

da www.ilsussidiario.net

SCUOLA/ Studenti o prof: per chi sono le Indicazioni della Gelmini?

Roberto Vicini

mercoledì 14 aprile 2010

Da una analisi puntuale delle "nuove" Indicazioni per i Licei emerge con evidenza: 1) L'assenza di Profili specifici dell'istruzione liceale, costituiti da un nucleo di competenze comuni, quali esiti di apprendimento trasversali per i diversi ambiti disciplinari. Esistono invece presunti Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA), rigorosamente distinti per materia ed individuati a partire dallo statuto interno della disciplina (con relativo invito ad operare, a posteriori, i necessari "collegamenti"...); 2) la mancanza di esplicita formulazione di competenze e assoluta centralità delle conoscenze o contenuti disciplinari, essenzializzati (ovvero selezionati e ricondotti ad alcuni nuclei) ed espressi o per autori o per temi ed argomenti; 3) l'articolazione e segmentazione (tra biennio e 5° anno) dei contenuti, secondo una logica sequenziale da "programma", nella prospettiva dell'insegnamento e non dell'apprendimento; 4) la conseguente mancanza di veri e propri OSA e la confusione di questi con indicazioni operative per gli insegnanti (obiettivi didattici e indicazioni di metodo).

La non esplicitazione delle competenze rimanda al presupposto - per altro tematizzato anche in alcuni interventi comparsi sulla presente testata - della loro connotazione in termini di "competenze disciplinari", del fatto che in fondo esse conseguono ad una buona acquisizione dei saperi e che quindi siano già inevitabilmente implicate in questi ultimi. L'articolazione sequenziale dei contenuti rimanda poi all'altro presupposto, insuperato, di carattere idealistico, che identifica il processo di formazione/educazione del discente con il processo di assimilazione della "cultura", secondo l'ordine della sua codifica storica, che poi è l'ordine dei vecchi programmi e delle diverse "storie" della letteratura, della filosofia, dell'arte, ecc.

Oppure, per l'ambito scientifico, secondo il modello lineare-cumulativo. E da ultimo, la prospettiva di centratura sull'insegnamento è documentata dal carattere duplex delle Indicazioni: possono essere tranquillamente lette sia come obiettivi che lo studente deve raggiungere, sia come obiettivi dell'insegnante. Con una marcata tendenza del testo a scivolare in questa seconda prospettiva ed a confondere o frammischiare obiettivi (didattici) con suggerimenti operativi e di metodo per l'insegnante. Qualche esempio?

Leggi anche: SCUOLA/ Le "vere" riforme non sono le Indicazioni, ma la riscoperta del piacere di imparare, di D. Notarbartolo

Prendo per mia comodità una materia del "profilo unico", filosofia; ma il discorso, ne sono convinto, non cambia per tutte le altre, comprese quelle scientifiche. I passaggi che potrebbero sottintendere la dimensione delle competenze suonano più o meno così: "La conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali dovrà aiutare lo studente a sviluppare la riflessione personale, l'attitudine all'approfondimento e la capacità di giudizio critico; particolare cura dovrà essere dedicata alla discussione razionale, alla capacità di argomentare una tesi, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale, e all'importanza del dialogo interpersonale". Proviamo ad analizzare. Che cosa significa che "la conoscenza dovrà aiutare"?

Che la conoscenza stessa possiede tale implicito potere? Oppure, meglio, che l'insegnante dovrà stare attento a sviluppare tale dimensione? Ma allora non si tratta di un esito di apprendimento, bensì di una prescrizione metodologica per il docente. "Particolare cura dovrà essere dedicata..."; da parte di chi? Del docente o del discente; o di tutti e due? Carattere duplex, con facile tendenza a confondere l'esito di apprendimento con l'obiettivo formativo del docente. Comunque, ammessa e non concessa l'implicita presenza delle competenze nel testo, queste ultime o si confondono con mere abilità ("capacità di argomentare una tesi"), o con attitudini (che sono disposizioni profonde del soggetto), o sono troppo general-generiche ("capacità di riflessione personale"; "capacità di giudizio critico"). Il "ri-conoscere", poi, non indica una competenza, ma una conoscenza di secondo livello.

In ogni caso, la competenza per essere tale deve possedere due caratteri costitutivi: a) contestualizzazione in un ambiente di vita e professionale (non disciplinare, quindi); b) determinazione del livello o range di esercizio. Solo con tali elementi essa può costituire un obiettivo "specifico" di apprendimento e divenire oggetto di valutazione (come determinare infatti il raggiungimento dello "spirito critico"?). Nel migliore dei casi, comunque, la concezione di competenza che potrebbe risultare implicata nelle Indicazioni si avvicina a quella di stampo cognitivista (competenza come "insieme di strumenti cognitivi e di atteggiamenti meta cognitivi"), affermata verso la fine degli anni '90, secondo il famoso schema delle "tre C". Concezione ormai molto distante da quella affermata in sede comunitaria ed assunta dalla normativa nazionale, a partire dal Regolamento sull'obbligo di Istruzione. Per non parlare degli altri sistemi della formazione e del lavoro con cui l'Istruzione deve entrare sempre più in contatto.

E veniamo all'altro aspetto caratterizzante le Indicazioni, quello relativo alla visione – e prescrizione – sequenziale dei contenuti. "Nell'ambito della filosofia antica dovrà considerarsi imprescindibile la trattazione di Socrate, Platone e Aristotele. Alla migliore comprensione di questi autori gioverà la conoscenza della indagine dei filosofi presocratici e della sofistica. L'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistico-romana e del neoplatonismo introdurrà il tema dell'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche". "Imprescindibile" (!): perché? Da quale punto di vista e rispetto a quale scopo? "Alla migliore comprensione ... gioverà la conoscenza...": dell'alunno o in rapporto ad un astratto sviluppo della "storia" della filosofia? "L'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistica ... introdurrà il tema...": forse secondo lo schema idealistico. Il misconoscimento del punto di vista dell'apprendimento è comunque evidente.

Chiunque abbia insegnato un poco, infatti, avrà registrato l'oggettiva difficoltà a trattare con i ragazzi del terzo anno del Liceo i cosiddetti presocratici (se non nel modo veramente ridicolo e banalizzante della storiella dell'acqua, aria e fuoco...), dato l'elevato livello di complessità logico-linguistica dei testi, il problema delle fonti e le questioni di carattere interpretativo. Molto più facili, addirittura, alcuni passaggi della Metafisica di Aristotele o alcuni dialoghi di Platone. Tra l'altro la storiella dei primi che iniziarono a filosofeggiare (con una ben precisa, assolutamente non ovvia, determinazione della filosofia) risale, a mò di giustificazione retrospettiva, ad Aristotele (schema delle quattro cause), poi ripresa e rinforzata da Hegel (schema dello sviluppo dialettico).

Che la loro lettura "faciliti" è tutto da dimostrare. Dipende dall'obiettivo. Perché il contenuto va selezionato in rapporto a ciò che si intende sviluppare. E da questo punto di vista, perché impedire di partire già al primo anno, che ne so, da Nietzsche o dallo stesso Hegel (da alcune loro pagine), se l'obiettivo formativo è quello di far entrare in una determinata problematica, al fine di sviluppare determinate competenze?

Perché poi suddividere gli autori e gli argomenti per anni? Non cozza forse questa impostazione con la libertà e professionalità dei docenti? Non bastava, se proprio si vuole indicare alcuni nuclei essenziali di contenuto (cosa di per sé ragionevole), indicarli per l'intero triennio?

Concludo con una proposta: 1) elaborare la parte mancante, attraverso la definizione del profilo e delle competenze caratterizzanti l'istruzione liceale, sulla base di eventuali proposte e in una prospettiva di sistema, coerentemente a quanto previsto dalla normativa e già definito negli altri segmenti dell'istruzione e della IeFP; 2) mantenere, nelle Indicazioni, la definizione dei saperi essenziali, quali elementi di contenuto e tematici da salvaguardare. Tali "nuclei" devono comunque essere collocati a lato e distinti dagli OSA/competenze, nonché riferiti all'intero triennio, senza segmentazioni interne. E non confusi con prescrizione di carattere metodologico per gli insegnanti.
