

Le Indicazioni, tra vecchi (!) programmi e nuovi (!) curricula, “Rivista dell’istruzione”, 4/2010.

Da ormai un decennio gli insegnanti italiani familiarizzano con un genere testuale chiamato “Indicazioni”, emanato periodicamente dal Ministero della Pubblica Istruzione. Di per sé, sul piano semantico, l’espressione è priva di significato, giacché l’atto dell’indicare suppone una sua finalizzazione: indicazioni *per che cosa*? Qual è il compito attribuito alle comunità professionali dei docenti per il quale è necessario che il centro fornisca delle Indicazioni? La risposta sta nel *Regolamento dell’autonomia scolastica* (DPR 275/99), per quanto in esso non compaia la parola Indicazioni: all’economia di questo contributo interessa in particolare l’art. 8 comma 1, che attribuisce al Ministero il compito di definire: a) gli obiettivi generali del processo formativo; b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”. Il compito del Ministero sostiene il lavoro delle scuole, che consiste nell’elaborazione del curriculum. Non vi è alcun dubbio, quindi, che le Indicazioni emanate dal Ministero debbano intendersi *in ordine al curriculum*. Tra le Indicazioni emanate nel decennio che segue l’istituzione dell’autonomia scolastica, soltanto quelle del 2007 per il primo ciclo di istruzione sono esplicitamente intitolate “Indicazioni per il curriculum”<sup>1</sup>

Il genere “Indicazioni”, fin dalla sua origine, pone a ciascun insegnante un problema professionale di portata cruciale. In che cosa consiste la mia autonomia? Quali vincoli sono posti al mio lavoro dall’elaborazione ministeriale? In che cosa consiste la mia responsabilità? Cosa è possibile che venga omissis, nel mio lavoro, e cosa, invece, devo ritenere imprescindibile? Si tratta di un primo setting di questioni che afferisce all’ordine dell’*enunciazione*. Esso fatalmente precede un secondo è più delicato sistema di questioni che invece ha maggiormente a che fare con la *prassi* professionale. Una volta, cioè, enunciata la mappa dei vincoli e delle libertà, quali sono i problemi didattici che, a distanza di dieci anni, si pongono alla concreta ricezione delle Indicazioni?

La prima batteria di questioni è affrontabile scrutando in parte la normativa, in parte la sua ricezione presso gli insegnanti in questi anni. La normativa non emana più programmi, ovvero liste di contenuti prescrittivi. Essa si attesta sul terreno dei traguardi, che chiama *competenze*, ma non può fare a meno di declinare le stesse in termini di *conoscenze* e di *abilità*. Non può farne a meno, perché, come si è visto, il Regolamento lo prescrive, o meglio, prescrive la definizione, da parte ministeriale, di “obiettivi specifici di apprendimento”. Il linguaggio ministeriale presuppone che gli insegnanti abbiano fatto proprie le teorie curriculari introdotte in Italia a partire dagli anni ‘70, che hanno ispirato sia i programmi della scuola media (1979) sia quelli della scuola elementare (1985), nonché gli orientamenti per l’infanzia (1991). Con le teorie curriculari presuppone anche che si siano fatte proprie le pratiche programmatiche raccomandate negli anni ‘80 e ‘90. Insomma, l’introduzione dell’autonomia scolastica sancirebbe l’acquisizione ormai avvenuta, da parte degli insegnanti italiani, dell’attitudine ad organizzare il processo di insegnamento e di apprendimento non più (o meglio, non solo) per contenuti disciplinari da riprodurre, ma per *trasformazioni degli apprendimenti* constatabili in termini di competenze e obiettivi ad esse funzionali. L’autonomia degli insegnanti, insomma, doveva consistere nel potere finalmente esercitare un sapere professionale acquisito che la pretesa disciplinatrice del centro fino a quel momento aveva mortificato. Come dire che, nel 1997, i tempi erano maturi.

In realtà, per quel che riguarda il primo ciclo, pur non volendo indulgere qui a visioni esageratamente trionfalistiche, i tempi potevano ritenersi maturi. Maestre, maestri, professoresse e professori, che già facevano scuola in un certo modo almeno dalla metà degli anni ‘80, potevano riconoscersi nell’alleanza tra centro e periferia posta dal Regolamento e recepire con una certa

---

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

serenità la transizione dal programma al curriculum. Poteva cioè essere recepito, almeno sul piano enunciativo, un dettato di questo genere: “La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.”<sup>2</sup> E’ interessante qui porre l’attenzione sull’espressione “concretamente rilevate”. Il centro invitava le scuole a compiere rilevazioni non generiche, ma concrete. Il centro, in altri termini, supponeva che le scuole fossero in grado, dotandosi di adeguati strumenti, di attuare *prassi conoscitive sul contesto*. Da tempo infatti erano state avviate nelle scuole le procedure ben note dei *tests* di ingresso, che superavano la logica dei programmi ministeriali uguali per tutti. I *tests* servivano (e servono) a individuare le “diverse esigenze formative degli alunni”, evidentemente per trarne le dovute conseguenze nella costruzione del curriculum di scuola. Se è vero, dunque, che il primo ciclo rappresentava, fin dall’istituzione dell’autonomia, terreno fertile per la dialettica centro-periferia, non è meno vero che la turbolenza del centro ha finito per convincere la periferia che era il caso di andare ciascuno per la propria strada. Tra gli Indirizzi De Mauro (2000), i Piani di studio Moratti (2004) e le Indicazioni Fioroni (2007) le convinzioni pedagogiche faticosamente acquisite dagli insegnanti del primo ciclo negli anni ‘80 e ‘90 hanno subito un tale rimescolamento teorico da indurre i più a tenersi aggrappati alle proprie certezze pedagogiche precedenti l’istituzione dell’autonomia. Come dire: se l’autonomia è questa gran confusione di competenze, abilità, conoscenze, obiettivi specifici di apprendimento, obiettivi formativi, piani di studio personalizzati, unità di apprendimento, unità didattiche e quant’altro, lasciatemi le vecchie tassonomie. Ma era almeno qualcosa.

Nella scuola superiore le cose sono andate diversamente. Non essendo investito da alcuna riforma ordinamentale sistemica, il secondo ciclo, negli anni ‘80 e ‘90, in virtù delle infinite sperimentazioni prodotte qua e là, ha cercato in qualche modo di entrare nello spirito delle teorie curriculari e delle pratiche programmatiche. Ma tutto sommato si può affermare che la logica dei programmi ministeriali ha resistito indenne fino all’istituzione dell’autonomia, che pertanto non ha trovato terreno fertile nella secondaria superiore. Il risultato è che, a parte qualche eccezione, la scuola superiore ha continuato a lavorare in un’ottica esclusivamente contenutistica, senza essere raggiunta, quanto meno sul terreno enunciativo, neppure dalle famose “Indicazioni” ministeriali con tutto il loro corredo di competenze e obiettivi specifici di apprendimento. Abortiti i tentativi della riforma dei cicli berlingueriana (2000) e dei piani di studio morattiani (2005), la palla è passata agli assi fioniani per il biennio (2007) e, da ultimo, alle indicazioni gelminiane (2010). Qui la turbolenza del centro ha rappresentato un’ottima occasione per restare pienamente all’interno della logica dei programmi ministeriali.

Ricapitolando questa prima costellazione di questioni, possiamo affermare che, *sul terreno meramente enunciativo*, gli insegnanti, dal 2000 in poi, avrebbero in qualche modo compreso che il loro lavoro consiste nel gestire gli spazi lasciati vuoti dal centro oppure, come recitano le Indicazioni per il primo ciclo del 2004, di “assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall’altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.”<sup>3</sup>, un’istanza che sostanzialmente, prescindendo dalle contorsioni linguistiche, permane nelle Indicazioni Fioroni per il primo ciclo e, in modo molto più contenuto, nelle Indicazioni Gelmini per il secondo ciclo.

---

<sup>2</sup> DPR 275/99 art. 8 c. 4.

<sup>3</sup> Allegati A, B e C al DM 59/04

Per passare alla seconda batteria di questioni, che va oltre il piano enunciativo, va approfondita la concreta ricevibilità dei vincoli posti dal centro, considerato che, a quanto si legge, è la capacità professionale di *mediare con il contesto i vincoli centrali* a fare la vera autonomia degli insegnanti.

Occorre preliminarmente chiarire di che genere vadano considerati questi vincoli e come le Indicazioni ministeriali via via emanate vi si attestino. In generale, si può ritenere che le Indicazioni soggiacciano a due genere di vincoli: vincoli di competenza e vincoli di contenuto. Non c'è testo ministeriale che rinunci del tutto ai vincoli di contenuto. La differenza può consistere nel maggiore o minore peso dato ai contenuti nella costruzione della competenza. L'accezione di "competenza" attira l'attenzione degli insegnanti su *logiche di traguardo* e dilata il tempo di conseguimento dello stesso. Lavorare per competenze significa, per un insegnante, organizzare il lavoro didattico con una libertà certamente maggiore<sup>4</sup>. Se è la competenza a retroagire 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", presente qua e là nelle varie Indicazioni, segnala la possibilità che ad alcuni contenuti si possa e si debba rinunciare.

Nell'ambito delle Indicazioni Gelmini per i Licei, a voler fare l'esempio più recente, si adotta talora l'espressione "dovranno considerarsi imprescindibili", che rimanda alla possibilità che da alcuni contenuti si possa "prescindere". Questa irrinunciabilità o imprescindibilità non sembra legata esplicitamente alle competenze. Non viene cioè istituito un rapporto stringente tra le pur enunciate competenze e i contenuti, e questo rappresenta un elemento di criticità in contesti professionali - come quelli delle superiori - in cui non vi è l'abitudine a costruire curricoli per competenze. Tale desuetudine al lavoro per competenze rischia di lasciare le stesse sullo sfondo e di ricondurre le prassi professionali degli insegnanti a quei Programmi ministeriali che le Indicazioni vorrebbero sostituire.

Quando i vincoli centrali sono vincoli di contenuto, l'autonomia professionale è di diverso statuto rispetto a quella che si esercita all'interno di vincoli di competenza. Se entrano in campo le imprescindibilità di contenuto, si riduce il campo esplorativo richiesto dalla necessità di costruire con i ragazzi delle competenze. Si riduce, cioè, la possibilità di scegliere quali contenuti, in determinati contesti, si prestino maggiormente a lavorare per competenze. Queste si *dovranno* costruire a partire da alcuni contenuti ben precisi, cui si potrà aggiungere ma da cui non si potrà togliere. Ora, è di tutta evidenza che la riduzione progressiva del tempo didattico in tutti gli ordini di scuola fa ritenere molto problematica la possibilità di un'aggiunta di contenuti, a meno di un rigurgito enciclopedico che potrebbe riguardare qualche scuola di eccellenza. Dunque la più recente filosofia ministeriale delle "Indicazioni" sembra "indicare" alla comunità professionale degli insegnanti che alcuni contenuti, e non pochi, sono prescrittivi per tutti gli insegnanti italiani.

Ma si può prescrivere un contenuto, nella scuola del nostro tempo?

Nelle ultime Indicazioni di latino per il liceo classico si legge: "Fatti salvi gli insopprimibili margini di libertà e la responsabilità dell'insegnante - che valuterà di volta in volta il percorso didattico più adeguato alla classe e più rispondente ai propri obiettivi formativi e anche alla propria idea di letteratura - è essenziale che l'attenzione si soffermi sui testi più significativi". E' un passaggio rivelatore rispetto a quanto qui discusso. La libertà del docente di compiere una valutazione sul da farsi si misura in rapporto alla classe (criterio di adeguatezza), ai propri obiettivi formativi (anche se gli obiettivi dovrebbero riguardare sempre i ragazzi e non il docente) e *anche* alla propria idea di letteratura. Tale autonomia, definita "insopprimibile", fonda il senso di responsabilità del docente e si esercita sul "percorso didattico". Il testo, dopo aver "fatto salvo" tutto questo, dichiara essenziale trattare i testi "più significativi". Qui sta il nodo del problema. Entrano in campo gli *oggetti culturali*, cioè i testi, e su quelli viene assunto un *criterio di significatività*. Ma esso costituisce un restringimento o un inveroamento di quella libertà?

---

<sup>4</sup> Sul tema delle competenze rimando al mio "Curricolo e competenze culturali" in Rivista dell'istruzione 4/2008, pp.33ss.

All'inizio degli anni '70 A. e H. Nicholls lo intendevano così: "Un altro aspetto da considerare nella scelta dei contenuti è quello della significatività. Le scuole si sono spesso preoccupate che gli alunni imparino un'ampia mole di fatti. Ma i fatti sono gli aspetti meno rilevanti e significativi delle materie scolastiche e hanno importanza solo se contribuiscono all'acquisizione delle idee, dei concetti e dei principi fondamentali delle varie materie. Se lo studio fosse basato su un certo numero di principi, idee o concetti attentamente selezionati, l'apprendimento dei fatti servirebbe a illustrarli e verrebbe contemplato nel programma solo nella misura in cui contribuisce a una comprensione di tali principi. Questo ridurrebbe il problema dell'apprendimento di ampi gruppi di fatti, che sembra lo spauracchio di così tanti corsi delle scuole secondarie"<sup>5</sup>.

Questa sarebbe la logica del curriculum. In tale logica ogni contenuto deve dare giustificazione di se stesso in base alla sua cifra di apprendibilità, e la significatività, cioè l'attitudine di un contenuto ad intercettare il mondo di significati degli studenti, certamente ne è la premessa decisiva. Ma questo si può valutare nel *contesto*. Il curriculum è il cuore del Piano dell'offerta formativa di una scuola perché è capace di misurarsi con il contesto. Il genere testuale "Indicazioni" nasceva, come si è visto prima, proprio da quest'istanza pedagogica. Ma esso può rivelare maggiore o minore fiducia in quella capacità degli insegnanti di mediare, contestualizzare, interpretare che rappresenta il connotato più importante di un sapere professionale coerente con il dispositivo dell'autonomia. Esso infatti suppone una professionalità docente capace di *scrutare i contesti* - e in sommo grado gli universi simbolici degli studenti - e di predisporre oggetti culturali compatibili con il mondo concettuale degli allievi<sup>6</sup>. Ove si ritenga poco credibile tale capacità, diventa comprensibile l'attitudine, da parte del centro, a prescrivere ovvero a porre davanti agli insegnanti oggetti culturali imprescindibili. Ma la scuola delle competenze, quando si siano *indicate* le imprescindibilità di contenuto, è solo all'inizio e la cassetta degli attrezzi degli insegnanti è ancora chiusa. Quando la si dovesse aprire e si dovesse inventariare tutto il repertorio di attrezzi necessari alla costruzione di una competenza, è probabile che in non poche realtà scolastiche si scoprirà il criterio pedagogico della *rinunciabilità* e della *prescindibilità*.

**Maurizio Muraglia**

---

<sup>5</sup> A. e H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli 1991, p.64.

<sup>6</sup> Il tema del rapporto tra oggetti culturali della scuola e soggetti in apprendimento sorregge l'impianto del volume di E. Damiano *Il sapere dell'insegnare*, FrancoAngeli 2007.