

Le Indicazioni per il curricolo: due anni per farsi “buone” domande

Giancarlo Cerini

A che punto siamo?

Rispettando la tabella di marcia più volte preannunciata, nelle lettere alla scuola all'inizio e a metà dell'ormai esaurito *anno ponte* (a.s. 2006-07), il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni ha emanato le (nuove) Indicazioni per il curricolo, allegandole ad un decreto ministeriale firmato il 31.7.2007. Il documento si riferisce alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo di istruzione (che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado), mentre - come è noto - la emanazione delle Indicazioni per il secondo ciclo è prevista a far tempo dall'a.s. 2009-2010, per cui esiste una delega legislativa “aperta”. Al momento, per il settore secondario superiore, la novità è rappresentata dall'entrata in vigore dell'estensione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni, introdotta nella legge finanziaria per il 2007 e recentemente normata da apposito Regolamento di attuazione.

Il testo delle Indicazioni per la scuola di base comprende una cornice culturale comune ai diversi gradi scolastici (denominata “Cultura, scuola, persona”), di una breve introduzione all'uso dei termini correnti (connessi all'idea di curricolo nel contesto dell'autonomia) ed infine nel corpus vero e proprio delle indicazioni, distinte per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo. Entrambi i segmenti scolastici presentano una stringata introduzione pedagogica (che dovrebbe offrire il “senso” di ogni ciclo scolastico) e, a seguire, l'articolazione rispettivamente in 5 campi di esperienza (per la scuola dell'infanzia) ed in dieci discipline (per le due scuole del primo ciclo). Ogni campo o disciplina presenta un primo inquadramento concettuale, in forma narrativa, ed una analitica individuazione dei traguardi di competenza da conseguire, al termine di ogni livello scolastico. Per la scuola elementare e media, oltre ai traguardi in uscita sono indicati anche obiettivi di apprendimento, sempre distinti per disciplina, ad un maggior livello di dettaglio, per la 3^a elementare, la 5^a elementare, la 3^a media. Un'ulteriore scelta strutturale riguarda l'aggregazione delle discipline in tre aree (dei linguaggi, storico-antropologica, scientifica) per ognuna delle quali viene riservata una introduzione specifica. Ad una prima lettura, dunque, l'impianto curricolare è fortemente centrato sulle discipline e sulla loro articolazione in traguardi-obiettivi di apprendimento, in una logica di verticalità (elementare-media), mentre è ridotto al minimo l'apparato pedagogico-narrativo.

Questioni di metodo

Il percorso di elaborazione delle nuove Indicazioni, che prendono a tutti gli effetti il posto di quelle allegate transitoriamente al decreto legislativo 59/2004, è stato relativamente rapido, se si pensa che la Commissione di esperti incaricata di elaborarli è stata istituita nel gennaio 2007. Passaggio fondamentale di tale processo è stata la convention nazionale del 3 aprile 2007, alla presenza del filosofo Edgar Morin, oltre che di autorità accademiche, politiche, professionali del sistema educativo italiano, ove è stato presentato il testo-base delle nuove Indicazioni, conosciuto come “Documento Ceruti”, dal nome del presidente della Commissione degli esperti, che è poi diventato il documento cornice delle Indicazioni (una volta, si sarebbe chiamata “Premessa”).

Successivamente, la Commissione - composta di 16 membri, prevalentemente docenti universitari - è stata affiancata da tre Gruppi tecnici per gli specifici gradi scolastici interessati (infanzia, elementare, medie), per procedere ad ulteriori approfondimenti. In questa fase (aprile 2007) si sono svolte numerose audizioni con associazioni professionali, gruppi disciplinari, rappresentanze accademiche, organizzazio-

ni sindacali, riviste di settore, altri soggetti interessati. È poi iniziato un lavoro “informale” di contatti con esperti disciplinari, cultori della materia, ricercatori, per passare alla vera e propria redazione delle indicazioni curriculari per ogni settore disciplinare.

Si è trattato di un lavoro intenso, che ha coinvolto di fatto oltre 70 esperti, anche se non è mai stata costituita una vera e propria maxi-commissione (come eravamo stati abituati negli anni '90), preferendo il Ministro riferirsi a gruppi di lavoro ristretti ed operativi, mirati esclusivamente al compito (la produzione dei documenti ufficiali), piuttosto che ad alimentare il dibattito nel paese e con le scuole. Non era facile, d'altra parte, coniugare l'ampiezza e la trasparenza del metodo di elaborazione, con la celerità delle operazioni necessarie per produrre un testo “completo” e “definito” di nuove Indicazioni per il 1° settembre 2007.

Per recuperare una necessaria partecipazione ed un'auspicabile condivisione del mondo della scuola attorno alla nuova proposta, tuttavia, ci saranno due ampi tempi “supplementari”, pari ai prossimi due anni scolastici 2007-08 e 2008-09, durante i quali le Indicazioni, già pienamente valide ed in vigore pur se “definite in via sperimentale”, potranno essere attuate con gradualità ed in un'ottica di ricerca-azione. La “validazione” del testo spetta dunque alla scuola ed agli insegnanti, i veri protagonisti di ogni innovazione, a maggior ragione in epoca di autonomia.

Quello che ci attende, comunque, non sarà un referendum pro o contro le Indicazioni. Non dimentichiamo che – in base allo stesso Regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99) spetta allo Stato e, per esso, al Ministro pro-tempore la definizione delle finalità generali e degli obiettivi di apprendimento per i diversi cicli scolastici (e quindi gli stessi non sono oggetto di “negoiazione” con la periferia). È però evidente che un testo culturale e professionale come sono gli indirizzi programmatici per la scuola non può essere imposto solo in virtù di un atto normativo, ma ha bisogno di un processo di adattamento, di verifica della sua fattibilità e praticabilità, cioè di farsi strada anche in base alla sua autorevolezza scientifica e di consolidarsi diventando un punto di riferimento per i docenti (per non parlare di studenti, genitori, opinione pubblica).

La fase di transizione è dunque anche l'occasione per esprimere un giudizio “pubblico” sull'operato di commissioni “ristrette”. Non è un'operazione puramente di facciata o accademica, perché al termine potranno/dovranno essere apportate le necessarie modifiche segnalate dall'esperienza pratica. Analogamente, tra due anni, si potranno rimettere in discussione aspetti di ordinamento (orari, cattedre, ecc.), non toccati dai nuovi documenti.

Avviene quindi un processo di “validazione sociale” che è l'unico capace di trasformare un atto normativo in un processo di innovazione delle pratiche didattiche in classe e di effettivo miglioramento dei risultati scolastici. Non sempre è avvenuto questo per i programmi didattici nazionali. Spesso è stato constatato che a buoni (od ottimi) programmi non sempre sono seguite attuazioni significative o il cambiamento auspicato nella vita delle classi. Ora si vorrebbe cambiar pagina e la strategia di attuazione graduale (con sostanziose misure di accompagnamento) potrebbe essere un buon viatico.

Questioni di sostanza

Il rispetto dell'autonomia

La particolare metodologia seguita per l'elaborazione delle Indicazioni (definita “sperimentale” dal decreto di adozione) ha invitato gli stessi estensori ad una estrema cautela, conferendo al documento un carattere di apertura e di disponibilità a future integrazioni. Pur rispondendo a scelte culturali precise (la centralità della persona, la ricerca di un nuovo umanesimo, la connessione tra i saperi, la promozione di una cittadinanza aperta al mondo) il testo riduce le sue pretese “pedagogiche” e non indica una “filiera metodologica” da cui far discendere un particolare modello didattico (come avveniva nelle precedenti Indicazioni del 2004).

L'intento è quello di non invadere la sfera di autonomia e di discrezionalità professionale riconosciuta ai docenti in materia di scelte didattiche, ma piuttosto di precisare il quadro dei traguardi di competenza e degli obiettivi da conseguire, come traccia "sicura" e "impegnativa" per il lavoro dei docenti, ma interpretabile con una varietà di percorsi e di strategie metodologiche.

Il rispetto dell'autonomia delle scuole è evidente, e su di essa si basa la riscoperta della centralità del curricolo. Di qui anche la scelta della denominazione del documento "Indicazioni" per "il curricolo", cioè finalizzate a favorire, guidare, orientare l'autonomia curricolare delle singole istituzioni scolastiche. Dove si perde anche l'aggettivo "nazionale", che viene forse dato per implicito e sotteso al concetto di "indicazioni", cioè di "indirizzi" validi sul piano nazionale, "argini" che contengono l'autonomia ma che consentono anche l'espressione della sua forza.

Continuità o discontinuità?

La cifra interpretativa più netta delle nuove indicazioni riguarda la scelta della verticalità del curricolo, che si distende in progressione dai 3 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 comunque sulla scia della legge 53/2003, che per prima aveva varato l'idea di un ciclo unitario di base, ma in questo caso il principio viene corroborato da una comune struttura compositiva per cui, sia la premessa "pedagogica" del primo ciclo, sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario. In particolare, i traguardi e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza, quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curricolari.

La stessa morfologia 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 via per storia, geografia, lingua straniera, matematica e quasi tutte le discipline (con alcune vistose eccezioni).

C'è quindi un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi ad ogni disciplina (o ad ogni campo di esperienza, come nella scuola dell'infanzia), 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. Con il vantaggio, con il primo ciclo, di disporre di una cabina di regia comune (il curricolo verticale), a maggior ragione negli istituti comprensivi.

Aree o discipline?

L'aggregazione delle discipline del curricolo in aree rappresenta un'ulteriore novità rispetto alle precedenti Indicazioni/2004, ma non in termini assoluti, perché già nelle bozze dei curricoli De Mauro facevano capolino le aree disciplinari, che avevano poi un "padre autorevole" nei programmi del 1985 per la scuola primaria: la struttura per ambiti era la motivazione "nobile" della controversa organizzazione modulare dell'insegnamento elementare, che oggi torna a rafforzarsi dopo la sfortunata vicenda del tutor. Per la scuola media, invece, si tratta di una anteprima assoluta. E forse l'organizzazione in aree o ambiti (non è la terminologia che conta) è proprio legata all'esigenza di superare una certa rigidità didattica tipica dell'organizzazione per cattedre della scuola secondaria (con l'orario settimanale a "scacchiera").

C'è anche da ricordare che l'aggregazione delle discipline in ambiti/aree è una prerogativa riconosciu-

ta agli insegnanti nel regolamento dell'autonomia (dPR 275/99) e quindi l'intervento regolatore del centro dovrebbe essere ridotto al minimo. Infatti, mentre nel testo delle indicazioni le aree sono definite con molta precisione, sono tre (linguistica, storica, scientifica) e per esse è prevista una sorta di fondazione epistemologica (come modalità di organizzazione della conoscenza), nel decreto attuativo la struttura per aree è più blanda, infatti si lasciano aperte diverse forme di aggregazione, si sottolinea che l'integrazione tra discipline può avvenire anche fuori dai confini delle aree canoniche. Ci mancherebbe.... Sembra una scelta più coerente con l'approccio contenuto nella premessa alle Indicazioni, là ove si elogiano i saperi di confine e l'esigenza di connessione tra le discipline, per dare "senso" e "consistenza" alle domande di conoscenza. E anche più produttiva sotto il profilo didattico, come esigenza di un insegnamento non frontale, ma operativo e laboratoriale.

Traguardi o obiettivi?

Il testo lascia aperti numerosi interrogativi: ad esempio, qual è il rapporto tra i "traguardi" e gli "obiettivi"? o meglio, cosa li distingue e cosa li accomuna? Hanno forse essi una diversa consistenza epistemica o concettuale (gli uni, i traguardi, più olistici, tendenti al trasversale, processuali, sicuramente riferiti agli allievi; gli altri, gli obiettivi di apprendimento, più specifici, operativi, da interpretarsi come "nervatura" delle discipline)? oppure si tratta di una distinzione puramente operativa e procedurale, per facilitare il lavoro degli insegnanti, o addirittura adottata solo per rispettare il disposto del regolamento dell'autonomia (l'art. 8 del Dpr 275/99)?

Allora, di questo nuovo testo, che cosa è prescrittivo? Solo i traguardi in uscita (immaginiamo questi) oppure anche gli obiettivi (che però dovrebbero assumere un valore puramente orientativo, anche se "strategico" come dice il testo)? Ma allora, perché inserirli nel testo, non sarebbe stato più opportuno farne "repertori" orientativi lasciati alla scelta delle scuole e dei docenti?

Un ulteriore possibile "tormentone" interpretativo potrebbe riguardare il diverso riferimento ad obiettivi di conoscenza (cioè ai contenuti "dichiarativi" da proporre ai diversi livelli), alle abilità (cioè alle procedure, ai linguaggi, alle strumentalità da promuovere lungo tutto il percorso), alle competenze (cioè alla padronanza di conoscenze/abilità ed alla capacità di utilizzarle consapevolmente in situazioni nuove e diverse). Questioni che appassionano gli specialisti ed i cultori della materia, ma che potrebbero lasciare indifferenti gli insegnanti. Tra l'altro, non esistono risposte univoche, nemmeno nel mondo della ricerca, a maggior ragione in un ambito giuridico-normativo come sono le Indicazioni.

Meglio, allora, - e il documento si esprime in questa direzione - raccomandare una didattica "operativa", capace di coinvolgere bambini e ragazzi, di assicurare una buona qualità degli apprendimenti, attraverso un approccio "laboratoriale" che, come ricordano le Indicazioni, non è solo un riferimento a spazi appositamente dedicati, ma uno stile aperto di insegnamento, interattivo, cooperativo, dialogato, capace di mettere in risalto il valore formativo, euristico, esplorativo dei diversi saperi disciplinari. Attento alle connessioni piuttosto che ai confini tra le discipline.

Un nodo irrisolto: il rapporto Indicazioni-valutazione

Tra i problemi aperti c'è senz'altro il rapporto tra prescrittività delle indicazioni e sistema di valutazione, con il correlato tema della "certificazione" delle competenze, oggi rilanciato a tutti i livelli di uscita dal percorso scolastico. Le parole dedicate alla valutazione sono assai sobrie nel testo delle Indicazioni ed ancor più nel Decreto di attuazione. Forse le vicende "docimologiche" degli ultimi anni, in relazione al controverso significato che hanno assunto le rilevazioni censimentarie promosse dall'INVALSI, hanno consigliato di rinviare il problema ad ulteriori approfondimenti. Scelta saggia, perché ogni sistema valutativo va costruito non *contro*, ma *con* gli insegnanti, pena la sua scarsa affidabilità od il suo contraddire la finalità di rendicontazione sociale e di miglioramento.

Resta comunque l'esigenza di orientare le pratiche valutative dei docenti, da porre in relazione con gli strumenti (anche amministrativi) da utilizzare, con il senso della promozione e della bocciatura, con la gestione dei debiti o dei crediti formativi, con la riforma del sistema degli esami.

Nel concreto, ci si riferirà ai traguardi di sviluppo della competenza alla fine della scuola elementare e media (in questo la scuola dell'infanzia rivendica giustamente una sua specificità), oppure saranno gli "obiettivi di apprendimento" ad ispirare i criteri di valutazione? E per le classi per le quali non sono individuati? E come porre in relazione traguardi/obiettivi con uno standard (cioè con un valore esprimibile anche in termini metrici)? Ma lo stesso concetto di standard è praticabile nella scuola di base? Con quale scopo "formativo" e "regolativo" potrebbe essere introdotto?

Come si vede c'è ampia materia per quelle azioni di "ricerca-azione" richiamate nel decreto di accompagnamento e che dovranno intrecciarsi con quanto preannunciato nelle annuali disposizioni sulla valutazione e la certificazione.

Cosa saremo chiamati a fare

I due anni di tempo per l'introduzione piena delle nuove Indicazioni nella scuola rispondono ad una inevitabile esigenza tecnica, connessa al rinnovo dei libri di testo e ad una indispensabile azione di informazione, formazione, ri-adattamento delle programmazioni e degli strumenti didattici. Ma lanciano un segnale più esplicito: non si cambia la scuola solo in virtù di un decreto o di un nuovo programma didattico, se non si mettono in moto processi culturali più profondi, ove gli insegnanti (ma anche i genitori, gli studenti, in senso lato l'opinione pubblica) si interrogano sul significato delle innovazioni proposte, sulle motivazioni ed i perché dei cambiamenti da apportare alle proprie pratiche didattiche, sullo "scarto" rispetto alle pratiche in uso.

Si decide di cambiare non sotto lo scacco dei decreti (che in aula si possono sempre aggirare), ma se si è convinti che il cambiamento apporterà vantaggi (e benessere) al proprio status professionale, una migliore considerazione e visibilità della propria immagine sociale, cioè se si percepisce che grazie alle innovazioni la scuola migliorerà il proprio valore pubblico.

Ci sono state delle stagioni, nella scuola italiana, ove queste condizioni si sono realizzate (pensiamo ai Programmi delle elementari poi ai Nuovi Orientamenti del 1991, a certi passaggi legati al tempo pieno, ai bienni unitari, a qualche sperimentazione di sistema). In questi casi la domanda partiva spesso dal basso o, comunque, intercettava una disponibilità della base degli insegnanti a rimettersi in gioco, a scommettere su nuovi modi di essere della scuola, a ricostruire procedure e strumenti didattici più efficaci. Erano le condizioni di contesto che creavano l'humus su cui innestare le riforme (meglio, le innovazioni).

Oggi tutto è più difficile. Usciamo da stagioni di cambiamenti frenetici, ma spesso rimasti fermi all'effetto annuncio (o poco più). Quante novità curriculari si sono succedute negli ultimi 6 anni? Ci riferiamo ai curricula De Mauro (2001), alle Indicazioni Bertagna (2004) ed ora alle Indicazioni per il curriculum (2007). Il "pubblico" della scuola non attende con ansia il prossimo ritrovato curricolare. Chiede semmai qualche certezza in più, punti di riferimento capaci di durare più di una legislatura traballante, una maggiore considerazione dei problemi reali che si presentano all'interno delle classi (eterogeneità degli utenti, deficit di preparazione, carenza di motivazioni, difficoltà a creare partecipazione e coinvolgimento, concorrenza "sleale" dei contesti informali extrascolastici: mass-media, pubblicità, cellulari, gadget vari...), con la sindrome dello stato d'assedio per una funzione che stenta a farsi riconoscere nelle sue funzioni fondamentali.

Ecco perché un piano di accompagnamento è un passaggio fondamentale, ma non decisivo. Doveroso, perché l'amministrazione deve garantire ai suoi operatori informazione, formazione, forme di consulenza, verifiche condivise (e tutto ciò non è assimilabile al solo "monitoraggio"). Ma il processo di riscatto e di rilancio della scuola è certamente più lungo, deve saper parlare ai grandi sistemi informativi (in modo

che sulle prime pagine non finiscano solo gli episodi di mala-scuola), alla gente comune, i genitori, i nonni (che devono capire che qualcosa cambia anche nella scuola “quotidiana” e forse qui ci vorrebbe qualche gesto simbolico insolito), agli insegnanti (che devono associare la richiesta di innovazione che viene dall’alto ad una possibilità di riscatto personale, umano e professionale).

Serve dunque un piano “straordinario” nella sua ordinarietà, cioè che chieda ai docenti ed agli operatori della scuola di aprire una fase di attenzione e ricettività alle nuove “narrazioni” (le proposte culturali, curricolari e didattiche sottese ai nuovi documenti normativi), lasciando ampi margini di azione e di interpretazione, col solo impegno di apportare miglioramenti visibili nella vita della scuola, nelle pratiche collegiali di lavoro, nella propria preparazione professionale.

Le misure di accompagnamento non sono un fatto tecnico, ma interpellano tutti i soggetti dell’ecosistema scuola: insegnanti, dirigenti scolastici, figure di staff, coordinatori di dipartimento, ecc. e quelli che possono agevolare i processi dall’esterno: amministrazione, ispettori, centri risorse, agenzia per l’autonomia, sistema di valutazione, enti locali.

Una Direttiva ministeriale (la n. 68 del 3-8-2007) traccia alcune prime e promettenti linee di lavoro, ben lontane dalle roboanti campagne mediatiche che sostenevano la precedente riforma. Vedremo come reagirà la scuola. Le illusioni (o i timori) delle grandi riforme delle precedenti stagioni hanno creato un clima di stanchezza e di diffuso scetticismo.

Chissà che un approccio (politico e tecnico) che rovescia i precedenti modi di imporre le riforme (per cui, oggi, non ci sono Indicazioni da applicare, ma processi reali da promuovere), non sia in grado di far tornare tra i docenti la voglia di farsi nuove domande, il gusto della ricerca, la sfida per un lavoro migliore.