

Intervista a Giuseppe Bertagna

[Treccani scuola](http://www.treccani.it/site/Scuola/nellascuola/index.htm)

29-01-2005

Intervista a Giuseppe Bertagna, direttore del Dipartimento di scienze della persona, Università di Bergamo

Le Indicazioni ministeriali sui contenuti delle scuole del primo ciclo di istruzione sono state formulate ormai da qualche mese, e ampiamente dibattute. Ci vuol fare un punto sul dibattito e su quali lei ritiene dovrebbero essere i passi successivi della riforma?

Non mesi, ma anni. Le Indicazioni nazionali sono allegate al dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59 uscito sulla Gazzetta ufficiale il 2 marzo 2004. Ma, in questa versione piena di refusi, senza layout, con gli evidenti difetti di un lavoro affrettato, erano note dall'aprile 2003, quando vennero allegate all'allora schema di decreto legislativo sul primo ciclo, presentato al Consiglio dei ministri per il previsto avvio dell'iter di approvazione parlamentare del decreto (sui giornali, si pensi un po', c'erano dichiarazioni del Ministro che esprimevano ragionevoli speranze sul fatto di renderle operative fin dal settembre 2003!). Ma c'è ancora di più. In una versione non molto diversa da questa, preparata per la sperimentazione e la consultazione pubblica (130 enti coinvolti, di cui 66 hanno reagito con risposta pubblica e scritta: tra essi l'Accademia dei Lincei, l'Enciclopedia Italiana, il Cun, Legambiente, la Società filosofica italiana, la Società chimica italiana, l'Associazione per l'insegnamento della fisica, la rivista "Didattica delle scienze", la Conferenza nazionale dei presidi delle facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali, l'Associazione nazionale degli insegnanti di scienze naturali, le associazioni professionali dei docenti dell'Uciim, del Cidi, dell'Aimc e dell'Mce), sperimentazione e consultazione che, in effetti, contribuirono a modificarne alcune parti per la verità solo di dettaglio, le Indicazioni nazionali erano disponibili sul sito del Ministero dal luglio del 2002. Altro che formulate da qualche mese, quindi!

Dalla protesta alla proposta. Chi era davvero interessato a mostrarne i difetti strutturali, invece di identificarsi con la coazione a ripetere del Tommasino di Natale a casa Cupiello (Non mi piace o' presepe! Non mi piace o' presepe!) o atteggiarsi snobisticamente a chi la sa più lunga di tutti gli altri, e perciò inanella, nei confronti delle Indicazioni nazionali, quanti più aggettivi liquidatori gli riesce di trovare sul vocabolario, doveva, a mio avviso, proporre una sistematica controscrittura. Far vedere, nel pubblico confronto culturale, come è possibile ed auspicabile, che si può fare meglio dei tecnici ministeriali ad obbedire, peraltro ben cinque anni dopo!, al dettato dei commi 1 e 4 dell'art. 8 del Dpr. 275/99. Cosa, questa di intervenire con un eventuale testo alternativo che sia riconosciuto migliore di quello vigente, che, sempre personalmente, ritengo ancora molto utile, visto che le Indicazioni nazionali sono state allegate in via transitoria al dlgs. n. 59/04.

Il significato della transitorietà e della prescrittività.

Bisogna intendersi, però, su questo aggettivo. Allegate in via transitoria al dlgs. n. 59/04, non vuol dire che non siano "norme generali sull'istruzione" della Repubblica che sia "fatto obbligo a chiunque di rispettare". Sarebbe paradossale che questo accadesse su un testo legislativo approvato in Parlamento, firmato e promulgato dal Presidente della Repubblica. Allegate in via transitoria, invece, significa soltanto che sono emanate nella formula giuridica del dlgs, poiché, per i tempi tecnici, non si riusciva ad emanarle con un Regolamento redatto seguendo le procedure previste dall'art. 7, co. 1, lettera a) della legge n. 53/03 (si vedano le spiegazioni in questo senso contenute nell'intervento del sottosegretario on. Aprea in risposta alle contestazioni dell'opposizione nel corso delle sedute 685, 691 e 692, del 28 ottobre e del 4 e 11 novembre 2004, della Commissione Istruzione del Senato). Le Indicazioni nazionali, quindi, sono del tutto valide e cogenti per tutti i docenti e per tutte le istituzioni scolastiche fino a che un altro atto normativo ne dichiarerà, al massimo entro 18 mesi, la sostituzione. Tale successivo atto normativo, poi, essendo un Regolamento, renderà più facile, ogni tre anni, aggiornarle, modificarle, integrarle secondo gli ammaestramenti allo stesso tempo dell'esperienza e della ricerca scientifica. Sappiamo tutti, invece, che se le Indicazioni nazionali fossero state allegate non in via transitoria ma in via definitiva al dlgs. n. 59/04 avremmo assistito alla legificazione di un adempimento che invece a gran voce, da oltre un decennio, si è provveduto a delegificare, perché ha bisogno di molta più scioltezza normativa. Cambiare/aggiornare una legge, in Italia, è impresa, infatti, pericolosa e molto difficile, mentre cambiare/aggiornare un Regolamento è meno complicato e più efficace. E per un documento come le Indicazioni una legge sembra effettivamente troppo.

Se è così, dunque, perché non preparare il Regolamento che dovrà sostituire gli allegati A, B, C e D al dlgs. n. 59/04, riempiendo i tempi di attesa discutendo anche di documenti alternativi/integrativi alle Indicazioni nazionali vigenti? Perché lasciare solo il Ministero arbitro delle modifiche da introdurre, scegliendo di accogliere solo ciò che gli pare dal dibattito in corso? Non è meglio presentarsi con

una controporta organica, se si è davvero convinti che queste Indicazioni non siano emendabili e siano la sintesi delle più impensate 'tremenderie' pedagogiche? Non sarebbe, grazie alle comparazioni che ne potrebbero conseguire, un contributo al perfezionamento di un atto importante per la cultura, la scuola e i ragazzi, oltre che una prova dell'autonomia di ricerca e sviluppo riconosciuta agli operatori culturali e scolastici?

Una classificazione delle reazioni.

Questo premesso, con uno schematismo che, spero, sia perdonato nella sua forzatura didascalica, mi pare comunque che si possano classificare in tre categorie le reazioni del mondo sindacale, professionale e culturale nei confronti delle Indicazioni nazionali. Dico subito che colloco quelle che ho letto su questo sito nella terza categoria. Tra le più costruttive.

Per quanto riguarda l'insieme delle Indicazioni prodotte dalla Commissione, il MIUR sottolinea che esse non hanno valore impositivo; non a caso a esse si aggiungeranno quelle provenienti dagli Enti locali, in primis dalle Regioni. Tuttavia si tratta di una massa ingente di documenti. C'è chi sostiene che si tratti di una massa pletorica, che per la sua dimensione non potrà essere in modo adeguato metabolizzata dal sistema scolastico; alcuni pensano, invece, che la sua stessa imponenza finirà per esercitare una forza coercitiva – come paventa Vittorio Cogliati Dezza - che si riverbererà nei manuali scolastici, i quali finiranno per adeguarsi all'insieme delle indicazioni. Lei che ne pensa?

Inoltre, non le sembra che a volte le Indicazioni scendano fin troppo nel dettaglio prescrittivo (in terza media è opportuno "valutare l'equilibrio della propria alimentazione"), mentre altre volte risultino carenti quelle scelte di indirizzo, che sono le vere prerogative dell'intervento del MIUR; per esempio, nell'assenza di qualunque indicazione sulla didattica del leggere - come rilevano Roberto Denti e Ermanno Detti?

Ho già risposto alla questione circa la prescrittività giuridica delle Indicazioni nazionali. Bisogna, però, intendersi, vista la prima parte della domanda, sul significato della loro 'impositività'.

Il legislatore, negli ultimi quindici anni, ha preso atto che, nonostante gli sforzi compiuti con la scuola di massa, il modello scolastico tradizionale statalista e centralista non riesce più a trovare i modi per rispondere in maniera soddisfacente al problema dell'equità formativa (basta scorrere i risultati Timss e Pisa degli ultimi 15 anni per vedere crescere le distanze formative tra le diverse zone del paese). Il massimo dell'uniformità si è tradotto, infatti, nel massimo di differenziazione dei risultati formativi. Scuole e regioni avanzate, scuole e regioni arretrate, risultati ottimi in una scuola pessimi nell'altra. Bisogna quindi percorrere, per riparare al problema, strade diverse da quella del tradizionale centralismo 'uniformizzante', fondate su inediti equilibri di potere e di competenze tra Stato centrale, enti territoriali, istituzioni scolastiche e famiglie. La scelta, in effetti, compiuta, dal 1997, dalla nostra normativa, che disegna, questa volta, programmaticamente, vista la conferma nella Costituzione del 2001, un modello scolastico non più statalista e non più gerarchico-centralista, ma pubblico (statale e non statale) e poliarchico-sussidiario, fondato sul coinvolgimento degli enti locali e sull'autonomia delle 11.000 istituzioni scolastiche statali e delle 14.000 non statali.

I rischi dell'autonomia come anarchia.

Interpretata in un certo modo, però, questa scelta potrebbe anche aggravare, più che risolvere, i problemi dell'equità formativa territoriale. L'esperienza internazionale, d'altronde, lo dimostra. I rischi più noti e pericolosi di questo modello.

Il primo è quello della frammentazione del sistema unitario nazionale di istruzione e formazione che il vecchio modello aveva invece, tentato comunque di assicurare. Frantumazione significa anarchia, autoreferenzialità e, questa volta, non più soltanto a livello di sistema nazionale ma anche addirittura a livello di singola istituzione scolastica, fortissimi dislivelli sia di quantità sia di qualità dell'offerta formativa a seconda delle persone, delle sezioni, delle istituzioni di istruzione e di formazione e dei territori di riferimento. Ogni scuola, ogni territorio che fa a sé. Dissoluzione di ogni uniformità nazionale dei livelli di prestazione del servizio educativo ai cittadini.

Il secondo rischio è quello della polarizzazione. Si potrebbe creare la propensione ad accettare, di fatto, se non in teoria, l'esistenza, nel Paese, per di più dentro ogni frammento determinato dall'esplosione della gabbia statalista e centralista, di scuole di serie A per i ceti privilegiati e di serie B per i ceti emarginati, di scuole per i membri di una sola religione o solo per maschi o femmine ecc., perdendo quei fecondi 'meticciami' sociali, culturali, religiosi che hanno sempre costituito il sale della migliore scuola statale e della convivenza civile da essa assicurata.

Con la frammentazione e la polarizzazione, in altri termini, avremmo odiose forme di darwinismo sociale e culturale, con chi ha di più

ed è più forte che continuerebbe a crescere e a rafforzarsi perché trova alimento nel proprio tessuto socio-culturale privilegiato e chi ha di meno che continuerebbe ad impoverirsi e ad emarginarsi perché non ha dietro di sé un ambiente socio-culturale ed economico stimolante.

Inutile osservare che, se questi rischi si dovessero anche solo in parte concretizzare, saremmo costretti a rimpiangere il modello scolastico statalista e gerarchico-centralista al quale non si può certo rimproverare di non aver cercato e, per molti aspetti, anche fornito integrazione sociale, inclusione culturale, forme significative di uguaglianza di opportunità, uniformità territoriale nella prestazione del servizio nella speranza di produrre equità.

Tra gli antidoti individuati, la prescrittività delle Indicazioni nazionali. La normativa ha dunque previsto antidoti a questi rischi. Uno degli strumenti messi a punto proprio per evitarli è la stesura delle Indicazioni nazionali. Esse, infatti, prescrivono "i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche, statali e non statali, della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale " (dalla Indicazioni). In pratica, prescrivono ciò "a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità". In questo senso, è senza dubbio vero che sono impositive.

Infatti, indicano per la prima volta con precisione tutti gli 'ingredienti' di sapere e di saper fare che non possono mancare (livelli essenziali di prestazione del servizio) dai percorsi formativi progettati dalle scuole per alimentare le competenze personali dei cittadini italiani a 14 e a 18-19 anni. Indicano con analiticità, quindi, i confini e i percorsi della cosiddetta "cultura generale" per tutti, che lo Stato richiede posseduta ad ogni cittadino, e che i cittadini possono controllare che le scuole del servizio pubblico offrano. Sono più dei saperi essenziali, intesi come 'saperi alleggeriti'; sono, allo stesso tempo, i saperi (il 'qualcosa' di reputato valido) che lo Stato chiede alla scuola di usare con i ragazzi perché essi 'imparino ad apprendere' e maturino così la loro personalità. Non per questo, però, le Indicazioni nazionali tollerano due equivoci. Si ingegnano, anzi, a loro modo, come può verificare chiunque le abbia lette, a chiarirli.

Prescrittività dei risultati, non dei percorsi.

Il primo equivoco è immaginare questi 'ingredienti' culturali dettati dal centro e che le istituzioni scolastiche sono obbligate a mettere a disposizione per i processi formativi da attivare per ogni ragazzo italiano siano disponibili soltanto nei magazzini scolastici; e che non si possano, o non si debbano, mutuare, in parte o del tutto, a seconda delle biografie e dei contesti socioterritoriali di ciascuno che solo i docenti possono controllare e trasformare in risorsa professionale, anche da quelli familiari, sociali oppure mass mediati. Il sistema educativo formale di istruzione e di formazione, in questo senso, è chiamato a valutare e a valorizzare anche le conoscenze e le abilità di fatto assicurate ai ragazzi sia dagli ambienti di apprendimento non formali (luoghi di lavoro, musei, enti locali, iniziative culturali del territorio ecc.), sia da quelli informali (dalla famiglia ai centri di aggregazione giovanile, dall'as-sociazioneismo studentesco al volontariato sociale, dai mass media ad internet e all'hi-fi...); e ad integrare e a coordinare il proprio contributo in questa direzione con quello offerto dalle altre agenzie formative sociali e territoriali.

Per questo esiste la flessibilità organizzativa, e la distinzione tra un orario scolastico minimo obbligatorio per tutti e un orario scolastico potenziato che resta, però, opzionale facoltativo, nel senso che le istituzioni scolastiche sono tenute ad offrirlo ai ragazzi e alle famiglie, ma anche che la sua frequenza è scelta di comune accordo tra scuola e famiglia, in base alle esigenze di ciascuno. Si tratta, infatti, in questo modo, di esaltare la funzione compensativa del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, volta a "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 della Costituzione): dare più stimoli (conoscenze e abilità) a chi ne ha di meno, e darli non tutti allo stesso modo e negli stessi tempi.

L'importante, tuttavia, per lo Stato, è che le scuole e i docenti abbiano sempre presenti le conoscenze/abilità obbligatorie delle Indicazioni nazionali, ne padroneggino l'ordine epistemologico e ne controllino sempre la data di scadenza scientifica, per evitarne il possibile deterioramento. In questo modo, le une e gli altri saranno anche in grado di riconoscere sempre meglio ampiezza e intensità di presenza di questi 'ingredienti' tra gli apprendimenti non formali e informali, al fine di poterli, poi, formalizzare, sistemandoli criticamente, come è compito peculiare della scuola nei processi di crescita di ogni ragazzo.

Prescrittività epistemologica, professionalità psico-didattica.

Il secondo equivoco dissolto dalle Indicazioni nazionali è che l'impositività di cui si parla sia concepita come impiegatizia e prefiguri una professionalità docente e scolastica esecutiva, meccanicamente applicativa. Esse precisano, infatti, che "il "cuore" del processo educativo richiesto alle scuole e ai docenti non si ritrova negli obiettivi specifici di apprendimento, ma nel compito assegnato ai docenti e alle scuole di predisporre in autonomia didattica e scientifica le unità di apprendimento costituite dalla progettazione: "a) - di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) - delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali ciascuno".

Le Indicazioni nazionali, in altri termini, danno come indirizzo generale dello Stato il principio secondo il quale gli "obiettivi generali del processo educativo" e gli "obiettivi specifici di apprendimento" trovano la loro legittimazione giuridica e pedagogica nel momento in cui i docenti e la scuola li trasformano in obiettivi formativi, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. Si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico degli obiettivi elencati nelle Indicazioni nazionali in quello reale, psicologico e didattico, situato esistenzialmente, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese.

Se è giusto dire, perciò, che le Indicazioni nazionali predisposte dallo Stato possono essere paragonate a magazzini che conservano e stipano, in appositi scaffali disciplinari (religione, italiano, storia, inglese, seconda lingua comunitaria, matematica ecc.) e interdisciplinari (l'educazione alla convivenza civile), gli ingredienti (conoscenze e abilità) che, 'impositivamente', non possono mancare nel 'cucinare' l'intreccio tra percorso formativo formale, non formale e informale degli allievi, è altrettanto giusto osservare che i piani di studio personalizzati scaturiti dalla progettazione delle unità di apprendimento condotta dalla scuola e dai docenti escludono, per questi ultimi, altrettanto 'impositivamente', la semplice professione dei dispensieri. A maggior ragione, se si pensasse, nell'esercizio di questa funzione, a tecniche meccaniche di distribuzione degli 'ingredienti', magari erogati per anno, mese, giorno, ora, secondo l'ordine degli scaffali (le discipline di studio e convivenza civile) stipati nei magazzini (secondo l'ordine, insomma, con cui sono presentati nelle Indicazioni nazionali).

Ogni "autonomia funzionale", al contrario, ai fini formativi, è sempre invitata dallo Stato a mescolare gli 'ingredienti' (inter e multidisciplinarietà) e a scoprire che non esiste piatto possibile (un problema da risolvere, un compito da eseguire, un progetto da realizzare) che si possa cucinare con un solo ingrediente (o anche con ingredienti di una sola disciplina). Per questo, ogni "autonomia funzionale", se ritenuto da lei necessario, è invitata ad anticipare o a posticipare con libertà l'uso degli ingredienti, oltre che a stabilire le quantità e l'intensità del consumo, a seconda delle esigenze educative, culturali e didattiche degli allievi e dei propri progetti formativi. È invitata, soprattutto, a dimostrare di essere competente nel "cucinare" in situazione, ogni mattina, con gli imprevisti che capitano, i piatti d'apprendimento unitari che siano davvero appetibili per gli allievi.

L'importante, per lo Stato, sono due vincoli: a) che ogni "autonomia funzionale" "renda ovviamente conto" delle proprie scelte agli allievi, alla comunità locale, allo Stato stesso; b) che tutte le conoscenze e le abilità delle Indicazioni nazionali siano state utilizzate, ai livelli standard che, secondo i docenti, sono adatti a ciascun allievo, per costruire unità di apprendimento entro la conclusione del ciclo degli studi allo scopo di fargli maturare le competenze personali previste nel Profilo.

Se si vuol chiamare impositività tutto questo, allora è vero, i documenti allegati al dlgs. n. 59/04 sono impositivi. Ma mi pare sia l'impositività rendicontabile di una sapienza professionale, non di una volgare obbedienza ad ordini e disposizioni.

Eccessi di analiticità. Detto questo, tuttavia, anch'io condivido il rilievo di eccesso più che di prescrittività, di minutaglia nelle Indicazioni nazionali. La fretta con cui sono stati redatti gli allegati A, B, C e D si sente. Sappiamo tutti, del resto, che è più facile, ed è più rapido, essere lunghi (come sto dimostrando io stesso con queste risposte debordanti) che corti ed essenziali. Si doveva proprio giungere a precisare fino a quei livelli l'analisi delle prestazioni che le scuole e i docenti dovevano garantire nella 'cucina educativa e didattica' che devono assicurare a tutti i ragazzi della Repubblica?

Comprensibile, a mio avviso, la preoccupazione del legislatore di impedire frammentazione e polarizzazione in un'Italia già molto divisa e formativamente a macchia di leopardo. Ma ritengo altrettanto comprensibile che un docente e una scuola davvero preparati obiettinno che, con queste scelte, si è avuto, in realtà, poco rispetto della loro professionalità: ma come, dico io, c'era proprio bisogno di una "norma generale" della Repubblica per capire che tra "le strategie di memoria e tecniche di supporto al discorso orale" io dovevo predisporre attività educative e didattiche dove si impiegano "appunti, schemi, cartelloni e lucidi"? Ma come, obietto ancora, non basta che la legge mi dica, appunto come "norma generale", di indirizzo, che devo predisporre il Portfolio con due tasche, una dedicata all'orientamento e l'altra alla valutazione, e con la valutazione che deve essere riferita durante l'anno alle conoscenze e alle abilità acquisite e al comportamento tenuto, e alla fine dei bienni didattici o dell'anno riferita anche alla certificazione delle

competenze? C'era bisogno di scrivere tutto quello che c'è scritto sul Portfolio e la sua compilazione, quasi una specie di pretenzioso trattato metodologico-didattico? Non è un po' offensivo della professionalità di chi ha studiato i saggi scientifici sul Portfolio e, magari, ne ha anche da tempo sperimentato l'attuazione pratica, con soddisfazione delle famiglie e della comunità locale in cui opera? (Il paradosso, però, uno dei tanti dell'Italia assalita dalla sindrome del bipolarismo ossessivo, è che, documenti alla mano, molte delle stesse persone che sono state in prima linea a rimproverare, a mio avviso giustamente, in nome dell'autonomia, l'eccesso di analiticità alle Indicazioni nazionali e alle altre "norme generali" contenute nel dlgs. n. 59/04 hanno poi duramente criticato il Ministero perché non emanava una 'circolare ministeriale', 'con istruzioni ministeriali', sulla valutazione e il Portfolio, come ai bei tempi del centralismo 'ministerialista'; prova ulteriore, se ai ve fosse bisogno, che il novantenne Grande Inquisitore di Dostoevskij conosceva davvero il mondo e gli uomini osservando che "non c'è, per l'uomo, pensiero più angoscioso che quello di trovare al più presto a chi rimettere il dono della libertà con cui nasce questa infelice creatura".

No agli 'indirizzi' didattici. Ecco perché, al contrario di quel che suggerisce la domanda e di quel che pensa Denti, io proporrei di eliminare dagli obiettivi specifici di apprendimento delle Indicazioni nazionali tutto ciò che possa prefigurare un metodo, una didattica. Anche sotto forma di indirizzo. Già nel 1955, lo Stato aveva riconosciuto ai docenti la libertà di adoperare i metodi che ritenevano a loro avviso più adatti a soddisfare le esigenze educative degli alunni e culturali/professionali di sé e della comunità scolastica. Obiettivi (cioè risultati di apprendimento) obbligatori. E, nel nostro caso, la lettura è di sicuro un obiettivo obbligatorio, molto obbligatorio, visto che è ripetuta in tutte le forme, da quella delle poesie a quella dei testi di letteratura per l'infanzia, nelle Indicazioni. Ma almeno liberi, molto liberi, affidati alla professionalità dei docenti e della scuola, i metodi per raggiungerli. Indicazioni nazionali, che con la scusa di "indirizzi generali", addirittura si comprometterebbero con una didattica del leggere mi spaventerebbero. A parte ogni altro discorso, sono un atto di profonda sfiducia nella competenza dei docenti. Ma allora a che scopo abbiamo loro riconosciuto l'autonomia perfino protetta costituzionalmente? O si toglie il Dpr. n. 275/99 e il novellato Titolo V oppure proposte di questo genere mi paiono, certo oltre le intenzioni di chi le propone, solo una variabile nostalgica della teoria dei due popoli del Meis: i pochi che pensano, gli altri che devono affidarsi a questo pensiero perché non sarebbero capaci di averne uno proprio.

Nucleo nazionale e quote regionali e delle scuole. Un'ultima osservazione per quanto riguarda la quota regionale dei piani di studio personalizzati. Leggiamo l'art. 2, co. 1, lettera l): "i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali". I vincoli per la costruzione dei piani di studio personalizzati sono dunque tre.

Anzitutto, l'identificazione del nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale: il Profilo e le Indicazioni nazionali.

In secondo luogo, su questa base e dentro queste Indicazioni, le Regioni identificano le parti di proprio 'interesse specifico'; decidono, perciò, quali parti sviluppare, approfondire di più. Non l'aggiunta di nuovi obiettivi specifici di apprendimento disciplinari o interdisciplinari (convivenza civile), quindi, ma ampliamento, rafforzamento, approfondimento di alcuni di quelli esistenti.

Infine, l'autonomia delle scuole che si esercita oltre che sulle flessibilità orarie, organizzative, didattiche, anche con la possibilità di offrire ore opzionali facoltative (il 15% non esiste più perché il Dpr. 275/99 lo prevedeva solo nella fase transitoria di vigenza dei vecchi Programmi e di passaggio alla riforma).

Nel dlgs. n. 59/04, al primo vincolo, si è risposto con le 27 ore obbligatorie per tutti; al secondo e al terzo vincolo si è risposto con i limiti di flessibilità delle ore annuali e, soprattutto, con le 6 ore opzionali facoltative. Con le 6 ore opzionali facoltative perché le Regioni avranno due possibilità: o affidare la gestione di tutte queste 6 ore alle istituzioni scolastiche, così potenziando le ore di flessibilità di istituto (autonomia), oppure potranno decidere di far approfondire obbligatoriamente agli allievi della Regione alcune discipline o attività previste nel nucleo fondamentale per 1,2,3 ore, lasciando alla flessibilità delle scuole le ore residue.

Per i licei, mentre scrivo, si parla di un nucleo fondamentale di 30 ore obbligatorie per tutti. Si distingue poi tra licei con indirizzi che prevedono altre 3 ore opzionali obbligatorie (arriviamo a 33 ore) e altre 3 opzionali facoltative (arriviamo alla possibilità di 36 ore settimanali). Per i licei senza indirizzi si prevedono solo le 3 ore opzionali facoltative (si arriva a 33 ore). Lo spazio delle ore che, a regime, potevano corrispondere alle quote regionali e di aumento della flessibilità assegnata all'autonomia delle istituzioni dove lo si trova, a questo punto? Nelle tre opzionali facoltative che potranno diventare obbligatorie quando ci saranno le quote regionali? Dove starà allora la personalizzazione dei piani di studio se tutto è obbligatorio? E i limiti di flessibilità a disposizione per le istituzioni scolastiche dove sono? Davvero è poi difendibile l'idea che il nucleo fondamentale sia di 33 ore per i licei con indirizzi e di 30 per quelli senza? Non è che si svela, in questo modo, solo l'inerzia del modo di costruire i piani di studio precedente il 275/99 e la 53/03? Non si tratta di mettere in discussione il tetto orario che tutela molto bene gli organici attuali e rassicura i sindacati. Si tratta, a mio avviso, invece, di domandarsi se, lasciando inalterato il tetto delle 30 obbligatorie per i licei senza indirizzi e delle 33 obbligatorie per

quelli con indirizzi, non sia più ragionevole, proprio per i discorsi sull'autonomia e sul superamento della rigidità, riprendere l'articolazione del piano di studio del primo ciclo: 27 ore di nucleo fondamentale centrale; 3 ore opzionali obbligatorie per tutti (a regime a disposizione per le quote regionali che approfondiscono discipline presenti nel piano di studi, per ora, nella fase transitoria, decise dal centro); ulteriori da 3 a 6 ore opzionali facoltative per i licei senza e con indirizzi, a disposizione per la valorizzazione della personalizzazione e dell'autonomia. Ma qui la discussione è aperta. Vedremo che cosa deciderà il Ministro quando sarà chiusa.

Un aspetto metodologico spesso dibattuto sulla distribuzione dei contenuti disciplinari è se sia meglio un andamento 'a spirale' oppure uno 'rettilineo': nel primo caso gli stessi argomenti si affrontano in tempi successivi con gradi diversi di concettualizzazione, nel secondo i contenuti si dipanano nella linea del tempo secondo un'organizzazione che deve tenere conto dell'evoluzione conoscitiva dell'alunno. Nelle proposte avanzate recentemente talvolta sembra che si opti per la prima soluzione: è il caso dell'esclusione del tema dell'evoluzione, che verrebbe postposto in quanto concettualizzazione di contenuti biologici affrontati in precedenza (ma su questo ci sono fortissime riserve da parte di molti didatti e scienziati); in altri casi, come per la storia, sembra che si opti per la seconda soluzione, con la scelta di uno sviluppo diacronico lineare dalla quarta elementare alla terza media. Vincenzo Guanci, a questo proposito, ritiene che in tal modo venga premiata la pura storia degli eventi senza la necessaria problematizzazione delle questioni storiche.

A ogni disciplina un suo approccio, o è un abile slalom per evitare contenuti essenziali ma 'forti'?

Le indicazioni relative alle scienze, inoltre, sembrano riportare queste conoscenze in un alveo di 'saper pratico', come sottolinea per esempio Vincenzo Terreni. Naturalmente, l'operatività del sapere scientifico è ottima cosa, ma difficilmente gestibile se non si permette ai ragazzi di affrontare precocemente i metodi, i linguaggi e gli approcci delle discipline. Non le sembra che l'esclusione di "competenza di astrazione strutturale elementare applicabile alla realtà," possa produrre un "elemento di selezione sociale irreversibile" come sostiene Paolo Guidoni ?

Alla domanda "a ogni disciplina un suo approccio, o è un abile slalom per evitare contenuti essenziali ma 'forti'?", risponderai senz'altro 'ad ogni disciplina il suo approccio'. Anche tenendo conto della sua genesi epistemologica. Non è, d'altronde, l'insegnamento di pedagogisti alla Comenio, Dewey, Piaget, Bruner e tanti altri, oltre che della filosofia e della storia delle scienze contemporanee? Argomento le risposte prendendo a paradigma il caso delle scienze naturali e il caso della storia.

L'autonomia va presa sul serio. Un'ultima osservazione. Condivido le preoccupazioni di Guanci. Ma obietto anche che sono lo scotto da pagare se si desidera prendere sul serio l'autonomia. Docenti professionalmente inadeguati, infatti, possono davvero ridurre la storia a puri eventi, senza problematizzazioni attendibili e senza, aggiungo io, scenari di largo respiro che siano segno di vera cultura, dote indispensabile per insegnare; e inoltre non sapere che sotto l'obiettivo specifico di apprendimento 'competizione tra Stati e loro conseguenze' tra ottocento e novecento ci sta il colonialismo e sotto la voce 'totalitarismi' ci stanno, nel 900, fascismo, nazismo e comunismo. Ma la soluzione di imporre il superamento di questo rischio con apposite precisazioni nelle Indicazioni nazionali mi pare, soprattutto in prospettiva, rimedio peggiore del male. A parte il fatto, inoltre, che, così facendo, mentre prima si criticava l'eccessiva analiticità prescrittiva delle Indicazioni, la si aumenterebbe. Si tratta semmai, a mio avviso, invece, di impegnarsi per rendere sempre più qualificati e capaci di autonomia critica tutti i docenti, nessuno escluso, piuttosto che trattarli come se avessero sempre bisogno del kantiano girello per camminare. Per questo sarei ancora più asciutto nell'elencazione delle conoscenze ed abilità che tutti i docenti e le scuole sono obbligate ad adoperare per trasformare le capacità dei loro studenti in vere e proprie competenze personali: a) nella prima colonna, quelle delle conoscenze, bastano, a mio avviso, due righe o poco più, tipo: "dalla preistoria al cristianesimo, non tralasciando"; dal "cristianesimo alla fine del medioevo, non tralasciando....", ecc.; farei credito ai docenti sui tagli storiografici con cui interpretarle e riempirle; b) lascerei più dettagliata solo la finca delle abilità, grosso modo come è adesso (senza i refusi che contiene e con un'ulteriore limatura). Ma sempre nel presupposto di non avere destinatari che abbiano bisogno di qualcuno che spezzi per loro il pane delle interpretazioni e degli impianti metodologici, ma che sia capace di fare questa operazione da solo, semmai insieme agli studenti e alle famiglie. Il problema di aiutarlo, se non è capace di fare da solo, non è da Indicazioni nazionali, ma di formazione iniziale (da rivoluzionario) e di sostegno alla formazione in servizio e all'aggiornamento. Cosa ben diversa.

Non le sembra che con la nuova impostazione il dominio disciplinare inizi molto presto e si perda rapidamente la capacità di interrelare saperi diversi?

Gino De Vecchis, per esempio, lamenta che per i contenuti di Geografia tale interrelazione sia lasciata solo al momento pre-disciplinare (tanto per intendersi, quello degli ambiti) e non venga curato successivamente, quando si dovrebbe coniugare a livello di maggiore problematicità aspetti economici, antropici e geografici.

Sostiene Roberto Maragliano che, come per la geografia e per le scienze, anche nel caso dell'informatica si sia tornati a un approccio disciplinarista e operativo rinunciando alle potenzialità pedagogiche insite allo studio del funzionamento delle macchine, quale è appunto il computer. Qual è la sua opinione in proposito?

L'addebito mi sorprende. Le Indicazioni nazionali, infatti, mi paiono fin troppo chiare in proposito. Ribadiscono che non bisogna assolutamente confondere "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi". E che "l'ordine epistemologico vale per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace", mentre "l'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi ed è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi". Che è come dire: le discipline devono essere chiare nella testa dei docenti (piano epistemologico), ma pretendere di insegnarle con il tradizionale fordismo disciplinare, due ore di italiano, una di storia, due di matematica, una di musica, tutte non solo con ore ma anche con attività ben separate, oltre che sbagliato è impossibile (o si ottengono solo risultati di risibile nozionismo).

Non è un caso, del resto, che, nelle Indicazioni nazionali per la primaria e la secondaria di I grado, si parli fin troppo di unità di apprendimento (si badi ai termini: unità di apprendimento, non unità didattiche che possono lasciare ben più del sospetto di riferirsi all'ordinato svolgimento di saperi disciplinari autoreferenziali; e quando mai si trova un apprendimento unitario, che poi significa un'azione sociale, che si riferisca solo ad una disciplina?); e che si trovino, inoltre, testualmente scritte espressioni come le seguenti:

- "gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto (...). Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte";

- "gli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, (...) volti a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze" che le scuole e i docenti sono chiamati professionalmente a progettare a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento indicati a livello nazionale "non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come performance tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di obiettivi formativi si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi" e dell'unità del sapere (devono essere apprendimenti unitari);

- "al termine (dei periodi didattici n.d.r.) la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari (poi indicate disciplina per disciplina". Attività educative e didattiche unitarie, non disciplinarmente separate.

Più chiari di così. Dire quindi che l'interrelazione tra saperi sia lasciata solo al momento predisciplinare, mentre scomparirebbe dalla quarta classe della primaria mi pare dimostri o incomprensione o pregiudizio.

Condivido, perciò, in questo senso, alcune precisazioni di D'Amore, quando scrive che i 'principi' primi di una scienza non sono anche i 'principi primi' dai quali far partire gli allievi nell'apprendimento di essa. "Per esempio, - egli continua - chiunque studi geometria a un certo livello, troverà alcuni termini primitivi: 'punto', 'retta', 'piano',...; e affermazioni vere preliminari come "per due punti passa una e una sola retta", "dato un punto e un segmento, si può costruire la circonferenza avente quel punto come centro e quel segmento come raggio" ecc. Questo a livello scientifico...Ma certo non è il modo migliore di far apprendere la geometria a un bambino di 6 anni (e neppure di 8, se ancora qualcuno ridicolmente crede di poter iniziare la geometria in III). Una cosa è l'ordine logico (se si vuole epistemologico) dei concetti, da un punto di vista adulto; ben altro è quello apprenditivo. Sono solo 200 anni che lo si è scoperto, ma ancora molti insegnanti e molti libri di testo non vogliono vedere questa differenza. È necessario un piccolo sforzo. Forse è il momento buono".

C'è un territorio pedagogico che non viene toccato nelle Indicazioni : in effetti, le traiettorie di apprendimento individuale non possono essere precostituite, ma sono il frutto della interazione docente-discente o del coinvolgimento affettivo nell'imparare, aspetti sottolineati sia da Bruno D'Amore che da Anna Maria Curci. Tuttavia questi aspetti non dovrebbero in qualche modo essere presenti nello sfondo delle linee di indirizzo ministeriali?

Le "norme generali" parlano di docenti e di scuola chiamati ad identificare obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, unità di apprendimento con standard personalizzati, piani di studio personalizzati. Danno per scontato, come ho più volte ricordato, che i docenti sappiano fare tutto questo. Se no, che docenti sarebbero? Sarebbe, del resto, poco comprensibile che dicessero ai

docenti come fare per realizzare queste disposizioni. Sarebbe un ossimoro logico e un'offesa deontologica: ma come, la mia professione non è trasmettere astrattamente ciò che prescrivono le Indicazioni, ma usarle con libertà e responsabilità per far crescere il Pierino che ho, e le Indicazioni, che, fra l'altro, non conoscono il mio Pierino, pretendono anche di dirmi quali obiettivi formativi, unità di apprendimento e piani di studio personalizzati debba formulare per lui, e magari come, quando, perché? Non è, tutto questo, il risultato della personalità professionale dei singoli docenti e della scuola che essi, ciascuno e insieme, rendono possibile? Non è la saggezza pedagogica che nessun testo di regole e di applicazione di regole, diceva Kant, potrà mai dare?

D'altra parte, non partecipo alla persuasione che vuole l'intelligenza e la professionalità espressa solo dai tecnici ministeriali o da consessi di intellettuali e pedagogisti che dovrebbero poi dire ai docenti e alla scuola su quali linee di indirizzo camminare. Forse eccedo, ma penso che a questo proposito sia utile ricordare che "la ragione, in una creatura, è il potere di estendere oltre i naturali istinti le regole e i fini dell'uso di tutte le sue attività", per cui "essa non conosce limiti ai suoi disegni", e, pur non agendo "istintivamente", ma procedendo "per tentativi, coll'esercizio e imparando", al punto che i capitomboli gli sono connaturali, non ha affatto bisogno di interessati "tutori" che si assumano "l'alta sorveglianza" sopra di essa e la facciano muovere, come i bambini, in un "girello" con la scusa di proteggerla dalle cadute, ma in realtà per poterla "imprigionare" meglio, poiché, sebbene "a prezzo di qualche caduta", essa imparerebbe ben presto a camminare da sola (Kant).

a cura di Andrea Turchi