

Commento ai programmi dell'indirizzo *Amministrazione, finanza e marketing*

Giuseppe Bacceli

La pubblicizzazione dei “programmi” relativi all'indirizzo *Amministrazione, finanza e marketing* rende finalmente possibile un'analisi completa dell'operato della commissione a cui è stato dato il mandato di ridisegnare l'istruzione superiore e, in particolare, gli indirizzi tecnici. Cercherò di fare una lettura di tali programmi dal punto di vista “didattico” e “culturale”, ossia senza entrare assolutamente nelle questioni relative allo spazio orario assegnata a ciascuna disciplina di insegnamento. Credo, infatti, che tale prospettiva, attenta solo alla salvaguardia del ruolo delle singole classi di concorso, sia sbagliata poiché in un processo di riforma è inevitabile un rimaneggiamento dell'esistente e tale rimodulazione del tempo scuola non può non provocare arretramenti e avanzamenti.

Cominciamo con l'evidenziare gli aspetti senz'altro positivi del progetto riformatore. L'eliminazione della selva di indirizzi e sub indirizzi presente nell'istruzione tecnica non può che trovare il consenso di chi ha a cuore il futuro di tale tipo di studi. Nel corso del tempo, infatti, si sono andati stratificando percorsi formativi sempre più settoriali, per rispondere spesso a esigenze produttive del territorio, che hanno finito per rendere incontrollabile il sistema. Bisogna notare che il processo di proliferazione degli indirizzi si è verificato proprio nel lasso di tempo in cui i processi produttivi hanno subito la maggiore modificazione dal secondo dopoguerra a oggi; un cambiamento, questo, alimentato dalla introduzione dell'informatica che ha reso necessaria una formazione sempre più “generale” e meno attenta all'addestramento rispetto a specifiche mansioni. Puntare su indirizzi che tendono a formare professionalità ampie e articolate, pertanto, è la risposta giusta del sistema formativo alle esigenze del sistema produttivo. Il fatto di orientare il sistema verso la formazione di profili professionali più ampi risponde anche a esigenze di tipo culturale poiché la società dell'informazione richiede individui dotati di conoscenze vaste e ben strutturate per dominare la massa ormai sconfinata di informazioni che la rete mette a disposizione. Anche per ciò che riguarda l'individuazione dei due indirizzi nell'area economica mi sembra che ci sia del buon senso giacché le esigenze del settore turistico sono specifiche e occorre avere a disposizione un percorso curricolare che rifletta tali peculiarità.

Passiamo adesso alla questione del quadro-orario o, per meglio dire, del monte-ore settimanale. Qui mi sembra che ci siano alcune ambiguità che è bene affrontare. Prendere come riferimento l'Europa per dire che con 32 ore ci si colloca nella media dei partner comunitari, mi sembra che non sia corretto. O meglio, il problema è solo nominalistico perché, come chiaramente si dice nei documenti ministeriali, il monte ore annuale, con la riforma, aumenta poiché si passa dalle 36 ore di 50 minuti alle 32 di 60 minuti. Quindi gli allievi staranno a scuola più tempo di prima (due volte alla settimana usciranno alle 14,30, in linea di massima) e ciascun insegnamento, pur vedendo diminuire il proprio monte ore nominale, di fatto, potrebbe conservare ciò che aveva prima della riforma. Il problema, allora, non è il confronto con l'Europa, perché sia prima sia adesso ci veniamo a trovare nella media: ciò che cambia è il curriculum complessivo il quale, con un numero di ore annuali un po' superiore, può modificare le ore assegnate a ciascuna disciplina. In questa prospettiva, lo sforzo deve andare nella direzione della riduzione del numero delle discipline, di un loro accorpamento, per evitare la frantumazione degli insegnamenti che nel corso del tempo si è verificato a causa di pressioni spesso dettate da pressioni sindacali (peraltro legittime) più che da vere e proprie ragioni didattiche. Anche in questo caso mi sembra che l'operazione sia riuscita, almeno in parte, soprattutto nel biennio nel quale si cerca di ricondurre il quadro orario a un numero di insegnamenti inferiore a quello esistente. Si tratta, perciò, di un'operazione che ha le sue ragioni, e queste, credo, non sono d'ordine finanziario. Anche perché, sotto quest'ultimo profilo, bisogna osservare che di economie di spesa ce ne saranno ben poche in considerazione della ampia diffusione, tra le scuole, del recupero delle ore di non insegnamento dovute alla riduzione delle ore

da 60 a 50 minuti. In gran parte delle scuole, infatti, i docenti sono chiamati a rendersi disponibili una o due ore alla settimana per le sostituzioni dei docenti assenti. Con il nuovo ordinamento, tali risorse non saranno più disponibili e bisognerà pagare le ore aggiuntive per le sostituzioni e quindi il risparmio di spesa sarà assai ridotto. Certo, questo sarà un bel problema per il MPI il quale deve rispettare il vincolo posto dal Decreto-legge 25 giugno 2008 , n. 112 coordinato con la legge di conversione 6 agosto 2008, n. 133 il quale, al sesto comma dell'art. 64, ha stabilito che "Fermo restando il disposto di cui all'articolo 2, commi 411 e 412, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, dall'attuazione dei commi 1, 2, 3, e 4 del presente articolo, devono derivare per il bilancio dello Stato *economie lorde di spesa*, non inferiori a 456 milioni di euro per l'anno 2009, a 1.650 milioni di euro per l'anno 2010, a 2.538 milioni di euro per l'anno 2011 e a 3.188 milioni di euro a decorrere dall'anno 2012". Se l'intenzione è quella di rispettare il vincolo attraverso la riduzione del numero di ore svolte effettivamente da ogni docente, forse si andrà incontro a una cocente delusione. Ma questa è, appunto, una questione finanziaria che segnalo ma che non mi interessa adesso poiché voglio concentrare il mio commento su questioni d'altra natura.

Passiamo dunque all'analisi dei piani di studio da cui emerge l'impianto didattico e culturale della riforma dell'indirizzo in esame. Qui cominciano le note dolenti. L'intero impianto è condizionato, così si afferma in più sedi, dal vincolo costituito dal *quadro europeo dei titoli e delle qualifiche* (EQF). A partire dalla firma dell'Atto unico, infatti, avvenuta nel 1986, i Paesi europei si sono impegnati a favorire la libera circolazione della forza lavoro tra i Paesi membri e, a tal fine, occorre uniformare e rendere comparabili i titoli di studio. Fin qui nulla di male. L'Unione europea, però, per raggiungere questo importante obiettivo, ha preteso l'impossibile, ossia definire profili professionali in termini di competenze, sostanziate da abilità e conoscenze. L'operazione è assai rischiosa poiché si risolve nell'imposizione di un "codice di apprendimento"¹ unico e sconvolge le tradizioni nazionali. In campo didattico, infatti, non si possono imporre modelli teorici creati a tavolino da qualche pedagogista affetto dalla sindrome di Prometeo. Occorre, al contrario, con pazienza, effettuare un'analisi dei punti di forza e delle criticità, così da alimentare i primi e superare le seconde. Da questo punto di vista, la nostra scuola, che ha sempre puntato sul cosiddetto "codice a collezione", ha prodotto esiti, in termini di apprendimento, assai apprezzabili. Ora, l'avvento della scolarizzazione di massa ha evidenziato elementi di criticità del modello che si sono andati aggravando nel corso degli ultimi decenni. Si tratta di capire allora se di fronte a queste difficoltà del nostro sistema formativo la terapia indicata dall'UE sia efficace o se, al contrario, si tratta di un pericoloso vicolo cieco. La mia opinione è che in ambito europeo abbiano prevalso orientamenti in campo formativo molto distanti dalla tradizione italiana e che, di conseguenza, un innesto di quei sistemi formativi nel nostro finisca per farlo naufragare anziché aiutarlo a risolvere le sue criticità.

Per rendere chiare le ragioni di questa mia affermazione bisogna partire dalla categoria centrale sulla cui base tutto il progetto riformatore si incentra ossia quella di *integrazione*. L'idea di fondo è presto detta: il codice a collezione non è più adatto a formare ragazzi demotivati e privi del necessario supporto familiare per valorizzare l'apprendimento scolastico; per invertire la rotta l'unica strada percorribile è quella dell'integrazione delle discipline in modo da rendere significativo, per l'educando, ciò che apprende a scuola. Queste ragioni sono molto robuste e non possono essere accantonate semplicemente guardando indietro ai buoni risultati della scuola italiana basata sugli insegnamenti disciplinari impartiti a ragazzi motivati e ben sostenuti dal contesto

¹ Il concetto è qui mutuato da Bernstein, B, *Class, Codes and Control*, in Passow, H., Goldberg, M., Tannenbaum, A.S., *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, Mondadori, 1971; Bernstein, B, *Class, Code and Control, Toward a Theory of Educational Control*, London, Routledge & Kegan Paul 1975; Bernstein, B, *Struttura del curriculum e integrazione dei contenuti*, in Pontecorvo C., Fusé L, (a cura di), *Il curriculum. Prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher, 1981

ambientale. Come sempre, però, in campo educativo, bisogna evitare di intraprendere una strada solo perché c'è la necessità di abbandonare quella già percorsa. L'esigenza di innovazione, in altre parole, non deve essere uno stimolo a introdurre modelli educativi alternativi che hanno come unico elemento a loro favore il fatto di essere diversi rispetto a quello già esistente. Occorre che i nuovi modelli subiscano il vaglio non solo della scuola ma anche della cultura. E qui andiamo ai fondamentali, senza la cui messa a fuoco qualsiasi discorso sulla scuola diventa ambiguo. Non credo si faccia fatica a concordare sull'idea che scopo fondamentale della scuola è quello di introdurre le nuove generazioni nella cultura della società di cui sono parte e, a tal fine, ad essa è assegnato il compito di trasmettere il patrimonio culturale accumulato in un certo periodo storico dall'umanità, in generale, e dalla comunità nazionale, in modo particolare. E questo rende la scuola una palestra in cui le diverse generazioni si confrontano e si scontrano con un unico scopo: far rivivere la cultura accumulata in nuovi contesti. Insegnare, in questa prospettiva, vuol dire trovare la strada più adatta per trasferire questo patrimonio e farlo acquisire alle nuove generazioni in modo dinamico, così come esso si va modificando nel corso del tempo. Questa osservazione comporta un corollario importantissimo: la scuola non può mai essere autoreferenziale perché, se lo fosse, perderebbe la sua stessa ragione di esistere. L'oggetto dell'insegnamento non lo sceglie la scuola ma la ricerca scientifica che deposita il suo sapere nelle diverse discipline. Queste ultime, perciò, vanno considerate come il precipitato di un lungo processo storico che ha condotto il sapere a dividersi in campi sempre più settoriali². Tale processo di specializzazione si è realizzato proprio per avere ragione dei problemi che la ricerca scientifica si è trovata a dover affrontare. Se non ci fosse stata la specializzazione disciplinare, in altre parole, non si sarebbero verificati i grandi progressi che la scienza, in tutti i settori, ha registrato. Un tale processo, ovviamente, ha i suoi costi e infatti, di tanto in tanto, viene lanciato il grido di allarme contro questa specializzazione poiché essa finisce per diventare, di fronte a determinati problemi, un ostacolo anziché un fattore di sviluppo. Nascono così, nell'interstizio tra le diverse discipline, aree di integrazione disciplinare in cui gli scienziati appartenenti a comunità diverse cooperano mettendo in comune i propri strumenti di ricerca e le proprie metodologie di indagine. Si è sviluppata così la scienza cognitiva, ma anche la mecatronica, la biotecnologia e tante altre nuove discipline. Quello che voglio affermare è che l'integrazione disciplinare, nel campo della scienza, è un'eccezione e quando viene praticata lo fanno scienziati che provengono da settori disciplinari distinti dotati di una solida padronanza nel loro settore.

Se questa è la situazione, cosa vuol dire favorire l'integrazione a scuola? Com'è noto, in ambito scolastico è stato Piaget a definire un criterio di demarcazione tra i diversi tipi di integrazione, distinguendo la multidisciplinarietà dalla pluridisciplinarietà e dalla interdisciplinarietà. Utilizzando tali categorie credo che si possa affermare senza tema di smentita che nella scuola l'interdisciplinarietà è impossibile da praticare prevedendo, quest'ultima, un solido possesso di strumenti di analisi provenienti da discipline diverse che vengono integrate per avere ragione di un problema che le singole discipline, da sole, non sono riuscite a risolvere. Come abbiamo visto, è la ricerca scientifica di punta che realizza tale integrazione e, di conseguenza, non può essere certamente praticata da persone in formazione come sono gli studenti della scuola superiore ma anche quelli universitari. Avendo assunto come necessaria l'integrazione disciplinare, allora, ci si deve rivolgere alle altre due forme di integrazione. E queste hanno una caratteristica comune: non possono essere praticate se non prendendo in esame gli specifici contenuti disciplinari. Si tratta, in altre parole, di individuare, per dirla con Bruner, la struttura delle diverse discipline che si vogliono integrare e verificare, al loro interno, quali sono le categorie, i metodi e i risultati che possono essere accostati così da facilitare i processi di transfert cognitivo. Si tratta di operazioni molto complesse che non possono essere effettuate né dai pedagogisti né, men che meno, dai didatti

² Ho argomentato e approfondito queste tematiche in diversi lavori a cui rinvio per un'analisi più dettagliata: Bacceli, G., *Insegnare diritto ed economia. Le scienze sociali nella scuola superiore*, La Nuova Italia, 2000; Bacceli, G., *La cultura economica nei processi formativi*, Armando, 2004.

generali: occorrono disciplinaristi ben attrezzati sul piano dei metodi e degli strumenti che, spinti dall'esigenza didattica, scandagliano le discipline alla ricerca delle possibili aree di integrazione.

Tutto ciò posto, possiamo passare adesso a prendere in esame il quadro europeo delle qualifiche per cercare di dipanare l'intricata matassa che abbiamo dinanzi. Il legislatore europeo, come abbiamo visto, ha cercato di rendere comparabili i diversi titoli di studio definendo profili professionali specifici. Il problema riguarda proprio il modo scelto per ottenere tale uniformità. Partendo dall'assunto che ogni Paese può privilegiare alcuni contenuti disciplinari a discapito di altri, si è deciso di seguire la strada delle competenze che possono essere enucleate in modo da essere compatibili anche con contenuti disciplinari in parte differenti. L'idea è senz'altro apprezzabile se non fosse per il piccolo particolare che della competenza si parla tantissimo in campo educativo ma non si è raggiunta affatto chiarezza sul suo contenuto. Tanto è forte questa difficoltà che nel dicembre 2006 il parlamento europeo e il consiglio hanno avvertito la necessità di fornire, attraverso una Raccomandazione, una definizione di competenza che è la seguente: "Competenze: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia". Ora, se si prova a concretizzare questa definizione e a farne una guida per la pratica didattica, ci si accorge che la definizione non è affatto univoca e può dare vita a una pluralità di applicazioni. Ma non è questo il punto centrale della mia critica: ammettiamo pure di riuscire a dare un significato operativo al concetto di competenza; rimane da capire su quali conoscenze tali competenze vanno a innestarsi giacché, credo che tutti possiamo convenire, una competenza senza conoscenze è un ossimoro. La letteratura pedagogica e didattica ha spesso distinto le competenze disciplinari dalle competenze "trasversali" intendendo, con quest'ultimo termine, la padronanza di una serie di conoscenze e abilità necessarie sia per continuare ad apprendere sia per districarsi nella vita sociale e professionale. Se, dunque, le conoscenze contenute nelle competenze del primo tipo sono specifiche, quelle presenti nel secondo tipo sono, appunto, trasversali. L'UE però non si è limitata ad accogliere tale dicotomia ed è andata oltre individuando alcune competenze multidisciplinari. In questo modo, la didattica per competenze si salda al codice di apprendimento integrato. Questa stessa impostazione è presente nel progetto riformatore di cui ci stiamo occupando il quale individua 11 competenze e indica, per ciascuna di esse, contenuti e abilità da sviluppare nel primo biennio, nel secondo e nel quinto anno. Il ruolo delle singole *discipline* è chiarito per ciascuna parte del percorso curricolare indicando sia quelle di *riferimento* sia quelle *concorrenti*³. L'impianto del progetto innovatore è quindi il seguente: le discipline sono dei contenitori da cui attingere singole parti da utilizzare per contribuire all'acquisizione di una competenza multidisciplinare. Riemerge così dalle ceneri una proposta curricolare che aveva trovato ampia eco negli anni Settanta del secolo scorso quando un gruppo di studiosi aveva proposto un insegnamento integrato di scienze sociali. In quella occasione, in verità, l'integrazione era pensata in termini di contenuti e non di competenze e, di conseguenza, la proposta attuale si presenta come ben più ambiziosa. Tale progetto, però, è stato rigettato da molti dei suoi proponenti proprio per le ragioni che ho sopra cercato di chiarire: le discipline non sono sommatorie di concetti ma strutture complesse di carattere sistematico; come ha chiarito Lakatos, ogni teoria scientifica si fonda su un certo numero di concetti-chiave da cui derivano tutti gli altri. Quando si definisce un concetto, dunque, si attribuisce un significato ad un termine utilizzando altri concetti della teoria e, quindi, le **definizioni non sono etichette** che si applicano ai concetti **ma concetti spiegati attraverso altri concetti**⁴.

³ La parola concorrenza è qui presa nella sua accezione etimologica che però è molto distante da quella con la quale è in genere utilizzata. Forse sarebbe il caso di chiarire che non si tratta di discipline che *compettono* con quelle di riferimento ma che, con queste ultime, *collaborano*.

⁴ Lakatos I., *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*, in Lakatos I., Musgrave A., (a cura di) *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 91-196, trad. it. *La*

La proposta innovatrice, in conclusione, pretende di disarticolare le discipline e di riassembrarle in funzione delle competenze multidisciplinari individuate. Questa operazione è, dal punto di vista culturale, inaccettabile, poiché evidenzia una concezione delle discipline che è, sotto il profilo epistemologico, frutto di un pericoloso fraintendimento. Quello che voglio dire è che la scuola non può, per ragioni didattiche, snaturare del tutto le discipline: il suo compito, come abbiamo visto, è quello di individuare percorsi adatti ai discenti nelle diverse fasi dell'apprendimento, caso mai "smontando" la disciplina in modo da individuare principi di base per poi disporre, come sui rami di un albero, i singoli concetti e gli specifici strumenti analitici. L'educando, infatti, apprende in modo graduale per cui occorre predisporre percorsi di apprendimento che dal semplice conducano al complesso senza mai, però, perdere di vista il carattere sistematico della disciplina. Disarticolando la disciplina in funzione delle competenze così descritte, al contrario, l'educando non apprende la struttura delle discipline ma soltanto alcuni elementi utili, forse, per svolgere una funzione esecutiva, ma certo non per padroneggiare un apparato analitico attraverso cui leggere la realtà.

E qui entriamo nel vivo della questione. Il progetto qui commentato non è conservatore, per definizione, perché propone un cambiamento rispetto allo *status quo*; ma invece che guardare avanti, guarda indietro, cerca di ripristinare uno *status quo ante* poiché riporta l'istituto tecnico al periodo in cui ad esso era assegnata la formazione di una figura professionale caratterizzata non dalla conoscenza dei processi ma dalla sua capacità esecutiva. Tale funzione, nel caso degli istituti tecnici commerciali, è del tutto evidente analizzando il ruolo dell'economia politica assegnato dai programmi ministeriali⁵. L'economia politica, come scienza, si caratterizza per l'impiego di un complesso apparato analitico di tipo assiomatico-deduttivo, che presuppone, dal punto di vista didattico, una forte capacità di astrazione mentale. I programmi ministeriali, proprio perché mirano a definire una professionalità di tipo esecutivo, escludevano dall'economia politica tutto il suo carattere astratto e ne facevano una disciplina ancillare dell'economia aziendale alla quale si limitava a fornire alcuni concetti di supporto. La ratio del programma, alla luce della logica gentiliana, è del tutto evidente: solo nei licei si sviluppa il pensiero astratto, in particolare quello che si fonda sulla storia della filosofia; negli istituti tecnici, al contrario, le discipline astratte vanno depotenziate e asservite alle discipline "operative".

Contro questa logica si sono mossi tutti i progetti assistiti degli anni Ottanta del secolo scorso e, soprattutto, il programma della Commissione Brocca che, addirittura, prevedeva un insegnamento di filosofia anche negli istituti tecnici. Sono sempre stato contrario a quest'ultima proposta poiché sono convinto che molte discipline possono sostenere la formazione del pensiero astratto, purché siano insegnate in un certo modo⁶. Quello che adesso però voglio mettere in evidenza è la palese inversione di rotta che il progetto qui commentato opera rispetto a questo cammino. Lo status quo ante viene assicurato, adesso, però, utilizzando come contenitore l'apparente innovazione delle competenze. Se è corretta la ricostruzione che ho fin qui operato, infatti, bisogna necessariamente convenire che smembrare le discipline in funzione di competenze multidisciplinari può avere un senso per preparare persone che si devono inserire in specifici contesti operativi, ma non certo nella prospettiva di una formazione permanente o di una formazione di tipo universitario. La formula "imparare a imparare", infatti, è assai ambigua poiché può indurre a pensare che si possa imparare qualcosa a prescindere da specifici contenuti disciplinari; al contrario, *si impara a imparare solo in specifici ambiti disciplinari* e ciò è possibile

falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifica, in Lakatos I., Musgrave A., *Critica e crescita della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 164-276

⁵ Cfr. Baccei G., L'insegnamento dell'economia politica in Italia, "Scuola & Città", 5-6, 1996

⁶ Cfr. Baccei G., Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica, Firenze, La Nuova Italia, 1995

solo se ci si impadronisce della struttura disciplinare, dei metodi e degli strumenti analitici che connotano ogni disciplina.

Nel caso dell'economia politica, poi, nello specifico, si notano, leggendo con attenzione il nuovo programma, scelte che risultano francamente incomprensibili. Solo per fare qualche esempio: la competenza n. 2 vede l'economia politica come materia di riferimento ma scorrendo i contenuti non emerge nemmeno un argomento che qualsiasi persona dotata di competenza in questo settore di studi ricondurrebbe a tale disciplina. Lo stesso accade per la competenza n. 4 laddove, sia nel secondo biennio sia nel quinto anno vengono indicati contenuti che concernono l'organizzazione aziendale e si assegna tale argomento, oltre che all'economia aziendale, anche all'economia politica. Questa scelta mi sconcerta: vuol forse dire che bisogna sviluppare, a scuola, la teoria delle organizzazioni di Williamson⁷? Nella scienza economica è questo l'unico riferimento possibile ma per farlo occorre abbandonare la teoria neoclassica dell'impresa la quale, com'è noto, concepisce l'impresa come una scatola nera della quale, pertanto, non ha senso studiare l'organizzazione interna. Una scelta del genere è come minimo discutibile, soprattutto sul piano didattico poiché rende necessario lo studio di un apparato analitico che non è certo accessibile se non avendo acquisito una padronanza molto avanzata sul piano degli strumenti analitici utilizzati in economia politica (e non è certo questo il caso dello studente della scuola superiore). Ci sono poi dei casi in cui compaiono indicazioni assolutamente incomprensibili come nel caso della competenza n. 1 in cui si afferma che bisogna affrontare "L'intervento dello Stato nell'economia": a cosa si vuole far riferimento? A una descrizione delle modalità con le quali lo Stato interviene nel sistema economico? E allora, in questo caso, l'economia politica non c'entra nulla. Se invece si vuole far riferimento alla politica economica – sia micro sia macro – allora bisogna sviluppare prima i modelli teorici di riferimento senza i quali la politica economica per l'efficienza, la redistribuzione e la stabilizzazione non ha alcun senso. Il crinale in cui si avventura il novellato programma di studi, in altre parole, è assai pericoloso: è quello dell'ideologia e non quello della scienza economica.

Potrei continuare a lungo, ma credo che il senso di quello che voglio dire sia già comprensibile. L'economia politica, anche ammettendo (ma non concedendo) che la si debba smembrare per ricomporla in funzione delle competenze multidisciplinari, è stata, in questa operazione, talmente stravolta che alla fine non si riconosce più. Il riferimento disciplinare sembra essere piuttosto la sociologia economica (e in parte la storia economica): niente di male, solo che si chiede un po' di chiarezza. Non si utilizzi l'etichetta dell'economia politica, si affermi con chiarezza che tale disciplina deve essere esclusa dal piano di studi perché troppo astratta e la si sostituisca con la sociologia economica.

Proviamo a tirare adesso le fila di questo commento. La scelta di un programma centrato sulle competenze multidisciplinari era inevitabile, dati i vincoli europei? A mio avviso, no. Si poteva provare a lasciare le discipline nella loro autonomia (come è nella nostra tradizione) e definire al loro interno alcune competenze di tipo disciplinare. Tali competenze potevano poi essere accostate, *a posteriori*, per andare incontro alla raccomandazione europea. La certificazione delle competenze sarebbe così stata assicurata ma senza stravolgere l'impianto disciplinare. Le aree di integrazione potevano essere inserite fin dal primo anno, prevedendo strutture come l'area di progetto presente in alcuni indirizzi degli istituti tecnici.

L'aver forzato la mano, come fa il novellato programma, non solo è, a mio avviso sbagliato per motivi culturali, ma non avrà, credo, alcun riscontro nella scuola. Basta pensare, al riguardo, a ciò che è accaduto con la terza prova e con il colloquio degli esami di Stato. Il legislatore ha ragionato in questo modo: mettiamo alla fine del percorso di studi prove di tipo pluridisciplinare; gli insegnanti saranno costretti a cambiare il loro modo di impostare l'attività didattica e a collaborare

⁷ Williamson O. E., *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Applications*, New York, Free Press, 1975

tra loro per individuare aree di integrazione disciplinare. Come è andata a finire? Che dopo un avvio accidentato, gli insegnanti hanno prodotto prove nelle quali le discipline sono giustapposte ma non certo integrate. Ogni docente fa le sue domande sugli argomenti che vuole e poi si mette tutto insieme. Lo stesso accade con il colloquio. Dopo un avvio mal sopportato, in cui l'allievo espone un suo percorso multidisciplinare spesso scaricato dalla rete, inizia il vero esame e l'allievo sposta la sua sedia per mettersi di fronte al docente della disciplina che fa la sua interrogazione senza alcun legame con le altre domande.

Il mio timore è che il programma costituirà la solita occasione mancata di riforma della scuola italiana. La scuola assorbirà l'innovazione in modo gattopardesco, cambiando la forma senza cambiare assolutamente la propria attività didattica. Forse è sbagliata, allora, la diagnosi e non la terapia: la scuola attraversa una fase di disagio perché si trova in uno stato di confusione rispetto alla propria funzione sociale. Non è perciò un problema di ingegneria curricolare ma una questione che chiama in causa da un lato la politica scolastica e, dall'altro lato, la formazione degli insegnanti. Al riguardo, pensare che basti un'azione di informazione sui nuovi curricoli per avere una scuola nuova è pura illusione. La scuola ha bisogno di insegnanti formati per ciò che devono fare e cioè riuscire a trasformare in curricoli motivanti le discipline scientifiche che devono essere trasmesse alle nuove generazioni, utilizzano a tal fine tutti gli strumenti che la tecnologia oggi mette a disposizione. Purtroppo l'unica esperienza di formazione degli insegnanti concepita con queste finalità ha riguardato la sola formazione iniziale ed è stata adesso abbandonata. Le SSIS, infatti, pur con tutti i loro limiti, avevano questa funzione e l'aver abbandonato questo modello di formazione vuol dire aver mandato in soffitta l'unico modello di formazione degli insegnanti organico e chiaro nei suoi obiettivi realizzato nel nostro Paese. Si è in tal modo disperso un capitale di esperienze, validate dalla prassi didattica, che avrebbe potuto essere utilizzato con profitto per la formazione in servizio e per accompagnare un processo riformatore di cui la nostra scuola ha sicuro bisogno.

Prof. Giuseppe Bacceli

Pescara, dicembre 2009