

Da un'indicazione all'altra: continuità/discontinuità

di Giancarlo Cerini

Le turbolenze curriculari

Sul piano delle indicazioni curriculari, la scuola primaria italiana, ha vissuto anni di forti incertezze. Il fatto è che nell'ultimo quindicennio sono stati numerosi (forse troppi) i tentativi di rinnovare i curricula: ogni Ministro dell'Istruzione ha "tentato" di lasciare la sua impronta sui programmi didattici, a partire da Berlinguer (con il documento sui "saperi essenziali", 1997 e la proposta di riordino dei cicli, 2000), poi con De Mauro (a lui si devono gli indirizzi programmatici del 2001, ma applicati), quindi Moratti (con il riordino dei cicli del 2003 e le Indicazioni nazionali "transitorie" allegate al D.lgs 59/2004), da ultimo Fioroni (con le Indicazioni per il curriculum del 31 luglio 2007). Un vero ginepraio in cui è difficile orientarsi: gli stessi ordinamenti vigenti (con il Regolamento di cui al Dpr 20-3-2009, n. 89) recano una curiosa dicitura giuridica: le Indicazioni che "valgono" sono quelle del 2004 (Moratti-Bertagna) così come "aggiornate" dalle Indicazioni del 2007 (Fioroni-Ceruti). Si rende comunque necessaria una armonizzazione tra i due testi anche in vista di una loro "stabilizzazione" nell'ambito dei nuovi modelli organizzativi (già, perché nel frattempo è stata ripristinata nell'ordinamento scolastico la figura del docente unico o prevalente e sono stati ridefiniti gli orari di funzionamento, con un ventaglio ampio di opportunità, dalle 24 alle 40 ore settimanali, ma in un quadro di risorse decrescenti).

L'armonizzazione delle Indicazioni

Le Indicazioni Nazionali del 2004 e quelle del 2007 sono diversi, non fosse altro per il formato, il linguaggio, i riferimenti culturali. I gruppi di esperti che hanno lavorato ai due testi erano diversi e con poche frequentazioni comuni. Tuttavia, il "bon ton" istituzionale fa sì che oggi si tenda a mettere in evidenza piuttosto le ragioni della continuità, piuttosto che della rottura, per non disorientare ulteriormente il mondo della scuola, che ha bisogno di punti di riferimento stabili. E' dunque ragionevole e opportuno tentare di "consolidare" un testo condiviso di Indicazioni, cercando in primo luogo i punti di contatto. Che ci sono. Ad esempio, un comune riferimento alla persona (pur con sottolineature diverse), alle competenze (con qualche traccia di costruttivismo), alla dimensione didattica (anche se il primo testo spinge di più sulla personalizzazione/flessibilità dei percorsi ed il secondo scommette sulla centralità del gruppo-classe). Forse la maggiore distanza la si trova nel concetto di traguardi di competenza (2007), che prefigurano linee di sviluppo per l'apprendimento, senza la minuziosa prescrittività degli obiettivi specifici di apprendimento (2004). Nel testo del 2007 ci si avvicina di più all'idea di standard di competenza, ma la parola non è citata, e quindi in entrambi i documenti resta l'idea di un approccio "olistico" e dinamico all'apprendimento.

Insomma, ci sono molti margini per arrivare ad una revisione concordata delle Indicazioni. La scuola è fortemente interessata ad un discorso unitario e condiviso, perché è stanca dei continui rifacimenti cui si è assistito in questi ultimi dieci anni, con testi troppo legati alle stagioni della politica. E potrebbe essere proprio la scuola a far contare il suo punto di vista su aspetti fondamentali di un buon piano di studi, quali: il valore formativo delle discipline, la qualità degli ambienti di apprendimento, la dimensione laboratoriale della didattica, il peso della relazione e della cura educativa, il senso della valutazione (che non sta solo nei voti numerici). Le premesse ci sono, le dichiarazioni di buona volontà non mancano, sembrano chiari anche i criteri che dovrebbero regolare la nuova stesura del testo: "armonizzazione, semplificazione,

essenzializzazione". Sotto questo profilo le ultime Indicazioni nazionali (2007) partono in vantaggio, per la loro sobrietà, il linguaggio più semplice (delle precedenti), una migliore chiarezza espositiva di traguardi ed obiettivi di apprendimento, l'idea forte di un curriculum in verticale per competenze.

Persona, personalizzazione, individualizzazione

La centralità della persona sembra un valore persistente dei programmi didattici degli ultimi anni (ricordiamo che anche uno dei paragrafi introduttivi dei curricula De Mauro era intitolato "la centralità della persona *che apprende*": ma già questa postilla era significativa). Nel testo del 2004 il termine "persona" diventava però pervasivo e trabordava in tutto l'impianto didattico, con i piani di studio *personalizzati*, il portfolio delle competenze *personali*, ecc.

Ci sono nobili tradizioni filosofiche, oltre che pedagogiche, dietro l'idea di "persona" (riferite al personalismo cristiano, all'attivismo, all'esistenzialismo, ecc.), anche se la loro traduzione nell'operatività quotidiana sembra annebbiarsi in un certo "naturalismo" della didattica.

Non vogliamo qui ripercorre la diatriba tra personalizzazione e individualizzazione. Le differenze ci sono, ma non sono dovute alla diversa radice etimologica dei due termini di "persona" e "individuo" (quasi che da una parte ci fosse la persona, con i suoi valori spirituali ed extramondani, dall'altra l'individuo, con la materialità delle sue condizioni sociali ed esistenziali). Con il principio di *personalizzazione* s'intende porre l'attenzione sulle caratteristiche originarie di un soggetto, sulle sue qualità, per poterle coltivare al massimo livello (appunto, in modo personalizzato). Con *individualizzazione*, invece, si sottolinea la diversità dei percorsi e degli itinerari predisposti dalla scuola per poter perseguire una sostanziale equivalenza dei risultati tra tutti gli allievi.

Dai programmi alle indicazioni per i curricula

La denominazione di "Indicazioni" segnala che è stata abbandonata la stagione dei "programmi" prescrittivi, rigidi, imponenti, "conclusi", da applicare in ogni classe. Così, fa piacere ritrovare nel testo delle Indicazioni il termine curriculum (che possiamo declinare come curriculum di scuola), interpretato come sintesi progettuale ed operativa delle condizioni pedagogiche, organizzative e didattiche che consentono di realizzare un insegnamento efficace ed adeguato agli alunni, nel rispetto degli indirizzi curriculari di carattere nazionale. Questo "ritorno" propone un corretto equilibrio tra le garanzie di carattere prescrittivo (le finalità ed i traguardi di apprendimento validi per tutti) e l'autonomia (e la responsabilità) delle singole istituzioni scolastiche sul piano didattico ed organizzativo.

E' emblematico che fin dal titolo le Indicazioni siano finalizzate alla "Definizione dei curricula". Si va ben oltre il riferimento ai soli "piani personalizzati" che era contenuto nelle Indicazioni nazionali del 2004. Dall'idea di una pedagogia centrata sulla persona singola, con le sue attitudini, vocazioni, talenti, capacità, su cui costruire percorsi personalizzati e con il rischio di differenziazioni irrimediabili, si passa all'idea del progetto della scuola (il curriculum) che deve garantire il massimo delle opportunità a tutti, la possibilità di una effettiva "mobilità" dovuta al merito e non alle condizioni di partenza. Curriculum, quindi, non è tanto l'ingegneria della didattica, ma l'ambiente di apprendimento, il gruppo classe e la comunità (di pratiche, di discorsi, di studio), l'idea di scambio, interazione, costruzione sociale della conoscenza.

Ma sono numerosi i problemi che restano aperti e che riguardano il rapporto tra il valore (anche giuridico) delle Indicazioni e l'autonomia delle scuole. Fino a che punto i traguardi di uscita (a 11 anni, a 14 anni) sono prescrittivi? Il loro raggiungimento è posto a carico degli allievi o è piuttosto

un onere per la scuola? E le centinaia di obiettivi di apprendimento – declinati nel testo provinciale in termini di conoscenze e competenze specifiche - sono semplicemente orientativi (repertori per l'azione didattica) o anch'essi risucchiati nell'alveo della prescrittività? E come agirà il sistema di controllo nei confronti delle scuole? A chi si dovrà rendere conto? Domande non facili che rimandano ad altri percorsi di ricerca, sul significato del termine “traguardi per lo sviluppo delle competenze”, sulla esigenza di definire possibili standard di conoscenza e di competenza (questione non ripresa né nelle Indicazioni nazionali né in quelle provinciali, ma fortemente richiamata dall'Atto di indirizzo emanato dal MIUR l'8 settembre 2009), sulle condizioni organizzative e professionali che rendono possibile il raggiungimento di traguardi così ambiziosi.

La verticalità del curriculum

Una prospettiva chiara delle Indicazioni Nazionali riguarda la scelta della verticalità dell'impianto curricolare, che si distende in progressione dai 6 ai 14 anni. L'asse della continuità è particolarmente forte nel rapporto stretto tra scuola primaria e secondaria di primo grado, intrecciate dalla comune appartenenza al “primo ciclo” di istruzione. Siamo sulla scia della legge 53/2003, che per prima aveva varato l'idea di un ciclo primario (dopo l'insuccesso della scuola di base settennale proposta da Berlinguer), ma in questo caso il principio viene corroborato da una comune struttura compositiva per cui, sia la premessa “pedagogica”, sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario, con la vistosa eccezione della scuola dell'infanzia, che gode di un suo statuto pedagogico autonomo, centrato sui campi di esperienza.

I traguardi di sviluppo e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza ed in progressione (alla fine della scuola elementare e della scuola media) quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curricolari.

La “nervatura” interna di ogni disciplina, in genere viene mantenuta omogenea in entrambi i livelli scolastici. Così, ad esempio, se per “italiano” nella scuola primaria le dimensioni della disciplina fanno riferimento alle abilità di base: ascoltare, parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua, analogamente ci si muove per la scuola media; e così per la lingua inglese. Nelle altre discipline questo ritmo a volte è nettamente visibile (come in musica, in corpo movimento sport, in matematica), in altri casi la presentazione è più elencativa e la *ratio* dell'organizzazione della disciplina è anticipata nella “premessina” all'inizio del quadro disciplinare.

Resta aperto e problematico il raccordo tra scuola di base e scuola secondaria superiore. Siamo, comunque, in presenza di un'identità ritrovata e rinnovata della scuola di base, resa ben visibile dal “manufatto” unico con cui sono stati consegnati ai docenti i nuovi documenti.

Si tratta di un progetto coerente, con un impianto culturale comune. Comunica l'idea che esiste una responsabilità condivisa dagli insegnanti nel garantire una formazione essenziale a tutti i ragazzi. Per questo le Indicazioni rappresentano una risorsa preziosa per le scuole del primo ciclo (in particolare per gli Istituti Comprensivi), veicolando un'idea di unitarietà che porta alla costruzione di un quadro comune, verticale in senso vero.

Tra continuità e discontinuità

Nel curriculum verticale c'è un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi ad ogni disciplina, ma la natura della mediazione didattica, il riferimento ad una comune base esperienziale, percettiva, motoria, che nella prospettiva verticale si evolve fino alle prime forme di rappresentazione, simbolizzazione, padronanza di codici formali.

Se nella scuola “primaria” si conosce e apprende a partire dalle “prime” forme di rappresentazione dell’esperienza, nella scuola “secondaria” si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse forme di rappresentazione formale. Continuità, dunque, si deve coniugare con discontinuità.

Dovremmo cercare di non usare genericamente la parola “continuità”, che tende a semplificare troppo il curriculum abbassandone il livello. L’apprendimento, la crescita, lo sviluppo sono legati a nuove imprese e a sfide continue: si potrebbe cominciare a parlare di **discontinuità utile**. Da una parte ci sono azioni e linee comuni, dall’altra dovranno essere scelti contenuti, linguaggi e metodologie diversi, a seconda dell’età degli allievi. Quando sentiamo parlare un ragazzo di quinta elementare e un ragazzo di terza media su un argomento di carattere storico (o in qualsiasi branca del sapere) dovremmo registrare delle diversità nella progressione di competenze. Allora è necessario proporre nuove domande, scegliere dei contenuti più articolati che attivino processi cognitivi più raffinati, argomentazioni più complesse, un lessico più appropriato...

Dispiace che non sia stata recepita l’indicazione della proposta della Commissione Bertagna (2002), imperniata sull’idea dei bienni (in particolare, quello a scavalco tra quinta elementare e la prima media) che avrebbe meglio veicolato un’idea di professionalità comune per tutti i docenti che operano in questo arco di età, senza le vecchie gerarchie tra maestri e professori. E’ comunque necessaria una continuità senza i falsi miti e riti della continuità, ma ben consapevole che nell’allestimento degli ambienti di apprendimento si deve tener conto della necessaria discontinuità delle mediazioni comunicative, delle diverse strategie di coinvolgimento di bambini e adolescenti nell’avventura della conoscenza.

Discipline o aree: questione epistemica o scelta didattica?

Il testo delle Indicazioni Nazionali (2007) è strutturato con la prefigurazione di traguardi di competenza – e di conoscenze e competenze specifiche - per ogni disciplina, con una ridotta “narrazione” di carattere pedagogico, rinvenibile nelle diverse premesse, quasi a sottolineare di fronte all’opinione pubblica l’esigenza di un recupero di affidabilità culturale, di puntigliosa definizione delle cose da fare (o meglio, della direzione da imprimere ai diversi curricoli disciplinari). Spostare l’ottica sui traguardi da perseguire e sui risultati che si vorrebbero raggiungere potrebbe far dimenticare l’indispensabile qualità dei contesti (ambiente di apprendimento) in cui ciò deve, anzi può, avvenire. Qui la scuola dovrà fare la sua parte. Resta poi il convitato di pietra della valutazione, che rappresenta il punto di attrito più forte nella dinamica processi-risultati. A seconda di come sarà curvato il sistema di valutazione (dai voti in uso a scuola ai test strutturati, dalle pratiche autovalutative ai monitoraggi esterni) potremo capire verso quale modello culturale e sociale di scuola ci stiamo muovendo.

Il curriculum del primo ciclo presenta una aggregazione delle discipline obbligatorie in 3 aree. Tale aggregazione è appena abbozzata perché le tre aree (linguistica, antropologica, scientifica: ma i nomi ufficiali sono diversi), oltre a presentare una premessa di carattere culturale e minimamente operativa, non vanno oltre. Non ci sono percorsi, traguardi, competenze, valutazione, per aree. La scelta sembra motivata da un doveroso omaggio alle fondazioni culturali delle Indicazioni che promuovono l’esigenza di una connessione tra i saperi, di un dialogo tra le discipline, anzi di una convergenza tra punti di osservazione della realtà, proprio per meglio comprenderla, capirla, al di là delle nicchie di ogni disciplina.

Cosa succederà nelle scuole, soprattutto nella media (ma anche nelle elementari), ove da sempre vige una didattica per discipline, con tanto di cattedre, orari, ecc.? E’ anche vero che l’autonomia assegna agli insegnanti il compito di “aggregare” le discipline in aree o ambito. Resta la suggestione di un richiamo a strategie di insegnamento/apprendimento (quelle che mettono in gioco una pluralità di approcci) che meglio possono appassionare i ragazzi ad esplorare questioni vere, a

produrre oggetti culturali, a integrare risorse cognitive, emotive, pratiche e riflessive al contempo. Insomma, “ragionare” per aree, forse aiuterà ad imbrigliare questioni affascinose ma complesse, come la didattica per competenze, la didattica laboratoriale, la didattica per mappe concettuali ecc. Ma, appunto, la ricerca è aperta: non c’è più una didattica imposta dall’alto e le scelte dovranno maturare all’interno delle scuole, tra docenti animati da spirito cooperativo.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze

Il termine “competenza” pervade fortemente l’elaborazione nazionale sulle Indicazioni, sia quelle del 2004 che quelle del 2007, così come i documenti per l’obbligo di istruzione a 16 anni (assai meno le più recenti Indicazioni per i Licei). Ci sono però sfumature e conseguenze diverse.

Nel testo del 2004 l’idea di competenza è fortemente intrecciato al tema della personalizzazione: le competenze sono personali, difficilmente misurabili/certificabili ma descrivibili tramite una valutazione autentica come documentazione dei percorsi (portfolio). Gli obiettivi specifici posti a carico dei docenti sono prescrittivi, c’è poi una cogente declaratoria metodologica (unità di apprendimento e piani di studio personalizzati), mentre le competenze sono spostate in capo alla responsabilità, all’iniziativa, alle capacità di ogni allievo.

Nel testo 2007 le procedure didattiche restano più aperte, si indicano solo alcuni criteri di qualità e l’ottica si sposta verso il tentativo di descrivere le competenze in uscita (i cosiddetti “traguardi per lo sviluppo delle competenze”. La scuola prova a definire alcune competenze caratterizzanti l’uscita dai vari segmenti del primo ciclo, alla fine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, ma si evita accuratamente di utilizzare il termine “standard” o “standard di competenza” o “traguardi di uscita”. La parola chiave è sviluppo, che rimanda ad un approccio olistico alle competenze: ciò che conta è il percorso per..., la tensione verso..., lo stimolo ad andare oltre... piuttosto che una descrizione statica di traguardi, di livelli, di standard attesi di performance. La prescrittività consiste nell’impegno della scuola a sviluppare quei traguardi di competenze in modo esplicito e trasparente. I traguardi non sono obiettivi degli alunni, ma criteri cui ispirare l’azione della scuola, elementi regolativi nella costruzione del curriculum e delle proposte didattiche.

Resta l’esigenza di precisare un quadro specifico di obiettivi procedurali (abilità, linguaggi, processi, azioni, atteggiamenti, ecc.) che descrivono in maniera puntuale ciò che viene preannunciato solo a grandi linee dai traguardi. In questo possono orientare positivamente le scelte didattiche degli insegnanti, a mo’ di linee guida. E’ altresì evidente la sollecitazione che deriva dalla maggiore enfasi e attenzione con le quali oggi si guarda alle rilevazioni strutturate degli apprendimenti, attraverso prove oggettive (es. Invalsi). Vien quasi da sospettare che il set delle prove acquisiti più forza esplicativa delle stesse indicazioni curriculari.

Il core curriculum

E’ certamente condivisibile lo sforzo di focalizzare i compiti formativi della scuola di base, anche attraverso le indicazioni programmatiche, per riscoprirne le funzioni di prima alfabetizzazione sicura, senza trascurare la sua vocazione all’inclusione, alla socialità, alla costruzione dell’identità. E’ utile riparlare di “leggere, scrivere, far di conto” a patto che questo non significhi ritornare ad una idea povera, elementare appunto, della scuola dai 6 ai 10 anni. Un apprendimento sicuro di competenze di base (linguistiche, logiche, comunicative, sociali, ermeneutiche, creative) richiede la riscoperta delle discipline, del loro valore formativo, anche attraverso un modo intelligente di farle amare ai ragazzi. L’Atto di indirizzo MIUR dell’8 settembre 2009 in qualche modo propone di

insistere sul tema del recupero degli apprendimenti di base, forti, essenziali, e li identifica e li rinchiude nel perimetro di italiana, matematica, scienze e lingua straniera (anzi, inglese).

Si tratta di una indicazione forse necessaria, ma “rischiosa” perché non coglie il valore formativo di tutte le discipline: ognuna ha qualcosa da dire e da proporre nell’educazione della mente: capacità di osservare, orientarsi, descrivere, argomentare, organizzare un ragionamento, rappresentare, risolvere situazione, impostare un problema. Sono competenze frutto di tutte le discipline del curriculum, soprattutto nelle zone di intersezione tra i diversi campi del sapere. Semmai, le quattro discipline forti dovranno promuovere queste competenze per vocazione, come obiettivo prioritario e strategico, attraverso didattiche adeguate e pertinenti.

L’evoluzione del dibattito ci presenta dunque un quadro ormai ben delineato ove tendono a prevalere gli elementi di continuità su quelli di discontinuità.

Una comparazione in sintesi

Tab. 1 - Testi a confronto. Indicazioni nazionali del 2004 e del 2007.

	Indicazioni nazionali (D.lgs 19-4-2004, n. 59)	Indicazioni per il curriculum (D.M. 31-7-2007)
Fondamenti valoriali	Centralità della singola persona	Centralità della persona, in rapporto solidale con le diverse comunità di appartenenza
Principi pedagogici	Principio di personalizzazione dell’insegnamento e dell’apprendimento	L’insegnamento come organizzazione dell’ambiente di apprendimento e “costruzione” del gruppo-classe
Formato curricolare	Piani di studio personalizzati	Curricolo di scuola e di classe
Finalità e profilo formativo	Le finalità generali del processo educativo si esplicano nel PECUP (profilo educativo culturale professionale)	I traguardi per lo sviluppo delle competenze delineano un profilo in uscita per ogni livello scolastico
Obiettivi	Obiettivi specifici di apprendimento, come elementi prescrittivi per la progettazione didattica	Obiettivi di apprendimento, come indicatori “strategici” della progettazione didattica
Standard	Contestualizzati in ogni specifica unità di apprendimento	Rinvenibili, a maglie larghe, nei “traguardi per lo sviluppo delle competenze”
Competenze	Come esito di un processo personale di appropriazione della conoscenza	Come “tensione” verso apprendimenti di qualità, implicanti risorse cognitive, affettive, sociali
Discipline di studio	10 discipline obbligatorie (scuola primaria e secondaria di I grado). Religione facoltativa	10 discipline obbligatorie (scuola primaria e secondaria di I grado). Religione facoltativa
Aree o assi	(Principi della sintesi e dell’ologramma; della parte e del tutto)	Tre aree disciplinari (linguistica, storico-geografica, matematico-scientifico-tecnologica)
Educazioni trasversali	Educazione alla convivenza civile: sei educazioni trasversali (cittadinanza, salute, ambiente, alimentare, affettiva, stradale)	Non sono previste educazioni trasversali
Linee metodologiche che	Viene definito un articolato modello didattico basato su obiettivi specifici, obiettivi formativi, unità di	Sono definiti alcuni criteri metodologici di massima: ambiente di apprendimento, didattiche attive, laboratorio, pluralità dei

didattiche	apprendimento, piani di studio personalizzati	linguaggi
Valutazioni	Privilegiare le modalità di valutazione autentica (es.: portfolio delle competenze) e l'uso dei test standardizzati in chiave diagnostica	Valutazione formativa e rilevazione esterna degli apprendimenti; forme di rendicontazione sociale
Continuità educativa	Tre curricoli distinti tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado	Curricolo verticale e unitario tra scuola primaria e secondaria di I grado
Modelli professionali	Equipe pedagogica dei docenti, con la supervisione di un tutor (anche nei rapporti con gli allievi)	Pari dignità e contitolarità dei docenti responsabili del gruppo classe (oggi da ripensare alla luce del Dpr 89/2009)
Modello organizzativo	Curricolo obbligatorio essenziale ed espansione mediante attività facoltative ed opzionali	Unitarietà e integrazione dei diversi aspetti del curricolo (educativo)