

INDICAZIONI: UN TESTO "APERTO"

di Italo Fiorin ()*

Relazione tenuta alla Assemblea della FIDAE il 15 nov. 2007

Da molti anni la scuola è immersa in un incessante processo di cambiamento. Il desiderio comprensibile di insegnanti e dirigenti scolastici sarebbe di veder concludersi una simile situazione, che crea notevole disagio.

Solo per rimanere al tema delle Indicazioni, in questo ultimo decennio abbiamo assistito all'emanazione degli Indirizzi per il curricolo del Ministro De Mauro nel 2000; alla loro abrogazione e sostituzione con le Indicazioni del Ministro Moratti nel 2004; alle nuove Indicazioni per il curricolo del Ministro Fioroni.

CAMBIAMENTI EVITABILI E INEVITABILI

Non c'è dubbio che la ragione immediata di queste ravvicinate modifiche è legata ai cambiamenti del quadro politico: le ultime legislature hanno conosciuto l'alternanza dei partiti di Governo e il nostro recente bipolarismo ha probabilmente accentuato in chi subentra nella responsabilità di governo la voglia di 'rottura' con i precedenti orientamenti di politica scolastica. E difficile dimenticare il «Punto e a capo» con il quale il Ministro Moratti nella passata legislatura aveva inaugurato gli Stati Generali dell'Istruzione. La scuola dunque ha pagato un eccesso di politicizzazione di cui non ha colpa. Ci sarebbe bisogno di maggior saggezza per evitare una conflittualità politica nervosa e di corto respiro. Senza negare il peso del dato politico e la legittimità di chi governa di farlo secondo le proprie convinzioni e le attese dei propri elettori, l'auspicio diffuso è che sul terreno dell'educazione e dell'istruzione si ricerchino più le convergenze che le discontinuità. L'attuale Ministro in numerosi interventi ha fatto capire che intende muoversi diversamente, cercando di riportare il buon senso e un po' di sano pragmatismo in una situazione ormai esacerbata. Non poche volte ha affermato di non avere l'intenzione di proporre una ennesima «Grande Riforma» da legare al suo nome. Ha piuttosto fatto capire di voler utilizzare la tecnica del cacciavite, strumento tanto utile quanto di impiego quotidiano.

Da qui il mantenimento della legge n. 53/2003 che, nella scorsa legislatura, aveva modificato i cicli dell'istruzione e, soprattutto, il richiamo alla legge sull'autonomia (n. 59/1997), considerata il suo principale punto di riferimento.

C'era allora bisogno di cambiare le Indicazioni e di produrne di nuove? Per rispondere a questa domanda bisogna affrontarne un'altra, preliminare.

CHE COSA SONO LE INDICAZIONI?

Per molti, certamente per i non addetti ai lavori, altro non sono che i Programmi scolastici, indicati, chissà perché, con un altro nome. In realtà non solo non sono i Programmi, ma nascono dalla scomparsa dei Programmi nazionali. L'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche comporta un maggior potere progettuale delle scuole, e si esprime nel Piano dell'Offerta Formativa, che comprende il curricolo didattico. Attraverso il Piano dell'Offerta Formativa ogni scuola può proporre un proprio curricolo didattico, il che introduce nella nostra realtà scolastica una notevole varietà di proposte. Del resto la natura del curricolo è di essere strumento fortemente localizzato, attento a leggere e interpretare in chiave pedagogica e didattica l'ambiente nel quale la scuola opera. Il curricolo è una sorta di vestito su misura della scuola ed è tanto più apprezzabile quanto meglio sa fornire risposte non generiche alle esigenze concretamente riscontrabili. Da questo punto di vista è molto diverso dai Programmi nazionali,

che hanno la preoccupazione opposta, quella di poter essere utilizzati sull'intero territorio nazionale. I Programmi tendono a garantire l'unitarietà del sistema, il curricolo tende a soddisfare la specificità di un preciso contesto sociale e culturale. L'autonomia, richiedendo alla scuola di esprimere una offerta centrata sui bisogni e sulle caratteristiche di una realtà locale, comporta inevitabilmente il superamento dei Programmi nazionali. Poiché, però, si vuole garantire il carattere nazionale del sistema di istruzione, è necessario introdurre uno strumento centrale, diverso dai Programmi, più 'leggero' ed essenziale, ma sufficientemente capace di assicurare l'unitarietà sull'intero territorio. A questa esigenza rispondono le Indicazioni, che non possono che essere Indicazioni per il curricolo.

Elaborare un curricolo significa definire un progetto su misura della propria realtà, nel quale però sono recepite le Indicazioni che il centro fornisce a garanzia dell'unitarietà del sistema. Per gli insegnanti il cambiamento è notevole: se rispetto ai Programmi il loro compito era di assicurarne l'applicazione, sia pure interpretandoli con intelligenza e buon senso, ora spetta loro elaborare il curricolo, tenendo conto delle Indicazioni. Tra l'applicare e l'elaborare, la differenza è notevole.

Sperando di aver chiarito che cosa siano le Indicazioni e il loro rapporto con il curricolo resta ancora inesa la domanda che ci siamo fatti: era proprio necessario cambiare le Indicazioni?

Lasciamo perdere il fatto che le Indicazioni della Moratti erano provvisorie, e quindi in ogni caso si doveva intervenire. Il Ministro avrebbe potuto limitarsi a riconfermarle, magari apportandovi qualche leggero ritocco. Perché non lo ha fatto? Non c'è, forse, una contraddizione con le enunciazioni di inizio mandato, che la scuola aveva letto come rassicuranti? Non sarebbe stato preferibile garantire una tregua? Il cambiamento era proprio inevitabile? E, se proprio si voleva cambiare, perché subito annunciare l'apertura di un nuovo cantiere, altri due anni di sperimentazione, una annunciata revisione del testo contemporaneamente alla sua emanazione?

La risposta a questi interrogativi ci porta ad una conclusione forse meno rassicurante, ma sulla quale è opportuno riflettere.

Quando il Ministro afferma di non voler realizzare alcuna «Grande Riforma» lo fa, certamente, per dire agli insegnanti che le riforme che ci sono state offrono un quadro di riferimento che può essere ancora utilizzato. In particolare vengono richiamate, come abbiamo visto, le norme sull'autonomia. Ma la ragione più profonda è un'altra.

LE «GRANDI RIFORME»

Le «Grandi Riforme» non sono possibili in tempi, come l'attuale, di rapidi cambiamenti. Diventerebbero, se mai si riuscisse a realizzarle, vecchie prima di potersi applicare. Il cambiamento è certamente fonte di ansia, di precarietà difficile (la sostenere, Ma rappresenta la cifra dei nostri tempi. Noti c'è nessun «Punto e a capo» da fare, ma non c'è nemmeno nessun punto certo, a meno che non sia, per dirla con il poeta arabo Steltiè, il punto interrogativo.

La scuola, come ciascuno di noi, deve misurarsi con tiri cambiamento che non è destinato a finire, e quindi deve saperne affrontare le sfide, interpretare le domande, fornire agli studenti gli strumenti che li abilitino a vivere nella precarietà, dare bussola e direzione più che una mappa dettagliata da seguire. Anche per questa ragione i Programmi nazionali non potrebbero essere più utilizzabili, perché richiedono tempi di elaborazione molto lunghi, la loro approvazione è laboriosa, hanno senso se sono destinati a durare a lungo, ma sono inadatti a fronteggiare i rapidi cambiamenti. Le Indicazioni sostituiscono i Programmi anche in questo: non devono essere pensate per durare a lungo, non deve essere troppo difficile mettervi mano, la loro manutenzione non va vista come occasionale, ma sistematica. Personalmente ritengo che la più grande novità non sia costituita dal testo delle Indicazioni che sostituisce le precedenti, da come è costruito, dalle idee che lo caratterizzano, ma dal metodo che viene inaugurato. All'ambizione di realizzare improbabili «Grandi riforme» si sostituisce quella di assecondare un processo costante di innovazione. Se la «Grande Riforma» per affermarsi richiede la rottura con il

passato, l'innovazione si sviluppa a partire dall'esistente e consiste in piccoli continui passi di miglioramento. Nell'uno e nell'altro caso il cambiamento è inevitabile, ma mentre nel caso della «Grande Riforma» risulta frustrante, perché destinato a non realizzarsi pur avendo richiesto costi molto alti, nel secondo caso è sostenibile, perché parte dall'esistente, non svaluta ma valorizza quanto finora realizzato, sta dentro il cambiamento ma vi conferisce un senso.

LA FRAGILITÀ DICHIARATA

Un altro elemento di novità è la fragilità dichiarata. Leggiamo, infatti: «le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione». Le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per l'elaborazione del curricolo, ma non sono il curricolo. La progettazione è affidata alle scuole, in tutti i suoi aspetti, dalla scelta del che cosa insegnare al come farlo, a come valutare. Rispetto alle Indicazioni precedenti siamo in presenza di una logica molto diversa. Più che Indicazioni quelle della Moratti erano un curricolo. Paradossalmente questo termine che era stato censurato, sostituito dai Piani di Studio Personalizzati, viveva proprio nelle stesse Indicazioni, finiva per coincidere con esse. Non solo gli obiettivi erano molto numerosi, e i contenuti molto particolareggiati, così che ben poco spazio rimaneva agli insegnanti per le loro scelte, ma le Indicazioni entravano anche nel cuore dell'organizzazione didattica (v. il tutor), della progettazione dei percorsi di apprendimento (v. le Unità di apprendimento), degli strumenti di valutazione (v. il Portfolio). Di fronte ad un impianto così solido e dettagliato quale era quello delle "Indicazioni-curricolo" agli insegnanti non rimaneva che elaborare "piani" di tipo applicativo.

Al di là delle migliori intenzioni, le Indicazioni della Moratti erano intrise di una cultura centralistica che le portava a sostituirsi all'autonomia didattica delle scuole.

Al contrario, una delle caratteristiche delle attuali Indicazioni è cercare di rispettare l'autonomia e restituire ai docenti la responsabilità della didattica. Tale attenzione si è concretizzata in una serie di scelte.

• **La cornice culturale.** L'impianto delle Indicazioni è unitario, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media. Lo scopo è di mettere i docenti di fronte alle sfide presenti nella cultura e nella società attuali, di richiamare i principali problemi che i sistemi educativi sono chiamati a fronteggiare; di indicare i criteri pedagogici intorno ai quali costruire un progetto didattico, fissando con grande forza quello che è il centro di tutta l'attenzione, l'unica vera prescrittività: la centralità della persona. È un testo problematico, denso, impegnativo, ma assolutamente privo di suggerimenti pratici. È posto all'attenzione dei docenti e dei dirigenti scolastici, ma anche delle famiglie o di quanti operano nella scuola, perché venga interpretato in termini originali, collegato alla realtà nella quale ci si trova ad operare, sia capace di ispirare scelte concrete.

È evidente il rischio che c'è in questa scelta. Poiché non ci sono richieste precise né ricette, può essere percepito come una sorta di cappellino ornamentale, e si sa che, come insegna la buona educazione, quando si entra nell'aula ci si toglie il cappello. Insomma, il rischio è che quanto detto in premessa sia considerato irrilevante ai fini del far scuola e venga prontamente rimosso.

Ma il rischio è anche una scommessa. Se si considera la scuola autonoma, bisogna che ci si rivolga ai suoi operatori con rispetto e fiducia. Le attuali Indicazioni accettano di correre questo rischio e scommettono su una scuola adulta.

• **La didattica e l'apprendimento.** Le scelte metodologiche sono di competenza dei docenti. La prescrittività delle Indicazioni non può invadere la loro autonomia al riguardo. Tuttavia non è indifferente come si insegna e non tutte le impostazioni possono essere egualmente legittimate. L'orientamento al quale le libere scelte degli insegnanti si dovranno riferire è esplicitato con molta chiarezza: «Le trasmissioni standardizzate e noimative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi». Viene detto cioè che non hanno più legittimazione e, quindi, non dovrebbero aver cittadinanza impostazioni metodologiche di tipo trasmissivo, generico, non riferite alla specificità degli alunni, non preoccupate del loro coinvolgimento attivo, prive di problematicità, passivizzanti. Non esiste il metodo di Stato, ma non per questo tutti i metodi sono autorizzati.

• **La didattica e l'organizzazione.** Allo stesso modo, anche l'organizzazione didattica è di competenza dei docenti. Non viene, di conseguenza, prescritto come vada organizzato il lavoro con gli alunni o come vadano ripartite le responsabilità tra i docenti. Il fatto che non si parli di tutor, di équipe pedagogica o di altro non significa che tali scelte siano vietate. Sia imporle che vietarle viola l'autonomia dei docenti. Sta a loro decidere. Lo stesso discorso vale anche per le aree disciplinari, che costituiscono un tratto peculiare delle nuove Indicazioni. Le aree non rappresentano riferimenti organizzativi, ma hanno lo scopo di suggerire l'opportunità di sviluppare possibili interconnessioni disciplinari; non sono certamente "cattedre" alle quali vincolare i docenti. Tuttavia non c'è indifferenza verso gli aspetti organizzativi. Per quanto riguarda gli alunni la scelta è netta: la dimensione sociale dell'apprendimento porta a valorizzare le relazioni, a iniziare da quelle che si sviluppano all'interno della classe. Altrettanto netta l'indicazione della collegialità come modalità dell'agire professionale. La scuola è considerata comunità professionale, e la progettazione del curriculum è il risultato del confronto, della ricerca, della negoziazione che si svolge al suo interno.

• **Traguardi, obiettivi e contenuti.** La fonte normativa delle Indicazioni è il Regolamento sull'autonomia (D.P.R. n. 275/1997). Nel capitolo dedicato al curriculum si afferma che le Indicazioni devono esplicitare gli «Obiettivi Specifici di Apprendimento relativi alle competenze». Anche le nuove Indicazioni si misurano con questa consegna, però la interpretano in termini diversi rispetto alle precedenti. Per quanto riguarda le competenze, si fissano dei «traguardi per lo sviluppo» che scandiscono i tre principali snodi del percorso curricolare (termine della scuola dell'infanzia, termine della scuola primaria, termine della scuola secondaria di I grado). Tali traguardi non esprimono livelli di prestazione, che l'alunno deve padroneggiare, ma sono considerati dei riferimenti per l'insegnante, delle direzioni verso le quali finalizzare l'azione didattica. Il tema della definizione di standard e livelli, così come quello della certificazione delle competenze, non è affrontato. È una debolezza del testo? È, al contrario, un suo punto di forza? La questione della valutazione del padroneggiamento delle competenze è delicata e ancora poco esplorata. Le Indicazioni, al momento, scelgono di non scegliere, segnalando con questo che, prima di fornire alla scuola dei modelli non ancora né sufficientemente collaudati, né condivisi, è opportuno che si sviluppi un'ampia ricerca, alla quale partecipino le scuole stesse. Non si evita però il tema; anzi, rispetto al passato, i

riferimenti relativi alle competenze sono più puntuali e chiari. È indubbio, però, che al riguardo il discorso sia solo iniziale e tutto da sviluppare.

Se i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono i grandi riferimenti per l'azione didattica, gli obiettivi rappresentano una punteggiatura che dovrebbe aiutare a scandire nel tempo il percorso. Rispetto al passato sono molto più contenuti, non si riferiscono in maniera minuziosa ai singoli anni scolastici, lasciano molta discrezionalità ai docenti, che avranno il compito di specificarli e integrarli. Inoltre i contenuti sono molto essenziali, anche in quelle discipline che più si presterebbero al rischio del sovraccarico contenutistico (Storia, Geografia, Scienze). Anche in questo caso l'incompletezza del testo apre lo spazio alle scelte dei docenti.

• **La valutazione.** È probabilmente il tema meno sviluppato. È, quindi, il terreno sul quale più sarà importante vedere come si indirizzerà l'azione della scuola che, al riguardo, si trova consegnata una grande responsabilità. I riferimenti intorno ai quali sviluppare la ricerca sono chiari: da un lato il tema delle competenze, come si è già detto; dall'altro quello dell'accompagnamento e della documentazione pedagogica. Non aver voluto indicare modelli o strumenti significa affidare alle scuole il compito di effettuare autonome scelte, non autorizzarle a non scegliere.

I TRATTI CARATTERIZZANTI

Riassumo in termini essenziali quelli che mi sembrano essere i tratti caratterizzanti (non necessariamente "nuovi") delle Indicazioni.

1. La missione della scuola è la stessa, ma i modi per interpretarla sono cambiati perché è mutato lo scenario culturale. Oggi la trasmissione di un patrimonio culturale e quindi il radicamento identitario fa i conti con la pluralità delle culture e l'idea di cittadinanza va oltre l'ambiente locale per aprirsi alle dimensioni europee e planetarie. Analogamente la preparazione al futuro, attraverso lo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze si misura con il rapidissimo cambiamento, che la scuola non può rincorrere. Diventa allora importante una solida formazione di base che metta nelle condizioni di diventare sempre più autonomi e capaci di fronteggiare problemi e nuove richieste. Ma la scuola non si confronta solo con le esigenze del passato (consegna di un patrimonio culturale) e le richieste di una società ed economia che cambiano (il futuro); per dirla con Dewey, non è mera preparazione alla vita, è essa stessa vita. Per la persona che apprende è importante il presente, l'ora e qui. Questo richiede capacità di ascolto, di riconoscimento dei bisogni, di accompagnamento, di proposte motivanti e significative.

2. La centralità della persona è possibile se il contesto di vita è ospitale. Per queste ragioni il modello che meglio definisce la scuola è il suo essere comunità educante. Nelle nuove Indicazioni è molto sottolineato questo tratto, sia in relazione ai docenti, che formano una comunità professionale, riflessiva, di ricerca; sia nei confronti degli alunni, per i quali si prevede un ambiente di apprendimento cooperativo, dove molto spazio ha la negoziazione e nel quale le diversità sono accolte e valorizzate; sia in relazione ai genitori, che sono visti come partner in una impresa comune, come interlocutori con i quali stringere una alleanza educativa.

3. Il curriculum è il principale strumento di progettazione didattica. La costruzione del curriculum è opera collegiale, espressione della comunità professionale. Attraverso il processo di elaborazione del curriculum si confrontano punti di vista, si negoziano scelte, si fissano i riferimenti comuni, misurandosi con i problemi concreti che ogni realtà pone, si sviluppa un costante processo di ricerca e la scuola si configura come comunità che apprende.

4. La didattica è orientata a promuovere l'apprendimento attivo degli alunni, chiamati ad esserne protagonisti. Solo affrontando situazioni significative e misurandosi con problemi autentici possono sviluppare la loro competenza. Le discipline sono alfabeti culturali e strumenti di ricerca, non contenitori di nozioni da memorizzare. Ma non bisogna trasformare gli strumenti in fini. L'esperienza didattica deve favorire il superamento del sapere frammentato, valorizzare le interconnessioni, aiutare gli alunni a ricostruire il senso unitario di quanto vanno conoscendo.

Credo che le Indicazioni costituiscano un buon strumento di lavoro, siano impegnative non per le "novità" che contengono, ma per l'idea di scuola che propongono.

Nel testo non ci sono fuochi artificiali, non sarà necessario munirsi di un glossarietto per capire il significato di quello che vi è scritto. Le nuove Indicazioni si presentano aperte e con evidenti punti di criticità. Questa caratteristica le espone a numerosi rischi: possibili interpretazioni riduttive, l'affidarsi a interventi sostitutivi non coerenti con l'ispirazione pedagogica che le anima (vedi ad esempio il ruolo che potrebbero avere certi manuali scolastici), soluzioni gattopardesche... Ma l'apertura e l'incompiutezza del testo è anche condizione della crescita dell'autonomia, della ricerca, dell'innovazione a partire dalla scuola reale. Purché gli insegnanti non siano lasciati soli, ma sia garantito un intelligente accompagnamento e si sappia coinvolgere nel processo di messa alla prova del testo e di sviluppo dell'innovazione il mondo delle associazioni, degli istituti di ricerca, delle università. Un largo coinvolgimento di tanti soggetti, a cominciare dagli insegnanti, aiuterà non solo a migliorare il testo, ma anche a farlo considerare proprio.

Se così sarà, il fatto che si tratti di un testo imperfetto, da mettere alla prova, da migliorare, da integrare, con una revisione annunciata a breve (due anni), diventa un punto di forza. Del resto è stato a ragione detto che la perfezione è il fine. Ma la perfezione è, anche, la fine.

() Italo Fiorin è Segretario della Commissione Nazionale per la revisione delle 'Indicazioni Nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Professore associato di didattica e pedagogia speciale all'Università LUMSA di Roma, Facoltà di Scienze della Formazione.

Ha insegnato didattica generale all'università cattolica di Milano - sede di Brescia, dal 1996 al 2001.

Attualmente è Coordinatore del Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni disabili, presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione presso l'Agenzia Europea per i problemi della disabilità.