

Contenuti essenziali o abilità essenziali?

"Scuola e città", 1998, n. 10, pp. 451-452
(risposta a tre domande poste dalla redazione)

1. Il documento dei sei esperti sui "Contenuti essenziali per la formazione di base" del marzo scorso parte da premesse ragionevoli, e presenta indicazioni interessanti su alcune aree disciplinari. Ha però a mio parere un difetto radicale di impostazione, che gli fa mancare lo scopo prefisso: l'idea che si possano enumerare i "contenuti essenziali" della scuola a partire da una rassegna di aree disciplinari. Il risultato è che ne elenca otto, scoprendo in sostanza che tutto è ugualmente importante. Si tratta dello stesso approccio seguito, al livello della scuole secondaria superiore, dalla Commissione Brocca, con la conseguenza di disegnare curricula sovraccarichi, di prendere un ideale *pool* di premi Nobel come riferimento per definire i saperi essenziali del cittadino comune.

Il fatto è che non ha senso prendere in considerazione una per una le aree del sapere, e poi chiedersi se sono educativamente rilevanti: tutte lo sono. Se domani un'associazione di entomologi si mettesse a reclamare un adeguato spazio per la propria disciplina, obbligatoria per tutti in tutti gli anni, dimostrandone la ricca potenzialità educativa, ci sarebbe poco da obiettare, su quel terreno.

2. La ricerca dell'essenziale nell'educazione dovrebbe a mio parere seguire un'altra strada. Partire non dalle discipline o aree, ma da nuclei concettuali trasversali alle discipline, dalle abilità cognitive generali da sviluppare. Si tratta di chiamare gli esperti, disciplinari e non, a disegnare una mappa di questi assi portanti, per poi verificare su questa le ipotesi di curricula e contenuti.

Al livello primario, si tratta di individuare e sviluppare le categorie cognitive di base, tali da poter essere impiegate nei contesti più diversi; probabilmente, a questo livello, esse vanno perseguite per buona parte non attraverso "discipline", ma attraverso "attività". Mi riferisco a cose come i concetti e le relazioni spaziali e temporali, alcune categorie logiche di base, il concetto di misura e di ordine di grandezza, il concetto di legge empirica, verificabilità e falsificabilità, le categorie di ipotesi e causalità; e ad abilità come la capacità di progettare, l'uso di linguaggi verbali e non verbali e la capacità di tradurre gli uni negli altri; eccetera (non sono io in grado di disegnare una mappa ordinata e completa, e forse nessuno lo può da solo).

Al livello secondario, dove naturalmente l'insegnamento si articola per discipline, alla capacità di usare categorie di livello più complesso si aggiunge l'esigenza della consapevolezza delle operazioni che si compiono, di una riflessione metacognitiva. Alcuni obiettivi cognitivi trasversali potrebbero allora essere la capacità di generalizzare, sintetizzare, astrarre; il controllo della testualità orale e scritta; la capacità di argomentare e dimostrare; il procedimento ipotetico-deduttivo; la distinzione fra dati e teorie generalizzazioni interpretazioni; il concetto di modello; la consapevolezza della storicità di istituti, conoscenze, teorie; la consapevolezza della complessità del reale; eccetera.

A mio parere, la definizione dei traguardi formativi comuni va perseguita in termini di questo genere (non dico "questi"). Il problema che si pone è come renderli verificabili. Ragionare in termini di traguardi, invece che di prescrizioni programmatiche, sposta infatti tutto l'impatto normativo sulla definizione delle prove finali (di un ciclo, di un modulo, di un indirizzo); e finora, la ripercussione della prova finale sul curriculum precedente è più spesso negativa che positiva: studiare per l'esame, o per il test, peggiora in genere la qualità dell'insegnamento-apprendimento. Si tratta allora di immaginare prove (tipi, modelli di prova) che incorporino in sé

gli obiettivi cognitivi più generali e di alto livello, scoraggiando una preparazione di tipo meccanico e ripetitivo; sarebbe un compito di ricerca estremamente importante e interessante.

3. Con questo, potrei aver eluso in parte la domanda sui "contenuti essenziali". Quando si usa l'espressione, si pensa in genere anche a un insieme di nozioni elementari che un cittadino scolarizzato dovrebbe possedere (e che spesso la scuola non gli garantisce). Dovrebbe sapere se è venuto prima Napoleone o Carlo Magno, che Pus'kin non fu il capitano della nazionale ungherese di calcio degli anni '50, che lo stronzio 90 non è un isotopo delle feci, che far bollire il latte non lo libera dall'inquinamento radioattivo (questo esempio non è inventato), e così via.

Non credo che sia più possibile definire questa cultura comune di base per estensione, come un elenco enciclopedico di conoscenze. Il metodo fu seguito intorno al 1920 da Washburne per definire il programma di studi sociali della scuola di Winnetka: fu fatto uno spoglio sistematico di periodici, furono schedati tutti i riferimenti a persone, luoghi e avvenimenti non seguiti da spiegazioni, e dalla loro sintesi si ricavarono i contenuti essenziali dell'insegnamento. Un procedimento simile oggi porterebbe a un'enciclopedia sterminata, priva di centri e assi portanti, ingovernabile.

Il problema di fornire le conoscenze indispensabili ad affrontare un certo tema di rilievo nella nostra vita sociale andrà certo affrontato, scuola per scuola, caso per caso; ma non può fornire una base per l'elaborazione dei curricula comuni. Non è, non sarà mai più possibile dirsi colti perché si sono letti tutti gli stessi (pochi) libri.

I modi per fronteggiare l'esplosione dei saperi (anche di quelli utili alla vita quotidiana) sono due, e sono ben noti. Il primo vale soprattutto (ma non solo) per la scuola dell'obbligo: è puntare sulle abilità, sulla capacità di procurarsi conoscenze, più che sulle conoscenze. In parole povere: se non si riesce a insegnare che differenza passa fra Alessandria in Piemonte e Alessandria d'Egitto, l'importante è insegnare a servirsi delle carte geografiche al momento opportuno; importante è capire il significato di una percentuale e perché, sul calcolatore tascabile, la si trova a partire da una moltiplicazione; e così via.

Il secondo modo, valido soprattutto (ma non solo) per la scuola secondaria, è l'organizzazione modulare dei curricula. Le abilità si esercitano su dei contenuti, non c'è dubbio; ma i contenuti non sono parte di un insieme enciclopedico da esaurire (e di fatto inesauribile), sono in primo luogo campioni significativi di un certo ambito di conoscenze; e sono possibili scelte diverse ed equivalenti. Questo vale all'interno di una disciplina, sicuramente di quelle storico-sociali, ma probabilmente anche delle scienze della natura e sociali: mi sembra che vari programmi proposti o vigenti lo confermino (con maggiore o minore coraggio e coerenza di scelte). Ma può valere anche *tra* le discipline: per esempio, l'espressione musicale, figurativa e corporea sono ugualmente importanti per l'educazione, ma può darsi che a un certo livello del piano di studi sia inevitabile scegliere l'una o l'altra; la filosofia è importante, ma in quanto disciplina specifica potrebbe essere un'opzione fra altre. Parlo di opzioni disponibili alle scuole nella loro autonomia, ma anche da offrire al singolo studente, ogni volta che i mezzi lo consentano. L'argomento è vasto e affascinante, anche se stenta a incarnarsi nei progetti di riforma e nei regolamenti dell'autonomia. Non potendo svilupparlo qui, mi limito a rinviare al documento *La modularità nei curricula* elaborato dal *Forum* delle associazioni didattiche disciplinari della scuola.

Forse l'essenziale non è definire i contenuti essenziali, ma liberarsi dall'ossessione di insegnare tutto a tutti.