavia, che debba essere posta la massima attenzione affinché l'efficacia della prima ipotesi avanzata non sia vanificata da un possibile sfasamento tra le discipline dell'area umanistica e quelle dell'area tecnica. Per quanto concerne la seconda, propone cautela in quanto avverte il rischio che possano venire utilizzate chiavi di lettura parziali o fuorvianti, capaci di distorcere e ridurre le realtà osservate.

Le Linee Guida per gli Istituti Professionali ridisegnano un profilo del diplomato di questo segmento dell'istruzione, sottolineando il passaggio dalla precedente concezione di percorsi destinati alla formazione di "forza-lavoro", la cui funzione veniva limitata ad un ruolo meramente operativo, a quella più moderna di "capitale umano" che implica un livello elevato di responsabilità e consapevolezza all'interno del processo produttivo. Il CNPI accoglie con favore tale passaggio, che sottende il superamento del concetto di addestramento insito nei vecchi ordinamenti per rivolgersi verso la promozione di una figura professionale *"di lavoratore consapevole dei suoi mezzi, imprenditivo, che ama accettare le sfide"*, disposto alla cooperazione e in grado di assumere responsabilità operative e decisionali all'interno di un contesto lavorativo di riferimento sempre più complesso.

Il CNPI nota che, a parte alcune peculiari differenze connesse con i profili in uscita e i diversi sbocchi occupazionali prefigurati, le Linee Guida di Tecnici e Professionali risultano per molta parte sovrapponibili, sia in termini di struttura e sviluppo, sia per quanto riguarda l'impostazione metodologico-didattica dei percorsi. Infatti, l'elencazione delle "nuove competenze" richieste ai due percorsi trova riferimento nelle medesime sorgenti normative e diversa declinazione solo in funzione dei profili d'uscita, in particolare per quanto attiene alla spendibilità lavorativa del diploma. Il grado di terminalità dei percorsi professionali è particolarmente accentuato verso un rapido accesso al mondo del lavoro. Non a caso si scrive che il quinto anno è finalizzato a sviluppare una conoscenza sistemica della filiera economica di riferimento ed adeguate competenze professionali di settore. Invece, nei tecnici viene accentuata la possibilità di prosecuzione degli studi. Infatti, in questo caso il quinto anno è finalizzato

allo sviluppo di competenze attraverso un forte collegamento con la realtà produttiva nazionale o internazionale ed ad approfondire "nuclei tematici funzionali all'orientamento alle professioni o alla prosecuzione degli studi preparando, al tempo stesso, adeguatamente gli studenti al superamento dell'esame di Stato". L'indirizzo suggerito per la definizione della progettazione curricolare, che trova riferimento comune nelle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa, segue una medesima impostazione e persegue identici obiettivi attraverso uguali procedure e metodiche didattiche di riferimento; tanto vale anche per i risultati dell'apprendimento attesi, per i quali ancora una volta la differenza si rileva nella certificazione finale, che soltanto per i diplomati dell'istruzione tecnica si arricchisce di "certificazioni europee e internazionali" volte a favorire la mobilità lavorativa transnazionale.

A parere del CNPI detta sovrapponibilità dei percorsi, prefigurata dalle Linee Guida, costituisce un elemento di criticità, soprattutto per quanto attiene alla didattica, che non può certamente coincidere nelle due tipologie di Istituti, anche in relazione alla diversità dei profili d'uscita. Infatti, è necessaria una più netta caratterizzazione didattica dei due percorsi nel senso della coerenza fra le finalità e le metodologie. A tale proposito, sarebbe auspicabile un maggiore utilizzo del metodo induttivo e delle esperienze di laboratorio nella didattica dei professionali. Inoltre, sarebbe auspicabile procedere all'elaborazione di documenti unitari riguardanti tutto il percorso quinquennale come sintesi o integrazione delle Linee guida del biennio con quelle del triennio per entrambi i percorsi.

In particolare per l'istruzione professionale il CNPI rileva come dalle relative Linee Guida risulti ambiguo e sostanzialmente irrisolto il legame tra questi percorsi e l'Istruzione e Formazione Professionale regionale. Infatti, il generico riferimento al ruolo svolto dall'istruzione professionale rispetto al sistema dell'IeFP e al quadro delle competenze previste alla fine del primo biennio, non fornisce indicazioni utili sulle modalità per la progettazione dei percorsi e le risorse di personale e mezzi per attuare la necessaria integrazione tra i sistemi.

Il CNPI in più occasioni ha espresso apprezzamento riguardo alla scelta di ricorrere all'uso sistematico di metodi che valorizzino l'apprendimento tramite esperienze svolte in contesti *"formali, non formali e informali"* realizzati attraverso un costruttivo collegamento col territorio. L'ampio spazio dedicato dalle Linee Guida in esame alle indicazioni per la gestione di tirocini, *stage* e alternanza scuola-lavoro non può che trovare apprezzamento da parte del CNPI, sia per quanto riguarda la puntuale distinzione in termini di tipologia di esperienze e finalità didattiche, sia per quanto attiene alla funzione propria delle esperienze sul piano organizzativo-gestionale. In particolare, il CNPI sottolinea l'attenzione dedicata dalle Linee Guida all'alternanza scuola-lavoro come scelta metodologica che *"concretizza il concetto di pluralità e complementarietà dei diversi approcci nell'apprendimento"*, in cui scuola e azienda/impresa si integrano per superare la *"disgiunzione tra momento formativo ed applicativo"* arricchendo la formazione scolastica con competenze maturate "sul campo"; un esplicito riconoscimento alla cultura del lavoro e alla sua piena valenza educativo-formativa. Nondimeno il CNPI non può esimersi dal sottolineare, ancora una volta, come l'attuazione di tali metodologie richieda una disponibilità di risorse umane, finanziarie

e strumentali che non trova riscontro nelle attuali assegnazioni fatte alle istituzioni scolastiche, insufficienti ad attivare tutti i percorsi che sarebbero necessari.

Ad entrambi i documenti delle Linee Guida proposte per il secondo biennio e il quinto anno degli Istituti Tecnici e Professionali sono allegati i profili degli indirizzi di settore, le schede relative alle singole discipline di indirizzo ripartite per articolazioni e le schede riguardanti le singole discipline dell'area generale. Come specificato in premessa a ciascun documento, non sono state allegate le "opzioni" per l'ulteriore articolazione delle aree di indirizzo, da utilizzare negli spazi di flessibilità già a partire dal terzo anno; ciò in quanto i rispettivi Regolamenti ne rinviano la definizione ad "un apposito decreto interministeriale". Il CNPI ritiene che, per avere un quadro completo delle Linee Guida in termini di conoscenze e abilità previste per il secondo biennio e quinto anno, sia necessario integrare le schede summenzionate acquisendo l'elenco delle opzioni e la loro definizione specifica. Decide pertanto di limitare, per il momento, l'espressione del proprio parere alla parte introduttiva generale delle Linee Guida.

Osservazioni relative agli aspetti di carattere didattico e organizzativo

Il CNPI condivide il filo unitario di lettura delle Linee Guida che consente di rilevare la permeabilità tra la cultura umanistica e quella scientifico-tecnologica in tutto il percorso formativo: "*la cultura umanistica e l'area di istruzione generale nel loro insieme non devono sentire come ridimensionato il proprio spazio, ma sono piuttosto chiamate alla sfida di contribuire a dare spessore etico-sociale alle discipline di indirizzo"*, come precisato per gli Istituti Tecnici, *"anche per evitare di cadere in una visione specialistica che perda di vista il legame con la realtà e con la storia*". Infatti*, "uno dei compiti principali della scuola, in questo momento storico, consiste nell'educazione alla responsabilità nell'uso delle scoperte scientifiche e della tecnologia, potenziando la consapevolezza della necessità di uno sviluppo equilibrato e sostenibile, che garantisca i "beni comuni" e sia a vantaggio di tutti gli abitanti di un pianeta sempre più interdipendente"*. Per gli istituti professionali il CNPI, pur affermando che i nuovi percorsi tendono *"a valorizzare, essenzialmente, la persona nel suo ruolo lavorativo"*, sottolinea, tuttavia, come essi debbano avere come obiettivo primario quello della *"formazione del cittadino nella società della conoscenza"* e superare una *"concezione meramente addestrativa e funzionalistica dei percorsi di formazione per corrispondere al venire meno della gerarchia tradizionale del mondo del lavoro"*.

1. – <u>Approccio laboratoriale e nuove tecnologie</u>

In premessa ai propri pareri sui Regolamenti dei nuovi Istituti Tecnici e Professionali (pareri prot. n. 7910 e prot. n. 7911 del 22.07.2009) il CNPI aveva rilevato che termini quali conoscenza, abilità e competenze o la sollecitazione a raccordare l'offerta formativa alle esigenze del territorio piuttosto che il diffuso richiamo al "metodo laboratoriale", sembravano assumere significati diversi a seconda dei contesti di riferimento in cui venivano collocati; invitava pertanto il legislatore ad uno sforzo di riallineamento dei Regolamenti – compreso quello dei Licei – per favorire la percezione di un quadro chiaro e condiviso della scuola e del suo ruolo sociale. A proposito di approccio laboratoriale il CNPI sosteneva come indispensabile la diffusione nella scuola di metodologie centrate sull'utilizzo generalizzato e sistemico dei laboratori a fini didattici in tutti gli ambiti

disciplinari, "nella prospettiva di fare della conoscenza una struttura organizzata su concetti portanti e realizzare un sistema dell'istruzione e della formazione tanto articolato quanto flessibile,… ma pur sempre unitario per impianto culturale e finalità educative". Le Linee Guida in esame riprendono la questione della valorizzazione dell'approccio laboratoriale ribadendone l'importanza per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa degli Istituti Tecnici e Professionali, indicando nell'ampio uso delle tecnologie informatiche uno degli strumenti più importanti in tal senso, anche per le discipline non tecnologiche del curricolo. Necessaria, però, a parere del CNPI è una maggiore specificazione della differenza fra didattica laboratoriale, che si ritiene positivamente debba investire tutte le discipline, e uso del laboratorio e della prassi della sperimentalità con utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali, che deve caratterizzare specificamente l'insegnamento delle discipline scientifiche e tecnologiche.

Il CNPI è consapevole che le Linee Guida non sono lo strumento normativo in grado di fornire i mezzi materiali di cui le scuole dovrebbero poter disporre per dare seguito a quelle indicazioni e nemmeno possono specificare se e quali percorsi di formazione in servizio debbano essere previsti per agevolare l'accesso alle nuove tecnologie ai docenti di tutte le discipline. Ritiene comunque di dover segnalare anche in questa sede la necessità che, a livello legislativo e amministrativo, si prevedano risposte concrete alle esigenze di scuole e docenti in termini di attrezzature e formazione, pena la vanificazione delle intenzioni espresse.

2. – Dipartimenti di area

La previsione contenuta nelle Linee Guida della creazione di un "Dipartimento di Area" che curi nel triennio, con il contributo del Comitato tecnico-scientifico, *"l'integrazione dei contenuti disciplinari e lo sviluppo di specifici progetti d'Istituto"* rappresenta una evoluzione dei Dipartimenti disciplinari, introdotti normativamente nel nuovo ordinamento. A parere del CNPI, la condizione affinché tale strumento organizzativo possa esplicare una funzione utile per la progettazione, gestione e verifica del curricolo nei nuovi Istituti Tecnici e Professionali è che ci si rivolga alle istituzioni scolastiche in termini esclusivi di suggerimento, lasciandone l'adozione alla libera iniziativa del Collegio dei docenti, sia in termini di struttura, sia come margini di competenza ed operatività.

3. – Flessibilità e sua gestione

Il CNPI, nei propri pareri relativi ai Regolamenti degli Istituti Tecnici e Professionali, ha già avuto modo di apprezzare l'introduzione nei nuovi ordinamenti di un'ampia flessibilità degli orari e dei modelli organizzativi.

Le Linee Guida sottoposte all'esame del CNPI, nel richiamare l'entità delle quote di flessibilità stabilite per ciascun periodo didattico del triennio e come tali spazi siano *"riservati esclusivamente per articolare in opzioni le Aree di indirizzo, al fine di corrispondere a specifiche esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi da una particolare filiera produttiva"*, precisano che l'attivazione delle quote *"non è di competenza della singola istituzione scolastica"*.

Il CNPI in proposito fa notare l'incongruenza, quanto meno lessicale, di tale affermazione con la successiva contenuta nelle stesse Linee Guida, per la quale "le opzioni che gli Istituti [Tecnici e Professionali] possono attivare, devono perciò rientrare nella

programmazione dell'offerta formativa di competenza delle Regioni". Se, infatti, l'attivazione nel POF in un determinato Istituto di una o più opzioni, scelte all'interno di "un apposito elenco nazionale", non fosse effettivamente di competenza della scuola, si vedrebbe palesemente danneggiata l'autonomia dell'istituto e messo in crisi il suo rapporto col territorio. La norma stabilisce che la programmazione dell'offerta formativa in termini di assegnazione agli istituti di indirizzi e articolazioni è di competenza esclusiva delle Regioni, le quali sono ora chiamate a collaborare in campo nazionale alla definizione di qualità e numero delle opzioni; la scelta e l'attivazione di queste ultime all'interno di indirizzi e articolazioni, però, non può che essere una peculiarità delle singole istituzioni scolastiche autonome. A tal fine, va comunque garantito che l'opzione possa essere assegnata solo su richiesta della scuola e comunque previo suo assenso.

4. – La questione della sicurezza

Il CNPI esprime soddisfazione per l'attenzione manifestata nelle Linee Guida alla tematica della sicurezza negli ambienti di lavoro, considerata uno dei perni della formazione del futuro cittadino-lavoratore, e condivide la scelta di coinvolgere, nel secondo biennio e quinto anno, tutti i docenti delle discipline di indirizzo *"nel programmare e realizzare risultati di apprendimento efficaci"* in materia di sicurezza. Invita, però, l'Amministrazione a focalizzare l'attenzione sugli aspetti più pregnanti della materia, non mancando di indicare, all'interno della più generale dizione *"terreno d'incontro fra le discipline scientifico-tecnologiche e storico-sociali"*, contenuta nelle Linee Guida degli Istituti Tecnici, la distribuzione delle competenze specifiche alle singole discipline, per non vanificare, di fatto, la positività dell'azione intrapresa.

Il CNPI invita, inoltre, a chiarire a quali sistemi, dispositivi o procedure e a quale tipo di collaborazione esterna si riferisce il testo delle Linee Guida quando invita a *"perseguire l'obiettivo di favorire l'acquisizione delle certificazioni specifiche relative alla sicurezza nei diversi settori di ciascun indirizzo"*.

5. – Competenze linguistico-comunicative e CLIL

Il CNPI si è già occupato di *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), da ultimo in occasione del proprio parere sul decreto ministeriale istitutivo dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. In tale occasione, accanto al positivo apprezzamento sulla scelta operata nella modifica ordinamentale, sono stati rappresentati alcuni rilievi, che in questa sede s'intendono integralmente richiamati.

Per quanto attiene alle Linee Guida in esame, il CNPI rileva che dalla comparazione dei documenti dei due distinti percorsi emerge la scelta operata dal legislatore di non avvalersi di detto strumento didattico-formativo nella istruzione professionale.

Tutta l'impostazione del metodo CLIL, così come promosso, sostenuto ed implementato in ambito europeo, considera prioritaria la comunicazione rispetto al mero esercizio linguistico e non può essere considerato come un banale ampliamento delle capacità linguistiche in ambienti socialmente o culturalmente elitari, bensì un metodo in grado di promuovere negli allievi un'accresciuta consapevolezza dell'agire linguistico con la lingua straniera in situazioni reali e funzionali. Il carattere fortemente interculturale del CLIL è in grado altresì di favorire, oltre che l'apprendimento di concetti

tecnici e professionali specifici, anche la comunicazione all'interno della classe in presenza di studenti e studentesse non di madrelingua; infatti, l'introduzione di una lingua esterna favorisce la costruzione di nuovi utili scenari di comunicazione anche in un ambiente bilingue nel quale la lingua locale oppure il dialetto in uso possono costituire una barriera. È appena il caso di ricordare che, proprio nell'istruzione professionale, situazioni come quella ora prospettata costituiscono una realtà piuttosto diffusa.

Alla luce di tali considerazioni il CNPI suggerisce che la metodologia CLIL venga agevolata, con modalità adeguate alle diverse situazioni, anche a tutta la filiera dell'istruzione professionale.

Conclusioni

Secondo le linee guida in esame, il rinnovamento dei curricoli, la declinazione degli obiettivi di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità, l'investimento nell'autonomia degli Istituti, l'adozione di metodologie didattiche innovative, fondate sia sull'ampio uso delle tecnologie informatiche, sia sulla valorizzazione del metodo scientifico e dell'approccio laboratoriale, costituiscono le condizioni e gli strumenti per il rilancio dell'istruzione tecnica e professionale come punti di eccellenza della scuola italiana. Si tratta di una sfida culturale e curricolare di alto livello, che richiede una attenta riflessione da parte delle Istituzioni scolastiche e dei suoi operatori, senza il coinvolgimento dei quali il progetto rischia di rimanere sulla carta.

Il CNPI ritiene pertanto necessaria la predisposizione di opportune misure di accompagnamento, tra le quali un piano di formazione e aggiornamento del personale, pensato in funzione dello sviluppo dell'autonomia scolastica, da avviare rapidamente e da svolgere nel periodo necessario per l'entrata a regime del riordino. Tale piano deve essere dotato di congrui finanziamenti, sia per i percorsi dell'istruzione professionale che per quelli dell'istruzione tecnica.

Riguardo alla valutazione degli apprendimenti disciplinari, ferme responsabilità e competenze degli organi Collegiali di Istituto riguardo ai criteri e alle modalità di valutazione, il CNPI ravvisa l'esigenza di definire elementi di chiarezza ed omogeneità per garantire la corrispondenza della certificazione finale negli esiti.

A tal fine il CNPI sollecita sia la revisione del DPR n. 122/09 sulle norme generali per la valutazione degli alunni, alla luce dei nuovi ordinamenti degli Istituti Tecnici e Professionali, sia la definizione delle preannunciate disposizioni in merito a prove nazionali e certificazioni delle competenze, anche in relazione agli esami di Stato conclusivi.

Tenuto conto che il testo posto in premessa alle linee guida non è certamente attinente ai contenuti del testo in esame al CNPI, in quanto relativi al secondo biennio e al quinto anno, il Consiglio ne propone la soppressione.

In considerazione delle osservazioni e delle raccomandazioni sopra elencate e, per quanto specificato in premessa, limitatamente alle parti di carattere introduttivo e generale delle Linee Guida per il secondo biennio e il quinto anno dell'Istruzione Tecnica e Professionale, il CNPI esprime PARERE FAVOREVOLE.

IL SEGRETARIO
Maria Rosario Cocca

IL VICE PRESIDENTE
Mario Guglietti

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e per l'Autonomia Scolastica
Segreteria del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione

MIURAOODGOS prot. n. 8366 **Roma, 14 dicembre 2011**

All'On.le Ministro - SEDE

Oggetto: *Ulteriore parere sulle linee guida del secondo biennio e dell'ultimo anno dei percorsi degli Istituti tecnici e professionali.*

ADUNANZA DEL 14 DICEMBRE 2011
IL CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Vista la nota prot. n. 3516 del 20.09.2011 con la quale la Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni ha richiesto il parere del CNPI in merito all'argomento in oggetto

Visti gli artt. 24 e 25 del D.L.vo n. 297 del 16.4.1994

Visto il parere in sede istruttoria emesso dai Comitati Orizzontali relativi alla Scuola Secondaria Superiore e agli Istituti di istruzione Artistica

dopo ampio ed approfondito dibattito;

ESPRIME

il proprio parere nei seguenti termini:

Il CNPI ha già espresso, nella seduta del 22-11-2011, il proprio parere sull'impianto generale delle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento del secondo biennio e dell'ultimo anno dei percorsi degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. Il presente documento ne costituisce integrazione e completamento, relativamente alla parte delle conoscenze e abilità previste per le discipline delle aree generali e di indirizzo, anche in relazione alle diverse opzioni individuate per le ulteriori articolazioni degli indirizzi.

Saperi e capacità di conoscere

Le trasformazioni in atto nella cultura, nella scienza, nella tecnologia e nell'economia stanno cambiando la vita delle persone, delle istituzioni e delle imprese; tale scenario esige che gli studenti degli Istituti Tecnici e Professionali debbano essere

preparati ad affrontare le problematiche connesse a tali cambiamenti, sia nell'oggi, sia così come si configureranno nel futuro. L'istruzione tecnica e professionale dovrà quindi non solo formare tecnici qualificati e competenti a vari livelli di professionalità, ma attuare una nuova metodologia didattico-educativa e formativa, aperta alla complessità ed alla iper-fluidità, resistente alla precarietà ed operante sulle strutture della produzione materiale e immateriale. Non vi sarebbe futuro per giovani che sapessero operare solo secondo istruzioni.

Si insegnano bene le strutture fondanti di un mestiere per la vita solo all'interno di una visione del mondo completa di tutte le sue espressioni e aperta all'intero campo disciplinare operativo. Si diventa padroni di un mestiere e di una disciplina quando si avvertono le precarietà delle conoscenze e delle competenze, i limiti della propria preparazione, insieme a una sicurezza di fondo intorno alle proprie capacità.

La sistematica e intenzionale integrazione tra le culture umanistica, scientifica e tecnologica, assieme ad un saldo ancoraggio alla cultura del lavoro, costituisce il filo conduttore delle Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno dell'istruzione tecnica e professionale. In quanto tale configura gli obiettivi specifici di apprendimento delle singole discipline e si pone, a parere del CNPI, come nodo strutturale per la definizione di risultati *"automodellanti"* in grado, cioè, di *"ricostruirsi"* quali conoscenze, competenze e abilità permanenti.

Gli Istituti Tecnici e Professionali sono infatti scuole ad alta proiezione verso il futuro, impegnate in percorsi di specializzazione a carattere scientifico-tecnico volti favorevolmente sia ad immersioni ravvicinate nel mondo del lavoro, sia alla prosecuzione negli studi terziari. Pertanto, le indicazioni relative alle discipline debbono dettagliatamente riguardare saperi, conoscenze, competenze e abilità, con una chiara distinzione tra queste varie dimensioni pedagogiche. Invece, il concetto di sapere come estensione della possibilità del conoscere sembra essere stato sostituito da una visione limitata a quella di *"competenza"*, legata dunque alla misurazione del raggiungimento dei relativi *"traguardi"*. In proposito il CNPI osserva come la declinazione dei risultati di apprendimento delle singole discipline in sole conoscenze e abilità risulti piuttosto riduttiva rispetto alle aspettative sopra delineate, mentre occorre evitare di sovraccaricare il termine *"competenza"* di quel che appartiene invece al conoscere.

Il concetto di essenzializzazione nei curricoli

Il CNPI rileva che, nei testi esaminati, il concetto di essenzializzazione non gioca il ruolo che dovrebbe, come avviene invece nelle indicazioni per altri tipi di scuola. Nell'attività tecnica occorre rapidità e precisione nell'individuazione dei nodi problematici e nella scelta e attivazione dei dispositivi che generano soluzioni. L'essenzializzazione dei contenuti – qui come in ogni altro tipo di scuola – non è mero *"taglio"* ma sviluppo delle strutture portanti che conducono ad una propria capacità di conoscere; capacità che si attua per le vie dell'intuizione, dell'interpretazione, della critica, dell'ideazione; che invita a ulteriorità, in quanto nell'essenziale risiede il nucleo generativo del sapere. Il CNPI ritiene che il quadro complessivo delle Linee Guida potrà realizzarsi adeguatamente soprattutto privilegiando la produttività/creatività degli atti del conoscere: non attraverso una riduzione, semplificazione o dimagramento della complessità dei saperi, ma individuando i nuclei fondanti e creando le condizioni del

loro espandersi in sintonia con le strutture costitutive della conoscenza. Auspica perciò che nell'implementazione delle Linee Guida in esame trovi sviluppo il concetto di essenzializzazione, come nodo di possibili trame di un tessuto unitario (ad es., nelle scienze: focalizzazione sul metodo scientifico, sui giochi concettuali) svolgendosi in articolazioni didattiche più rigorose.

Le discipline dei saperi

Nella prospettiva ora indicata, le discipline sono come *"officine di senso"*, che stanno nell'attività di conoscenza del mondo nei suoi fenomeni intellettuali, fisici e nelle attività economiche. La disciplina non mostra, ma indica qualcosa che non è costituita al suo interno, che non le appartiene; fa familiarizzare con la realtà, attraverso pratiche di conoscenza e competenza.

Il CNPI rileva come in alcune discipline, con particolare riferimento a quelle afferenti all'area generale, risulti difficile coniugare in modo credibile i contenuti con il più generale contesto del curricolo specifico in modo che venga facilitata l'emersione di una visione complessiva e armonica del reale.

Legame tra biennio e triennio: il ruolo di *"Scienze e tecnologie applicate"*

Per quanto riguarda la prospettiva curricolare, ed in particolare l'accompagnamento nella scelta definitiva dell'indirizzo sulla base delle indicazioni del primo biennio, un ruolo fondamentale è affidato alla disciplina *"Scienze e tecnologie applicate"*, che dovrebbe costituire *"un 'ponte' tra il primo e il secondo biennio degli istituti tecnici"*.

In proposito il CNPI osserva come la sua prima applicazione abbia sollevato non pochi problemi e difficoltà, non risultando ancora chiaro se essa abbia effettivamente una funzione di orientamento per gli studenti o debba piuttosto costituire – come parrebbe – una vera e propria anticipazione dell'indirizzo specifico prescelto. La confusione è stata ulteriormente alimentata dalla modalità di affidamento *"atipico"* della cattedra a diverse classi di concorso. Il CNPI ritiene che vada al più presto individuato il corretto affidamento dell'insegnamento al fine di evitare situazioni di disagio, in particolare per gli studenti che necessitano di verificare correttamente la scelta dell'indirizzo preventivamente effettuata in fase di iscrizione al primo anno.

Discipline dell'area di indirizzo, opzioni e classi di concorso

Dall'esame delle schede riguardanti le discipline di indirizzo emergono contenuti (in termini di conoscenze e abilità) che possono essere attribuiti a classi di concorso diverse della medesima area. In proposito, il CNPI avverte la necessità di segnalare l'opportunità che l'Amministrazione provveda alla definizione degli abbinamenti tra le classi di concorso e le discipline comprese nei quadri orario del secondo biennio e quinto anno dei singoli indirizzi in tempi utili per la determinazione dell'organico di diritto del personale docente per l'a.s. 2012/13.

Allo stesso modo, il CNPI, avendo esaminato le opzioni per le ulteriori articolazioni degli indirizzi degli Istituti Tecnici e Professionali, ha rilevato analoga necessità di definizione delle professionalità docenti che dovranno essere impiegate nell'insegnamento delle discipline individuate nei relativi schemi di decreto interministeriale, sottolineando altresì la necessità di chiarirne l'applicabilità già a partire dal prossimo

anno scolastico, considerato il lungo iter ancora da espletare. In proposito il CNPI ha avanzato all'Amministrazione formale richiesta di audizione.

Suggerimenti e conclusioni

Come già sottolineato nelle conclusioni del precedente parere sull'impianto generale delle Linee Guida in esame, citato in premessa, il CNPI ritiene indispensabile che il riordino dell'istruzione tecnica e professionale sia affiancato da opportune misure di accompagnamento in termini di formazione e aggiornamento dei docenti, pensate in funzione dello sviluppo dell'autonomia scolastica e dotate degli opportuni finanziamenti. L'assenza di una adeguata strategia della formazione, comprensiva di verifica degli esiti, decreterebbe il fallimento del processo di riforma.

A tale proposito il CNPI suggerisce alcuni punti di intervento, utili alla valorizzazione della professionalità dei docenti ed alla definizione dei percorsi formativi richiamati:

a) rafforzamento e sostegno dell'autonomia della scuola correlata con la responsabilità che da tale autonomia consegue, sia nella gestione/articolazione del tempo scuola e del curricolo, sia nella capacità di costruire percorsi di insegnamento/apprendimento costantemente validati;

b) progettazione del curricolo attraverso l'uso ottimale delle quote di autonomia e flessibilità;

c) elaborazione dei processi di apprendimento attraverso la cultura della laboratorialità quale

opportunità di processo per trasferire conoscenze e costruire consapevolezze;

d) progettazione dei percorsi di stage e alternanza scuola-lavoro come modelli di apprendimento/verifica delle competenze.

In particolare, il CNPI sottolinea la necessità di promuovere negli Istituti Tecnici e Professionali il ricorso sistematico e sistemico allo stage e all'alternanza scuola-lavoro come "processo-cerniera" fra la lezione d'aula e l'esperienzialità che consegue dall'essere "calati in situazione".

Da ultimo, il CNPI mette in evidenza come tutti i processi di progettazione dei curricoli non possano prescindere dalla disponibilità *"a sistema"* di risorse finanziarie adeguate e da un appropriato organico di istituto.

Il CNPI, con le osservazioni e i suggerimenti che ha ritenuto dover evidenziare, esprime PARERE FAVOREVOLE.

IL SEGRETARIO
Maria Rosario Cocca

IL VICE PRESIDENTE
Mario Guglietti