

AUTONOMIA E CURRICOLO

Maurizio Muraglia

In *“Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili”*, ed. CIID 2007, pp.36-44.

All'inizio del processo di revisione delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, la Commissione Nazionale istituita dal ministro Fioroni elaborò due testi di indirizzo che vennero sottoposti all'analisi dei principali soggetti culturali e professionali che operano nel mondo dell'istruzione e della ricerca. Uno dei documenti, dal titolo “Il curricolo nella scuola dell'autonomia”, che non ha poi trovato spazio, se non nella sua logica di fondo, nella stesura definitiva delle Indicazioni – al contrario dell'altro dal titolo “Cultura scuola persona” -, conteneva le seguenti affermazioni che possono costituire un buon punto di partenza per il ragionamento che qui si offre alla riflessione: “Il curricolo va costruito nella scuola, non viene emanato dal centro per essere applicato”; “Non spetta al Ministero prescrivere come organizzare la didattica e come distribuire la responsabilità all'interno delle scuole”; “Il curricolo che ogni scuola elabora deve *tenere conto* delle richieste che il centro fa attraverso le Indicazioni”. I brani citati ripropongono lo stretto nesso tra autonomia e curricolo (art. 8 Dpr 275/99) e suggeriscono una tensione dialettica, tra autonomia curricolare delle scuole e richieste del centro, che si condensa nell'espressione, sopra riportata in corsivo, “tenere conto”. La scuola terrà conto delle richieste del centro: quanto? come?

La lettura delle Indicazioni sollecita in prima battuta, per le scuole del primo ciclo che elaborano il Piano dell'Offerta Formativa, ivi compresa la scuola dell'infanzia, un percorso concettuale che può essere sintetizzato con la formula: “Dall'esperienza alla cittadinanza attraverso il sapere”. Quale che sia la peculiarità dell'offerta formativa di ciascuna scuola, appare *vincolante* l'idea che la scuola non possa prescindere dal vissuto dei suoi studenti, ma che sia chiamata a trattare e valorizzare tale vissuto nella direzione di una piena cittadinanza per tutti. Ciò postula, per le istituzioni scolastiche, una *intenzionalità educativa* che si esplica attraverso il sapere.

Il temario pedagogico-didattico che qui si va ad illustrare è volto proprio al tentativo di comprendere quali snodi si presentano ad una progettazione curricolare che voglia prendere sul serio questa intenzionalità educativa.

Le aree di interesse di un siffatto temario possono essere ricondotte a tre: il predidattico, il didattico generale, il didattico specifico.

Il **predidattico** appare centrato su quattro concetti chiave: persona, esperienza, cittadinanza, cooperazione.

Il “pieno sviluppo della **persona**” si configura come la stella polare di tutto il processo educativo, e gli altri tre concetti – esperienza, cittadinanza, cooperazione – appaiono ad essa orientati. Il testo invita ad evitare ogni forma di riduzionismo nell'attenzione al soggetto che apprende e invoca la presa in carico di tutti gli aspetti della persona, compresi gli aspetti “spirituali” che confermano l'interesse per questa sfera già presente nelle Indicazioni emanate dalla precedente amministrazione.

Vanno prese sul serio, dunque tutte le dimensioni della persona e va presa sul serio l'**esperienza** degli studenti, intesa come territorio degli apprendimenti non formali ed informali che la scuola è tenuta, sia pur nella sua autonomia, a valorizzare attribuendovi senso. Fin dalla scuola dell'infanzia, infatti, è raccomandata un'adeguata *tematizzazione dell'esperienza*, che si potrebbe qui parafrasare nel senso di una sua rivisitazione culturale, sulla linea del pensiero di Dewey. Solo tale rivisitazione culturale consente all'esperienza di acquisire significato e spessore formativo.

La risignificazione dell'esperienza attraverso gli alfabeti culturali, dai tre ai quattordici anni, è orientata alla costruzione di una **cittadinanza** attiva. E' chiamata in causa qui la capacità del curricolo

di non essere autoreferenziale e di non cedere alla tentazione di un disciplinarismo nozionistico e frammentato. Il tema della cittadinanza attiva sollecita le scuole a non perdere di vista il mandato costituzionale che assegna loro compiti di rimozione degli ostacoli che possono impedirne l'esercizio. L'idea di cittadinanza corregge alla radice ogni interpretazione in senso individualistico del concetto di persona ed apre al quarto ed ultimo scenario di questa sezione predidattica, che è la **cooperazione**.

L'istanza cooperativa in qualche modo richiama le idee di persona, di esperienza e di cittadinanza perché le salda sul terreno della *relazionalità*, già ampiamente irrigato nel triennio della scuola dell'infanzia. E' una scuola in cui si impara insieme, quella raccomandata dalle Indicazioni, una scuola che rifugge dalla competizione, una scuola in cui i contesti dell'apprendere contano quanto i contenuti ed i metodi. Si potrebbe forse dire - ciò che le Indicazioni limitano alla scuola dell'infanzia - che in tutto il primo ciclo lo stesso ambiente di apprendimento – spazi, tempi, relazioni umane, strumenti - si candida a diventare esso stesso apprendimento.

Il territorio del **didattico generale** appare abitato da sette grandi istanze: la verticalità, la trasversalità, le discipline, le competenze, gli obiettivi, la valutazione, le metodologie. Attorno a queste parole-chiave cercheremo di delineare un tracciato volto ad individuare una sorta di piattaforma criteriologica e problematica che l'autonomia di elaborazione curricolare non può ignorare.

La prima e forse più radicale sfida lanciata dalle Indicazioni all'autonomia delle scuole è quella della **verticalità**. Far dialogare il primario – ivi inclusa la scuola dell'infanzia – col secondario è un'impresa mai pienamente riuscita dopo il tentativo berlingueriano di costruire un unico ciclo settennale, e non va sottaciuto peraltro il problema che deriva dalla mancanza di un raccordo, anche terminologico, con l'elaborazione pedagogico-istituzionale in atto sul biennio unitario. Sarà comunque importante, per le scuole del primo ciclo, prendere in seria considerazione le istanze poste dai documenti ministeriali relativi ai primi due anni della secondaria superiore, soprattutto per quel che riguarda il rapporto tra gli assi culturali e le competenze-chiave per la cittadinanza attiva¹. L'innescò di una dialogicità vera tra primario e secondario, che indubbiamente ha una sua cifra di realizzabilità nell'istituto comprensivo, dipende da una sorta di *conversione epistemologica* cui sono chiamati entrambi i settori. Viene qui evocata, in altri termini, la concezione globale dell'approccio alla conoscenza di cui sono portatori gli insegnanti della scuola primaria e quella disciplinaristica che connota gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado: la sfida si gioca tutta sul terreno dei saperi e della loro trasposizione formativa, come vedremo più avanti.

Ma non va sottovalutata neppure l'istanza della **trasversalità**, a partire da quella frase di Popper , “non esistono discipline, ma problemi, e l'urgenza di risolverli”, che un po' parafrasa il modo bruneriano di concepire le discipline in queste Indicazioni. L'idea forte è quella del *sapere integrato*, che si lega bene, questa sì, alla prospettiva che anima la documentazione sul biennio unitario, ma anche al tradizionale approccio integrato che anima le migliori didattiche della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Pur senza misconoscere l'importanza degli statuti disciplinari, le Indicazioni allertano le autonomie scolastiche in procinto di elaborare il curricolo sul fatto che la valorizzazione delle discipline avviene quando si evita il rischio della frammentazione dei saperi.

Né verticalità né trasversalità possono essere dunque declinate al di fuori di una seria rivisitazione delle **discipline**, come dispositivi capaci di intercettare le intelligenze – multiple, si auspica – di tutti gli studenti. Si parla opportunamente di discipline e non di materie. Mentre la materia è un corpo organizzato e sistematico, lo zoccolo duro della disciplina, quello che poi troviamo codificato nel libro di testo, la disciplina è *uno strumento di investigazione della realtà*, è quel dispositivo culturale capace di

¹ D.M. 22.08.2007 e relativi allegati. Si suggerisce a questo proposito la lettura del dossier di “Insegnare” 1/2007 dal titolo “Competenze culturali per la cittadinanza” a cura di Mario Ambel e Domenico Chiesa.

fornire gli strumenti per affrontare un problema di realtà e che finisce per mettere in gioco anche la professionalità docente quando non è troppo incline ad una didattica trasmissiva². Le Indicazioni infatti contestano alla radice la trasmissione come modalità di favorire il processo di apprendimento e con essa tutte le metodologie che impediscono sia la costruzione della conoscenza, da parte dei soggetti, sia la riflessività ed il ritorno critico sulla stessa conoscenza ricostruita³. Se è vero che il centro non fa il curricolo, il centro però individua le coordinate che tengono il curricolo al di qua di possibili derive nozionistico-trasmissive.

L'idea di **competenza** non può che trovare le sue radici in questa concezione delle discipline. Le competenze orientano il fare scuola, secondo le Indicazioni, in quanto sono a loro volta orientate al *long life learning*, all'apprendere come *habitus* permanente. Ma lo orientano in maniera complessa e sistemica perché entrano in rapporto con gli obiettivi e con le conoscenze, chiamando in causa il processo della valutazione che tuttavia rimane alquanto defilato nel testo. E' certamente un orizzonte virtuoso, quello suscitato da un curricolo per competenze, ma più per ciò che promette e suggerisce all'autonomia delle scuole che per la chiarezza che si auspicherebbe a proposito del nesso competenze-obiettivi. Certo, la complessità dell'espressione "traguardi per lo sviluppo delle competenze" – che compaiono al termine di ogni settore del primo ciclo - non è di facile interpretazione. Se i traguardi possono essere intesi come riferimenti, come piste, come guide per il lavoro degli insegnanti, il problema sorge quando l'idea di traguardo rischia di legarsi all'idea di *certificabilità*. Sono certificabili le competenze? Sono osservabili? E sono osservabili all'interno del sapere disciplinare oppure in una dimensione più trasversale? Come si concilia la processualità, il dinamismo intrinseco della competenza con la certificazione? E' alto il rischio di una burocratizzazione della certificazione di competenza, di una sua riduzione ad etichettatura di prestazioni legate a singole abilità e scorperate da una visione più ampia, che sappia far rifluire nella competenza aspetti non cognitivi.

Il ragionamento sulle competenze, si diceva, non può che legarsi a quello sugli **obiettivi**, la cui verificabilità invece non è richiesta nella scuola dell'infanzia ma soltanto alla fine della terza e della quinta classe della scuola primaria, nonché al termine della secondaria di primo grado. Va presa sul serio una simile scansione, auspicabilmente nel senso di un approfondimento della ragione pedagogica che soggiace alla cesura valutativa che si crea tra il primo triennio e l'ultimo biennio della scuola primaria e non nel senso di un irrigidimento valutativo in senso selettivo che può annidarsi laddove il fare scuola è più problematico e la spinta alla ricerca meno motivata. Certamente sarà compito delle scuole mettere al lavoro i gruppi disciplinari per operare le opportune scelte all'interno di quelli che possono più opportunamente essere definiti "repertori di obiettivi". Ci si accorge facilmente peraltro che molti obiettivi presentano una sorta di struttura "a grappolo", perché raggruppano in una sola voce più di un'azione cognitiva⁴, finendo talvolta per somigliare o addirittura per indentificarsi con competenze o parti di competenze. Occorre pertanto – come d'altra parte viene suggerito dal centro - uno sguardo attento di compatibilità col fare scuola concreto degli insegnanti, col curricolo esplicito di scuola, perché l'assunzione di obiettivi e competenze non avvenga in maniera acritica e decontestualizzata. In questo appare più spinta la necessità di autonomia curricolare. Il nesso obiettivi-competenze è forse indagabile assumendo che gli obiettivi possano configurarsi come *gli strumenti che permettono di costruire le lenti di osservazione delle competenze*. Le Indicazioni tengono sia gli obiettivi che le competenze dentro le singole discipline, ma si vede chiaramente che le competenze aprono ad atteggiamenti più trasversali, e peraltro sembrerebbe poter desumere dalla lettura del testo che l'eccessiva frammentazione delle discipline, in quanto ostacolo all'uso formativo delle discipline, mina alla radice la possibilità di ottenere

² La differenza tra "disciplina" e "materia" è lucidamente argomentata da I. Mattozzi in "Voci della scuola 2007", pp.183ss.

³ Su questi temi, è illuminante il pensiero di F. Cambi, in "Saperi e competenze", Laterza 2004, pp.51-62.

⁴ Cfr. le considerazioni di C. Fiorentini sul curricolo di scienze in "Notizie della scuola", pp.202ss.

delle competenze. E ancora, le scelte all'interno dei repertori di obiettivi sono tutte plausibili? Oppure alcune scelte – e quindi alcune esclusioni – possono offuscare la possibilità di raggiungere la competenza? In altri termini, in ordine al traguardo costituito da n. competenze indicate alla fine del segmento formativo per la disciplina di riferimento, sono necessari tutti gli obiettivi o ne sono necessari alcuni? E' indubbiamente materia, questa, di autonomia curricolare, ma è altresì evidente che su questo terreno le scuole necessiteranno di supporto da parte di interlocutori esperti.

Ancora, la **valutazione**. Tre sono i livelli della valutazione, dicono le Indicazioni: il singolo insegnante che valuta il processo di insegnamento-apprendimento, la scuola che si autovaluta, l'Invalsi, che valuta la qualità del sistema. I nodi restano tutti aperti, e non basta affermare che la valutazione "assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo". Occorre, a partire dall'affermazione di principio, aprire un fronte di ricerca che leghi la valutazione a tutti gli altri lemmi di questo temario che andiamo rapidamente delineando.

Sulla **metodologia**, o per meglio dire sulla predisposizione dell'ambiente di apprendimento, le Indicazioni dicono alcuni no importanti, che riprendono spunti già trattati in precedenza. Il primo no è rivolto al cosiddetto "naturalismo psicologico", che era un po' la cifra delle Indicazioni precedenti. La dovuta considerazione delle differenze individuali a scuola non può preludere ad una demagogica "valorizzazione", che finisce per mascherare predestinazioni e precanalizzazioni, ma si apre all'intervento compensativo – o comunque trasformativo - operato dalla cultura della scuola. Il secondo no è rivolto allo spontaneismo, in quanto la scuola è un ambiente strutturato, per quanto creativo, ed è deputato, come si diceva, alla tematizzazione culturale dell'esperienza. Il terzo è un no al nozionismo e all'enciclopedismo, due derive che trovano la loro radice in un'idea dell'apprendimento come *accumulo di conoscenze*, un'idea, va detto francamente, abbastanza diffusa anche nelle nostre scuole di base e che si oppone radicalmente all'idea stessa di curricolo come predisposizione di un fare scuola globalmente formativo e quindi basato su individuazione di priorità⁵. Il quarto no è rivolto all'individualismo a favore dell'apprendimento cooperativo, della co-costruzione della conoscenza, del lavoro per gruppi. Le Indicazioni non si fanno scrupolo di suggerire alle scuole il *problem-solving* e il *laboratorio* come chiavi di volta che scardinano l'impianto trasmissivo della didattica, considerando quest'ultimo, insieme con la frammentazione dei saperi, l'altro grande rischio che minaccia una piena valorizzazione delle discipline come strumenti per la formazione alla cittadinanza.

Per quel che riguarda il **didattico specifico** o disciplinare, è opportuno che l'autonomia curricolare faccia attenzione al rapporto tra aree e discipline. Le Indicazioni esplicitano questo doppio livello e fanno riferimento alla delineazione di un "curricolo di area" verticale dai 6 ai 14 anni. Le tre aree – linguistico-artistico-espressiva; storico-geografica; matematico-scientifico-tecnologica – incorporano in sé dieci discipline. E' indubbio che l'insistenza sull'idea di area finisce per interferire con i concetti di trasversalità e di competenza, inducendo a pensare – anche con riferimento alla documentazione ministeriale sul biennio delle superiori – che l'autonomia curricolare faccia bene ad esercitarsi sulla costruzione di *competenze trasversali*, cercando di mettere ulteriormente a fuoco, all'interno di tale campo semantico, la possibilità di individuare competenze metodologiche, competenze cognitive e competenze culturali⁶. Ma la sfida più difficile resta quella della verticalità, perché l'idea di area chiama il primario a confrontarsi sempre di più con gli statuti delle discipline e chiama altresì il secondario a misurarsi con la

⁵ Su questi temi, rimando ai miei "La scuola secondaria alla prova del curricolo", in "Insegnare" 8-9/2002, pp.47-49; "Scuola di massa e curricolo", in "Insegnare" 6/2005, pp.20-23; "Il curricolo verticale" (a cura di), in "Insegnare" 10/2005, pp.33ss.

⁶ Un'interessante prospettiva di indagine sulle competenze trasversali è offerta da B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003.

naturale dialogicità interna agli stessi statuti. L'autonomia curricolare a questo livello non ha altre vie d'uscita che l'attivazione della ricerca e della sperimentazione sui saperi⁷.

⁷ Rimandiamo qui al contributo di C. Fiorentini sul dossier 1/2007 cit. di "Insegnare", pp.24ss. e alla bibliografia ivi suggerita.