

Tornare alle *Indicazioni*

di Pier Cesare Rivoltella



Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del Primo Ciclo di Istruzione* (DM 16.11.2012, n. 254), poi integrate dal documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* del 22.02.2018, rappresentano per l'insegnante:

- un quadro di riferimento per la progettazione curricolare;
- un punto di ancoraggio epistemologico per le singole discipline;
- un richiamo metodologico cui ispirare la didattica.

Ci soffermiamo in questo editoriale sui primi due aspetti. Torneremo il prossimo mese sulla dimensione metodologica e didattica.

La progettazione del curricolo

Iniziamo a indicare alcuni elementi relativi alla progettazione del curricolo.

Il primo è sicuramente il superamento della scuola dei programmi. Questo significa che non sono più prescrittivi i contenuti, ma solo i traguardi di competenza da far raggiungere a fine ciclo agli studenti. Il bisogno di “finire il programma”, la percezione di “essere indietro”, nonostante spesso appartengano ancora al vissuto dell'insegnante e del genitore, non trovano fondamento nelle *Indicazioni*: il principio che si afferma è quello di una progettazione libera di scegliere i contenuti, a patto che consentano di formare un profilo di competenza adeguato.

Il curricolo viene riconcettualizzato. Al curricolo ministeriale si sostituisce il curricolo di scuola. Questo significa che ogni scuola può dare vita al proprio facendone lo strumento fondamentale per l'articolazione della propria offerta formativa, aprendolo alla personalizzazione sul singolo studente. Il POF prima, e ora il PTOF, divengono in questo modo la carta di identità della scuola: attento al contesto, alle variabili socio-culturali del territorio, alle specificità didattiche, il curricolo di scuola diviene spazio di dialogo per la scelta del genitore e strumento di riconoscimento per l'insegnante.

Nel curricolo di scuola due istanze divengono centrali: essenzialità e verticalità.

L'essenzialità comporta una riflessione sul curricolo breve, sulla trasversalità, sulla trasferibilità delle conoscenze. Il curricolo si fa breve quando preferisce la profondità all'estensione: fare tante, troppe cose, non favorisce gli apprendimenti significativi. Occorre quindi individuare in ogni disciplina quello che è veramente fondante (Rivoltella, 2013). La trasferibilità corregge il dispositivo insegnando allo studente a servirsi di quanto appreso come chiave di accesso a tutto ciò che, non appreso insieme in classe, potrà essere scoperto e conosciuto proprio a partire dal lavoro fatto. La trasversalità incoraggia gli sconfinamenti disciplinari: i bordi, le zone di contatto, sono fertilissimi dal punto di vista conoscitivo e aiutano il lavoro di costruzione della conoscenza in una congiuntura culturale come quella attuale segnata da forte complessità. La verticalità fa riferimento a un'idea di formazione dello studente che si proietta sul lungo periodo. Non si progetta per l'anno in corso, ma sull'arco dell'intero ciclo di istruzione. Questo comporta di ragionare sui tre segmenti di scolarità, con le loro specificità: infanzia, primaria, secondaria di primo grado. Diviene importante collocarsi nella prospettiva di una valutazione diagnostica e ragionare sui prerequisiti che ogni segmento di scolarità e ogni classe richiedono. Diventa strategico prendersi cura dei passaggi da un segmento di scolarità all'altro. Viene in primo piano la logica della continuità.

L'esito di tutto questo è il passaggio da una collegialità debole a una collegialità forte, superando tradizioni didattiche e culture professionali molto diverse tra loro che, nonostante l'istituzione dei Compren-

sivi dati ormai da diversi anni, ancora non hanno dato vita a uno scambio fecondo e aperto finalizzato alla costruzione di una continuità fluida e alla circolazione dei saperi e delle competenze.

L'epistemologia delle discipline

L'epistemologia di una disciplina è l'atto e il risultato della riflessione condotta sul suo statuto di scienza. Poco presente nella scuola italiana (ma in fondo anche nella formazione universitaria), questa preoccupazione si traduce nella risposta a tre domande-chiave:

- Qual è la sua finalità?
- Quali disposizioni della mente richiede?
- Quali competenze sviluppa?

La risposta a queste domande passa attraverso quattro attenzioni che si richiedono all'insegnante.

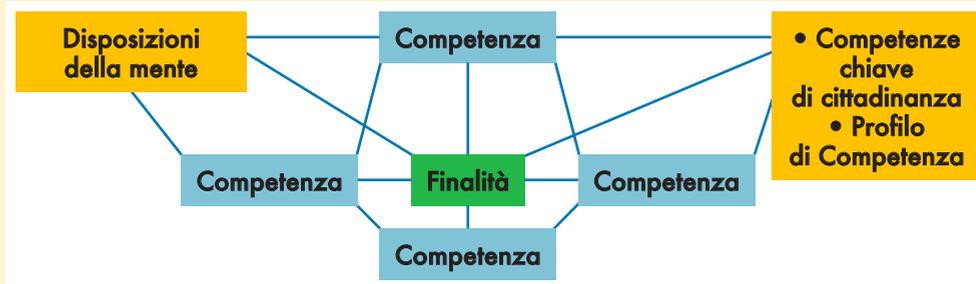
1) Dare un senso a quel che si fa. Rispondere alla domanda su quale sia la finalità della matematica, dell'italiano, della storia, non è scontato. Implica di tornare ai propri studi, alla propria formazione, alle proprie letture. Chiede di leggere "dietro" le *Indicazioni* e di comprendere il significato che si attribuisce al proprio sapere trasferendolo ad altri.

2) Individuare i nuclei fondanti della propria disciplina. Ogni disciplina ha i propri. Sono quelle "isole del sapere" di cui parla Gardner (1999) che sono strutturali e che proprio per questo si offrono come ancore essenziali per le didattiche disciplinari. Saper distinguere l'essenziale da quel che funziona da complemento, saper riconoscere che non tutto è irrinunciabile, è un esercizio importante dell'insegnante nella società della conoscenza.

3) Attivare processi cognitivi. Le disposizioni della mente (Costa e Kallinck, 2000) si possono pensare come i prerequisiti per lo sviluppo delle competenze. Sono le attitudini che stanno alla base dell'agire dello studente e che si possono educare e far crescere: penso a disposizioni come il persistere (non rinunciare alla prima difficoltà), il lavorare con ordine, il pensiero riflessivo, il controllo delle emozioni.

4) Rendere protagonisti gli studenti. Lavorare sulla finalità e sulle competenze-chiave della propria disciplina significa per l'insegnante mettere al centro lo studente, comprendere realmente cosa, ad esempio, la matematica possa significare per lui. Significa comprendere che ogni disciplina è un campo semiotico (Gee, 2012) dentro il quale gli studenti possono giocare imparando le regole del gioco (grammatiche interne), sviluppando strategie che consentano di servirsene al meglio (grammatiche esterne), coltivando interesse e passione fino a diventare una vera e propria comunità di apprendimento (gruppo di affinità).

Il risultato è la costruzione della mappa pedagogica della disciplina. Ne riproduciamo di seguito la struttura rinviano per l'approfondimento al prezioso lavoro di Amarelli, Ferraboschi, Metelli e Sacchella (2013).



Riferimenti bibliografici

Amarelli P., Ferraboschi L., Metelli L., Sacchella A. (2013). *Le Indicazioni scolastiche in classe*. La Scuola, Brescia.

Costa A., Kallinck B. (2000). *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*. LAS, Roma.

Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere*. Feltrinelli, Milano.

Gee J.P. (2012). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Raffaello Cortina, Milano.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. La Scuola, Brescia.