

2001 Interventi nel *Forum* telematico della Commissione per il riordino dei cicli*

14.1.2001

Obiettivi di apprendimento *specifici*, verificabili, vincolanti

Ci si domanda se le norme curricolari da redigere dovrebbero indicare i traguardi formativi in modo generale, aperto a interpretazioni molteplici, o definirli in termini precisi e vincolanti. Ritengo che si debbano indicare «obiettivi *specifici* di apprendimento» (art. 8 comma 1 DPR 275/99, lettera b) in termini di *prestazioni* da richiedere al termine di un ciclo, sufficientemente definite per poter essere facilmente tradotte in prove di verifica. Naturalmente non sarà possibile, né opportuno, specificare in questo modo tutto ciò che può o deve essere appreso: si tratta di indicare alcune priorità, tali da garantire l'omogeneità del sistema nazionale di istruzione in regime di autonomia.

Principali ragioni a sostegno della tesi:

1. Aderenza alla norma: se il legislatore scrive «obiettivi specifici», non intende che abbiano una forma del tipo «produrre testi di vario genere» (dal programma vigente di Italiano per la scuola elementare), ma che (nell'esempio) si specifichino le caratteristiche dei testi da produrre, i tipi di consegna che definiscono la prestazione-obiettivo.
2. Efficacia delle norme curricolari: l'esperienza dei programmi del 1978 e 1985 ha mostrato come ottime indicazioni curricolari e didattiche possano restare inefficaci, se non si traducono in traguardi formativi precisi, di cui le scuole siano tenute a render conto.
3. (Questo implica tra l'altro che l'esame di stato previsto al termine della scuola di base dall'art. 3 comma 4 della l. 30/2000 dovrà essere veramente "di stato", e non abbandonato quasi interamente alle scelte locali, come l'attuale esame di terza media).
4. Valutazione: «gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» (lettera g dell'art. 8 cit.) possono essere definiti solo sulla base di traguardi formativi precisi. Questo non significa che la valutazione del singolo allievo debba essere vincolata agli standard nazionali, ma che lo siano gli oggetti e i criteri di valutazione. su questo punto condivido gran parte di quel che scrive Monasta¹ nel suo contributo "Prime indicazioni".
5. L'autonomia delle scuole dovrebbe esplicarsi non nella scelta degli obiettivi di apprendimento prioritari, ma in quella dei percorsi e metodi con cui raggiungerli, oltre che nell'adozione di altri obiettivi, non inclusi nel "nocciolo" delle norme nazionali, che arricchiscano l'offerta formativa, in particolari curvature delle finalità nazionalmente indicate, ecc. (Questo implica tra l'altro che le norme nazionali dovrebbero astenersi il più possibile dal dare indicazioni metodologiche che non siano già di per sé incorporate nella definizione degli obiettivi specifici e prioritari di apprendimento). Non c'è da temere che un vincolo su obiettivi di apprendimento prioritari limiti l'autonomia; c'è anzi da chiedersi quante scuole siano preparate a reggere il peso di tutta l'autonomia, anche didattica, che in ogni caso resta loro assegnata.

26.1.2001

Sulle ripetenze

Dissentimento nettamente dal passo del testo di sintesi di Ambel² (punto 3) che esclude «nell'arco dell'intero settennio della scuola di base, ogni forma di "ripetenza" complessiva di un intero anno» (indicazione che suppongo non possa restare specifica di un'area disciplinare).

* La Commissione di studio di oltre 300 membri istituita dal ministro De Mauro nel giugno 2000, con il compito di dare indicazioni per la progressiva attuazione dei nuovi cicli scolastici in base alla legge n. 30/2000, disponeva di un *Forum* di discussione ad accesso riservato, presso il sito del Ministero della (allora) Pubblica Istruzione. La Commissione produsse un proprio documento di «Indirizzi per l'attuazione del curricolo», che si può leggere (con qualche integrazione e modifica ministeriale) nel volumetto *I curricoli della scuola di base*, a cura di G. Cerini e I. Fiorin, Tecnodid/Zanichelli, finito di stampare il 1°3.2001. La Commissione non ebbe il tempo di produrre indicazioni per la scuola secondaria. Riproduco alcuni miei interventi nel *Forum* risalenti alla fase finale del dibattito, quando si trattava di definire le indicazioni curricolari per la scuola di base.

¹ Attilio Monasta, pedagogo, membro della Commissione.

² Mario Ambel, coordinatore del gruppo di lavoro per il curricolo di italiano, incaricato di redigere un testo di sintesi.

Mi pare che si tratti di un irrigidimento ideologico di un'esigenza giusta come indicazione *generale e di massima*: l'uguaglianza non può essere imposta per legge. Bisognerebbe liberarsi dall'ossessione che una classe debba assolutamente corrispondere a un'età anagrafica (giacobina, nata insieme all'istruzione obbligatoria, alle carceri, ai cimiteri e ai manicomi). Si nega il *diritto* di ogni bambino ad avere tempi diversi: che accadrebbe se un bambino dovesse assentarsi per 6 mesi per gravi ragioni di salute o altro? se uno straniero arriva a 9 anni completamente privo di alfabetizzazione in italiano? A Bologna, anni fa, il padre adottivo di un bambino etiopico supplicò invano la scuola media di trattenerlo un anno in più, e giunse a far ricorso contro la promozione (che perse).

Le norme astratte e irrealizzabili producono la finzione burocratica. Con l'imposizione di tempi eguali a tutti, l'esame e relativa certificazione di fine obbligo diventerebbe inevitabilmente mendace.

Se proprio non si vuole parlare di ripetenza, una mediazione sensata si potrebbe ricavare da un contributo di Monasta, dove suggerisce: «andranno per tempo studiate soluzioni di “percorso integrativo” al termine della scuola di base»: classi (anni) di recupero?

28.1.2001

Obiettivi specifici prioritari, verificabili e vincolanti

Mi si riferisce che nella riunione del 15.1 Ambel è stato invitato a un “prosciugamento” del testo di curriculum di Italiano presentato (peraltro ottimo sotto molti aspetti). La questione non è solo di forma e di leggibilità. La lunghezza e complessità del testo (tale che una mente umana non può averne una visione d'insieme) rispecchia l'ambizione di indicare tutto ciò che è desiderabile che sia insegnato-appreso. La conseguenza necessaria è che “gli obiettivi hanno carattere indicativo, non prescrittivo”; il risultato è che avremmo un testo molto più accurato e rigoroso dei vecchi programmi, ma di efficacia nella scuola pari alla loro, cioè tendente a zero.

Ripeterò per l'ultima volta che compito delle norme curriculari in regime di autonomia è indicare *pochi “obiettivi specifici” prioritari, verificabili e vincolanti* (nel senso che le scuole - non i singoli alunni - siano chiamati a rispondere su quelli): il minimo garantito di omogeneità nazionale. Altri obiettivi di arricchimento dell'offerta formativa vanno lasciati all'autonomia delle scuole, eventualmente indicandone alcuni come “di eccellenza” (o espressione simile), per evitare appiattimenti sul minimo.

Un quadro di riferimento essenziale che indichi agli insegnanti immediatamente (senza bisogno di ore di studio e corsi di aggiornamento) i traguardi obbligatori che saranno periodicamente verificati; non una lista che vuole essere esauriente accompagnata dal messaggio “ciascuno poi farà quello che crede e quello che può”.

11.2.2001

Ancora sulle ripetenze

L'indicazione “nessuna ripetenza” è giustamente caduta dal documento dell'area linguistica, non essendo una questione di area, ma il problema resta (tra l'altro: art. 8.1 lettera g. DPR 275).

Mi pare siano da conciliare due esigenze: quella di abolire la ripetenza come fatto selettivo e punitivo, e quella di concedere tempi adeguati di apprendimento ai bambini che per qualsiasi ragione partono svantaggiati. Non basta dire che i recuperi si effettueranno per singoli moduli (intervento Marucci), per due ragioni: 1) non è affatto scontato che la segmentazione modulare sia adatta a tutti gli obiettivi della scuola di base (vedi Bertocchi in IRRSAE Lombardia, *Proposte per una didattica modulare*, p. 49); 2) gli svantaggi gravi colpiscono capacità di base e trasversali, difficilmente localizzabili in singoli moduli.

Una soluzione potrebbe essere di prevedere la possibilità di un anno di recupero al termine del secondo ciclo breve (quinta) e al termine del settennio: non tanto una ripetenza, quanto un progetto specifico di recupero delle carenze individuate.

Bisognerà pur garantire che i ragazzi che affrontano il ciclo secondario possedano i prerequisiti necessari, o almeno vi si avvicinino quanto più è possibile a ciascuno; altrimenti tutto il biennio iniziale della secondaria diventerà un ciclo di recupero.

16.2.2001

Le ambizioni sbagliate

Uno dei modi più sicuri per rendere inefficaci le indicazioni curricolari (oltre a quello di scrivere troppi obiettivi) è quello di inserire obiettivi troppo ambiziosi, che non possono essere raggiunti dalla maggioranza degli allievi al livello indicato (almeno nelle condizioni attuali - ma i curricoli sono per la scuola che c'è, non per l'Isola che non c'è).

Qualche esempio dalla Sintesi dei gruppi di lavoro:

- Italiano - Ascolto e parlato - Livello di prestazione: «registro adeguato alle diverse situazioni» (a 13 anni?);
- Storia - Obiettivi specifici di apprendimento alla fine del quarto anno: «Riconoscere e utilizzare fonti storiche»;
- Musica - Obiettivi specifici - 3°-4°-5° anno: «Distinguere, individuare, ordinare, memorizzare [...] ... Le funzioni armoniche principali (tonica e dominante)» - 6° e 7° anno (p. 130): «Distinguere ecc. ... I modi maggiore e minore». (Il mio orecchio non ci arriva; sarà solo perché non ho avuto un'educazione musicale adeguata?).

Naturalmente si può dire che questi obiettivi sono raggiungibili nelle situazioni di eccellenza, con alcuni allievi ecc. E' quanto dire: le indicazioni curricolari saranno seguite da chi vuole e può, quando vuole e può; serve allora scriverle?

Spero che nella riscrittura e semplificazione dei testi, a cura del ministero, si segua un criterio di realismo degli obiettivi.

4.3.2001

La riflessione sulla lingua nei primi due anni

La proposta di curricolo di Ambel del 24.1 contiene un punto che va assolutamente corretto: l'indicazione di obiettivi di apprendimento per la riflessione sulla lingua «Entro la fine del secondo anno». Non c'è dubbio che elementi di riflessione linguistica sono intrinseci ad ogni attività didattica: lo stesso apprendimento iniziale della lettura e della scrittura mette in gioco nozioni analitiche come "lettera" e "suono", "sillaba", "parola", e probabilmente le categorie di genere e numero. Ma non è bene che gli elementi di riflessione diventino espliciti e sistematici. Si andrebbe incontro a gravi rischi:

- che siano introdotti concetti che hanno in sé un livello di astrazione non accessibile a bambini di sei-sette anni (come "articolo", "nome", "verbo"): la conseguenza sarebbe una semplificazione banalizzante, che in seguito bloccherebbe la possibilità di una comprensione più razionale; un insegnamento grammaticale precoce apre la via a una grammatica stupida, quale conosciamo troppo bene;
- che questi accenni siano interpretati in modo estensivo, favorendo la diffusione di un grammaticalismo spinto fino dalle prime classi: c'è già nella scuola elementare la tendenza a fare troppe cose troppo presto (a danno dell'essenziale), testimoniata anche dai libri di testo;
- che si apra la via a ripetizioni cicliche degli stessi argomenti, che non hanno mai costituito occasioni di approfondimento (gli sviluppi "a elica" sono quasi sempre pie illusioni), ma sono fonte di demotivazione e non apprendimento.

Segnalo infine alcuni temi che a mio parere andrebbero riservati al biennio secondario (che non significa che non possano essere incontrati occasionalmente nella scuola di base, ma che bisogna evitare di indicarli come oggetti di apprendimento sistematico): «riconoscere i principi fondamentali dell'organizzazione del testo (coesione, coerenza ecc.)» e «riconoscere i fenomeni di deissi ecc.».