

Da Insegnare 4/2010

A partire dall'istituzione dell'autonomia scolastica, gli insegnanti italiani hanno conosciuto un genere testuale nuovo, chiamato "Indicazioni". In ossequio al Regolamento (DPR 275/99), il Ministero non ha più sfornato "programmi", ma ha provveduto ad individuare i traguardi formativi indispensabili ad ogni ciclo di studi, corredandoli di obiettivi specifici di apprendimento¹. Questo contributo, nel rivisitare il genere "Indicazioni" come forma testuale emanata dal centro che pone dei *vincoli* all'autonomia degli insegnanti, intende porre alcuni interrogativi che ruotano attorno a concetti-chiave quali "prescrittività", "contenuti", "conoscenze", "competenze" e vuole farlo a partire dall'approfondimento del senso pedagogico assunto dai vincoli posti dal centro, riducibili a due generi fondamentali: *vincoli di competenza* e *vincoli di contenuto*. La questione professionale in gioco diventa quella di istituire un significativo nesso tra di loro.

L'accezione di "competenza"² infatti attirerebbe l'attenzione degli insegnanti su *logiche di traguardo* e dilaterrebbe il tempo di conseguimento dello stesso. Lavorare per competenze significherebbe, per un insegnante, organizzare il lavoro didattico con una libertà certamente maggiore perché, quando la competenza retroagisce sull'organizzazione della didattica, si conviene che, in un certo ambito disciplinare o di area, essa possa essere perseguita operando una *selezione dei contenuti*. Lo stesso concetto di "contenuti irrinunciabili" segnala la possibilità che ad alcune conoscenze si possa e si debba rinunciare. Anche le più recenti Indicazioni Gelmini per i Licei riconoscono il principio della "rinunciabilità". Riporto un esempio rivelatore a proposito della storia dell'arte: "In considerazione dell'esteso arco temporale e del monte ore disponibile, occorre da parte dell'insegnante una programmazione che realisticamente preveda anzitutto alcuni contenuti irrinunciabili (artisti, opere, movimenti) in ragione della decisiva importanza che hanno avuto in determinati contesti storici, limitando però al massimo trattazioni di tipo monografico, ed enucleando di volta in volta i temi più significativi e le chiavi di lettura più appropriate" [...] "È necessaria da parte del docente una rigorosa selezione di artisti e opere (*relativamente al Rinascimento ndA*) e l'individuazione di un percorso e di criteri-guida capaci comunque di fornire agli studenti un chiaro quadro di insieme e un certo numero di significativi approfondimenti".

"Enucleare" e fare una "rigorosa selezione": sarebbe il principio implicito della *rinunciabilità*, che ha però il suo contraltare nell'idea, più volte enunciata in questo tipo di testi ministeriali, di "imprescindibilità". Ma in che modo quest'ultima si lega alle competenze, con i loro annessi obiettivi specifici di apprendimento? Non è possibile che, in assenza di un esplicito rapporto tra competenze, pur enunciate, e contenuti, si rischi di introdurre un elemento di criticità in contesti professionali - come quelli delle superiori - in cui non vi è l'abitudine a costruire curricoli per competenze? Non potrebbe accadere che tale desuetudine al lavoro per competenze rischi di lasciare le stesse sullo sfondo e di ricondurre le prassi professionali degli insegnanti a quei programmi ministeriali che l'autonomia avrebbe mandato in soffitta? Occorre dunque andare a fondo sul tema della prescrittività contenutistica. Ciò risulta necessario proprio per l'attitudine degli insegnanti delle superiori - *maxime* nei Licei - alla trasmissione di contenuti e ad al suo utilizzo selettivo (e nei casi peggiori discriminatorio), incoraggiato dall'appiattimento della valutazione sulla misurazione numerica. È in gioco quindi il cuore del processo di insegnamento/apprendimento.

Nei più recenti testi ministeriali, l'oggetto di tale prescrittività è designato in vari modi: "temi", "argomenti", "nuclei tematici", "contenuti fondamentali", "conoscenze di base", "temi cruciali", "passaggi cruciali" ecc. Si tratta comunque di *oggetti culturali*, non di processi. Viene posto, in altri termini, agli insegnanti delle superiori un doppio vincolo: processuale (competenze) e tematico (contenuti). Come dire che, se ci sono alcuni atteggiamenti culturali, cognitivi, operativi che occorre costruire in tempi distesi, ad essi sembra necessario associare comunque aree vincolanti di contenuto,

che però figurano, secondo il dettato del Regolamento dell'autonomia, come "obiettivi specifici di apprendimento". Vuol dire che "conoscere" quell'argomento sarà *l'obiettivo dell'apprendimento* e raggiungendo quell'obiettivo sarà possibile costruire la competenza?

Ma in quali condizioni è possibile prescrivere un contenuto, nella scuola del nostro tempo? Cos'è un contenuto? Come viene trattato didatticamente un contenuto affinché esso diventi, appunto, *specifico obiettivo di apprendimento* e quindi concorra alla costruzione di competenze di più ampio respiro? Cosa fa un insegnante delle superiori quando si accinge a "trattare un contenuto" e quando riterrà che un contenuto sia stato adeguatamente trattato?

Senza scomodare la ricerca novecentesca più accreditata sull'apprendimento³, rilevo soltanto che non vi è chi non riconosca, anche empiricamente, che ogni contenuto scolastico, perché diventi *apprendimento*, necessita di assumere veste formativa. Ciò chiama in causa l'importanza che esso riesca ad entrare nei mondi di significato dei bambini e dei ragazzi suscitando il loro interesse e la loro motivazione ad apprenderlo. Soltanto una scuola del dovere e della selezione sociale poteva permettersi di imporre trasmissivamente contenuti da memorizzare e ripetere lasciando alle capacità personali ed ai contesti sociali di origine la loro trasformazione in competenze culturali. La scuola superiore italiana, a partire dagli anni Settanta, ha tentato qua e là di dismettere da sé quest'impianto trasmissivo e nozionistico dell'insegnamento, ma l'impresa è riuscita parzialmente, soprattutto nei licei. È difficile oggi trovare un insegnante delle superiori che, dinanzi all'opportunità o alla necessità di "trattare un contenuto", si interroghi sulla sua legittimazione formativa e cerchi di ancorarlo, attraverso la costruzione di un appropriato ambiente di apprendimento, ai mondi di significato degli studenti. È più comune invece imbattersi in atteggiamenti professionali che sposano un *criterio di efficienza*, secondo il quale la sequenza spiegazione-compiti per casa-ripetizione-valutazione basta per far ritenere che quel contenuto sia stato "trattato", cioè sistemato nel registro personale, e che si possa passare ad un altro argomento.

È ben noto tuttavia che la trasformazione di un sapere in cultura, che è la premessa per la costruzione di competenze culturali⁴, richiede una seria investigazione professionale sulla possibilità che quel sapere assuma veste formativa per gli studenti. Si tratterebbe di adottare alcune coordinate di ricerca basate su due fondamentali presupposti⁵:

1. Un "contenuto scolastico" è un mero *oggetto di insegnamento*, individuato sulla base di un canone che riceve legittimazione sociale dalla necessità che esso contribuisca a costruire un profilo unitario di cittadinanza per tutti gli studenti;

2. La sua trasposizione didattica consiste nel far sì che esso sia investigato a vari livelli perché possa diventare *oggetto di apprendimento*: a livello epistemologico, perché se ne ravvisi il suo processo di costruzione e di attestazione nel panorama dei saperi; a livello pedagogico, perché se ne individui il potenziale formativo; a livello psicologico, perché se ne colga l'adattabilità alle possibilità cognitive degli studenti; a livello didattico, perché si possa allestire un repertorio di mediatori didattici (testi, schemi, immagini, filmati, esperienze) capaci di renderlo apprendibile.

Dire che è "imprescindibile" lo studio della Rivoluzione francese significa essere ai nastri di partenza della costruzione del curriculum⁶. Significa avere posto, a livello centrale, l'elemento di un canone. Ma la Rivoluzione francese è solo un titolo, un'occasione potenziale di apprendimento. Esso è simultaneamente fine e mezzo. È fine, perché quale vincolo di contenuto delimita un campo. È mezzo, perché in quel campo occorre costruire atteggiamenti culturali e cognitivi reinvestibili, e ciò risulta possibile solo se la Rivoluzione francese subirà il trattamento professionale or ora tratteggiato.

Nella logica del curriculum, apprendibilità e significatività si danno la mano⁷ e si danno la mano non a livello centrale, ma nei *contesti specifici* del fare scuola. Questo implica che, nei contesti specifici, i vincoli di contenuto emanati dal centro, soprattutto nelle superiori, non possono superare un certo limite quantitativo perché il loro trattamento formativo, se non vuole imboccare la strada della trasmissione nozionistica, richiede *tempo e profondità*, proprio i presupposti cardine della competenza scolastica.

Alla luce di quel che si è detto, per tornare alla dialettica centro-contesto e al senso pedagogico delle Indicazioni ministeriali, possiamo ridire che, quando il centro giustappone vincoli di competenze e vincoli di contenuto, introduce elementi di criticità professionale riconducibili alla necessità di trovare nessi stringenti tra gli uni e gli altri. Se, infatti, il centro definisce i vincoli di contenuto quali “obiettivi specifici di apprendimento”, *ma nelle concrete prassi professionali essi non hanno a che fare con l'apprendimento*, difficilmente potranno concorrere alla costruzione di competenze. E per avere a che fare con l'apprendimento, fatalmente, non possono essere troppi, perché quando sono troppi, gli esiti, certamente nella secondaria, sono in genere di due tipi, che afferiscono ad altrettanti tipi di insegnanti: il *tipo trasmissivo* che, per “svolgere” efficientemente tutti i contenuti, chiude gli occhi sugli apprendimenti e procede spedito con gli alunni che “seguono”; e il *tipo formativo* che, per favorire gli apprendimenti, chiude gli occhi su alcuni contenuti e tenta di far sì che il maggior numero possibile di alunni “segua”. La verità è che in entrambi i casi si chiudono gli occhi su qualcosa. E invece sarebbe preferibile che non si rinunciassero mai all'apprendimento e che ciascuno non si facesse i contenuti che vuole, ma che il canone dei saperi della scuola venisse costruito nel tempo con la più ampia condivisione degli insegnanti in una logica di compatibilità quantitativa con la mappa delle competenze cui sono chiamati gli studenti.

Maurizio Muraglia

¹ Un'utile indagine sulle Indicazioni ministeriali emanate in questo decennio è stata compiuta da I. Fiorin in *Voci della scuola VII/2008*, pp.64ss.

² Sull'accezione di competenza e al suo legame col curricolo, rimando al mio “Curricolo e competenze culturali” in *Rivista dell'istruzione*, 4/2008, pp.33ss.

³ Val la pena qui indicare soltanto, per restare nei confini nazionali, la preziosa opera di P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997.

⁴ Rimando qui al Dossier di “Insegnare” 1/2007, curato da Mario Ambel e Domenico Chiesa, “Competenze culturali per la cittadinanza”, ed. CIID.

⁵ Interessanti osservazioni sul trattamento pedagogico dei saperi in B.Martini, *Formare ai saperi*, Francoangeli 2005, ed E. Damiano, *Il sapere dell'insegnare*, Francoangeli 2007 (in particolare le pp.56-69).

⁶ Il riferimento qui è a F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci 2002; A.M.Ajello-C.Pontecorvo, *Il curricolo*, La Nuova Italia 2002; M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci 2006.

⁷ Risulta sempre prezioso, sul tema della significatività, il rimando a A. e H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli 1991 (in particolare le pagg.59-68).