

DISCIPLINE

Maurizio Muraglia

La dimensione formativa delle discipline scolastiche è un punto qualificante le *Indicazioni*. Prima di trattarne nell'organizzazione del curricolo, il testo ministeriale segnala alcune consapevolezza epistemologiche che è importante non perdere di vista, perché la progettazione del fare scuola non indulga in pratiche con esse incoerenti.

Già nella stesura precedente era stata posta grande attenzione su un'idea forte, quella di "nuovo umanesimo", di una prospettiva di accesso alla conoscenza e all'esperienza capace di creare sinergia tra i saperi, secondo l'impostazione riconducibile a Morin. E' su questa base che poggia la concezione delle discipline offerta dal testo. Esploriamola. Se la scuola non ha più il monopolio delle informazioni ed è possibile accedere alle discipline anche con altre risorse, la didattica disciplinare deve tentare la via dell'integrazione a un duplice livello. Da un lato un'integrazione tra sapere formale e saperi informali o non formali; dall'altro un'integrazione interna ai saperi formali per fare emergere le interconnessioni capaci di generare apprendimenti significativi (da qui la rinuncia ministeriale alle aree predefinite per liberare la creatività delle scuole).

Il testo insiste sul fatto che la tradizionale separazione disciplinare è una convenzione che non si sposa con l'unitarietà dei processi di apprendimento. Quest'aspetto segna la transizione dal livello epistemologico al livello pedagogico e didattico delle *Indicazioni*, perché chiama in causa il *modo* in cui la scuola persegue i suoi obiettivi di apprendimento. Bisogna in altri termini fare i conti con la dialettica progettuale tra unitarietà dell'apprendere e pluralità degli oggetti culturali sottoposti al processo di apprendimento. Gli insegnanti, nella progressione verticale del curricolo, sono sempre più dei disciplinari, ma questo non implica la doppia deriva che il testo segnala: quella della frammentazione e quella della trasmissione.

La frammentazione delle discipline e l'istituzione di confini rigidi infatti sembra compromettere la via verso il conseguimento di competenze. Perché? Per comprenderlo occorre esplorare attentamente i caratteri dell'ambiente di apprendimento proposti dal testo: legame con l'esperienza, laboratorialità, cooperazione, metacognizione sono dimensioni della didattica che orientano verso la costruzione di competenze e mal si conciliano con assetti disciplinari rigidamente separati o trasmissivi. Se le discipline, infatti, non sono pensate quali repertori aridi di contenuti, ma come "punti di vista sulla realtà" o "chiavi interpretative" della stessa, è evidente che l'assunzione della disciplina come riferimento per la progettazione del curricolo richiede un'interpretazione degli obiettivi e delle competenze in un senso che rifugge dal nozionismo e attinge a piene mani all'esperienza.

Tutto questo presenta forti elementi di criticità, se si pensa a molte prassi didattiche attualmente diffuse soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, ma anche al *testing* periodico cui è chiamato il primo ciclo dalle prove Invalsi. Per quel che riguarda le pratiche didattiche, occorre ricordare che una didattica per competenze che abbia come riferimento le discipline non può che ridimensionare ogni pretesa enciclopedica. L'accumulo di conoscenze, recitano tutti gli esperti, rappresenta un forte ostacolo all'apprendimento significativo, e quest'ultimo è requisito necessario per il raggiungimento di competenze. Per questo anche la lunga batteria di obiettivi legati alle competenze, sia pur su base pluriennale, in alcuni contesti può rappresentare un serio problema, soprattutto se l'idea di "indispensabilità" che il testo pone per essi dovesse essere letta in senso rigidamente vincolante.

Anche le prove Invalsi possono involontariamente produrre un effetto di "testificazione del sapere" che mal si concilia con la costruzione di competenze culturali e con l'idea aperta, processuale delle discipline proposta dalle *Indicazioni*. E' indubbio che il desiderio di affrontare proficuamente le prove può indurre (anzi, già induce) lo zelo degli insegnanti ad intensificare la *quantità* di oggetti culturali con la conseguenza inevitabile di produrre insuccesso tra quegli allievi che mal sopportano l'ingombro cognitivo determinato dall'affastellamento di nozioni, specie se non sorretto da una regia pedagogica capace di legarle insieme.

Il problema è spinoso e chiama in causa indirettamente anche il secondo ciclo. In che misura la formazione attuale degli insegnanti accede al legame tra competenze e discipline? In altri termini: quali conseguenze potrebbe avere un'assunzione rigorosa della concezione delle discipline proposta dalle *Indicazioni* sulla continuità tra primo e secondo ciclo? Un curriculum di lingua o di matematica condotto nel primo ciclo secondo la filosofia delle *Indicazioni*, quindi attento ad un'alfabetizzazione culturale e strumentale non nozionistica, quante possibilità avrebbe di sfuggire ad un'impostazione disciplinare rigidamente contenutistica e trasmissiva quale quella che non raramente il secondo ciclo propone?

Il problema delle discipline, in definitiva, è il problema della cultura della scuola italiana e del sapere professionale degli insegnanti. Le *Indicazioni* offrono un'idea aperta, formativa, culturalmente qualificata delle discipline scolastiche, ma la didattica deve confrontarsi da un lato con i vincoli dell'alfabetizzazione strumentale legata agli obiettivi "indispensabili", dall'altro con i test nazionali, che rischiano di malconciliarsi con un orizzonte pedagogico e curricolare di più ampio respiro.

Per approfondire:

F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza 2004;

I. Mattozzi, *Disciplina*, in "Voci della scuola" VI, Tecnodid 2007;

www.educationduepuntozero.it (Il sito offre non solo un'utile rassegna di esperienze didattiche, ma anche un'occasione per riflettere sui vari aspetti del lavoro scolastico, dalla professionalità, all'organizzazione, alle tecnologie).