

Attraverso i curricoli delle associazioni disciplinari

di Adriano Colombo, Coordinamento del *Forum* delle associazioni disciplinari

Progettare la scuola, I, n. 7, luglio-agosto 2000, pp. 37-39

Da quando si è avviato il processo di riforma della scuola (autonomia degli istituti, riordino dei cicli), è apparso particolarmente intrigante il problema del “formato” che dovrebbero assumere, nel nuovo sistema, le norme curriculari nazionali che dovrebbero garantire un minimo di omogeneità del sistema, facilitare le opzioni e i passaggi degli studenti, e insieme lasciare uno spazio ampio all’iniziativa autonoma delle scuole e degli insegnanti.

Noi conosciamo il “genere letterario” dei programmi ministeriali, che ha le sue convenzioni, suscettibili di evolversi nel tempo ma tali da condizionare sempre implicitamente i redattori dei testi e le aspettative dei destinatari. Dobbiamo invece inventare da capo il nuovo genere delle norme nazionali sui curricoli in regime di autonomia.

La formula del “curricolo per competenze” è stato un tentativo di rispondere a questa esigenza, ma il suo significato preciso, in termini di testi da scrivere, è restato a lungo mal definito. I contributi che le associazioni disciplinari della scuola hanno elaborato in vista della seconda Giornata nazionale di studio su “Competenze e nuovi curricoli” (Bologna, 6.5.2000)¹, e il dibattito tenuto in quell’occasione, cominciano finalmente a delineare una risposta. In questi testi l’idea di una scuola che punta sulla padronanza, teorica e pratica, delle discipline, più che sull’accumulo di contenuti, si delinea con grande chiarezza, e la differenza dalla concezione tradizionale dei programmi è palpabile.

Attraverso anni di discussione, le associazioni sono riuscite a progredire verso un linguaggio comune: solo un anno fa, alla prima Giornata nazionale sui curricoli (8.5.1999)², le varie proposte apparivano non incompatibili, ma spesso concepite in termini diversi e poco comunicanti fra loro; ora si delinea un’idea comune su come le norme curriculari dovrebbero essere scritte. Un contributo importante, in questa direzione, è venuto dal *Glossario minimo* elaborato in proposito da un gruppo di lavoro dell’Associazione *Progetto per la scuola* e del *Forum* delle associazioni disciplinari³; soprattutto le definizioni ivi proposte di “competenze” (“*ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l’obiettivo atteso e produrre conoscenza... la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato*”) e di “nuclei fondanti” (“*concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze*”) sono ampiamente citate nei documenti delle associazioni e, quel che più conta, sono usate, diventano strumenti comuni di articolazione del discorso curricolare.

Anche l’indicazione (formulata da Vertecchi e accolta nel documento citato) che la definizione delle competenze “lasci sempre trasparire una strategia di verifica” è ampiamente seguita. Si tratta di un passaggio di estrema importanza: non solo dà precisione e leggibilità alle proposte curriculari, ma permette di immaginare in quali termini un sistema nazionale di valutazione potrebbe verificare nel lavoro delle scuole l’aderenza a quel “minimo comune denominatore” che lo stato può e deve esigere dalle scuole.

Questi documenti costituiscono anche la migliore risposta alla polemica di chi si ostina a vedere nell’ipotesi delle competenze una diminuzione di importanza delle conoscenze e uno scadimento qualitativo; la polemica si manifesta fondata sui pregiudizi più che sull’informazione: i curricoli delineati dalle associazioni sono concettualmente densi e ambiziosi.

Siamo naturalmente ancora lontani da una soluzione complessiva del problema: tra le proposte delle associazioni sussiste qualche disomogeneità di impostazione e di linguaggio. La domanda se e quanto le norme curriculari debbano contenere indicazioni metodologiche, o lasciarle interamente all’autonomia didattica, trova una certa varietà di risposte. Così viene interpretata in modi non sempre omogenei la distinzione tra le competenze, traguardi formativi per il singolo, e le

finalità formative più generali che (suggerisce il *Glossario* citato) hanno per soggetto l'istituzione, non lo studente, e dovrebbero pertanto essere oggetto di una valutazione delle scuole, non di una certificazione dei curricula individuali. C'è insomma ancora parecchio lavoro da fare, in vista di una scrittura omogenea dei curricula, ma il percorso compiuto è consistente; e quando l'autorità di governo deciderà di mettere mano a questo capitolo conclusivo ed essenziale della riforma, potrà disporre (se lo vorrà) di un punto di partenza molto avanzato, di un'elaborazione che nasce dalle migliori competenze presenti nella scuola e nei settori dell'università ad essa più vicini.

Un altro dato che colpisce è che queste proposte, nate all'interno di associazioni disciplinariste, non si rinchiodano affatto in recinti disciplinari, ma hanno un'ispirazione chiaramente "trasversale". Le intersezioni sono numerose: gli storici parlano di geografia e i geografi di storia, come è naturale; in un modulo didattico proposto come esempio dall'Associazione per l'insegnamento della Fisica, che ha per oggetto "Aspetti fisici della comunicazione", si trovano, al livello della scuola di base, elementi che potrebbero benissimo figurare nei curricula di educazione linguistica e musicale; in tutte le proposte disciplinari è poi rilevante l'attenzione agli obiettivi di carattere linguistico, che si tratti della padronanza di un lessico tecnico o dell'uso di verifiche di tipo testuale, come riferire o descrivere, oralmente o per iscritto. La trasversalità dell'educazione linguistica, che è da sempre una tesi centrale di questa proposta educativa, vive ormai consapevolmente nelle ipotesi curriculari intitolate alle materie più diverse.

Se queste intersezioni si risolveranno in fruttuose interazioni, o si ridurranno a sovrapposizioni inutili e dannose (a cui purtroppo i curricula tradizionali ci hanno abituato), dipende da un lavoro ulteriore che è ancora da fare. Ci sono da prevedere incastri e divisioni di compiti, e soprattutto moduli didattici comuni a diverse materie, e questo è un compito che la collaborazione volontaria tra le associazioni non basta forse, da sola, ad assolvere.

Così come non può bastare a risolvere un altro problema che si delinea con chiarezza crescente. Ho detto che le proposte sono ambiziose, ed è bene che lo siano; ma se ci limitassimo ad affiancare e sommare le competenze indicate dai vari documenti (e per lo più sono solo esemplificazioni parziali), rischieremo un curriculum enciclopedico, stracarico, ingestibile, ricadremo cioè nel difetto più volte imputato ai programmi Brocca. Un rimedio può venire dai moduli interdisciplinari, un altro dalla modularità interna ai curricula disciplinari, intesa come possibilità di opzioni. Ma sono convinto che questi rimedi non bastino, se non recupereremo una opzionalità per lo studente anche tra materie (e non solo tra indirizzi prefissati), che era prevista dal documento Berlinguer del 1997 e si è persa per strada nel cammino della riforma. Si sta cercando di ridurre gli orari complessivi, ed è giusto; contemporaneamente si profila l'aggiunta di nuove materie "per tutti", dalla filosofia all'educazione musicale nella scuola secondaria, forse alla geografia, e anche per questo ci sono ottime ragioni. Ma se non vogliamo frantumare il monte ore complessivo, se non vogliamo impelagarci in una penosa guerra degli orari, dovremmo trovare il modo di far sì che lo studente possa scegliere una cosa o l'altra; "per tutti" significherebbe allora "offerto a tutti" e non "obbligatorio".

¹ Ho esaminato i documenti inviati da A.I.F. (Associazione per l'Insegnamento della Fisica), AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia), GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica afferente alla Società di Linguistica Italiana), LANDIS-ISMLI (Laboratorio nazionale di didattica della storia, collegato all'Istituto per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia), LEND (Lingua e nuova didattica), Società Chimica Italiana - Divisione Didattica, Società Filosofica Italiana - Commissione didattica, Gruppo di lingue classiche dell'Associazione "Progetto per la scuola".

² I documenti sono apparsi sul n. 3-4/1999 degli *Annali della Pubblica Istruzione*.

³ Il documento è apparso sul n. 4 di *Progettare la scuola*, pp. 40-43.