

LE INDICAZIONI NAZIONALI: DAGLI OBIETTIVI SPECIFICI ALLA PROGETTAZIONE DIDATTICA

Premessa

Quali allegati del D.L.vo 226/2005, che ridisegna dopo oltre ottant'anni di sostanziale immobilità la scuola secondaria di II grado e la formazione professionale coordinate nel cosiddetto II ciclo, sono proposti alcuni documenti di natura pedagogica, metodologica e didattica che, dal 2007/2008 allorché tutte le istituzioni scolastiche del II ciclo entreranno gradualmente nella riforma, saranno i nuovi referenti operativi di impostazione del lavoro didattico degli insegnanti, in sostituzione degli attuali programmi la cui genesi si perde nella notte dei tempi, a non volere considerare l'immane ple-tora dei percorsi sperimentali entrati tumultuosamente in scena dagli Anni Settanta del Novecento.

Tra i documenti menzionati concernono direttamente l'intero II ciclo il "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del II ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione" e il solo sistema dei licei il "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del II ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per il sistema dei licei" e le "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali".

Per quanto concerne queste ultime, il D.L.vo 226 esplicitamente precisa che potranno essere modificate mediante appositi (e prescritti) regolamenti, mentre nulla dice a proposito dei due *Profili*, che è pertinente pertanto considerare definitivi (anche se, qualche non marginale "pecca" in essi facilmente rilevabile, ne renderebbe auspicabile ad avviso dello scrivente un ben calibrato restauro).

È qui opportuna (ma dovrebbe in effetti essere pleonastica), per sgombrare il campo dalla tentazione di dilazionare e vanificare il debutto delle Indicazioni (già *ad abundantiam* emersa a proposito di quelle concernenti il I ciclo), la precisazione che esse, se pur provvisorie e modificabili tramite appositi regolamenti, essendo parte integrante di un decreto legislativo sono dallo stesso pienamente legittimate nella loro immediata e totale validità, pur soggetta a limitazioni temporali (ciò ovviamente dal momento stabilito per la loro entrata in scena).

Un qualche indugio esplicativo meritano i due PECUP sopra menzionati, per le innovative funzioni a ciascuno di essi attribuite, essenziali nell'architettura complessiva della riforma e per il miglioramento qualitativo del sistema formativo nel quale i propugnatori della stessa evidentemente confidano.

I due canali, liceale e dell'istruzione e formazione professionale (già delineati nell'abrogata legge 30/2000 e, al di là delle polemiche generate dall'attuale contrapposizione ideologica a tutto campo tra maggioranza che governa e opposizione, senza troppi dubbi in proposito da ritenere meritori, per la razionalizzazione che apportano entro un orizzonte operativo ove coesiste una proliferazione presso che fuori controllo di itinerari, indirizzi, modalità di erogazione in particolare della formazione professionale) corrono indubbiamente il rischio di fluire senza incontrarsi mai o anche di inesorabilmente divergere: il PECUP si accolla l'arduo e fondamentale compito di connettere, con riferimento alla finalità essenziale di entrambi i percorsi, vale a dire "l'armonica ed integrale maturazione degli studenti e delle studentesse", sistema dei licei e sistema dell'istruzione e formazione professionale; vincolando entrambi al perseguimento di competenze cognitive, relazionali e motorie comuni, analiticamente specificate nel PECUP (anche se, si ripete, le formulazioni in merito avrebbero potuto essere identificate con più rigorosa puntualità designativa).

Il secondo PECUP (riferito al sistema dei licei) si prefigge di svolgere una funzione analoga a quella del primo, vale a dire tenere sistemicamente coesi gli otto itinerari liceali e gli indirizzi in cui si articolano quelli cosiddetti "vocazionali": in primo luogo fissando per tutti un ventaglio di competenze unitarie da perseguire e, in seconda battuta, esplicitando le competenze peculiari di ciascun tipo di liceo, in un'ottica per dir così di innesto in quelle comuni e generali.

Le Indicazioni Nazionali: struttura e funzioni

La riforma del sistema scolastico italiano, avviata dalla legge 53/2003 e pervenuta a completamento, sul piano formale, giusto con il D.L.vo 226, ha riposto in soffitta i vecchi e tradizionali programmi, sostituendoli con *Indicazioni Nazionali*: è questione di mero restauro lessicale o si tratta di innovazione semanticamente più consistente? Pare perspicuo propendere per la seconda alternativa: programma, infatti, è termine che pone in essere un percorso operativo largamente se non compiutamente predeterminato, definito secondo uno schema rigido, di per sé non revisionabile se non con il suo accantonamento tramite altro programma. In campo scolastico esso, esplicitamente, si riferisce anche a una costruzione architettata “al centro” e all’affidamento agli operatori scolastici (i docenti in primo luogo) di una funzione prevalentemente esecutiva (quanto qui appena sostenuto vale in linea di principio: nella fenomenologia delle applicazioni, infatti, si è concretamente e quasi sempre al cospetto di un quadro estremamente variegato di atteggiamenti, che si estendono dall’ossequio sostanziale al programma a una marginalizzazione assai marcata del medesimo).

Il termine *Indicazioni* invece attenua il tasso di cogenza di cui si sostanzia semanticamente la parola programma, è latore di una proposta “gentile”, non troppo perentoria e vincolante (anche se, trattandosi di Indicazioni “nazionali” le stesse non vogliono essere meri orientamenti, ma esigono un attento ascolto e una traduzione operativa professionalmente avveduta, a salvaguardia della sostanziale unitarietà del sistema educativo appunto nazionale), sollecita l’iniziativa progettuale degli insegnanti, chiamati a partecipare, con esplicita assunzione di responsabilità in merito alle scelte privilegiate, alla messa a punto sostanziale e reale delle *Indicazioni nazionali*, le quali, dunque, tali non sono in quanto riflessioni e intenzioni messe a punto “a priori” ma allorché hanno generato “a posteriori” negli studenti qualificate e personalizzate competenze.

Le *Indicazioni* recano iscritta in sé una teoria dell’apprendimento, opinabile e suscettibile di dissensi critici (come del resto ogni interpretazione animata dalla pretesa di cogliere caratteristiche fondamentali e ricorrenti dei fenomeni e degli eventi, nel caso specifico dei comportamenti cognitivi peculiari delle persone umane), ma dotata di notevole coerenza intrinseca e di certo non al momento confutata da evidenti prove di controllo “a sconfirma”.

Intendere le movenze principali di detta teoria è assai rilevante, perché essa dà forma all’intero impianto applicativo delle *Indicazioni*: la corrente argomentazione a tale intento ora mira.

Le persone umane, in quanto tali, sono portatrici di *capacità* costitutive loro proprie, *virtualmente* presenti in ciascuna di esse, pur se in una differenziata composizione qualitativa e quantitativa: con ricorso a una classica distinzione di Aristotile, si può asserire che la capacità è *potenza*, non *atto* (facile è in proposito rilevare un cospicuo discostamento dal senso comune, secondo il quale la capacità non è virtuale ma reale, non potenza ma atto).

L’istituzione scolastica legittima se stessa e qualifica la propria funzione innanzi tutto riconoscendo le capacità specifiche di ogni allievo, quindi organizzando e realizzando le attività formative che le sono proprie con l’intenzione di sviluppare le capacità fino ai più elevati livelli, portandole insomma dalla *potenza* all’*atto*, allo stadio dunque di *competenze*.

Per tendere a siffatto traguardo la scuola fa ricorso alle *conoscenze*, i contenuti delle discipline (intese come apparati concettuali specializzati per la interpretazione e la comprensione della realtà – naturale, psichica e culturale – da una pluralità di prospettive d’approccio), conoscenze che la scuola si prefigge in parte di trasmettere, in parte di far scoprire ai giovani.

Se l’impatto con le conoscenze, per imperizia dei processi di insegnamento o per scarsa attenzione alla loro effettiva valenza formativa, non avviene in modi meccanicistici e nozionistici, quindi senza effettivo radicamento nel patrimonio cognitivo degli studenti e con forte esposizione alla volatilità di quanto appreso e alla sua rapida obsolescenza, le conoscenze indossano veste di *abilità*, cioè a dire vengono fatte proprie, interiorizzate dagli alunni che diventano così, appunto, “abili” nell’adoperarle, per risolvere problemi, metabolizzare altre conoscenze e porle in sinergia tra di loro nell’ambito del processo di maturazione della personalità.

Conoscenze e abilità, divenendo componenti essenziali della personalità di ciascun studente, patrimonio costitutivo e peculiare con cui ognuno dà corso alle operazioni cognitive superiori attinenti al pensiero convergente e a quello divergente (analisi, sintesi, valutazione per riferirci alla nota classificazione di Bloom), assumono forma e sostanza di *competenze*, il possesso delle quali viene evidenziato dalla disponibilità mentale a connettere le discipline di studio per rilevarne le affinità di struttura e di metodo euristico (interdisciplinarietà), ad adoperarle con adeguata padronanza delle loro peculiarità per interpretare fenomeni ed eventi, per risolvere problemi (multidisciplinarietà).

Nelle *Indicazioni* la competenza è pertinentizzata e fatta agire quale dimensione “macro”, sempre sostanzialmente trasversale rispetto alle discipline, come aspetto costitutivo della personalità culturale di ciascuno evidenziabile a tempi lunghi e constatabile nei suoi effetti soltanto tramite il ricorso a una pluralità di strategie osservative. Nella fenomenologia dei concreti processi di insegnamento e di apprendimento, tuttavia, non è sempre agevole la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze, dandosi tra l’altro anche microcompetenze e competenze iscritte entro i confini di una singola disciplina: si può pertanto sostenere che l’impostazione della questione assunta nelle *Indicazioni* è valida e funziona come orientamento di fondo (di sfondo), a cui sarebbe errato abbarbicarsi come a soluzione fissa e indubitabile della complessa problematica concernente la tipologia e il variegato innesto degli apprendimenti nella personalità di ciascuno.

La tematica si complica ulteriormente se si pone l’accento sulla richiesta delle *Indicazioni* di tendere al conseguimento, da parte degli studenti, di competenze *certificate*. Infatti, se, come appena sopra evidenziato, il concetto di competenza non sembra circoscrivibile con tratti indubitabili e diffusamente condivisi, a maggior ragione appare problematico quello di *certificazione* delle stesse, ovvero sia, di attestazione in un’ottica di “certezza” della loro presenza e incidenza nel patrimonio cognitivo dei giovani. Insomma, se l’enfasi su competenze e certificazione sembra opportuna e quindi da incentivare, si può però sostenere che, prima di pervenire a soluzioni evidenti e condivise in proposito, occorre molto studio e intensa sperimentazione.

Una caratteristica assai significativa è pertinente a questo punto mettere in risalto: sul piano strutturale e organizzativo la riforma degli ordinamenti si prefigge di essere sistemica e sinergica: testimonia tale intenzione di base la circostanza che l’itinerario d’apprendimento sopra commentato è il medesimo, come assunto teorico e complesso di soluzioni applicative, anche nel I ciclo, disciplinato dal D.L.vo 59/2004, così come hanno la stessa configurazione gli altri aspetti dell’impianto progettuale e organizzativo alcuni dei quali saranno a seguire considerati: ciò costituisce un forte, importante elemento di novità, rispetto all’assetto attuale, in cui ogni segmento dell’insieme procede a ruota libera rispetto agli altri, in una logica di sconnessione talmente pronunciata da rendere urgente e inderogabile questa riforma (pur con i difetti che in essa, intervenendo con acuminato puntiglio critico, si possono senza dubbio focalizzare), elemento di novità che fornisce, quindi, un rilevante contributo alla realizzazione di un sistema formativo *in continuità*, sia verticale che orizzontale (determinata questa dalla nuova sinergia entro l’intera gamma degli insegnamenti/apprendimenti disciplinari).

Il percorso della progettazione

Le *Indicazioni* per i percorsi liceali – così, s’è detto, come quelle per il I ciclo – propongono ai docenti (forse con troppa perentorietà dispositiva, per via della quale non si possono escludere resistenze a livello applicativo, sia esplicite, cioè dichiarate e motivate, sia implicite, cioè poste in essere in sordina e senza enfasi) un impianto progettuale assai coeso e complessivamente convincente, in quanto, tra l’altro, non inedito e totalmente nuovo, bensì rilancio critico e revisionato di consuetudini progettuali con le quali la scuola italiana si è per decenni cimentata.

Tale impianto prende le mosse da *obiettivi generali del processo formativo* (previsti, quali interventi dispositivi del “centro”, per le scuole autonome, dal DPR 275/1999), trasversali e comuni rispetto alle specificità degli otto percorsi liceali e largamente “metadisciplinari”, concettualmente

connessi alle competenze quali ambiti di maturazione delle personalità a dimensione macro e multidisciplinare – come si è sopra tentato di esplicitare.

Con riferimento sul piano dell'ideazione e dell'identificazione a detti *obiettivi generali*, le *Indicazioni* si sostanziano di folti pacchetti di *obiettivi specifici di apprendimento* (anch'essi messi in scena dal DPR 275), declinati in rapporto a ciascuna disciplina caratterizzante ogni percorso liceale ed articolati lungo tre scansioni temporali, primo biennio, secondo biennio, ultimo anno. Va notato che quando possibile gli obiettivi specifici disciplinari sono i medesimi per ogni percorso liceale (si considerino, ad esempio, quelli di "Lingua e letteratura italiana"), ad ulteriore testimonianza del proposito di semplificare e uniformare il sistema di istruzione secondaria di II grado, rispetto all'aggrovigliata e presso che indecifrabile diaspora di itinerari, indirizzi e linee programmatiche che connota quello attuale, anche con l'evidente intenzione di agevolare l'eventuale transito degli studenti dall'uno all'altro percorso.

Gli *obiettivi specifici* esplicitamente sono costituiti dalla convergenza delle conoscenze e delle abilità disciplinari, delle quali si è sopra discorso: per tale ragione essi sono tipograficamente presentati lungo due colonne, quella di sinistra riportante le conoscenze appartenenti al patrimonio culturale delle discipline, quella di destra le abilità, intese nel significato sopra posto in luce.

La classe di obiettivi or ora argomentata non fa degli stessi strumenti operativi immediatamente adoperabili; le *Indicazioni* in proposito raccomandano di tener sempre presenti tre consapevolezze: l'ordine di presentazione nel testo degli obiettivi specifici non coincide con quello di effettivo svolgimento "psicologico e didattico"; gli obiettivi specifici si collocano reciprocamente entro un'organizzazione reticolare, "obbediscono, ..., ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma"; essi indicano non traguardi di apprendimento bensì "*livelli essenziali di prestazione (...)* che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute ... ad assicurare ai cittadini").

Prima di transitare al livello delle pratiche didattiche, è necessario che i docenti identifichino e trascelgano adeguati *obiettivi formativi*, "adatti e significativi per i *singoli* allievi", con facoltà, in tale fase progettuale, di combinare due possibili percorsi, il primo dei quali, di natura "induttiva", prende le mosse dalla storia e dalle esperienze degli allievi, per acquisire tramite siffatta ricognizione consapevolezze in merito agli *obiettivi formativi* più pertinenti per i singoli alunni, il secondo, in certo senso "deduttivo", trae gli obiettivi formativi da quelli specifici e dal PECUP. Molto ci sarebbe da argomentare in merito alla configurazione epistemologica e alla praticabilità di dette linee progettuali, asserite combinabili: ma entro l'orizzonte quasi esclusivamente enunciativo della corrente riflessione una dettagliata introspezione esegetica è fuori portata.

Dalle Unità di Apprendimento ai Piani di Studio Personalizzati

Messi a punto gli *obiettivi formativi* si è, per così dire, all'esordio dell'opera: gli stessi, infatti, agiscono quali nuclei centrali e propulsori delle *Unità di apprendimento*, strutture d'ideazione e di attuazione del lavoro formativo che – entro l'architettura del disegno progettuale qui ripercorso – gli insegnanti dovrebbero pensare e realizzare, opportunamente facendo interagire gli *obiettivi formativi* con le attività educative e didattiche, con i metodi, con le soluzioni organizzative, con le modalità di verifica delle conoscenze, delle abilità e delle competenze. È stato ripetutamente sostenuto, dal team di elaborazione di questa proposta, che le *Unità di apprendimento* nulla hanno da spartire con le *Unità didattiche*, le quali negli ultimi decenni percentuali non irrilevanti di docenti si sono applicati a costruire e a concretizzare in apprendimenti degli allievi. Gli aspetti di differenziazione seguitano a sfuggire a più d'un cultore di questa tematica; ma si tratta per altro di questione – eccezion fatta della legittima aspirazione di coloro che hanno delineato l'impianto metodologico e didattico della riforma all'originalità del loro progetto – che non riveste in ogni caso rilevanza, né epistemologica né applicativa, primaria. Più consistente, invece, è il rilievo, venato però di non poca ovvietà, che una *Unità di apprendimento* non è tale "a priori", al momento della sua identificazione concettuale e procedurale, bensì "a posteriori", quando essa è divenuta conoscenze, abilità e competenze interiorizzate da ogni studente.

La messa in opera delle *Unità di apprendimento* pone termine all'impegno progettuale ed applicativo dei docenti, secondo l'algoritmo sotteso alle *Indicazioni*: le quali concludono il proprio tragitto argomentativo con la precisazione che l'insieme delle *Unità di apprendimento* "effettivamente realizzate" costituisce il *Piano di Studio Personalizzato*, il quale è appunto "personalizzato" in quanto tiene conto delle capacità peculiari di ciascun studente e ne attua il maggiore e migliore sviluppo. Dal *Piano di Studio Personalizzato*, infine, vanno desunte le documentazioni con cui sostanziare il *Portfolio delle competenze*, strumento di valutazione e orientamento con l'introduzione del quale le *Indicazioni* completano la parte discorsiva del loro itinerario propositivo.