

## Le logiche della DB all'interno della scuola dell'autonomia tra riforma della secondaria e programmazione per competenze

---

Davvero numerosi sono i **mutamenti** degli assetti organizzativi e del retroterra culturale legato al mondo della scuola, tanto che emerge un'impressione di **disorientamento** nei docenti. La **Riforma** della secondaria superiore, l'entrata in vigore del **biennio unico** legato all'obbligo formativo, la centralità della **programmazione per competenze** sono solo alcune delle novità che si profilano all'orizzonte nella secondaria di secondo grado. Proviamo a considerare il senso di alcune emergenze e a confrontare, anche storicamente, in quale direzione vada l'evoluzione in atto delle politiche scolastiche del nostro Paese.

Va ridefinito innanzitutto il quadro delle trasformazioni, recuperando - tra l'altro - alcune valenze metodologiche e i suggerimenti operativi della **Didattica Breve**, nata alla fine degli anni Settanta - in un clima culturale molto diverso da quello attuale - cogliendo l'attualità delle sue indicazioni. Emerge con la DB soprattutto la **centralità delle discipline**, che pare profondamente riconfigurata e in fondo ridimensionata nei nuovi assetti della scuola secondaria italiana.

Le logiche di programmazione dei nuovi curricula della scuola primaria e secondaria di primo grado muovono da un'**ottica centrata sull'allievo** e sulle **variabili psico-cognitive e affettive** legate alla sua condizione di **apprendimento** ( personalizzazione ), in una prospettiva **olistica** orientata alla mutua riorganizzazione interna delle conoscenze e delle competenze, spogliate della loro specificità disciplinare e rivolte piuttosto a obiettivi formativi di carattere generale. La **conoscenza si costruisce** con l'interazione delle voci, grazie alla comune rielaborazione del sapere. Gli statuti disciplinari - con la loro apparente unicità e stabilità - appaiono faticosamente assimilabili, se presentati e trasferiti in forme di conoscenza totalmente decontestualizzate, senza cogliere il nesso con i saperi spontanei degli adolescenti. Questa prospettiva è testimoniata dal valore formativo delle **unità di apprendimento** ( prima ancora che dagli obiettivi cognitivi e operazionali ad esse legati ).

Nel passaggio alla **scuola superiore** la prospettiva è di nuovo orientata al recupero della **disciplinarietà**, in forme nuove tuttavia, di minor specificità e di più alta riaggregazione di saperi, che lasciano intuire un nuovo rapporto tra professionalità docente e insegnamento delle singole discipline. Del resto la tendenza a far convergere le competenze in **macroaree** fortemente connotate per la vastità degli ambiti di pertinenza si legge anche nel documento tecnico, che definisce il contesto e il metodo entro i quali si attuerà il **nuovo obbligo formativo**. Si parla in questo caso di **quattro grandi assi culturali** ( l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale ). Questo impianto è finalizzato a creare competenze chiave *che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.*

La DB riconosceva alla scuola questo stesso alto compito: **preparare i giovani all'acquisizione di un adeguato metodo di studio**, che li avviasse agli studi universitari senza le lacune generalizzate, che ritardavano in media di due o tre anni la laurea per la grande maggioranza degli studenti. La prospettiva era quella di **partire dai saperi esperti**, dalla loro organizzazione disciplinare per enuclearne gradualmente approcci didattici e metacognitivi più adatti alla fissazione delle conoscenze. Erano le riflessioni sulle **epistemologie** e sugli **statuti disciplinari** a dettare il compito per i docenti.

Ora *si parte invece dal basso*; è la scuola secondaria di primo grado a inaugurare il rapporto con le discipline, ancora **accorpate in grandi aree** corrispondenti ai bisogni conoscitivi del soggetto. Si cerca di organizzare la crescita culturale dell'adolescente - un po' genericamente per la verità - suggerendo condotte cognitive esperte, costruite su abilità e conoscenze, testate in **immersioni discontinue** su piccoli spaccati di contenuti disciplinari, **raramente interconnessi in un sistema di conoscenze organico**. Complessità, multidisciplinarietà, studi di caso, problematizzazione dei saperi da cogliere sempre *in situazione* e solo secondariamente nelle loro formalizzazioni ( concetti, astrazioni, codici, teorie, metodi ), hanno finito per orientare gli sforzi di programmazione in altre direzioni rispetto al passato riducendo in tal modo un'approccio opportunamente **modellizzante** dello specifico disciplinare.

A questo punto si pone una riflessione centrale. Se programmi e discipline, con la loro tradizionale struttura gerarchicamente organizzata, sono ormai sostituiti da folti elenchi di tematiche onnicomprehensive proposte dal Ministero, e che il curriculum di istituto ha il compito di tradurre in altrettante **unità di apprendimento** rivolte a precise competenze, **quale ruolo ha il docente nel momento della progettazione annuale?** Come deve strutturarsi la presentazione dei contenuti agli alunni? Quale sarà il tipo di valutazione più adatto a verificare la bontà dell'impianto formativo? Quali nuove conoscenze deve assumere in ultima analisi il docente, per interpretare correttamente le richieste della *società della*

conoscenza?( "...Noi proponiamo l'educazione continua e proponiamo di collocare l'educazione al cuore della società lungo tutto il corso della vita, Jaques Delors ).

Non potendo allargare l'analisi a tutte le variabili di sistema, prenderemo in considerazione il **concetto di competenza** e quali significati può assumere una **programmazione per competenze**, tentando di individuare le opportune proposte operative per favorire corretti approcci in questa direzione.

Innanzitutto la programmazione deve fornire un'**evidenza immediata anche ai discenti dello svolgimento delle attività**, del tipo di prove, delle logiche valutative. Sono auspicabili modalità di aggregazione dei contenuti che abbiano non solo l'aspetto dell'elenco di argomenti, ma la scansione ordinata di **blocchi modulari**, ben focalizzati, accompagnati da mappe concettuali, con sequenze tipizzate delle operazioni mirate a chiarire il **modello rappresentativo del modulo**. Questa è la **didattica a carte scoperte** suggerita dalla DB.

Vedremo che un'analisi disciplinare accurata permetterà al docente di stilare un **distillato degli argomenti** presentati ad ogni lezione, una sorta di definizione del *percorso esperto* per l'acquisizione delle conoscenze. In questa fase è importante che emergano tutti i tipi di **collegamenti** verticali ( di tipo curricolare ) e orizzontali ( anche di carattere multidisciplinare ) tra le varie tematiche. La programmazione, che, così dettagliata, verrà meglio condivisa nei dipartimenti con i colleghi, ha un carattere di forte **reticolarità**.

Per **sviluppare le competenze** negli alunni è necessario, anche sotto il profilo della **motivazione**, puntare essenzialmente su quattro aspetti della processazione di informazioni:

- lavorare sulle **conoscenze procedurali**,
- **problematizzare** il sapere,
- sfruttare la **dissonanza cognitiva**, soprattutto a livello di costruzione dei concetti,
- puntualizzare **condotte e processi cognitivi adeguati**, affiancati dall'impiego di **schemi logici** fissati attraverso la pratica.

Tali aspetti dell'operatività didattica andrebbero **condivisi** a livello di consiglio di classe e di dipartimento, non solo sul piano teorico, ma anche precisando in quali momenti e in rapporto a quali contenuti si intende impiegare tali strategie. Strategie e modelli didattici rimandano poi alle **competenze trasversali** da perseguire o perfezionare nei discenti a livello curricolare.

Altrettanto importante è l'utilizzazione del **top down** nell'affrontare problematiche complesse, da destrutturare e ristrutturare, *chiedersi il perché* dei fenomeni, misurarsi con compiti di realtà e situazioni-problema. Le **unità di apprendimento** che entreranno anche nella secondaria di secondo grado prevedono l'ampio utilizzo di tali strategie investigative.

Un compito collaterale, ma non certo secondario dei dipartimenti è poi l'approfondimento delle **epistemologie** delle discipline. Cogliere le **logiche esperte** della conoscenza presenti nelle materie di insegnamento, spinge a condividerle con i discenti. Si può partire dalla grande differenza tra discipline **nomotetiche** ( normative, molto formalizzate, dotate di linguaggi simbolico-notazionali e di sottocodici specifici) e **idiografiche** ( interpretative, dagli statuti più aperti e plurimi... ). Fino all'attenzione comune per i **tipi testuali** più frequentemente impiegati nella trattazione degli specifici disciplinari ( notazionale, grafico-rappresentativo, espositivo, regolativo, narrativo-descrittivo, argomentativo, iconografico-visuale, musicale). E' opportuna anche una discussione sull'uso dell'**apprendistato cognitivo**, dello **studio guidato** e delle **tecnologie informatiche** ( nuovi **artefatti cognitivi** ).

Strategico apparirà l'impiego precoce di parole chiave e **concetti organizzatori** dei saperi, che già in fase di **accoglienza** sarà bene iniziare a fissare, individuando specificità disciplinari e valenze trasversali. Ad esempio i concetti di **modello, sistema, processo, struttura, insieme, rapporto, relazione, funzione** servono a ordinare molte altre categorie interpretative del reale, categorizzando elementi simili o analoghi, in ambiti omogenei o collaterali. Tali concetti fortemente strutturanti e modellizzanti aiutano tutti i docenti ad impostare con logiche parallele gli insegnamenti.

Concludendo **tre grandi problematiche aperte** si profilano come compiti imprescindibili in un agire didattico che miri a superare la frantumazione fra discipline e voglia creare competenze solidamente strutturate:

- come proporre e co-costruire le **concettualizzazioni** e le **astrazioni**, che fortemente *si allontanano* dal linguaggio comunicativo ( teorie, formalizzazioni, codici notazionali, metalinguaggi..... )
- come individuare saperi e **abilità essenziali**, nodali, da recuperare assolutamente già nel corso del biennio, e da porre al centro di ogni iniziativa di recupero curricolare. Tali abilità si individuano in quelle **linguistiche** ( a livello transdisciplinare ) e **logico-matematiche** ( anch'esse applicate trasversalmente )
- come **coniugare competenze personali, competenze disciplinari e competenze trasversali**.