



TITOLO

D. Lgs. 61/17, Regolamenti, Linee Guida Istituti Professionali. Un esame critico e un approccio prudente: dalla formazione alla meta-formazione

Grompi Alessandra

Relazione sullo svolgimento del corso, tenuto nei giorni 13, 21, 27 aprile 2021, in modalità a distanza

Corso di meta-formazione - Ambito 26 – Adria (RO)

PROGRAMMA del CORSO

D. Lgs. 61/17, Regolamenti, Linee Guida Istituti Professionali.

Un esame critico e un approccio prudente: dalla formazione alla meta-formazione

Alessandra Grompi

Premessa

“Critica” e “prudenza” intendono essere le coordinate del corso. Il primo termine è inteso nel suo significato originario e antico, che era quello di “separare”, all’atto della raccolta del grano, la granella del frumento dalla paglia e dalla pula. Richiama quindi l’atto di “scegliere”, con discernimento, ciò che è essenziale e primario da ciò che è più marginale o secondario. Questo collega la critica alla virtù della “prudenza”, intesa proprio come “retto giudicare” e “buon discernimento”, che permette di prendere buone decisioni, o almeno di buon senso, concretizzandole in fatti e azioni.

A chi si rivolge

Questa serie di incontri è rivolta a chi è interessato ad approfondire l’impianto pedagogico e la visione riguardante la figura e il ruolo dell’insegnante degli Istituti professionali, così come emerge a partire dalla legge di riordino.

Obiettivi

La finalità generale consiste in una chiarificazione del senso e della mission professionale, tesa a delineare un’identità del docente che opera negli indirizzi professionali, tra aspettative normative e impellenze operative.

Gli incontri hanno lo scopo di praticare collegialmente “critica” e “prudenza”, in modo da arrivare a delineare un orientamento pragmatico nella scelta degli strumenti e dei metodi da adottare nella pratica quotidiana, in grado cioè di produrre e/o consolidare risultati validi e soddisfacenti.

Metodi

- Problem solving
- Apprendimento cooperativo
- Casuistica
- Dibattito

Materiali

- Esperienze e applicazioni normative
- Materiale fornito dal docente

Tempi e modi

3 incontri di 3 ore

Introduzione (45’ ca) – tavoli di lavoro (1 h) - plenaria (1 h)

- I. "Sul detto comune: "Questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la pratica" (I. Kant)
 - a. Architetture pedagogiche e grammatica generativa della riforma
 - b. Dal dire al fare....: il mare delle prassi
 - c. Prime ipotesi operative
- II. La comunità operante
 - a. Messa alla prova delle ipotesi operative: casi e strumenti
 - b. Aggiustamento delle ipotesi e loro coerenza inter-operativa
 - c. Conseguimento e consolidamento delle prassi-base
- III. La comunità pensante
 - a. Il grano: ciò che è essenziale (e utile)
 - b. La paglia e la pula: ciò che è secondario (ma non inutile)
 - c. Conclusioni e aperture

Per cominciare...

Il corso ha preso avvio dalla **comune constatazione** che spesso, di fronte all’emanazione di leggi o regolamenti il commento più diffuso è: «**un conto è la teoria, un conto la pratica**», lasciando intendere la distanza ritenuta incolmabile tra le due realtà. In questo caso, l’oggetto di analisi è stato il cosiddetto **Riordino degli Istituti Professionali**, ossia il Decreto legislativo n° 61 del 2017, che introduceva alcuni cardini riguardanti sia i principi ispiratori della legge sia le metodologie didattiche.

Partendo dall’insieme di norme applicative del D. Lgs. 61 e dalle recenti *Linee Guida*, si è cercato di fare il punto sull’**effettiva distanza delle prassi operative dai principi dichiarati**, con qualche sorpresa finale.

I **partecipanti** sono stati una ventina, tutti **docenti esperti**, con anni di esperienza nei professionali e quindi massimamente in grado di operare un approccio critico sia alle prassi che alla lettera dei regolamenti. L’intento dichiarato in apertura era di vagliare le une e le altre, ricavando limiti, grado di adeguatezza e applicabilità. Ne è risultata una **discussione aperta e approfondita** sul senso dell’insegnamento e sulla identità del docente dei professionali.

Mettiamo giudizio! Un filosofo ai professionali

Innanzitutto, si è stabilito che **nessuna prassi è priva di teoria**, intendendo come prassi un ordine di azioni



finalizzate a realizzare un obiettivo¹. Per dimostrare tale assunto, si è fatto riferimento allo scritto del filosofo tedesco del Settecento, **Immanuel Kant**, dal titolo ***Sul detto comune: questo può essere giusto per la teoria, ma non vale per la prassi***, in cui il pensatore sfata tale erronea convinzione. Se infatti, risulta indispensabile per qualsiasi aspetto regolativo e normativo poter prescindere dai casi particolari (non si riuscirebbe mai, altrimenti, a parlare per regole o principi generali), dall’altra, il fine dell’agire manifesta sempre un proposito, che solitamente è, appunto una regola, un principio, una massima. Ciò che permette l’unione delle due

¹ In verità, non esiste altro significato della *prassi*, tanto meno azioni tra loro irrelate e giustapposte compiute senza alcun progetto o intento (una sorta di pura “empiria”), cosa che striderebbe con il fondamento stesso dell’attività educativa di qualsiasi tipo e livello.

“sponde” – teoria e prassi – è la **facoltà del giudizio**, ossia la capacità di **riconoscere a quale fattispecie di principi rimanda l’azione intrapresa**, tenendo fermo l’assunto, espresso magistralmente da Kant, che: «*il meccanico empirico che volesse affermare della meccanica generale che è certo concepita bene, ma non è valida per la prassi, perché nella pratica l’esperienza dà tutt’altri risultati che quelli della teoria, o l’artigliere che dicesse lo stesso per la dottrina matematica del tiro delle bombe, sarebbero soltanto oggetto di derisione*».²

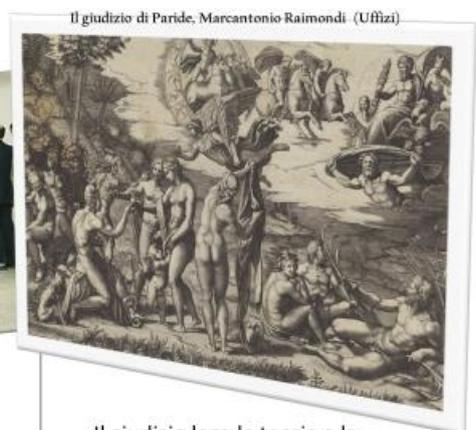
Si è trattato, quindi, di **esaminare le pratiche svolte nelle ordinarie attività didattiche**, al fine di riconoscere a quali principi si ispiravano e se tali principi erano rintracciabili in quelli presenti nelle normative prese in considerazione. In questa operazione da parte dei corsisti, nella veste di *comunità pensante*, si poteva incorrere in tre tipologie di rapporto teoria-prassi.



la teoria può essere imperfetta, e il suo completamento può forse avvenire solo attraverso ricerche ed esperienze ancora da avviare: c'è insufficiente teoria



Quando manca il giudizio, la teoria non riesce a diventare prassi, spesso a causa di poca pratica o di un difettoso giudizio



Il giudizio lega la teoria e la prassi, riportando i casi alla teoria

1. **Insufficiente teoria.** Si verifica quando le prassi rivelano aspetti non considerati dalla teoria, la quale va arricchita e integrata con ulteriori ricerche.
2. **Difetto di giudizio.** La teoria non riesce ad essere rinvenuta nella prassi per la poca esperienza pratica o mancanza di abitudine riflessiva nel rintracciare il principio che regola l’agire.
3. **La teoria si lega alla prassi.** I casi sono coerentemente e consapevolmente riportati alla teoria.

I punti 1 e 2 possono considerarsi anche come tappe per il raggiungimento del 3, come effettivamente è stato per i corsisti.

...la saccenteria di poter vedere più lontano e con più certezza con occhi di talpa fissi all’esperienza, piuttosto che con gli occhi dati ad un essere che fu fatto per stare eretto ed ammirare il cielo (p. 125)

² I. Kant, *Sul detto comune: questo può essere giusto per la teoria, ma non vale per la prassi*, in F. Gonelli (a cura), *I. Kant, Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Bari 1995, pag. 124.

Achille o Telemaco? L'atteggiamento educativo

Prima di passare a individuare il tipo di giudizio, si è reso necessario prendere in considerazione l'atteggiamento educativo, ossia con quale presupposto valoriale – quindi, ancora, un giudizio – il docente si avvicina alla sua attività e agli studenti, in quanto questo può contribuire a determinare il successo o l'insuccesso delle prassi. Si tratta dell'*ottimismo* e del *pessimismo pedagogico*.

Lo sguardo pessimista non ritiene veramente modificabile la natura umana da parte dell'educazione, se non in modo superficiale, come ciò che ricopre, più che trasformare. Ciò non predice necessariamente l'insuccesso, a patto che non ci si lasci sopraffare dal pessimismo, anzi, al contrario, può richiamare lo sforzo eroico di tentare nonostante tutto, per amore della causa e per la nobilita dell'atto.



Il pessimismo pedagogico ha come prototipo la figura dell'Achille omerico, il giovane eroe greco che si ritira dalla battaglia contro i Troiani in quanto ferito nell'onore dopo la sottrazione arbitraria della schiava Briseide da parte del capo del campo Agamennone. Nonostante i tentativi dissuasivi del suo pedagogo Fenice, di Ulisse e del saggio Aiace, Achille non muta opinione, facendo prevalere l'irragionevolezza e l'istinto non domato.

All'opposto,

l'ottimismo pedagogico ritiene possibile incidere profondamente sulla natura dell'essere umano, per farla diventare "umana", appunto. Il prototipo è qui il figlio di Ulisse, Telemaco, ragazzo ragionevole e assennato. Anche in questo caso, l'insuccesso educativo non è escluso, ma le cause andranno ricercate nel processo piuttosto che nell'essenza.

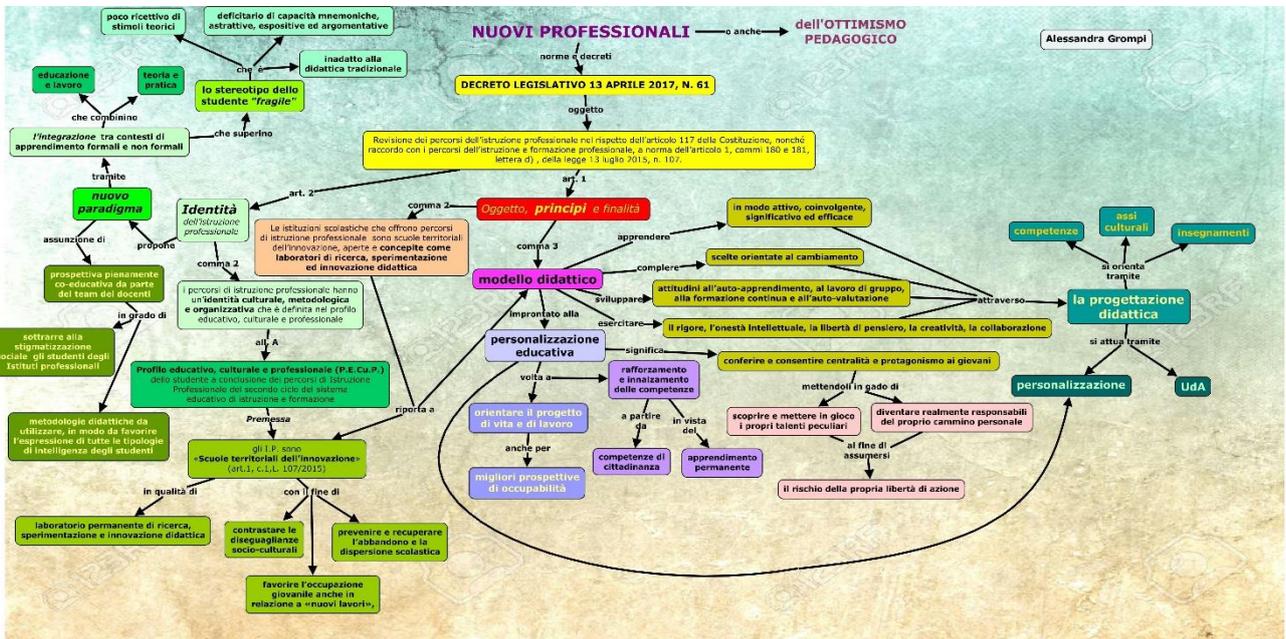
I corsisti si sono espressi per un ottimismo pedagogico, che poi emergerà chiaramente nell'affrontare alcuni punti della normativa riguardanti, per esempio, lo stereotipo di studente fragile.



Telemaco, ascoltando i consigli del vecchio Mentore e lasciandosi guidare dalla esperienza e saggezza di quest'ultimo, intraprende il viaggio alla ricerca del padre, incontrando nobili e re, imparando da chi è più vecchio di lui e ritornando cresciuto e maturato, proprio grazie al viaggio intrapreso, vera e propria esperienza di formazione.

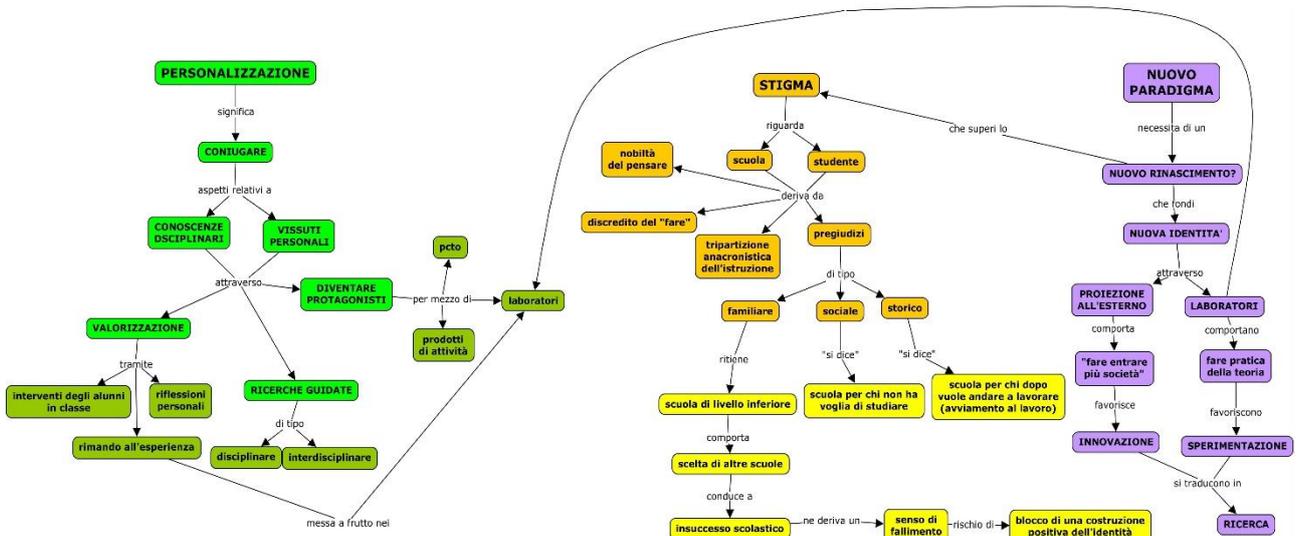
Prima fase: la comunità pensante

Dopo aver illustrato le coordinate concettuali e operative, si è passati ad analizzare alcuni **nodi concettuali** che compaiono nella normativa del riordino, schematizzati complessivamente di seguito.



Da un punto di vista generale, la discussione si è sviluppata intorno alle **finalità sociali ed esistenziali** che l'istruzione professionale dovrebbe assumere per lo studente e la grande responsabilità riservata agli insegnanti nel portare a compimento tali macro-obiettivi.

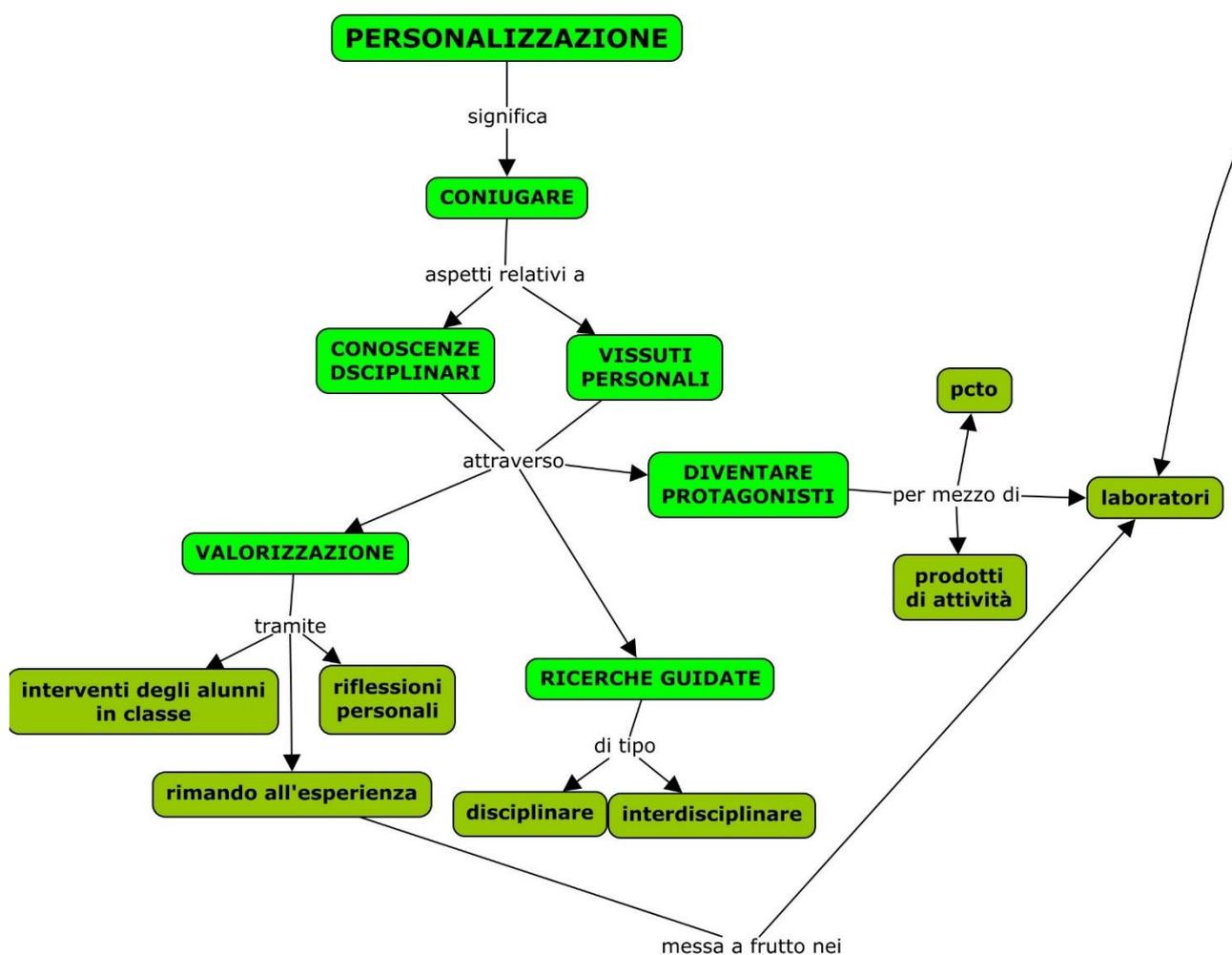
Da un punto di vista particolare, i macro-obiettivi sono stati suddivisi in **due sezioni complementari**: la prima, legata al percorso dell'alunno, specificamente nei termini dell'esercizio della *libertà di azione*, nell'*orientare il progetto di vita e di lavoro*, far diventare *responsabili e competenti*; la seconda, facente capo alla scuola, luogo in cui si *innova, sperimenta* e si fa *ricerca* e attraverso cui si crea *occupabilità*, *si contrastano le disuguaglianze sociali* e si *previene la dispersione scolastica*. Un elemento su cui si è deciso di soffermarsi riguarda la **categoria di studente fragile** e il corrispettivo **stigma** che sembra colpire gli studenti e gli stessi istituti professionali.



I corsisti, divisi in tre gruppi, hanno affrontato una ciascuna le tre tematiche:

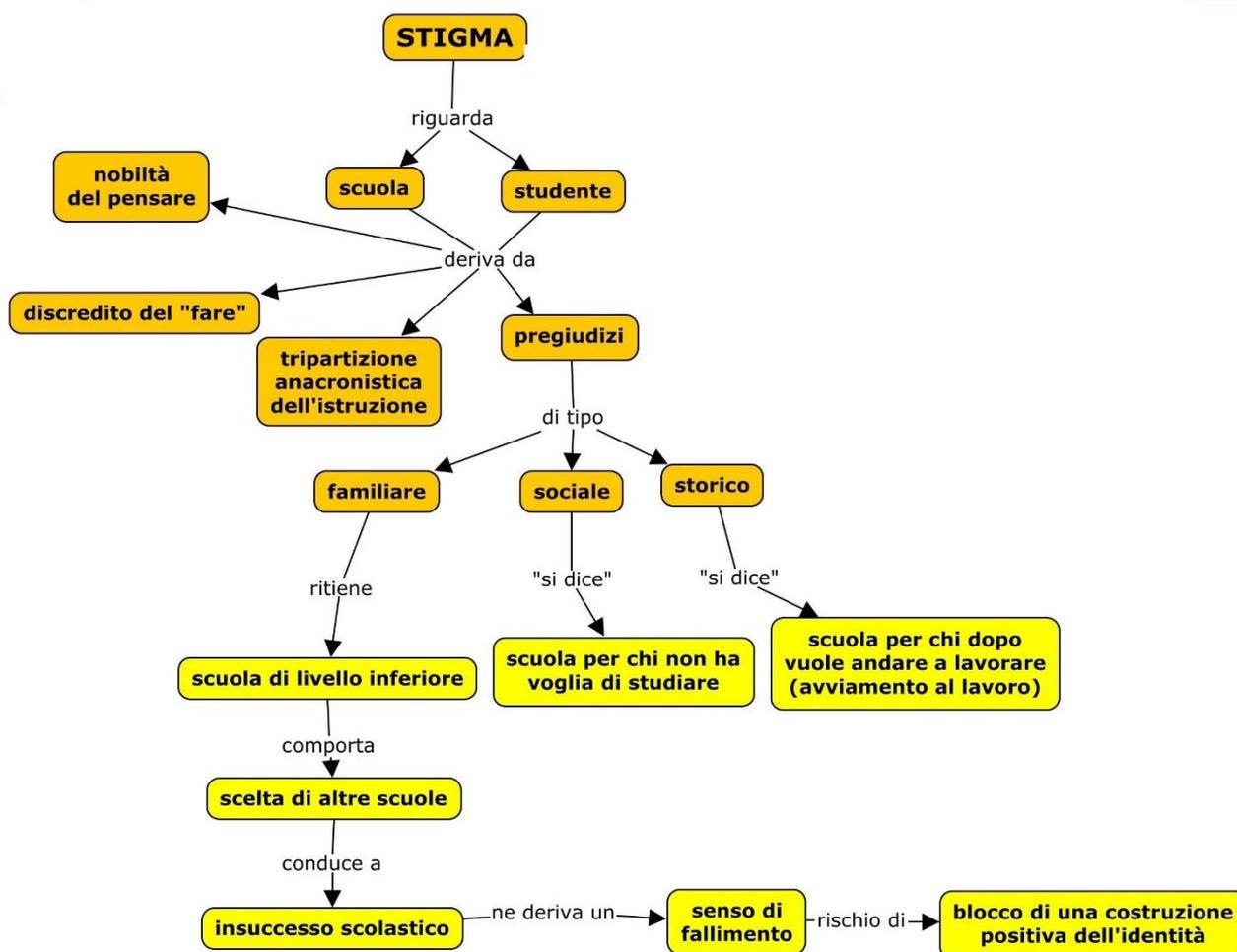
1. **Personalizzazione**, ossia le azioni messe in campo per realizzarla
2. **Stigma**: come si produce e si affronta il pregiudizio che sembra accompagnare l'istruzione professionale
3. **Nuovo paradigma**, ossia in che cosa consiste e in che termini può diventare prassi

1. **Personalizzazione**. È stata definita dal gruppo: **coniugare le conoscenze disciplinari ai vissuti personali degli alunni**. Viene attuata nella quotidianità, attraverso tre modalità principali: la **valorizzazione**, le attività di **ricerca guidata** e il **far diventare l'alunno protagonista**, secondo le articolazioni riportate nella sezione della mappa.



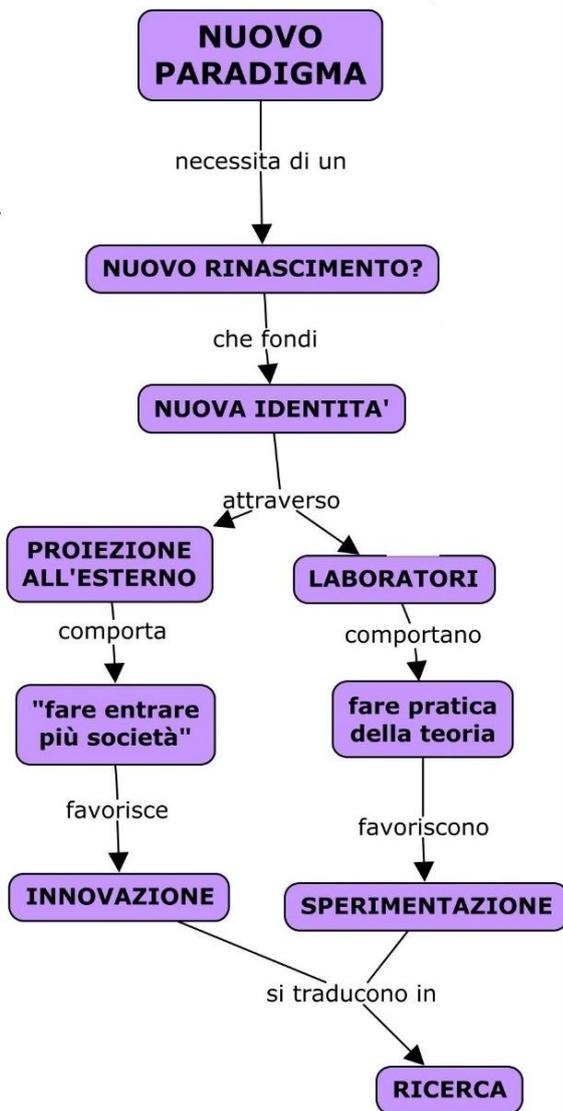
2. **Stigma**. L'aspetto rilevante emerso dalla discussione di questo gruppo non è tanto la constatazione di una sorta di fragilità competenziale e cognitiva dell'alunno che frequenta i professionali, quanto il fatto che egli **approda alla scuola già con l'etichetta di "soggetto fragile"** e spesso è proprio durante la frequenza che tale etichetta via via sbiadisce, fino a scomparire. Inoltre, **la condizione di fragilità si estende**, trasformandosi in stigma riferito alla scuola e agli insegnanti. Se attraverso le attività volte alla personalizzazione si tenta di risollevare alcune situazioni con buone probabilità di riuscita, ci sono

alcune questioni che esulano dalla portata dei docenti e dalla scuola stessa. Si tratta della **tradizionale divisione degli indirizzi di studio in licei, tecnici e professionali**, che si porta dietro concezioni ancora legate a un modello di società la cui stratificazione non corrisponde più alla società contemporanea, relegando gli istituti professionali a collettore del disagio e della marginalità. **Paradossalmente**, il riordino dei professionali, rimarcando le finalità anti-dispersive, riferendosi al pregiudizio dell'utenza "fragile", sebbene per sfatarlo, parlando di stigma che colpisce questo tipo di scuola, benché nell'ottica del suo superamento, tende a ratificare uno *status quo* che forse andrebbe affrontato alla radice.



3. *Nuovo paradigma*. Pur avendo lavorato separatamente, i risultati delle riflessioni dei gruppi sono risultati complementari. In questo senso, il nuovo paradigma è stato interpretato come il **bisogno di un nuovo rinascimento** dei professionali. È da notare che tale "rinascita" non è collegata ad aspetti legati agli insegnamenti o nuovi insegnamenti o indirizzi, ma di un **modo particolare di abitare i contesti sociali**: l'identità dei professionali si riconosce nel suo costituirsi come "vaso comunicante" con il tessuto sociale, in un interscambio fruttuoso da realizzarsi in innumerevoli iniziative, ma che vede nel laboratorio lo strumento principe, al di là dei laboratori più strettamente professionalizzanti³. Del resto, i laboratori erano stati individuati anche dal gruppo che rifletteva sulla

³ Si è convenuto di non ridurre le attività di laboratorio a quelle legate unicamente agli apprendimenti tecnici, per i quali è necessario avere spazi attrezzati dedicati. Infatti, il laboratorio è un modo di fare le attività, non il luogo in cui si svolgono. È possibile avere ottimi risultati nelle attività laboratoriali svolte in classe, così come attività laboratoriali tradizionali possono trasformarsi in procedimenti meccanici e ripetitivi che perdono la loro ragion d'essere.



consapevole.

Resta da interrogarsi sui **motivi per cui gli strumenti individuati per la traduzione formale delle prassi – UdA e PFI – siano rimasti, il più delle volte, lettera morta o adempimenti amministrativi**, che assorbono quelle energie destinate proprio a mettere in pratica tali principi.

personalizzazione, e che lo riconosceva uno strumento utile per far diventare lo studente protagonista. Attraverso la teoria che diventa pratica e l'apertura al territorio, gli istituti professionali diventano, senza forzature o stravolgimenti, scuole dell'innovazione, della sperimentazione e della ricerca.

Conclusioni della prima fase

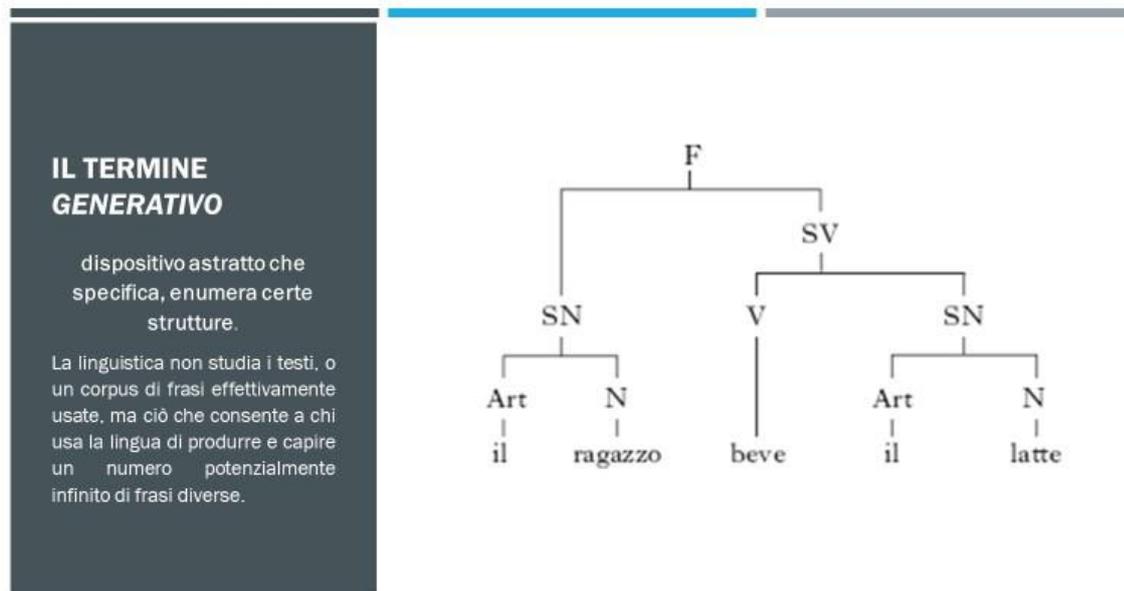
I corsisti riconoscono che il loro **operare quotidiano è ispirato a pochi ma fondamentali principi**, tra i quali spicca quello della **personalizzazione** e della **valorizzazione**, benché non sempre essi ne siano consapevoli, così come lo sforzo per superare il pregiudizio e lo stigma, favorendo la concretizzazione del **principio di uguaglianza e pari opportunità**. Spesso tutto ciò richiede impegno e fatica, sopraggiungendo a volte un senso di stanchezza e frustrazione, ma non sembra che questi siano motivi per rinunciare a ciò che sembra assomigliare sempre più a tratti identitari dei docenti del professionale.

Quindi, non solo la teoria vale per la pratica, ma **i principi ispiratori dell'agire preesistono al riordino**, che li ha introdotti. Ciò che sembrava una novità, si è scoperto essere prassi ordinaria e consolidata.

Ritornando quindi alle tre tipologie di giudizio kantiano, il giudizio dei corsisti è corrisposto al n. 2, ossia un difetto di giudizio, in quanto nello svolgere le loro prassi, attualizzano i principi teorici, ma in modo non sempre

Seconda fase: la comunità *operante*

Per affrontare la questione degli strumenti della metodologia didattica, specificamente UdA e PFI, ci si è serviti della teoria linguistica della *grammatica generativa*, inaugurata da Noam Chomsky.



La grammatica generativa nasce dalla conuenza di due componenti: l'imita creatività della lingua e gli studi compiuti sulla teoria matematica. Gli elementi distintivi di questa teoria del linguaggio consistono nell'*esecuzione* e nella *competenza* del parlante, cioè a ciò che egli deve sapere, anche se non se ne rende conto, per potersi servire della lingua



Secondo la grammatica generativa, ogni atto linguistico possiede una **struttura profonda** comune a tutte le lingue e non modificabile, costituita da un **sintagma nominale** e un **sintagma verbale**. Da questa struttura si *generano* tutte le possibili proposizioni e tutte le lingue umane, ossia le **strutture superficiali**. Le lingue non possono modificare la struttura, ossia l'insieme del sintagma nominale e

verbale, ma solo *trasformarlo*.

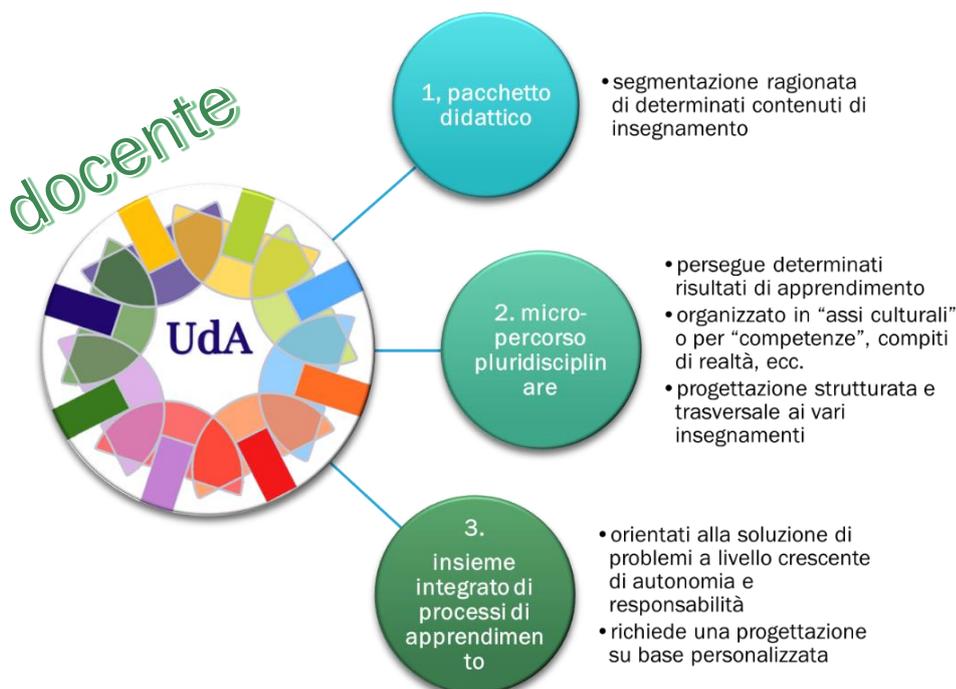


Applicata alla nostra questione, i principi (personalizzazione, valorizzazione, pari opportunità) rappresentano quella struttura profonda imprescindibile che dà significato ai mezzi e agli strumenti atti a manifestare e rendere operativi i principi stessi. Il potere generativo dei principi è ciò che permette agli strumenti di essere riconoscibili e riconosciuti,

indipendentemente dal numero, tipologia e funzione di questi ultimi. Essi, infatti, possono solo trasformare i principi, per renderli più consoni alle diverse realtà applicative, ma non possono modificarli radicalmente, pena perdere i principi stessi e rendere irriconoscibile o inutile lo strumento.

Gli strumenti dell'UdA e del PFI, quindi, rappresentano la sintassi trasformazionale, che permette di operare con gli aspetti profondi (i principi). Quindi, tenuti fermi i principi e avendo bisogno di strumenti per renderli operativi, come è possibile costruire tali strumenti affinché rispondano allo scopo? Inoltre, se sono giudicati non idonei, per quale motivo lo sono e quali altri si dovrebbero adottare?

Le Unità di Apprendimento (UdA)



Prima di passare a esaminare gli strumenti suggeriti dalle linee guida, cominciando dal modello di UdA, ci si è soffermati sulle sue **caratteristiche**, dalla parte del docente e dalla parte dello studente, così come riportate dalle Linee guida e qui schematizzate.

Ciò che emerso dalla lettura diretta della fonte normativa, e che ha suscitato una

vivace discussione, non è tanto la rinuncia dello strumento in sé, considerato valido, ma una sorta di **deriva burocratico-amministrativa** che l'ha esautorato del suo significato didattico:

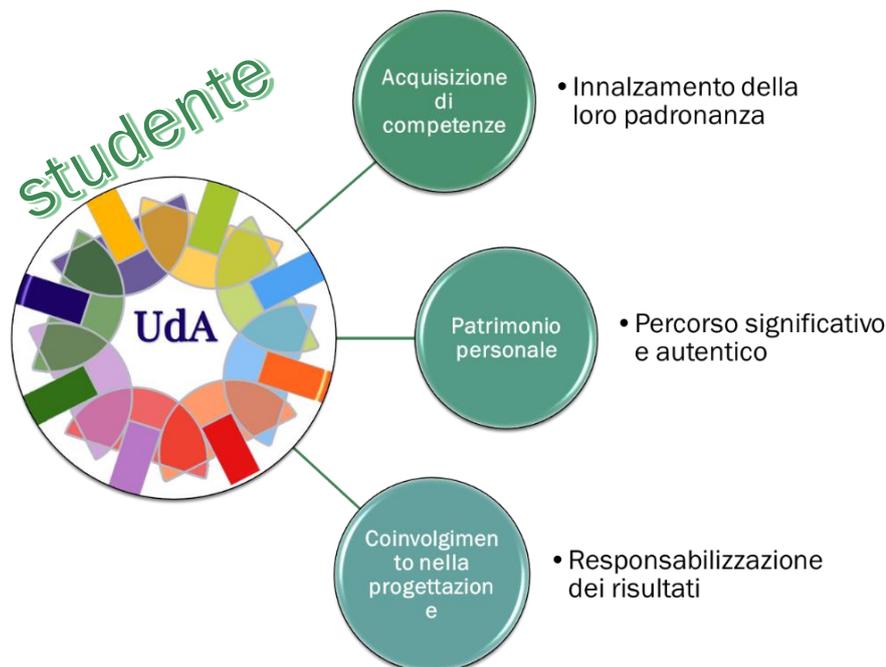
1. l'UdA è spesso a **carico di uno o due docenti** del Consiglio di classe, cui i colleghi giustappongono parti, più o meno congruenti, che comunque verranno svolte individualmente dall'insegnante, perdendo spesso di vista l'obiettivo unitario;

2. capita spesso che gli **argomenti proposti**

esulino dai piani delle attività dei singoli docenti, spostando forzosamente il focus programmatico;

3. le UdA **si incentrano sulle conoscenze**, ruotando attorno a contenuti, piuttosto che ad attività laboratoriali o competenziali;

4. l'organizzazione per **dipartimenti disciplinari invece che per assi culturali** rende più difficile la scelta dell'UdA, in quanto ogni dipartimento decide autonomamente senza coordinarsi con gli altri



Tale situazione non rappresenta una "sintassi trasformazionale", ma una modificazione della struttura profonda che rende inefficace lo strumento. È quindi comprensibile la disaffezione da parte dei docenti, che non riconoscono lo strumento come rispondente alla prassi dei principi da loro portata avanti a prescindere dallo strumento stesso.

Tenendo fermo il **modello di UdA** fornito dalle Linee guida, accolto pressoché da tutti i corsisti, si è cercato di **trasformarlo secondo le seguenti regole trasformazionali**:

- focalizzarsi sulle competenze** del profilo in uscita dell'indirizzo, comuni a tutti gli insegnamenti, individuando su quelle ritenute sensibili per quel gruppo classe; l'unità dell'apprendimento è data dalle competenze da realizzare, **non sui contenuti da trattare**;
- il punto 1 permetterebbe di **sganciarsi dall'argomento unico**, cosicché ogni docente potrebbe scegliere le conoscenze e le abilità che più efficacemente realizzano le competenze individuate collegialmente, **senza escludere nessun insegnamento**;
- alcune competenze potrebbero essere convogliate in un **unico filo conduttore**, per esempio: il metodo (nelle diverse discipline); l'orientarsi nei testi e nella disciplina, il linguaggio disciplinare, ecc., cosicché ogni docente, pur lavorando in classe su aspetti strettamente disciplinare, realizza comunque **l'obiettivo comune**.

Il Progetto Formativo Personalizzato (PFI)

Per quanto riguarda il PFI, il gruppo di corsisti ne comprende pienamente la **finalità costruttive e formative**, tuttavia esso incontra alcuni **ostacoli** che rischiano di modificare gli aspetti teorici che costituiscono la sintassi profonda:

1. il **bilancio delle competenze del ciclo di studi precedente** costituisce parte in causa della questione dell'**etichettatura** di "studente fragile", sulla quale si dovrebbe partire per stendere il PFI, dandogli già una piega pregiudiziale;
2. la conoscenza degli studenti richiede **tempi lunghi**, soprattutto per quei docenti tutor che hanno poche ore nelle classi, ma molte classi e studenti
3. il PFI una volta redatto non si costituisce come strumento di accompagnamento, ma una **fotografia di un particolare momento**, quello dell'ingresso, che non viene aggiornata
4. il PFI diventa la **prospettiva di un docente**, più che costituire la corallità del Consiglio di classe.

Anche in questo caso, la percezione che il **PFI si aggiunga alle incombenze senza aggiungere valore** all'operatività ispirata ai principi crea una sorta di resistenza al suo utilizzo.

Il gruppo classe, esercitando la critica nel senso inteso dal corso, ossia di separare il grano dalla pula, scelgono di **mantenere lo strumento, ma di "trasformarlo"** nel modo seguente:

- a. una volta definiti i tutor, poter avere a disposizione un luogo virtuale (un drive, classroom, ecc.) in cui i colleghi possano **informare** il tutor circa:
 - i. i risultati delle **prove di ingresso**
 - ii. le loro **osservazioni** durante le lezioni, utili a precisare la personalizzazione
 - iii. eventuali **elementi metodologici** che hanno dato esito positivo per determinati studenti
 - iv. **elementi rilevanti** per il successo formativo

Tutto ciò permetterebbe anche di tenere aggiornato il documento

- b. adottare una **griglia di osservazione** di facile e veloce compilazione, per fornire un insieme di criteri comuni di osservazione
- c. concentrarsi sulle **competenze da raggiungere**, più che sui contenuti da sviluppare, sulle quali incentrare la personalizzazione
- d. non far diventare il PFI una raccolta di tratti della personalità o del carattere, ma un **documento didattico essenziale e mirato**
- e. un PFI così predisposto consentirebbe anche ai **colleghi nuovi**, senza o con poca conoscenza dei professionali, di adottare lo strumento in modo agevole e pratico

In questo modo, le regole trasformatrici hanno mantenuto ferma la sintassi profonda e, nel contempo, si è giunti alla formulazione di giudizi adeguati, ossia si sono ricondotte la fattispecie concrete alla legge generale o alla teoria astratta.

Per terminare... e reiniziare

Termino questa relazione con una domanda “provocatoria” rivolta da una corsista che ha chiesto cosa sarebbe successo se tali strumenti fossero stati valutati inadeguati alla prassi ispirata da principi, dato che sono prescritti dalle norme. Rispondo ora con le parole del pensatore con cui abbiamo aperto il corso, Immanuel Kant:

*In ogni corpo comune ci deve essere una **obbedienza** ... secondo leggi coattive, ma insieme uno **spirito di libertà**, perché ognuno ha bisogno di essere persuaso dalla ragione che questa coazione sia legittima, così che non cada in contraddizione con sé stesso.*

Ringrazio sinceramente i colleghi che hanno partecipato a questo corso di meta-formazione, un po' insolito, sperando possa essere stato d'aiuto a vedere le cose da una prospettiva diversa e incoraggiante.