

MISURIAMOCI...CON LE INDICAZIONI
Convegno di studio – Mestre, 19 ottobre 2013

“Oltre le discipline: criteri per la costruzione del curricolo unitario” (Simonetta Fasoli)

Questo incontro di studio, molto opportunamente costruito attorno alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* che dall'anno in corso si innestano a pieno regime nel lavoro quotidiano delle scuole, è l'occasione per rivisitare con pensieri “antichi e nuovi” questioni su cui da molto tempo noi tutt* che siamo qui ci stiamo in varie forme misurando (nella riflessione, nella ricerca e nelle pratiche).

Nuovo, o almeno rinnovato, è il contesto di riferimento. Le *Indicazioni*, infatti, non sono solo un testo normativo, che va considerato nei suoi risvolti di prescrittività, ma un documento di ampio impianto culturale, dichiaratamente aperto, che interpella, anzi postula, l'apporto critico-costruttivo degli insegnanti e in generale di tutti gli operatori della scuola.

Alla luce di questa premessa, mi avvio ad entrare nel merito della tematica che mi è stata affidata: cruciale, come del resto tutte le altre di cui ci occupiamo oggi; controversa e accidentata, ma appassionante. Per osservare subito che, in questo nuovo contesto, possiamo finalmente parlare di “curricolo” riferendoci al curricolo “di scuola” (*cf. Documento di lavoro del Comitato scientifico nazionale, punto 1, 2° capoverso*), fuori dal perimetro delle *pedagogie di stato* di cui abbiamo visto in anni recenti discutibili tentativi. Con le “Indicazioni per il curricolo”, viene consegnata alle scuole la piena responsabilità pedagogico-culturale della progettazione curricolare, in effettiva attuazione di quella “autonomia didattica, di sperimentazione e ricerca” già sancita dal DPR n. 275/99 (Regolamento dell'autonomia); ciò avviene certamente in un quadro nazionale saldamente presidiato dalla cornice e dagli elementi di contenuto del testo. Siamo comunque al definitivo superamento della logica del “Programma”.

“Curricolo”, dunque, ma non basta: **curricolo unitario**. Un'istanza, in questa specificazione, cui molti di noi hanno lavorato, riflettuto, messo alla prova pratiche e confronti professionali tutt'altro che scontati. Ma forse per la prima volta, proprio nel quadro culturale e negli assetti didattico-organizzativi prefigurati dalle *Indicazioni*, sembra possibile provare a costruire un percorso di insegnamento/apprendimento improntato a criteri di **continuità, progressività, unitarietà**.

Due mi sembrano, essenzialmente, i fattori che sostengono questa opportunità: il primo, intrinseco al testo, riguarda la coerenza che, come uno *sfondo integratore*, lo attraversa, dalla parte introduttiva (una sorta di “Premessa”) alle sezioni che trattano i diversi segmenti del percorso formativo di base, tutti leggibili all'interno di un'impostazione che coniuga elementi di specificità con tratti comuni, istanze di identità con visione evolutiva. L'altro fattore, che è “a lato” delle *Indicazioni*, ma spesso richiamato nel testo, è costituito dalla *generalizzazione degli Istituti comprensivi*: condizione necessaria, anche se non sufficiente, per “fare” continuità. Dirò di più:

soltanto a questa condizione, l'istituzione dei "Comprensivi" si emancipa dalla matrice organizzativistico-burocratica, e dal "peccato originale" di un provvedimento ispirato a puri criteri di economie di scala e di tagli.

I fattori che ho appena sinteticamente richiamato attestano, tuttavia, solo una potenzialità: essa va esplorata ed accompagnata da un lavoro culturale e professionale che arriva al "cuore" della ricerca pedagogica, dell'elaborazione metodologica. Non ci si può addentrare nell'impresa se non affrontando la questione delle discipline. In altri termini, solo un **ripensamento deciso dell'impianto pedagogico-disciplinare**, che sotto vari "nomi" e dispositivi attraversa l'intera struttura delle *Indicazioni*, crea le condizioni per costruire un curricolo unitario. Da questo punto di vista, il documento presenta qualche oscillazione che certo non aiuta. La stessa scelta di non riferirsi, già a partire dalla Scuola primaria, ad "ambiti disciplinari" ma a "discipline" (per quanto correttamente esplicitata nel documento come stimolo alla capacità didattico-organizzativa delle scuole autonome e degli insegnanti di individuare liberamente connessioni e trasversalità) mi sembra esposta al rischio di ricadere precocemente in nuovi disciplinarismi e di incoraggiare metodologie didattiche che frammentano l'approccio ai saperi. Riteniamo che, per portare fino in fondo le premesse promettenti di un impianto coerente come questo, sia indispensabile andare ***oltre le discipline***.

Ma qui bisogna fare qualche precisazione. Nella prospettiva di un curricolo unitario, le discipline non sono "corpi separati di conoscenze", ma campi di esplorazione-descrizione-interpretazione della realtà. **Sistemi di narrazione del mondo**, certo definiti da oggetti, linguaggi, metodologie di ricerca (quello che in sintesi costituisce lo statuto epistemologico), ma come strutture aperte. Lo statuto disciplinare, nel tessuto connettivo che definisce l'unità del sapere, richiede nella Scuola di base, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, una competente *mediazione didattica* che forza i limiti e i paradigmi escludenti, che rompe i confini delle discipline mostrandone la **funzione ermeneutica** piuttosto che quella *argomentativa*.

Le discipline, siano esse organizzate per ambiti, per aree o per affinità metodologiche, restano, in questa fascia di scolarità, ***pretesti formativi***. Esse sono costruite per scoprire e far scoprire all'interno dello stesso percorso di indagine la loro sostanziale parzialità rispetto alla totalità del mondo, all'unitarietà dell'esperienza, all'unicità articolata del soggetto che conosce e apprende.

Un **criterio di fondo** su cui costruire i curricoli lungo l'intero percorso scolastico della Scuola di base così come viene delineata nelle *Indicazioni* può riguardare il "sapere" come campo di intersezione tra il vissuto dell'esperienza immediata, intriso (come argomenta una letteratura accreditata) di pre-cognizioni, e le domande, le interpretazioni, le congetture che l'esperienza sollecita.

Da questo punto di vista, il bambino che fin nella fascia della Scuola dell'infanzia si interroga e

cerca risposte sui fenomeni del mondo (non necessariamente "naturali", ma anche culturali, "affettivi" e relazionali) opera di fatto un distanziamento dall'immediatezza, che rende possibile quel domandare, il quale sta già dentro un campo di sapere. E le sue ipotesi di soluzione non sono, come in modo "adultocentrico" crediamo, fughe pittoresche nel mondo della fantasia autoreferenziale, ma segnali di un percorso di comprensione che va incontro al mondo.

Se queste considerazioni sono condivisibili, va radicalmente ripensata e messa in questione la **contrapposizione semplicistica tra "vissuti" e "saperi"** che ha determinato steccati infondati tra i successivi percorsi formativi, creando fratture laddove avrebbe dovuto esserci progressività e sviluppo (che non significa eliminazione della discontinuità...).

Tuttavia, il "sapere" di cui stiamo ragionando non è ancora un sapere disciplinare, pur essendone il fondamento. Dunque, un'ulteriore pista di lavoro per i docenti può attenere alle condizioni di passaggio dal sapere così inteso al sapere disciplinare. **Campi di esperienza, ambiti, aree e singole "materie di studio" sono, infatti, organizzatori di didattica** che traggono senso da esigenze funzionali all'insegnamento/apprendimento: non altrettanto si può dire dei saperi e della loro traduzione in corpi disciplinari. In tale passaggio, è compito dell'insegnante, nella mediazione didattica che gli compete, far uscire l'appassionato interrogare/interrogarsi del bambino anche all'interno del gruppo dei pari, dal cerchio necessario ma limitante di una ricerca contingente, per proporre un **"archivio storico" delle risposte che sono state date nel tempo e nello spazio**, depositando cultura, e che hanno preso corpo in sistemi formalizzati, benchè aperti, definiti "discipline" dagli addetti ai lavori.

In questo modo la disciplina non è la parola definitiva ed esaustiva che cade su quel porsi domande e in qualche modo ne decreta la fine relegandolo in un preteso pre-disciplinare: è piuttosto la scoperta che esistono tanti "racconti sul mondo" quanti sono gli sguardi da cui si guarda e che nessuno è più "vero" e "importante" degli altri, perchè dall'uno o dall'altro si può uscire e sconfinare senza che il raccontare venga meno. **Relativizzare le discipline** non vuol dire decostruirle: proprio questo approccio fa riconoscere che, come nessuno sguardo può stare al posto dell'altro senza diventare perciò stesso l'altro, così ogni sapere disciplinare ha il suo insostituibile punto di vista. Accettando questo assunto, i *campi di esperienza* possono fornire importanti apporti pedagogico-didattici e gli *ambiti disciplinari* permanere in tutto il percorso curricolare della Scuola di base, e anche oltre, se in un caso e nell'altro le opzioni dei docenti sono suffragate da un'azione professionale di mediazione didattica consapevole dei presupposti teorici su cui si fonda.

E' opportuno sottolineare che, in questa prospettiva, non si parte dal grado zero. Pur riconoscendo alle *Indicazioni* tutto il potenziale innovativo con il merito di voler portare a sistema l'intero percorso 3-14 anni, ponendo le premesse per una continuità che intercetti il Biennio, vanno

richiamati *importanti antecedenti*, a partire da quell'idea centrale delle **“discipline come educazione”** che dà il titolo alla IV Parte della Premessa ai **Programmi del '79** per la Scuola media: in particolare vi si afferma che *“nella loro differenziata specificità le discipline sono dunque strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti (...)”*. Impostazione che sarà ripresa e consolidata, nelle rispettive specificità pedagogiche, dai **Programmi dell'85** (Scuola elementare) e dagli **Orientamenti del '91** (Scuola dell'Infanzia).

Andare oltre le discipline, nel senso che si è cercato di puntualizzare, comporta significative implicazioni che investono il concreto “fare scuola” nelle prassi quotidiane, suggerendo l'idea di un insegnante che, *lavorando sui confini, sul tessuto connettivo* dell'impianto disciplinare, esplora piste di ricerca, attraverso la *contaminazione dei codici simbolici* che arricchiscono il bagaglio culturale e professionale. Sulle stesse linee di confine, così come si contaminano linguaggi e oggetti, si possono praticare quelle forme di **cooperazione** che non sono solo uno sfondo valoriale in cui molt* di noi si riconoscono, ma un passaggio ineludibile della scuola che vogliamo. La **continuità “verticale”** si intreccia con quella **“orizzontale”**, che attraversa modalità organizzative, ambienti di apprendimento, soggetti e territori più o meno estesi, più o meno vicini, in cui operiamo.

Il punto di approdo, ma anche il criterio portante, del curriculum unitario si colloca nella stessa **trasversalità**, chiave di volta della progettazione inter-trans-disciplinare. Essa richiama la nozione di **competenza**, che in modo esplicito o sotteso attraversa l'intera impalcatura delle *Indicazioni*. Non è questa la sede per una disamina puntuale su una nozione così complessa e per molti aspetti controversa. Mi preme sottolineare, nell'economia di questo contributo, come sia presente nel documento, a partire dal **“Profilo delle competenze”** riguardante la terminalità del percorso scolastico, che costituisce una significativa novità introdotta nel testo rispetto alla versione del 2007. E' interessante osservare come la prima parte di esso sia interamente declinata in termini di competenze trasversali, per poi descrivere competenze relative ad ambiti disciplinari, tornando infine a dimensioni metacognitive e affettivo-relazionali, con riferimento al “pieno esercizio della cittadinanza”.

E' utile suggerire alle scuole ed agli operatori che si “misurano” con le *Indicazioni* di **valorizzare questa parte**, capovolgendo in qualche modo le modalità consuete di praticare la progettazione educativo-didattica: se si parte dal Profilo terminale, saldamente ancorandosi alle “finalità generali”, per una volta non evanescenti né generiche, si può più facilmente evitare di incagliarsi negli aspetti di dettaglio che ancora, a mio parere, appesantiscono la trama del documento, e si può rendere più ricco di motivazioni professionali il percorso sui “traguardi di sviluppo delle competenze” e sugli “obiettivi specifici di apprendimento” che declinano ulteriormente il lavoro progettuale, anche nei loro aspetti prescrittivi.

Se poi consideriamo la competenza nel suo senso più lato, al di fuori delle definizioni formalizzate che si rintracciano nei documenti di riferimento italiani ed europei (Cfr. “*Quadro delle competenze-chiave*”, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*), troviamo interessanti piste di ricerca e di lavoro, che incrociano la stessa nozione di trasversalità.

In una prima accezione, la competenza fa riferimento alla *capacità di padroneggiare e di utilizzare conoscenze* (ad una stessa competenza possono concorrere diversi contenuti disciplinari). In una seconda, essa si riferisce alle *operazioni mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi e contesti*, attivando altre conoscenze e competenze, a partire da una specifica competenza disciplinare. In entrambi i casi, il **nesso disciplinare-trasversale** è evidente. Mi sembra che in particolare la seconda accezione, sinteticamente richiamata, possa essere un utile criterio per la costruzione di un curriculum verticale che attraversi e oltrepassi le discipline. Qual è infatti il **valore aggiunto, in termini di formatività**, di un curriculum orientato a questo tipo di trasversalità? Quali possibilità apre? In primo luogo, la possibilità di *spostare l'asse del processo di insegnamento - apprendimento* dai contenuti parcellizzati alle operazioni cognitive sottese, attivate nell'intero percorso formativo: condizione essenziale per costruire una continuità, non puramente formale né episodica. In secondo luogo, la possibilità di attivare, riconoscere, apprezzare i modi soggettivi di “combinare” i contenuti organizzandoli intorno al problem solving, alla ri-contestualizzazione delle competenze. In questa prospettiva quelle *forme di pensiero cosiddetto “divergente”* spesso sanzionate perché non leggibili alla luce di standard predefiniti, trovano un campo di espressione, di osservabilità e riconoscimento: sono insomma una risorsa per l'apprendimento cooperativo.

Continuità, dunque, curriculum unitario come istanze che non si radicano solo nell'impianto pedagogico, negli assetti organizzativi, ma soprattutto nell'idea stessa di una scuola che a partire dal “cuore” del curriculum opera per *qualificare gli esiti*, per *presidiare i diritti*, per garantirne l'esercizio pieno ed effettivo, a partire dai soggetti più deboli. Non è un caso che il primo provvedimento, sia pure amministrativo, che ha messo a tema la “continuità educativa” riguardasse gli alunni “portatori di handicap” (oggi diremmo, con linguaggio attualizzato e comprensivo di diversi fenomeni, portatori di “bisogni educativi speciali”...). E' precisamente la *C.M. n. 1 del 4 gennaio 1988* che prevedeva, tra l'altro, modalità organizzative allora decisamente innovative (come l'accompagnamento del bambino da parte degli insegnanti di sostegno “a ponte” da un grado all'altro di scuola, realizzando un vero e proprio scambio professionale, nella prospettiva del “curriculum verticale”...). Questo ben quattro anni prima della legge-quadro, la L.104/1992, che riguardava il “progetto di vita” delle persone handicappate, in un'ottica più complessiva, privilegiando, almeno nelle intenzioni e nello spirito del legislatore, forme di continuità verticale e orizzontale. E' il caso di dire, a questo proposito, che per più versi abbiamo “un grande futuro alle nostre spalle”...ed è verso quello che dobbiamo andare per essere davvero innovativi.