**ITI-LS “GIORDANI”, Caserta.**

**La progettazione curricolare**

**nella**

**RIFORMA , a.s. 2011\12**

**Il team dei Referenti di Dipartimento:**

**Prof. Adinolfi**

**Prof. Albanese**

**Prof. ssa De Tata**

**Prof. ssa Marzano**

**Prof. ssa Sacco**

**Prof. Blasio**

**Prof. Simone**

**Prof.Trofa**

 **Referente: G. De Tata**

**IL CURRICOLO NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA.**

La Riforma globale dell’istruzione secondaria di secondo grado segna un passaggio importante nell'evoluzione del pensiero pedagogico e della storia della scuola e si colloca in successione diretta alle *Indicazioni nazionali del* *2004.* Nel nostro Paese cambiare I Programmi ha richiesto tempi lunghi e si è sempre trattato di riforme settoriali. Dopo aver assistito ad interventi asincroni ed alla mancanza di raccordo tra i programmi dei diversi ordini di scuola , aggravati dall'assenza di un effettivo collegamento dei programmi della scuola secondaria di II grado, nella quale - in attesa di una organica riforma di struttura - si andava intanto sviluppando, a partire dagli anni Novanta, una complessa e articolata sperimentazione,le innovazioni epocali nel sistema-scuola si sono verificate solo a cavallo degli anni 2000 con:

a) l'avvio dell'autonomia scolastica (I. 59/1997, art. 21) e la sua successiva regolamentazione (DPR 275/1999), che hanno condotto a una attenuazione del tradizionale centralismo dei programmi e a una loro rivisitazione in più duttili termini curricolari;

b) i tentativi - nell'ambito del più ampio concerto europeo dei Libri Bianchi e di Lisbona 2000 - tesi ad avviare una riforma di sistema della scuola mirata a investire l'intero ordinamento degli studi, i contenuti dell'insegnamento, le metodologie didattiche e organizzative (I. 30/2000 e I.53/2003),

c) le indicazioni programmatiche per favorire la crescita culturale nel prossimo decennio contenute nel documento :"*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*", adottata dal Consiglio europeo il 17 Giugno 2010 .

Nei primi anni 2000 l'iniziativa ha portato:

a) in connessione con la "riforma dei cicli" (legge 30/2000), alla predisposizione, seppur provvisoria, degli Indirizzi curricolari nazionali per la scuola dell'infanzia e per la scuola di base del 2001;

b) in connessione con la legge 53/2003, alle Indicazioni nazionali del 2004 rispettivamente per la scuola dell'infanzia e per la scuola secondaria di 1 grado (Dlgs 19-2-2004 n. 59), anche queste da considerarsi provvisorie.

L’U.E. (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio,18 dic.2006) invita gli Stati Membri a perseguire le competenze chiave per l’apprendimento permanente, tramite “L’istruzione e la formazione iniziale che offrono strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla Vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento come cura per la vita lavorativa”.

Ora la scuola sembrerebbe avere un quadro di riferimento definito, ma troppe ancora sono le riserve da esprimere sulla sostanza effettiva della Riforma globale, sull’efficienza ed efficacia che gli operatori sapranno esprimere e sulla condivisione nonché partecipazione consapevole da parte delle famiglie e del territorio tutto. Notevoli riserve vengono espresse dai più anche circa l’autonomia incompiuta,mancando ancora al puzzle riformista l’effettiva autonomia amministrativa delle scuole.

**Da dove partire?**

Da dove inizia il curricolo dell’istruzione secondaria di secondo grado?

Il Manifesto INDIRE delle Indicazioni Nazionali sui curricoli della scuola dell’infanzia e del Primo grado di istruzione è illuminante circa gli obiettivi indicati a dirigenti e docenti della scuola dell’obbligo per consentire il successo scolastico degli alunni:

* Saperi e linguaggi culturali di base,
* Strumenti di pensiero per selezionare le informazioni,
* Metodi in grado di fare la bussola,
* Autonomia di pensiero,
* Il successo scolastico di tutti, valorizzando le diversità di ciascuno.

Si tratta di raccogliere la sfida dell’AUTONOMIA, di calibrare i percorsi formativi sui bisogni reali degli alunni, bisogni non solo espliciti ma soprattutto impliciti , derivanti da :

* tensione per la complessità della società,
* incertezza del futuro,
* difficoltà del mercato occupazionale.

Soltanto la scuola dell’Autonomia può essere garante di un’utenza di nome soggetto/persona. Questo perché si fa sistema di istruzione “libero” di progettare e di qualificare :

* il proprio modello di istruzione (tramite la flessibilità e la modularità dei propri curricoli),
* il proprio modello didattico (tramite percorsi di conoscenza a misura dell’allievo, rispettosi dei suoi stili cognitivi*).*

*“L ’Autonomia - se intesa come pratica di graduale “protagonismo” dell’****allievo******sotto******le vesti di co/pilota*** *del viaggio formativo - può concorrere positivamente a raffreddare i preoccupanti tassi di dispersione (materiale e intellettuale) di cui soffrono ancora alcuni Paesi del vecchio Continente, tra i quali fa cattiva mostra di sé la nostra penisola. La scuola di casa nostra è fermamente invitata a mettere in soffitta …il* ***centralismo istituzionale ed il******nozionismo cognitivo. La scuola smette l’abito socialmente selettivo (dà di più a-chi-ha-già-di-più: e non a-chi-ha-di meno), culturalmente macchina del vuoto (ri/produce, e non produce conoscenze) e antropologicamente disattenta ai linguaggi, ai modi di pensare e di sognare di cui è testimone la sua utenza. ” Frabboni.***

L’ Obbligo di Istruzione, voluto dal D.M. 139/2007, esplicita la finalità di “Favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione di sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale”.

 In una logica di continuità che gli operatori dell’istruzione secondaria superiore debbono tener presente, gli allievi che bussano alle porte del primo anno debbono possedere:

1. conoscenze/competenze di fine ciclo raccolte in campi-di-esperienza” per la scuola dell’infanzia ed “aree-disciplinari affini” per la scuola primaria e per la scuola media; queste sono titolari sia delle *materie* *scolastiche* (poste nello zaino delle conoscenze disciplinari), sia dei *saperi trasversali* (posti nello zaino delle conoscenze multidisciplinari). il Testo ministeriale assicura pari dignità formativa al tandem *disciplinarità/* *multidisciplinarità*.
2. Un’articolazione delle conoscenze ,nel segno e nel nome delle *competenze* -,che teorizzi una macchina della mente in grado di ri-produrre, ri-costruire e re-inventare le conoscenze.La macchina della mente è titolare della ri-produzione delle conoscenze: si illumina quando l’allievo viene posto di fronte alla trasmissione/acquisizione degli alfabeti di base (la grammatica delle discipline) e\o assume il controllo delle condotte linguistiche, matematiche, scientifiche,storiche, artistiche. Si tratta di padronanze monocognitive di uso sociale, fondamentali per potere comunicare,osservare,capire.

Per Gardner le discipline sono gli occhiali attraverso i quali leggiamo il mondo: all’insegnante il compito di individuare delle attività per favorire negli alunni la riflessione;in pratica di ogni disciplina bisogna individuare la specificità tramite il metodo dell’*impregnazione*.

Occorre un atto di fiducia nella metacognizione (ramo della scienza cognitiva degli anni Settanta (Cornoldi,Ianes), che si configura come l’insieme di tutte le attività psichiche che presiedono al processo cognitivo, distinguendo :

* Stili cognitivi: come una persona acquisisce le conoscenze;
* Stili di apprendimento: Come una persona elabora le conoscenze

Occorre che il docente recuperi o acquisisca la veste della riflessività per meglio fronteggiare le sfide educative che spostano drasticamente il baricentro della didattica dall’insegnamento all’apprendimento.

**Il curricolo: perché.**

Il luogo deputato alla costruzione dei percorsi educativi è il curricolo, nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche, il cui quadro di riferimento risiede nel Regolamento dell’Autonomia (DPR 275\99). E’ un testo volutamente aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare tenendo conto dei bisogni di sviluppo degli alunni, delle aspettative della società, delle risorse disponibili all'interno delle scuole e nel territorio. Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal Piano dell'Offerta Formativa ,il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalla Riforma; la sua elaborazione è il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni scuola. Una conseguenza dell'introduzione dell'autonomia è che il luogo delle decisioni si sposta, almeno in parte, dal centro alla singola istituzione scolastica ed è per questa ragione che il curricolo si afferma come principale strumento della progettualità didattica.

Per dirla con l’ex Ministro Fioroni,“…la nozione di *curricolo* consente di guardare all'educazione a scuola come un processo complesso di trasmissione culturale e di orientamento personale e al tempo stesso di focalizzarne le diverse componenti. Si impara in un contesto sociale che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché si impara con gli altri, che sono gli adulti *insegnanti* responsabili dei processi educativi che innescano e i *pari* che con le loro diverse caratteristiche contribuiscono alla presa d'atto progressiva delle proprie e delle altrui specificità. Si impara inoltre mediante l'ausilio di strumenti, materiali (libri, quaderni, computer...) e simbolici (i diversi alfabeti della conoscenza) che consentono la progressiva appropriazione del patrimonio culturale della società in cui si vive”. Senza dimenticare che mediante l'acquisizione di contenuti e di abilità a scuola si attivano e si promuovono processi di elaborazione che rappresentano l'aspetto più specifico della complessa attività scolastica.

La scuola è un ambiente particolare di apprendimento, che, molto più di altri ambienti, offre non solo continue occasioni di imparare, ma anche di sbagliare, analizzare i propri errori, emendarli e continuare o riprendere ad imparare. Ciò rappresenta una specificità propria della scuola che costituisce perciò un luogo salvo, al riparo dai ritmi, dalle urgenze e dalle pressioni esterne e in cui tutto questo può avvenire con il monitoraggio e l'accompagnamento di un adulto competente.

Nella società attuale ,definita”della conoscenza”, che sembrerebbe rendere marginale la funzione educativa della scuola, per la spietata concorrenza di un numero esponenziale di altre agenzie educative, va, invece, riconosciuta una funzione fondamentale a questa istituzione delegata alla acquisizione di processi di elaborazione, difficilmente acquisibili altrove, ove insegnanti ed alunni riconoscono pienamente il *senso* del loro trovarsi quotidianamente insieme.

II curricolo verticale organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali. L'unitarietà del percorso non dimentica tuttavia la peculiarità dei diversi momenti evolutivi nei quali si realizza l'avventura dell' apprendimento, che vedono un progressivo passaggio dall'imparare facendo, alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza, attraverso la ri-costruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà.

II curricolo che ogni singola scuola elabora costituisce un mosaico dal disegno unitario eppure, articolato, risultato dell' integrazione delle esigenze che ogni scuola ha focalizzato attraverso l’analisi della propria realtà di appartenenza e delle richieste che, attraverso le Indicazioni, la comunità nazionale esprime. Spetta poi ad ogni istituzione scolastica meglio specificare gli obiettivi da raggiungere, eventualmente integrando la gamma degli insegnamenti proposti agli studenti, prestando particolare attenzione alle specificità del contesto di riferimento, alle attese e ai problemi che lo caratterizzano, alle risorse che si possono utilizzare. Questo comporta il possibile arricchimento del monte-ore di alcuni insegnamenti già previsti a livello centrale, la utilizzazione della flessibilità oraria consentita, l'introduzione di modalità organizzative che si ritengono più rispondenti agli scopi. La scuola dell'autonomia viene così a realizzare un curricolo che si costruisce in un rapporto di reciprocità culturale e didattica con l'ambiente, fino a considerarlo aula didattica decentrata nella quale è possibile, contestualmente, imparare, imparare ad imparare e imparare a inventare.

La logica del curricolo introduce grandi innovazioni rispetto ai programmi nazionali anche per quanto riguarda la considerazione della professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici. Il curricolo propone obiettivi e contenuti ( come facevano i vetusti programmi ministeriali ), compresi quelli definiti dal centro e prescrittivi, che garantiscono l'unitarietà del sistema nazionale, ma in essi trova spazio l'attenzione alla realtà sociale nella quale la scuola è inserita, la sua cultura, le specifiche esigenze rilevate nell'ascolto dei bisogni degli alunni e nel confronto con le richieste e le attese delle famiglie e del territorio.

Nel caso del programma,ad esempio, agli insegnanti si richiedeva di essere dei buoni esecutori di un testo elaborato altrove, nel caso invece del curricolo si chiede loro di essere collaboratori, protagonisti e responsabili delle scelte effettuate. Forte l’opportunità di valorizzazione e responsabilizzazione professionale ,”… poiché la comunità professionale è chiamata ad assumersi significative responsabilità progettuali, nel quadro di un pieno riconoscimento della libertà culturale di ciascuno, all'interno di una dimensione sociale di collaborazione, negoziazione delle scelte, condivisione di una peculiare idea di scuola. “ Fioroni.

 Lavorare insieme, costruendo giorno per giorno una comunità professionale ed educativa nella quale la libertà culturale di ciascuno trovi spazi rispettosi e collaborativi pur nel confronto responsabile, finalizzato alla delineazione di un progetto alto di scuola, impegnativo per tutti, arricchisce di significato il dovere .

**Criteri per l'elaborazione del curricolo.**

* II Regolamento sull'autonomia ,
* le Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3);
* le “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’art. 10,comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010,

 fissano i criteri che l’Istituto “Giordani” deve osservare per l'elaborazione del curricolo per gli indirizzi:

* Liceo scientifico - opzione scienze applicate
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - chimica, materiali e biotecnologie
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - elettronica ed elettrotecnica
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - informatica e telecomunicazioni
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - meccanica, meccatronica ed energia
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - trasporti e logistica
* Ist. Tecn. - sett. tecn. - agraria, agroalimentare e agroindustria.

 In particolare i documenti ministeriali stabiliscono quali siano i riferimenti prescrittivi che il centro fornisce e che riguardano, in particolare, i seguenti aspetti:

* Il profilo educativo, culturale e professionale (PECUP), gli obiettivi generali del processo formativo; gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
* L’ Innovazione dell’organizzazione scolastica,
* I dipartimenti ed Il comitato tecnico scientifico (CTS),
* La Motivazione degli studenti a costruire il proprio progetto di vita e di lavoro,
* La realizzazione di “alleanze formative” sul territorio con il mondo del lavoro, delle

professioni e della ricerca,

* La progettazione e la valutazione per competenze,
* La progettualità come strumento,
* Il ruolo della valutazione delle competenze,delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti,
* La formazione tecnologica,
* Aspetti trasversali : L’integrazione delle scienze, Indicazioni metodologiche,
* Legalità, cittadinanza e Costituzione
* La conoscenza dell’ambiente e del territorio
* La formazione per la sicurezza.

Per quanto riguarda gli **obiettivi generali**, il richiamo centrale è dato dalla piena valorizzazione della persona umana, le cui capacità vanno potenziate in modo armonico ed integrale grazie all'apporto degli strumenti culturali propri della scuola e della qualità dell'esperienza che tale ambiente è chiamato a coltivare. II riferimento alla persona, non va inteso astrattamente, ma va visto nella concretezza della situazione evolutiva, sociale, culturale in cui si trova. Inoltre, il processo educativo che la formazione scolastica promuove va oltre la dimensione del sapere e del saper fare, aprendosi anche agli alfabeti dell'imparare a vivere ed a convivere in una società della quale si è parte e del cui miglioramento ci si sente responsabili.

**Gli obiettivi di apprendimento** che la scuola persegue sono finalizzati allo sviluppo delle competenze. II Regolamento dell'Autonomia li chiama 'specifici' con un duplice accezione.

Sono specifici della scuola, e quindi si riferiscono alle attività e alle discipline che in ambito

scolastico vengono utilizzati; sono specificamente collegati alle competenze di cui la scuola deve

promuovere lo sviluppo. Un ulteriore elemento di prescrittività riguarda le discipline e le attività obbligatorie.

**Ambiti, discipline, unitarietà del sapere.**

I Dipartimenti disciplinari hanno il compito di progettare i percorsi didattici per ogni materia e laddove è stato possibile, di presentare un unico percorso per le classi parallele dei vari indirizzi di studio. In tal modo si intende rendere più omogenea la preparazione degli allievi all’interno dell’istituto ed inoltre meno problematico l’eventuale passaggio da un indirizzo di studio all’altro. Il piano di lavoro di ogni insegnante sarà costruito tenendo conto sia delle finalità e degli obiettivi della programmazione educativo-didattica indicati dal POF, sia dei percorsi didattici progettati dai Dipartimenti disciplinari; ogni singolo insegnante, salvaguardando la propria libertà di insegnamento , metterà in evidenza eventuali particolarità o approfondimenti.**I Dipartimenti** sono strutture innovative di cui possono dotarsi gli istituti tecnici,nell’esercizio della loro autonomia didattica,organizzativa e di ricerca,quali articolazioni funzionali del Collegio dei Docenti,per il sostegno alla didattica e alla progettazione formativa, sotto forma di macro-progettazione dei curricoli disciplinari.

I **compiti** del dipartimento , definiti dal team dei referenti:

* definizione del valore formativo della disciplina,
* definizione degli standard minimi richiesti a livello di conoscenze, capacità e competenze,
* definizione dei contenuti imprescindibili della materia, da scandire all'interno del curriculum, sotto forma di moduli,
* identificazione per ciascun modulo di: titolo,finalità,prerequisiti,obiettivi,U.D., metodologia,valutazione,tempi, interventi didattici di sostegno e recupero,corsi di approfondimento e\o potenziamento;
* definizione delle modalità attuative del piano di lavoro disciplinare,
* eventuali riunioni di coordinamento per la definizione di prove comuni,
* **progettazione di interventi di sostegno e recupero, intensificati rispetto alle attuali consuetudini.**

Nell’elaborazione della progettazione didattica, i dipartimenti è bene che, per una sicura efficacia comunicativa, condividano il lessico suggerito dalle Linee Guida che accompagnano i testi della Riforma, dove si legge che :

**Le conoscenze** sonoil risultato dell’assimilazione di informazioni attraversol’apprendimento**;** sono insiemi di fatti ,principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro e di studio. Nel Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come torie e \ o pratiche.

(Racc. Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008)

**Le abilità**si riferiscono alle capacità di utilizzare le proprie conoscenze e di utilizzare il Know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico,intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi,materiali, strumenti ).

(Racc. Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008).

**Le competenze** si riferiscono alla comprovata capacità di utilizzare conoscenze,abilità e capacità personali,sociali e\0 metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia.

 (Racc. Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008).

 La nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche.

Nel curricolo conoscenze e competenze sono tra loro in stretta relazione. Ogni ambiente educativo contribuisce a sviluppare competenza, ma la scuola lo fa secondo la propria natura e si serve degli strumenti cultuali che le sono propri. Le competenze che si sviluppano grazie all'apprendimento scolastico benchè legate alla specificità dei saperi che vengono fatti incontrare all'alunno e perciò intimamente intessute di contenuti culturali, si avvalgono delle le discipline come potenti mezzi formativi, per i metodi che forniscono e per i sistemi concettuali che consentono di costruire. Ancora di più lo sono per la loro capacità di introdurre, attraverso lo stupore che nasce dal misurarsi con le grandi domande, alla dimensione della scoperta.

**Le competenze-chiave** per l’apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto; sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva,l’inclusione sociale e l’occupazione. (Racc. Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006).

Nel DECRETO n. 139 del 22 AGOSTO 2007 Regolamento per l’adempimento dell’obbligo di istruzione vengono definiti gli assi culturali entro i quali individuare le **competenze** in uscita dalla scuola che costituiscono **“il tessuto”** per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all’acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa:

* + - Asse dei linguaggi
			* Asse matematico
			* Asse scientifico-tecnologico
			* Asse storico-sociale
			* Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria (attuazione degli impegni assunti a livello europeo in merito alle competenze chiave per l’apprendimento permanente indicate dall’UE il 18/12/06 ). Esse, si identificano con :
			* Imparare ad imparare
			* Progettare
			* Comunicare
			* Collaborare e partecipare
			* Agire in modo autonomo e responsabile
			* Risolvere problemi
			* Individuare collegamenti e relazioni
			* Acquisire e interpretare le informazioni.

 ***La Certificazione dei saperi e delle competenze viene*** rilasciata a domanda per l’adempimento dell’obbligo d’istruzione relativo ai primi 10 anni, d’ufficio a compimento del 18 anno d’età ed è finalizzata a passaggi tra diversi ordini di percorsi e per il riconoscimento di crediti formativi. **Secondo il DPR 122:** al termine dell’adempimento dell’obbligo di istruzione ai sensi dell’articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 e successive modificazioni, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l’orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l’inserimento nel mondo del lavoro.

**Crescere in una comunità di apprendimento**

“L'alunno cresce e sviluppa le proprie competenze in un ambiente culturalmente caratterizzato, altamente simbolico, e nell'interazione continua con gli altri apprende a muoversi nelle diverse situazioni di vita grazie all'uso di strumenti culturali. Se nessuno può sostituirsi al compito evolutivo del quale ogni persona è portatrice, tale compito può essere opportunamente sostenuto grazie a molteplici forme di mediazione. Già i materiali, gli ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile mediazione è data dall'interazione sociale, da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la qualità della relazione educativa è centrale. E' in questo clima che si costruisce la comunità scolastica, che si configura come:

a) Comunità di pratiche: gli alunni imparano l'uno dall'altro, quando sono insieme impegnati in un compito comune, come possono essere quelle della ricerca, o della progettazione e realizzazione di un prodotto. II lavorare insieme promuove diverse forme di collaborazione, consente di mettere in comune conoscenze tacite altrimenti non svelate, fa emergere ruoli, evidenzia la mutua rilevanza perché tutti concorrono all'obiettivo condiviso.

b) *Comunità di dialogo:* gli studenti discutono, mettendo a confronto le loro idee e le loro "visioni del mondo". Scoprono altri punti di vista rispetto al proprio e sperimentano resistenza alle loro convinzioni. L' *altro è* il li mite contro il quale naufraga l'egocentrismo cognitivo e quello sociale ed *è* la condizione per il loro superamento. La disputa inevitabile apre la strada alla discussione e questa all'argomentazione. Si impara grazie al dover rendere ragione delle proprie convinzioni e in tal modo si scopre che esistono anche altre ragioni, altri punti di vista, che possono migliorare o arricchire il nostro. Come nella vita democratica adulta, anche nelle prime esperienze di interazione con gli altri, l'opposizione gioca un ruolo fondamentale perché non consente di coltivare l'illusione infantile di avere sempre ragione.

*c) Comunità di diversità:* i n una realtà sempre più multiculturale e caratterizzata da una molteplicità di diverse situazioni individuali, le pratiche didattiche collaborative svolgono una insostituibile funzione sociale. Le personali convinzioni sono legate alla cultura di appartenenza e poterle manifestare e condividerle in un clima favorevole costituisce un'esperienza di valorizzazione che accresce I' autostima e favorisce l'integrazione. II gruppo è formato da diversità, che non si irrigidiscono o si chiudono nella difensiva. Ma agire come membri di un gruppo collaborativo rappresenta una buona occasione di inclusione per molti alunni con bisogni educativi speciali e con rilevanti difficoltà di apprendimento. II gruppo stesso funge da sostegno, offrendo la possibilità di partecipare con il proprio peculiare modo di essere. Ognuno può scoprire che tutti siamo differenti, e possiamo dare e ricevere aiuto.

d) *Comunità di persone* la dimensione sociale dell'esperienza non cancella l'originalità della persona. La scuola intesa come comunità è qualcosa di più di una organizzazione, sia pure efficiente. Se si assume come punto di riferimento quanto è solennemente affermato nella nostra Costituzione, ribadito e posto a fondamento della legge sull'autonomia scolastica e cioè la valorizzazione delle persona umana, vista non come individuo ma come appartenente ad una società , non ci dovrebbero essere dubbi: *è* all'interno della comunità che la persona *è* pienamente accolta, riconosciuta, sostenuta nel suo processo di crescita, abilitata a diventare responsabile e autonoma. AI suo interno gli insegnanti e i dirigenti non sono ridotti al ruolo di tecnici dell'istruzione o di manager dell'organizzazione, ma sono riconosciuti e responsabilizzati come educatori e i genitori non sono percepiti, a loro volta, semplicemente come clienti o utenti, ma come partner in una impresa condivisa. E' dentro la scuola intesa come comunità che i discorsi sulla persona, sulla personalizzazione, sull'inclusione, trovano il loro pieno significato. Ed *è,* soprattutto, dentro la scuola comunità professionale ed educativa che può essere offerta agli studenti una prospettiva non solo in termini di preparazione alle professioni, ma di sviluppo della propria personale identità e del proprio progetto di vita.”Ex Ministro Fioroni.

**Il team dei Referenti dei Dipartimenti**

 **La Referente**

 **Giuliana De Tata**

**Allegati.**

**1)*La difficoltà del compito*.**

**Il compito dei dipartimenti** è quello di intrecciare l’aspetto dei contenuti disciplinari con l’aspetto delle competenze personali da promuovere. Chi coordina il dipartimento deve porre sul tavolo di discussione l’obiettivo che si intende raggiungere e ciò che comporta tale azione; di fatto, emergeranno molte differenze tra i docenti, e ovviamente tutte le posizioni sono legittime. Occorre che tutti costruiscano la consapevolezza che la logica del lavoro che iniziano a svolgere non è una logica dell’***o***disgiuntivo, che porta a percepirsi come vincitori o vinti a seconda che la decisione assunta sia la propria o quella di un altro. Questo è un elemento fondamentale da affrontare subito, perché la logica della contrapposizione non permette di raggiungere risultati positivi e funzionali: vengono stigmatizzate le posizioni diverse, alcuni si sentiranno sconfitti, prevarranno le logiche di potere.

Occorre fin da subito che il coordinatore proponga un *contratto* in cui tutti accettino la logica congiuntiva della ***e*** : non si tratta di scegliere questa o quella opzione, ma di costruirne una nuova in cui tutti si riconoscano un po’. Questo comporta che ciascuno sia disposto a non volere tutto ciò che desidera e ad accettare i punti di vista diversi dal proprio come altrettanti punti di vista da cui affrontare il compito. Se non si trova un accordo su questo metodo non vale la pena di investire tempo ed energie nel lavoro.

Aspetto disciplinare.

La scuola possiede tutto ciò che le serve per costruire un curricolo, anche senza dover necessariamente far ricorso ai documenti nazionali: questi sono, come è ovvio, documenti normativi che orientano i percorsi, ma è la scuola che definisce quelli adatti e significativi per i propri allievi.

1. la successione dei contenuti nasce da una riflessione interna sulla esperienza della scuola:
	1. analisi dei contenuti effettivamente trattati nei periodi didattici
	2. confronto dei tempi di lavoro
	3. definizione degli standard di apprendimento
2. le verifiche degli apprendimenti devono prevedere modalità comuni:
	1. in genere è utile pensarle su tempi distesi :i test d’ingresso saranno somministrati alle classi prime e terze, così come i test di verifica sommativa ,previsti per la seconda metà di aprile 2011;
	2. è fondamentale far emergere i nuclei portanti della disciplina attraverso il confronto tra le progettazioni disciplinari dei singoli docenti: ciò che è comune è ciò che tutti ritengono contenuto fondamentale e su quello si può impostare la rilevazione periodica degli apprendimenti;
	3. non va trascurato il confronto sul metodo: strutturare un item in un modo piuttosto che in un altro può fare la differenze per gli allievi; va sempre ricordato che non esiste un metodo migliore di un altro, ma diversi metodi che mostrano la loro efficacia nelle diverse situazioni educative.

I Dipartimenti predisporranno i test di verifica finale per l’accertamento **delle competenze in uscita** a compimento del secondo anno .

**2) *La formazione per la sicurezza ( da Indicazioni Nazionali).***

Il riordino degli istituti tecnici, nel riconfigurare gli indirizzi e ridisegnare il profilo educativo,

culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, pone particolare attenzione al corredo culturale ed etico legato alla sicurezza in tutte le sue accezioni e all’effettivo collegamento tra scuola e mondo del lavoro, ove tale tematica, insieme con la salvaguardia dell’ambiente, emerge con particolare criticità.

Lo studio della sicurezza, svolto in continuità e coerenza con le competenze chiave di

cittadinanza, promuove, inoltre, comportamenti generali adeguati e stili di vita sani e sicuri.

In relazione all’assolvimento dell’obbligo di istruzione, gli argomenti che riguardano la sicurezza trovano corrispondenza nei saperi e nelle competenze riguardanti gli assi scientifico tecnologico e storicosociale; gli strumenti per affinarne lo studio si possono acquisire anche attraverso i saperi e le competenze relativi all’asse dei linguaggi e all’asse matematico.

Gli approfondimenti disciplinari sulla sicurezza assumono un carattere specifico negli istituti tecnici, essendo riferiti alla loro identità, esplicitata dai risultati di apprendimento delle aree di istruzione generale e di indirizzo, come si evince dal Regolamento (d.P.R. 15 marzo 2010, allegato A, punto 2.1): “*gli studenti – attraverso lo studio, le esperienze operative di laboratorio e in* *contesti reali, la disponibilità al confronto e al lavoro cooperativo, valorizzando la loro creatività* *ed autonomia – sono in grado di: padroneggiare l’uso di strumenti tecnologici, con particolare* *attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell’ambiente e del* *territorio*”.

Questo implica che, in tutti i percorsi dell’istruzione tecnica, la sicurezza è un valore da

perseguire attivamente, attraverso le attività di progettazione, produzione, costruzione, gestione e organizzazione, svolte nel rispetto di criteri, regole e leggi dello Stato, secondo il principio che la sicurezza è un valore intrinseco e non complementare o addizionale alle attività. Il riferimento a tale principio può avere effetti di grande efficacia, specialmente se viene introdotto fin dalla fase dell’obbligo di istruzione, che si compie nel primo biennio, nel quale gli apprendimenti tecnici vengono fondati e sviluppati insieme con la dimensione etica del comportamento; particolare valore formativo assume, inoltre, la contestualizzazione delle esperienze dello studente attraverso il rapporto col territorio, l’analisi e l’interpretazione di casi, dati e testimonianze, per riconoscere e riconoscersi nel sistema di regole a tutela della Persona, della collettività e dell’ambiente, fondate sulla Costituzione.

Sul piano organizzativo della didattica, le tematiche della sicurezza sono multidisciplinari e

coinvolgono tutti i docenti, negli aspetti generali e nella specificità culturale dell’istruzione tecnica.

È quindi opportuno che tutti concorrano in maniera cooperativa alla progettazione e realizzazione degli esiti di apprendimento convenuti, con attività laboratoriali, e prioritariamente attraverso la concreta applicazione dei principi della sicurezza nei contesti specifici ambientali e di apprendimento (T.U. 81/2008). Per l’approfondimento delle tematiche nei contesti esterni alla scuola, possono essere proficuamente realizzati stage e percorsi di alternanza scuola/ lavoro. Nel prosieguo del percorso, le competenze specifiche indicate nei risultati di apprendimento si caratterizzeranno per una maggiore complessità e per una correlazione più specifica agli aspetti peculiari di ogni settore, relativi sia all’operatività (strumenti, sostanze, procedure e dispositivi) che alle interazioni con l’ambiente e al relativo impatto. Tutte le discipline concorrono, quindi, a sviluppare e a potenziare le competenze degli studenti in fatto di sicurezza, per arricchirne i profili con i riferimenti culturali ed etici indispensabili perché essi divengano lavoratori capaci di assumere comportamenti professionalmente responsabili.

**3 ) *La Motivazione: obiettivo prioritario della progettazione curricolare.***

E’ la chiarezza dell’obiettivo, rappresenta il grado di partecipazione psico-affettivo-culturale dell’allievo al processo di apprendimento in atto. I ricercatori riconoscono diverse tipologie di motivazione:

* estrinseca:spinta data dal docente o spontanea generale verso un obiettivo(es: mi piace andare a scuola).daall’oggetto di studio,
* intrinseca: dopo la spinta iniziale,l’alunno ama la disciplina in sé,
* occasionale: legata ad una casistica di tipo personale o connessa all’oggetto di studio.
* autotelica:spinta spontanea ,generale verso un obiettivo .

Gentile nel 1998 affermava che **“**La motivazione ad apprendere può essere definita come il grado di *impegno cognitivo* investito per il raggiungimento di obiettivi scolastici (Johnson & Johnson, 1989). Essa può anche essere intesa come il grado di “serietà” con cui un allievo tenta di affrontare gli impegni e gli obiettivi scolastici con lo scopo di:

a) padroneggiare le conoscenze e le abilità piuttosto che fare il minimo e cavarsela;

b) verificare apertamente lo stato delle proprie conoscenze piuttosto che cercare di portare a termine il compito indipendentemente dall’essere sicuro di avere realmente appreso qualcosa (Johnson & Johnson, 1985).

Brophy e Kher (1986) hanno proposto di distinguere due tipi di motivazione ad apprendere: una che si manifesta come tratto di personalità e una che si manifesta come stato. Nella prima accezione il concetto si riferisce ad una disposizione generale che permette ad uno studente di percepire l’apprendimento come un’attività intrinsecamente valida e soddisfacente e quindi di impegnarsi in essa con lo scopo di padroneggiare le abilità e le conoscenze da acquisire. Lee e Brophy (1996) ipotizzano che gli studenti che abitualmente si impegnano nell’apprendimento tendono per lo più a sperimentare le attività come gratificanti in sé e a provare nei compiti o nello studio di una disciplina un gusto e un piacere intrinseci.”

Intesa come stato, la motivazione ad apprendere spinge gli studenti ad impegnarsi nelle attività di classe e ad attivare le strategie richieste (Brophy & Kher, 1986), ma, di norma, non implica che i compiti debbano essere percepiti come particolarmente interessanti e gratificanti in sé. Questo spiega perché molti studenti si impegnano in attività di cui non sperimentano un piacere intrinseco. Lee e Brophy (1996) ipotizzano che tali studenti tendano prevalentemente a vivere lo studio con un senso di dovere, di impegno e di responsabilità.

Lo studio e la comprensione della motivazione ad apprendere sono stati affrontati da due distinti approcci: il cognitivista e il didattico-motivazionale. Tali approcci non sono necessariamente in antitesi.

La chiave di lettura per capire i fenomeni legati allo scarso rendimento scolastico è stata spesso la definizione e lo studio accurato dei processi cognitivi. Le ricerche si sono focalizzate, in particolare, su come gli studenti strutturano ed utilizzano le conoscenze durante l’apprendimento. In questo ambito, si è registrato un crescente interesse sull’uso efficace di strategie di apprendimento (Pintrich, Cross, Kozma, & Mc Keackie, 1986). Gli studi sono stati estremamente importanti per la concettualizzazione dei processi di apprendimento; tuttavia il loro carattere di esperimenti rigorosamente controllati, con soggetti volontari e ricompensati, con compiti chiaramente definiti ha posto delle difficoltà di generalizzazione a contesti di apprendimento reali (Boekaerts, 1987; Pintrich & Schrauben, 1992

Un esempio molto evidente di rapporto tra variabili di natura motivazionale e cognitiva è stato scoperto da Ames e colleghi (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Graham & Golan, 1991; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, 1989). Questi studiosi hanno rilevato che gli studenti possiedono due classi opposte di motivazioni. Alcuni sono spinti dal desiderio di comprendere ed acquisire nuove conoscenze ed abilità e tendono a credere che riuscire a scuola sia una questione di impegno e di padronanza dei contenuti. Per questo tipo di studenti l’apprendimento assume un valore intrinseco che orienta i comportamenti verso l'acquisizione e il padroneggiamento di conoscenze nuove. Esso implica pianificazione e impegno al fine di svolgere e portare a termine con pieno successo un compito. Altri studenti invece, sono molto di più sollecitati dal desiderio di ottenere giudizi e voti positivi, e di dimostrare di essere i primi della classe. Per costoro l’apprendimento riceve un valore estrinseco perché è visto come un mezzo per ottenere riconoscimenti e gratificazione dagli insegnanti ed eccellere tra i compagni(Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1989). In coloro nei quali prevale la prima motivazione, si osservano più frequentemente azioni di elaborazione profonda del contenuto da apprendere, più alti livelli di consapevolezza metacognitiva, di persistenza di fronte agli ostacoli, di soddisfazione in ciò che si fa, di disponibilità a scegliere compiti difficili e sfidanti. Mentre in coloro nei quali domina la seconda motivazione, sono più, frequenti le azioni di elaborazione superficiale del contenuto, l’affidamento all'apprendimento mnemonico, la tendenza a scegliere compiti facili e ad evitare compiti difficili e intellettualmente stimolanti (che potrebbero mettere in crisi le capacità attuali), la scarsa persistenza di fronte alle difficoltà (Graham & Golan, 1991; Nicholls, 1989; Pintrich & De Groot, 1990).

Sottili le relazioni tra fattori cognitivi e motivazionali. È stata avanzata l’idea che la motivazione ad apprendere sia il risultato dell’azione combinata e reciprocamente interdipendente di variabili . L’attività di pianificazione didattica non può prescindere da questa conclusione.

L’approccio didattico-motivazionale,invece, sfida l’idea che la motivazione ad apprendere sia una disposizione personale degli studenti, rispetto alla quale si ritiene difficile intervenire. Tale atteggiamento rimanda agli studenti la responsabilità e la decisione di impegnarsi nelle attività scolastiche di apprendimento.

Una serie di principi generali possono guidare la pianificazione di interventi didattici motivazionali. Il primo di questi considera la motivazione come un obiettivo, la cui realizzazione è affidata alla responsabilità degli insegnanti, dei capi di istituto e degli esperti del curricolo di studio (Ames, 1992; Keller & Burkman, 1993; Wlodkowski, 1989). Sottostante a questo principio è l’assunzione che è senz’altro vero che gli insegnanti non possono totalmente controllare la personalità di uno studente, ma che è altrettanto vero che un percorso di istruzione talvolta può demotivare alcuni studenti o motivarne altri e viceversa . Pertanto emerge la necessità di comprendere quali scelte didattiche possono creare ambienti di apprendimento motivanti. Il secondo principio considera la motivazione ad apprendere come un mezzo per raggiungere obiettivi di apprendimento.

Il terzo principio intende considerare la motivazione ad apprendere come un elemento che può essere sistematicamente incluso nella pianificazione del processo di istruzione (Keller, 1987). Ad esempio un insegnante può motivare durante e alla fine di una lezione, può attuare strategie motivazionali prima di consegnare un compito, durante l’esecuzione, come nel momento della comunicazione dei risultati. Può, infine, dopo aver pianificato un’unità di istruzione, introdurre attività didattiche motivanti lungo tutto il suo sviluppo (Wlodkowski, 1989).

La realizzazione di questi principi ha prodotto un‘offerta di modelli di istruzione differenziati. Ames (1992), ad esempio, individua nell’organizzazione dei compiti, nelle modalità di valutazione e nel clima interpersonale i fattori ambientali che possono incidere significativamente sulla dimensione cognitiva e motivazionale dello studente. Marshall e Weinstein (1984) hanno suggerito, invece, un modello che include da una parte i fattori considerati, dall'altra tre ulteriori variabili viste come condizioni ugualmente determinanti: le strategie di riconoscimento dei risultati scolastici, la locazione del luogo di responsabilità dell'apprendimento e la qualità della relazione tra studenti ed insegnanti. Brophy (1987) ha indicato le seguenti condizioni come favorevoli allo sviluppo della motivazione ad apprendere: ambiente di sostegno, appropriati livelli di difficoltà dei compiti, obiettivi di apprendimento significativi, uso flessibile di tecniche e strategie didattiche.

Solo la professionalità , intesa come un mix di riflessività e preparazione culturale, può sostenere il docente nel compito difficilissimo di produrre o sostenere la motivazione degli studenti ad apprendere.

 “L'alunno cresce e sviluppa le proprie competenze in un ambiente culturalmente caratterizzato, altamente simbolico, e nell'interazione continua con gli altri apprende a muoversi nelle diverse situazioni di vita grazie all'uso di strumenti culturali. Se nessuno può sostituirsi al compito evolutivo del quale ogni persona è portatrice, tale compito può essere opportunamente sostenuto grazie a molteplici forme di mediazione. Già i materiali, gli ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile mediazione è data dall'interazione sociale, da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la qualità della relazione educativa è centrale. E' in questo clima che si costruisce la comunità scolastica, che si configura come:

a) Comunità di pratiche: gli alunni imparano l'uno dall'altro, quando sono insieme impegnati in un compito comune, come possono essere quelle della ricerca, o della progettazione e realizzazione di un prodotto. II lavorare insieme promuove diverse forme di collaborazione, consente di mettere in comune conoscenze tacite altrimenti non svelate, fa emergere ruoli, evidenzia la mutua rilevanza perché tutti concorrono all'obiettivo condiviso.

b) *Comunità di dialogo:* gli studenti discutono, mettendo a confronto le loro idee e le loro "visioni del mondo". Scoprono altri punti di vista rispetto al proprio e sperimentano resistenza alle loro convinzioni. L' *altro è* il li mite contro il quale naufraga l'egocentrismo cognitivo e quello sociale ed *è* la condizione per il loro superamento. La disputa inevitabile apre la strada alla discussione e questa all'argomentazione. Si impara grazie al dover rendere ragione delle proprie convinzioni e in tal modo si scopre che esistono anche altre ragioni, altri punti di vista, che possono migliorare o arricchire il nostro. Come nella vita democratica adulta, anche nelle prime esperienze di interazione con gli altri, l'opposizione gioca un ruolo fondamentale perché non consente di coltivare l'illusione infantile di avere sempre ragione.

*c) Comunità di diversità:* i n una realtà sempre più multiculturale e caratterizzata da una molteplicità di diverse situazioni individuali, le pratiche didattiche collaborative svolgono una insostituibile funzione sociale. Le personali convinzioni sono legate alla cultura di appartenenza e poterle manifestare e condividerle in un clima favorevole costituisce un'esperienza di valorizzazione che accresce I' autostima e favorisce l'integrazione. II gruppo è formato da diversità, che non si irrigidiscono o si chiudono nella difensiva. Ma agire come membri di un gruppo collaborativo rappresenta una buona occasione di inclusione per molti alunni con bisogni educativi speciali e con rilevanti difficoltà di apprendimento. II gruppo stesso funge da sostegno, offrendo la possibilità di partecipare con il proprio peculiare modo di essere. Ognuno può scoprire che tutti siamo differenti, e possiamo dare e ricevere aiuto.

d) *Comunità di persone* la dimensione sociale dell'esperienza non cancella l'originalità della persona. La scuola intesa come comunità è qualcosa di più di una organizzazione, sia pure efficiente. Se si assume come punto di riferimento quanto è solennemente affermato nella nostra Costituzione, ribadito e posto a fondamento della legge sull'autonomia scolastica e cioè la valorizzazione delle persona umana, vista non come individuo ma come appartenente ad una società , non ci dovrebbero essere dubbi: *è* all'interno della comunità che la persona *è* pienamente accolta, riconosciuta, sostenuta nel suo processo di crescita, abilitata a diventare responsabile e autonoma. AI suo interno gli insegnanti e i dirigenti non sono ridotti al ruolo di tecnici dell'istruzione o di manager dell'organizzazione, ma sono riconosciuti e responsabilizzati come educatori e i genitori non sono percepiti, a loro volta, semplicemente come clienti o utenti, ma come partner in una impresa condivisa. E' dentro la scuola intesa come comunità che i discorsi sulla persona, sulla personalizzazione, sull'inclusione, trovano il loro pieno significato. Ed *è,* soprattutto, dentro la scuola comunità professionale ed educativa che può essere offerta agli studenti una prospettiva non solo in termini di preparazione alle professioni, ma di sviluppo della propria personale identità e del proprio progetto di vita.”Ex Ministro Fioroni.

**4) *Il raccordo con il mondo del lavoro.***

Il rilancio dell’istruzione tecnica richiede un raccordo più stretto e organico della scuola con i soggetti istituzionali e sociali del territorio e, in particolare, con il sistema produttivo, il mondo del lavoro e delle professioni, attraverso un’alleanza formativa stabile, ampia e radicata a livello locale, anche per superare le criticità determinatesi, a partire dagli anni ’90, in relazione alla decrescente attenzione dei giovani e delle loro famiglie verso le professioni tecniche.

Questa situazione ha determinato un crescente mancato incontro tra domanda e offerta di lavoro: da un lato, le imprese non trovano i tecnici qualificati di cui hanno bisogno per competere sui mercati mondiali; dall’altro, il tasso di disoccupazione o sotto-occupazione dei nostri giovani è tra i più elevati dell’Unione europea perché i titoli di studio acquisiti non rispondono ai fabbisogni del mondo del lavoro, oppure risultano spendibili solo in settori e ambiti a bassa crescita occupazionale.

Il nostro sistema di istruzione è attraversato, quindi, da una contraddizione che occorre superare: i giovani diplomati degli istituti tecnici sono i primi a capitalizzare rapidamente i loro studi, trasformandoli in occasioni di crescita personale e professionale sia attraverso un rapido inserimento nel mondo del lavoro sia nei successivi percorsi universitari, ma questo fattore positivo incide scarsamente sulle scelte delle famiglie e dei giovani al momento dell’iscrizione alla scuola secondaria superiore.

L’apertura della scuola al mondo del lavoro e delle professioni è, tra l’altro, un’ opportunità, unanimemente riconosciuta, per prevenire e contrastare la dispersione scolastica, oltre che per favorire l’occupabilità.

La competitività delle economie più sviluppate, infatti, si gioca sempre più sul terreno della “competizione intellettuale”, che intreccia profondamente conoscenza, innovazione e internazionalizzazione. Per mantenere elevati i livelli di occupazione occorre puntare su livelli di istruzione più elevati, ma anche sull’apertura a esperienze e linguaggi diversi: contenuti specialistici e suddivisioni disciplinari tendono ad una crescente interdipendenza e contaminazione tra i saperi.

Per far fronte alle nuove sfide dell’educazione, l’Unione europea raccomanda ai paesi membri di innovare i sistemi educativi nazionali in modo da superare la contrapposizione tra cultura generale e cultura tecnica e professionale, creare nuovi ponti tra scuola, società e impresa, considerando quest’ultima anche come ambiente formativo, per garantire ai cittadini e ai lavoratori un apprendimento lungo l’intero corso della vita.

In questo contesto, sono sempre più necessari l’interazione e il dialogo, in forme non episodiche, tra le imprese, che per sopravvivere e svilupparsi devono divenire “fabbriche di conoscenza”, e le scuole, tradizionali “fabbriche della conoscenza e della cittadinanza”.

L’impianto del nuovo ordinamento accentua la rilevanza dell’istruzione tecnica come canale formativo dotato di una propria identità culturale e pedagogica, fondata sulla filiera scientifica e sulle tecnologie che caratterizzano gli indirizzi di studio: meno settori e indirizzi per rispondere meglio all’evoluzione sempre più rapida dei mestieri e delle professioni che, nella società della conoscenza, tende a riorganizzare permanentemente i livelli di specializzazione richiesti e, nel contempo, un collegamento organico tra scuola e impresa e con l’ampliamento di stage, tirocini, alternanza scuola/lavoro, per favorire l’apprendimento dei giovani in contesti operativi reali.

L’interazione con il mondo produttivo e il territorio, pilastro dell’istruzione tecnica fin dalla nascita, è strategica per gli istituti tecnici, perché facilita uno scambio di informazioni continuamente aggiornato sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese, sulla reale "spendibilità" dei titoli di studio nel mercato del lavoro, sulle prospettive di sviluppo delle professioni, sulle competenze specifiche richieste dal sistema produttivo, sulle condizioni per organizzare efficacemente gli spazi di autonomia e di flessibilità che tali scuole hanno a disposizione.

Il piano “Italia 2020”, tra le misure utili per promuovere l’occupabilità dei giovani, propone azioni specifiche molto vicine alle consolidate esperienze che gli istituti tecnici hanno sviluppato, soprattutto in quelle aree del Paese in cui sono stati protagonisti della crescita dei sistemi produttivi locali. Il piano sottolinea la necessità di progettare percorsi di istruzione e formazione di qualità, accessibili a tutti e coerenti con le esigenze del sistema produttivo e di facilitare la transizione dalla scuola al lavoro sia attraverso servizi di orientamento più efficienti ed efficaci rivolti ai giovani e alle famiglie sia attraverso percorsi educativi in alternanza scuola/lavoro.

Tali indicazioni sono importanti per valorizzare il ruolo dell’alternanza non solo per superare la separazione tra momento formativo e applicativo, ma soprattutto per accrescere la motivazione allo studio e per aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali attraverso “l’imparare facendo”. L’alternanza li aiuta, infatti, a capire e sperimentare “sul campo” la vastità e l’interconnessione delle conoscenze e delle competenze necessarie per avere successo nell’attuale situazione storica, ad avvicinare i ragazzi alla cultura del lavoro e all’applicazione delle conoscenze alla risoluzione dei problemi.

Sebbene l’urgenza di approfondire la collaborazione tra scuola e impresa sia ampiamente condivisa, particolare attenzione andrà riservata alle modalità e ai mezzi per svilupparla.

Le modalità di raccordo tra istituti tecnici e territorio possono assumere forme diverse, con differenti figure giuridiche che identificano la corresponsabilità dei vari soggetti circa la qualità dell’offerta formativa in una logica di sussidiarietà. Un esempio è il modello delle reti delineato dal Regolamento per l’autonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275/99, art. 7), che le prospetta come sedi naturali per promuovere la cooperazione tra scuole e altri soggetti per realizzare la ricerca educativa, l’orientamento scolastico e professionale, la formazione del personale. Si tratta di un modello organizzativo già ampiamente diffuso a livello nazionale, che consente di sperimentare innovative forme di coordinamento tra le scuole, anche di diverso ordine e grado, e altri soggetti al fine di migliorare la qualità dei servizi e delle politiche formative, valorizzando il contributo degli operatori scolastici, degli enti locali, delle istituzioni culturali, sociali ed economiche, delle Camere di Commercio, delle associazioni e delle agenzie del territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici progetti educativi o, più in generale, partecipare al miglioramento della qualità dell’offerta formativa rivolta ai giovani e agli adulti.

Un altro modello organizzativo innovativo, finalizzato a promuovere in modo stabile la collaborazione tra scuole e imprese per sostenere la diffusione della cultura tecnica e scientifica, la ricerca e il trasferimento tecnologico, è quello dei poli tecnico-professionali che potranno essere costituiti a norma dell’art. 13, comma 2, della legge n. 40/07, nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia di programmazione dell’offerta formativa, tra istituti tecnici e istituti professionali, strutture della formazione professionale accreditate, istituti tecnici superiori, centri di ricerca, università e altri soggetti interessati.

Il nostro istituto gode già di rapporti di consolidata collaborazione con la **Facoltà di Agraria della Federico ll** (Portici),infatti diversi nostri diplomati in **Tecnologie Alimentari** ,orientati dai Docenti Universitari in collaborazione con i Docenti del Giordani,proseguono gli studi presso questa Facoltà Universitaria seguendo il corso di laurea in **Tecnologie Alimentari**.

Altra importante collaborazione è nata di recente con la **Facoltà di Biotecnologie** sempre della Federico II.Alcuni docenti del dipartimento di Chimica Industriale e Tecnologie Alimentari hanno partecipato al corso di aggiornamento “**Le Biotecnologie per la scuola** “organizzato dalla **Facoltà di Scienze Biotecnologiche** in collaborazione con la **Direzione Generale dell’Ufficio Scolastico** **Regionale** e con l’**EMBL**(Laboratorio Europeo di Biologia Molecolare) la cui sede italiana è a Monterotondo (RO MA) .Questa importante esperienza ha creato le basi per la partecipazione ,da parte di due docenti del Giordani ,al corso LearnigLAB **“Molecole e Cellule a Colori”** organizzato da European Learnig Laboratori for the Life Sciences(**ELLS)** e **CusMiBio**,Università degli studi di Milano svoltosi nel mese di settembre presso le sedi dell’ Università degli studi di Milano.

Nell’ambito del progetto ’’ Le Biotecnologie per la Scuola’’ ,la Facoltà di Scienze Biotecnologiche dell’Università Federico II di Napoli ,in collaborazione con La Direzione Scolastica Regionale della Campania e l’Assessorato all’Istruzione,Formazione e Lavoro della Regione Campania,offre la possibilità di stage formativi per Studenti dell’ultimo anno di corso degli istituti secondari di secondo grado i cui docenti hanno già partecipato al piano di aggiornamento suddetto.

Strette relazioni esistono da anni con la Facoltà di Ingegneria di Aversa, specie per l’orientamento universitario, mentre non va sottovalutato l’apporto culturale della Facoltà di Psicologia ,sempre della seconda università di Studi di Napoli, per la formazione dei docenti.

Si tratta di una rete di relazioni che sarà ulteriormente tessuta nel prossimo futuro.

**5) *La didattica laboratoriale*.**

Nella scuola dell'autonomia è sempre più sentita l'esigenza di organizzare dei percorsi di studio in cui l'organizzazione scolastica sia resa flessibile. Uno degli aspetti fondamentali di tale flessibilità riguarda il modo di organizzare il tempo e le forme dell'insegnamento per renderli sempre più vicini alle modalità e ai ritmi di apprendimento degli allievi.

La scuola intesa come LABORATORIO è il luogo in cui non solo si elaborano i saperi, ma anche un insieme di opportunità formative per produrre nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze. In questa prospettiva l'azione educativa si sposta dall'insegnamento all'apprendimento, cioè ai processi del "far apprendere" e del riflettere sul fare, allo scopo di rendere gli allievi consapevoli dei processi che vivono.

La didattica laboratoriale ha il vantaggio di essere facilmente inseribile in tutti gli ambiti disciplinari. Nel laboratorio, infatti, i saperi disciplinari diventano strumenti per verificare le conoscenze e le competenze che ciascun allievo acquisisce per l'effetto dell'esperienza di apprendimento nel laboratorio.

La didattica laboratoriale comporta per i docenti una continua e attenta analisi disciplinare centrata sulle seguenti quattro dimensioni della conoscenza:

* Dichiarativa (che cosa)
* Procedurale(come)
* Sensoriale(perché)
* Comunicativa(linguaggi).

La didattica laboratoriale richiede che:

* Si operi in piccolo gruppo,
* Si verifichi una forte interattività fra insegnante e allievi e fra gli allievi stessi,
* L'apprendimento sia cooperativo e condiviso,
* La mediazione didattica si intrecci con l'operatività degli allievi .

Pertanto l'ambiente:

* Può essere semplicemente l'aula, se l'attività non richiede particolari attrezzature
* Può essere uno spazio attrezzato se le attività richiedono l'uso di attrezzature e materiali particolari (multimediali strumentazione scientifica ecc.) .

Il Laboratorio così inteso diventa un elemento di organizzazione del curricolo formale di ciascun allievo: esso può essere collocato all'inizio di un percorso o al suo interno o alla sua conclusione a seconda della funzione.

Progettare attività di laboratorio non deve essere visto un vezzo di insegnanti progressisti o missionari, ma deve nascere dall'esigenza di promuovere nei ragazzi competenze più complesse, tipiche di una cultura moderna che riguardano ad esempio il prendere decisioni in condizioni di incertezza, il relazionarsi con culture diverse, l'orientarsi in un mondo confuso, l'essere attrezzati in relazione all'acquisizione e alla gestione del sapere, possedere un pensiero progettuale.
**Un laboratorio** quindi:

* Risponde in modo vistoso ai bisogni del ragazzo, nel senso che il rapporto tra il progetto e il "guadagno" che ne trae il ragazzo non ha bisogno di spiegazioni.
* Consente al ragazzo di praticare le competenze che lo abilitano all'essere cittadino (organizzazione di un gruppo di lavoro, assegnazione e assunzione di un compito di realtà, definizione di un prodotto legato al compito di realtà).
* Consente di imparare facendo, più motivante del prima studia e poi applica.
* Consente di acquisire un metodo di lavoro personale.
* Non è centrato solo su un tipo di intelligenza ma articolato per livelli di complessità, su cui i ragazzi possono situarsi per rispondere senza omologarsi.

 **Indicazioni metodologiche.(da Indicazioni Ministeriali)**

Le istituzioni scolastiche e gli organi collegiali, avranno cura di privilegiare la didattica laboratoriale ritenuta maggiormente in grado sia di raccordare le discipline tradizionali con le nuove discipline previste dal Regolamento (scienze integrate e scienze applicate), sia di favorire un atteggiamento mentale adeguato con cui affrontare situazioni problematiche.

La più importante prova della validità dell’approccio laboratoriale è il relativo controllo che gli allievi hanno sui vari aspetti dell’esperienza di apprendimento: qualcosa di esterno, il fenomeno, e qualcosa di interno a ognuno di essi, cioè il pensiero critico e la riflessione metacognitiva su quanto pensato, si fondono fino a portare ad un apprendimento significativo. Quindi una riflessione sulla scienza, sulle sue conquiste e sui suoi limiti, sulla sua evoluzione storica, sulla sua strategia di ricerca, sulle ricadute sociali delle sue acquisizioni.

Per ottenere una reale competenza scientifica, gli studenti hanno bisogno ridisporre dello spazio di tempo necessario per costruire il proprio bagaglio intellettuale attraverso domande, scambio di idee con altri studenti, esperienze in laboratorio e problemi da risolvere. Tale approccio, mentre può risultare particolarmente motivante per gli allievi, riserva un ruolo fondamentale all’insegnante, che seleziona e adatta i contenuti e le strategie didattiche ai fabbisogni degli allievi in base al tempo disponibile. Va da sé, che la qualità dell’atto educativo non si misura con la larghezza del curricolo proposto ma con la profondità dei concetti affrontati e anche gli errori commessi dagli studenti durante il processo d’apprendimento forniscono preziose informazioni per la scelta di ulteriori e/o

diversificati interventi didattici, finalizzati anche all'attività di sostegno e di recupero.

Più che dalla predisposizione di metodi astratti e generali, la realizzazione dell’integrazione fra le scienze dipenderà dalla capacità delle scuole di trasferire saperi e competenze in un progetto didattico che ne consenta una trattazione organica, forte di legami tra concetti, modelli, procedure e teorie. Ad esempio negli U.S.A. il *National Science Education Standard* propone come nessi i “concetti e processi unificanti”, atti a stabilire più solide connessioni tra le discipline scientifiche in quanto riconosciuti fondamentali e ampi, comprensibili e utilizzabili durante l’intero percorso di

studi. Esempi di concetti e processi unificanti sono: sistemi, ordine e organizzazione; evidenza, modelli e spiegazione; costanza, cambiamento e misurazione; evoluzione ed equilibrio; forma e funzione.

I concetti e processi unificanti, denominati anche organizzatori concettuali o cognitivi, possono essere utilizzati quali collanti culturali ideali per l’integrazione didattica delle discipline scientifiche, con un riferimento continuo agli interrogativi e ai problemi della vita di tutti i giorni. Gli studenti più giovani tendono a interpretare i fenomeni separatamente piuttosto che in termini di sistema; la forza, per esempio, è percepita come una proprietà di un oggetto piuttosto che il risultato di un’interazione tra corpi. Ai docenti di materie scientifiche è affidato, perciò, il compito di aiutare gli studenti a riconoscere le proprietà dei corpi, fino ad arrivare a comprendere i sistemi.

Ancora, gli studenti percepiscono spesso i modelli come copie fisiche della realtà e non come rappresentazioni concettuali. Bisogna, perciò, aiutarli a comprendere che i modelli sono sviluppati e testati confrontandoli con gli eventi empirici.

I concetti e i processi unificanti si pongono come categorie che permettono una facile transizione attraverso vari domini di conoscenza nonché come elementi strutturali che consentono esplicitazioni contestuali plurime. Essi costituiscono validi strumenti didattici, permettono allo studente di adattarsi alle varie situazioni problematiche reali, favorendo l’espansione dello spazio mentale, individuale e collettivo, aumentando la consapevolezza in merito a come s’impara.

Le scienze integrate rappresentano quindi un ambito potenziale che orienta al superamento della frammentarietà dei saperi, attorno ad un “fuoco”, un oggetto, naturale o artificiale, una ricerca, il perseguimento di un risultato che permetta di sviluppare e applicare una metodologia che consenta apprendimenti trasversali alle diverse materie. Discipline scientifiche in primis, compresa la matematica, per gli strumenti di calcolo e di rappresentazione che riesce a fornire, ma anche quelle tecnologiche fino a comprendere quelle umanistiche, coinvolgendo potenzialmente tutti i docenti del consiglio di classe.

Perché l’integrazione delle scienze possa radicarsi, non si può prescindere dalla valutazione degli allievi. Essa è uno strumento per accertare le acquisizioni che garantiscono il crescere di un sapere organico permeato di solida cultura scientifica. La valutazione potrà essere realizzata in diversi modi: recependola all’interno delle singole discipline, oppure prevedendo una valutazione interdisciplinare di “integrazione delle scienze” cui potrebbero fare riferimento anche le valutazioni di altre competenze o attività, come quelle di progetto o di stage.

**6) *L’integrazione delle scienze.***

Le scienze integrate non vanno intese come una nuova disciplina, nella quale si fondono discipline diverse, ma come l’ambito di sviluppo e di applicazione di una comune metodologia di insegnamento delle scienze. Essenziale al riguardo è la ricerca e l’adozione di un linguaggio scientifico omogeneo, di modelli comparabili, nonché di temi e concetti che abbiano una valenza unificante.

Integrare non significa affidarsi ad accostamenti improvvisati, quanto piuttosto impegnarsi in un’operazione di alto profilo culturale, che richiede consapevolezza, apertura mentale e grande padronanza del sapere scientifico, non disgiunto dalla volontà e dalla propensione al lavoro di equipe.

Le scienze integrate (scienza della terra e biologia, chimica, fisica) e le scienze applicate

(tecnologie informatiche, tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica), così come presentate nei nuovi quadri orari degli istituti tecnici, richiedono espressamente un cambiamento del metodo di approccio nella progettazione e programmazione didattica e curriculare.

Le composizioni e le articolazioni degli argomenti di queste discipline, richiedono infatti nuove forme di comunicazione e di cooperazione fra i docenti: essi sono chiamati a valutare, nell’esercizio delle proprie funzioni e nel rispetto della libertà di insegnamento, la possibilità di congiungere, integrare e armonizzare, in termine di risorse, le informazioni offerte agli studenti dai diversi punti di vista.

Sul piano curriculare, l’insegnamento delle scienze integrate intende ricondurre il processo

dell’apprendimento verso lo studio della complessità del mondo naturale, ricomponendo e

tematizzando i saperi che solo per facilità di studio, quando necessario, possono essere affrontati separatamente. Le scienze della terra, la fisica, la chimica e la biologia fanno parte degli strumenti che la cultura ha sviluppato per conoscere, comprendere, speculare e utilizzare. L’osservazione dei fenomeni, la proposta di ipotesi e la verifica sperimentale della loro attendibilità, permettono agli studenti di valutare la propria creatività, di apprezzare le proprie capacità operative e di sentire più vicini i temi proposti.

Nel primo biennio, l’integrazione delle scienze, pur non disperdendo la specificità degli apporti disciplinari, mira a potenziare e sviluppare l’intima connessione del sapere scientifico di base, a partire da quanto acquisito nella scuola secondaria di primo grado e in vista di orientare progressivamente gli studenti alla scelta degli studi successivi a livello postsecondario.

L’integrazione non è tuttavia affidata all’unicità dell'insegnante; gli insegnanti possono essere diversi per le diverse discipline. Essa si realizza nell’attività di progetto che muove

dall’individuazione di elementi comuni che uniformano prospettive, visioni e metodi. Esige un lavoro in team dei docenti di tutto il consiglio di classe nella programmazione dell’attività didattica: nella progettazione, nella previsione dei momenti di confronto tra i docenti interessati su metodi e contenuti, nella preparazione di prove di verifica dell’apprendimento e nella valutazione dei

risultati. Potrà essere utile costituire nella singola istituzione scolastica un dipartimento specifico e ricorrere anche ad altre forme di aggregazione territoriale, ad esempio per i laboratori e per le attività di rilevazione, di supporto e di controllo.

L’impegno del singolo docente è necessario ma non basta; in molti casi finirebbe per prevalere negli insegnanti la tendenza a rifugiarsi nella propria disciplina, nell’illusione che gli alunni acquisiscano da soli la capacità di operare corretti collegamenti e approfondimenti interdisciplinari.

Neppure si può pensare che l’integrazione disciplinare si realizzi senza una necessaria gradualità, né tantomeno senza una progressiva preparazione dei docenti e senza la predisposizione di interventi istituzionali che rendano attuabile questa modalità di apprendimento degli allievi.

Per questo è indispensabile prevedere una fase sperimentale che guidi e curi a livello territoriale la messa in atto di percorsi didattici da testare, verificandone e comparandone i risultati. Tale impegno riguarda anche l’editoria scolastica, oltre che la creatività di quanti si occupano della produzione di materiali per l’insegnamento scientifico.

L’insegnamento delle scienze integrate, se correttamente interpretato e realizzato, potrà così essere una grande occasione per avvicinare le nuove generazioni alla scienza, per sviluppare la cultura scientifica, per far avanzare nel nostro Paese la capacità di misurarsi con le grandi questioni dello sviluppo economico e dell’integrazione fra le culture e i popoli.

**7) *Legalità Cittadinanza e Costituzione. (da Indicazioni Ministeriali).***

La Decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 dicembre 2006 ha istituito il programma "Europa per i cittadini" mirante a promuovere la cittadinanza europea attiva e a sviluppare l’appartenenza ad una società fondata sui principi di libertà, democrazia e rispetto dei diritti dell’uomo, diversità culturale, tolleranza e solidarietà, in conformità della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea, proclamata il 7 dicembre 2007.

Educare alla legalità significa elaborare e diffondere un'autentica cultura dei valori civili, cultura che intende il diritto come espressione del patto sociale, indispensabile per costruire relazioni consapevoli tra i cittadini e tra questi ultimi e le istituzioni. Consente, cioè, l'acquisizione di una nozione più profonda ed estesa dei diritti di cittadinanza, a partire dalla reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità; aiuta a comprendere come l'organizzazione della vita personale e sociale si fondi su un sistema di relazioni giuridiche; sviluppa la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possano considerarsi come acquisite per sempre, ma vanno perseguite, volute e, una volta conquistate, protette.

I risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi dell’istruzione tecnica contribuiscono a

fornire agli studenti un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione. Le attività e gli insegnamenti relativi a “Cittadinanza e costituzione” coinvolgono pertanto tutti gli ambiti disciplinari dell’istruzione tecnica e si sviluppano, in particolare, in quelli di interesse storico sociale e giuridico-economico; interessano, però, anche le esperienze di vita e, nel triennio, le attività di alternanza scuola\lavoro, con la conseguente valorizzazione dell’etica del lavoro.

In questa prospettiva, il bagaglio culturale dei giovani è frutto della interazione tra apprendimenti formali e non formali; la cultura della cittadinanza e della legalità è il risultato dell’esperienze e delle conoscenze acquisite anche fuori della scuola, e, contemporaneamente, evidenzia come l’educazione alla democrazia ed alla legalità trova nel protagonismo degli studenti e delle studentesse un ambito privilegiato; i diritti\doveri di cittadinanza si esplicano nel rispetto delle regole e nella partecipazione di tutti i cittadini alla vita civile, sociale, politica ed economica. E’un orientamento tendenzialmente finalizzato a prevenire il diffuso malessere dei giovani nella scuola e nella società, che si esprime in molteplici forme e dimensioni come l’abbandono precoce, lo scarso rendimento scolastico, le difficoltà di apprendimento, la fuga dalle regole del vivere civile e sociale.

A riguardo, particolare importanza riveste la dimensione dell’*accoglienza* quale strumento con il quale la scuola, nell’accogliere, conosce e valorizza tutti gli apporti dei singoli alunni, anche quelli di diversa cultura ed abilità e cura nella propria autonomia la comunicazione, dando adeguato spazio ad attività in cui ciascuno possa esprimersi liberamente utilizzando le competenze informali e non formali possedute, molto spesso non adeguatamente valorizzate, per assumere compiti e funzioni utili per la collettività scolastica.

**Già nel primo biennio dei percorsi di istruzione tecnica, il superamento dei tradizionali programmi di Educazione civica avviene, quindi, sulla base di una concreta prospettiva di lavoro che incardina Cittadinanza e Costituzione nel curricolo, perché è concepita non come discorso aperto a tutte le prospettive, ma come un orizzonte di senso trasversale e come un organico impianto culturale diretto a conferire particolare rilievo al concetto di “cittadinanza attiva”; esso diviene, come tale, elemento catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline.** Il richiamo alla “cittadinanza attiva” è basato sugli orientamenti europei in materia di apprendimento permanente, recepiti nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, relativa, appunto, alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE), assunte come riferimento a livello nazionale, dal Decreto 22/8/2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione).

Nell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, è molto importante focalizzare lo studio sulla Costituzione italiana, a partire dall’Assemblea Costituente, e fare in modo che diventi, attraverso l’impegno dei docenti, parte fondante delle coscienze e dei comportamenti dei giovani in rapporto a diritti e doveri costituzionalmente sanciti.

**Gli istituti tecnici attuano l’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” con prevalente riferimento a principi e valori afferenti l’asse scientifico tecnologico che li caratterizza e ai risultati di apprendimento previsti per l’area di istruzione generale e per le aree di indirizzo**. Tra essi particolare rilevanza assumono le questioni concernenti la possibilità di collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell’ambiente, come espressamente indicato nell’obbligo di istruzione.

Tale obiettivo si consegue più puntualmente nel primo biennio attraverso lo studio della **Costituzione Italiana (principi, libertà, diritti e doveri), dell’Unione europea e delle grandi organizzazioni internazionali,** nonché dei concetti di norma giuridica e fonti del diritto e della loro codificazione. **A tale studio concorrono prioritariamente Storia, Diritto ed Economia e, per il settore economico, Geografia e questa ultima soprattutto per gli aspetti riguardanti il delicato rapporto tra l’uomo e l’ambiente. E’ opportuno che i docenti di Storia che insegnano nei percorsi del settore tecnologico affrontino tali aspetti anche in una prospettiva geografica.**

**Anche il tema dell’educazione finanziaria e del relativo grado di “alfabetizzazione” dei cittadini (*financial literacy*) è di grande rilevanza all’interno della prospettiva qui considerata, poiché le scelte finanziarie hanno conseguenze determinanti sulla qualità e sullo stile di vita dei cittadini e sulla legalità della collettività.** Per questo è necessario dotare gli studenti di strumenti utili a comprendere benefici e rischi collegati ad un corretto utilizzo di beni e servizi finanziari quale utile contributo per la cittadinanza consapevole.

La stessa prospettiva curricolare in cui si colloca “Cittadinanza e Costituzione” favorisce il coinvolgimento e valorizza infine la progettazione collegiale e l’attività laboratoriale di tutti i docenti che, proprio in rapporto alla specificità culturale dell’istruzione tecnica, sono chiamati ad affrontare, con gli studenti, aspetti e problemi di rilevante importanza come la sicurezza, l’igiene e la salubrità dei luoghi di produzione e le sul lavoro, anche nel corso di stage e percorsi di alternanza scuola/ lavoro.

**8) *La conoscenza dell’ambiente e del territorio***

I risultati di apprendimento relativi al profilo culturale, educativo e professionale degli istituti

tecnici contengono espliciti riferimenti alla dimensione geografica dei saperi. La geografia, infatti quale scienza che studia processi, segni e fenomeni, derivanti dall'umanizzazione del nostro pianeta, sviluppa competenze che riguardano sia l’area di istruzione generale sia quelle più specifiche di indirizzo.

Tale insegnamento, trattando tematiche relative alla sfera dell'uomo e della natura, può essere concepito, simultaneamente e/o alternativamente, come "umanistico" e come “scientifico”, configurandosi come ponte e snodo tra i diversi saperi e mappa di riferimento per l’acquisizione di competenze linguistiche, storiche, economiche, sociali e tecnologiche.

La consapevolezza delle connessioni tra aspetti geografici e strutture demografiche, economiche, sociali e culturali, il confronto tra le tradizioni culturali locali e internazionali, l’uso di strumenti tecnologici a tutela dell’ambiente e del territorio, rafforzano la cultura dello studente, lo pongono nelle condizioni di inserirsi nei contesti professionali con autonomia e responsabilità e favoriscono la mobilità anche in contesti globali. Il discorso geografico s'inquadra fondamentalmente in una visione sistemica e d'insieme, nella quale confluiscono varie componenti che afferiscono a discipline diverse.

**La grande varietà di competenze geografiche può essere proposta agli alunni e didatticamente tradotta in più modi e in più forme a scuola, costituendo un momento didatticamente propulsivo.**

**Infatti, l’oggetto della geografia è radicato nella realtà stessa del mondo in cui viviamo: da qui l'aiuto sostanzioso che lo studente può ricevere, sia per avere il "senso" degli avvenimenti correnti sia per formulare valutazioni informate su problemi demografici, economici, socioculturali, politici, ambientali.**

D'altra parte, però, le possibilità di comunicazione e di informazione sono legate alla disponibilità, alla varietà e alla qualità delle fonti. Le informazioni vanno attentamente vagliate; a scuola è necessario fornire gli alunni di valide chiavi di interpretazione, che consentano una valutazione seria delle fonti (alle quali bisogna "reagire" in modo attivo e partecipe). **Un tipo di approccio interdisciplinare agevola, comunque, la diversificazione delle fonti da utilizzare. Questa metodologia aiuta, tra l'altro, l'insegnante a proporre confronti critici, che sono necessari all'alunno per guardare la realtà da diverse prospettive e per giungere ad una migliore comprensione e interpretazione e valutazione dei problemi da affrontare.**

**L’interdipendenza tra discipline storiche e geografiche costituisce un binomio per percorsi di approfondimento geostorici di tipo interdisciplinare. La cartografia non può prescindere infatti da operazioni matematicogeometriche, il linguaggio della geograficità contribuisce alla competenza linguistica più generale.**

**Nel primo biennio in particolare, gli aspetti geografici forniscono i concetti di base sull’organizzazione territoriale, sulla comprensione del significato dell’ambiente naturale e artificiale, sull’utilizzo corretto delle fonti ( atlanti, carte geografiche ecc ), sulla specificità del linguaggio cartografico anche in vista del prosieguo degli studi.** Luogo privilegiato per affinare ed integrare le competenze geografiche è anche in questo **caso il laboratorio che** si configura come centro di documentazione, sul territorio e nel territorio, che favorisce il dialogo con il mondo esterno, anche attraverso attività mirate e consente l’utilizzo dei vari linguaggi (grafico, numerico, visivo spaziale, sociale ecc) in una ricomposizione unitaria dei saperi.

Per quanto riguarda la scelta delle tematiche e delle conoscenze specifiche dell’educazione geografica, sul sito dell’ANSAS è proposto un repertorio di esemplificazioni, dal quale le istituzioni scolastiche interessate possono attingere, nella loro autonomia, per percorsi di approfondimento, riguardanti le seguenti discipline: italiano; matematica; storia; scienze; lingua inglese; diritto ed economia; disegno tecnico; informatica; storia e scienze.

**Il Team**.

**MODULO DIDATTICO**

**(QUADRO SINOTTICO)**

**TITOLO:…………………………………………………………………………………….**

**FINALITA’:…………………………………………………………………………………**

**OBIETTIVI GENERALI:……………………………………………………………..**

**DESTINATARI:…………………………………………………………………………..**

**TEMPI:…………………………………………………………………………………….**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **U.D.****N.1** | **PREREQUISITI****…………………** | **OBIETTIVI****…………………….** | **ATTIVITA’****(abilità che si sperimenta)** | **METODOLOGIE****…………………….** | **MEZZI\****STRUMENTI****…………………….** | **VALUTAZIONE****…………………….** | **TEMPI****H…** |
| **N.2** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **H…** |
| **N.3** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **H…** |
| **N….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **…………………….** | **H…** |