

## ***L'attuazione del «riordino» delle superiori: considerazioni preliminari***

di Ermanno Puricelli

A quasi un anno dalla pubblicazione delle norme relative al «riordino» del sistema di istruzione secondaria di secondo grado, vale a dire i *D.P.R. n. 86, 87 e 88 del 15.03.2010* e relative *Indicazioni nazionali e Linee guida*, non sembra azzardato pensare che i docenti e i dirigenti scolastici siano alle prese alla prese con il problema dell'attuazione di quanto previsto dai summenzionati documenti. Se così fosse – ma come dubitarne? –, si può supporre che le scuole si stiano trovando davanti ad un problema preliminare: quello dell'individuazione di un punto di attacco, per dare attuazione a quanto richiesto alle scuole dalle norme. Ciò che segue intende essere, appunto, un contributo in questa direzione.

Le leggi di ordinamento o di riordino, come dice la parola, hanno come scopo quello di ridisegnare, in modo più o meno radicale, *l'identità* di un sistema di istruzione e formazione, il che significa mettere mano a diversi aspetti: può trattarsi, per esempio, di ridisegnare i piani di studio e il monte ore di lezione settimanale e annuale, gli assetti organizzativi, le metodologie di progettazione e programmazione, la modalità di verifica e valutazione, e molto altro ancora.

Ogni lavoro di riordino comporta, naturalmente, un duplice livello di intervento: da parte del *legislatore* si tratta di mettere a punto, mediante l'emanazione di norme vincolanti a livello nazionale, il complesso degli apprendimenti che le scuole sono tenute a proporre, dall'altro, il complesso dei vincoli e delle scelte pedagogiche, didattiche e organizzative a cui le scuole devono attenersi.

Ma tutto questo non basta, occorre anche che le scuole si assumano il compito di dare attuazione concreta a quanto previsto, mettendo in campo la cosiddetta «progettazione formativa». Questo duplice livello di azione è ben puntualizzato dalla seguente affermazione, ripresa dalle *Indicazioni Nazionali* per i Licei:

«il legislatore individua il patrimonio culturale condiviso, ... lasciando nel contempo all'autonomia dei docenti e dei singoli istituti ampi margini di integrazione e, tutta intera, la libertà di poter progettare percorsi scolastici innovativi e di qualità»<sup>1</sup>

Posto, dunque, che ai docenti e alle scuole sia riservata «tutta intera la libertà di poter progettare percorsi scolastici», diventa importante capire quale sia il termine di riferimento essenziale per avviare la «progettazione formativa» assegnata alle scuole e ai docenti.

Quale sia questo nodo essenziale ci è chiaramente indicato dal testo precedente, senza che ci si debba affaticare troppo: esso è rappresentato dal «patrimonio culturale condiviso» che il legislatore ha individuato. E' questo, in effetti, l'aspetto che più di ogni altro contribuisce a segnare l'identità di un ordine, percorso o indirizzo: perché altrimenti si dovrebbe scegliere un liceo artistico e non piuttosto un istituto tecnico industriale? Si sceglie una scuola, in primo luogo e soprattutto,

---

<sup>1</sup> *Indicazioni nazionali per i Licei. Nota introduttiva*, p.8

in funzione del tipo di apprendimenti che propone, nel senso della qualità e quantità, da cui dipende in modo più o meno diretto tutto il resto: il piano di studi, il tempo scuola, le metodologie, l'organizzazione, le modalità di verifica, ecc. Non è un caso, perciò, che nei documenti del «riordino» grande spazio sia dedicato proprio alla precisazione di questo aspetto.

### ***La visione del «patrimonio culturale» all'interno del D.lgs 59/2004***

Se si considera che il «patrimonio culturale», che le scuole – ciascuna il proprio - sono chiamate a trasmettere, rappresenta il punto di aggancio per la «progettazione formativa», diventa importante capire in che modo tale patrimonio sia pensato, disegnato e strutturato da parte del legislatore.

Per far chiarezza su questo punto, è opportuno fare un passo indietro e ritornare al 2004, l'anno di pubblicazione del D.lgs n. 59/2004, al cui interno fanno la loro comparsa il *Profilo* e le *Indicazioni nazionali* (sostitutivi dei tradizionali *Programmi*): si tratta di un passaggio epocale nella storia del nostro sistema scolastico, nel senso che per la prima volta si fa strada l'idea di una *mappa* dei saperi, al posto della più tradizionale elencazione di temi e argomenti, scanditi in riferimento alle singole discipline di studio.

Per illustrare brevemente il senso di questo passaggio è, forse, necessario partire da una citazione tratta da E. Morin, uno degli autori a cui il citato D.lgs si ispira:

«C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra...Di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve).» [E poco oltre]: «Invece di apporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema d'insegnamento obbedisce loro.»<sup>2</sup>

L'esigenza, così espressa, di contrasto alla frammentazione disciplinare ed alla perdita dell'unità sistematica del sapere e della sua funzione di mezzo per comprendere trasformare il mondo, viene senz'altro fatta propria dai documenti della riforma "Moratti-Bertagna": occorre evitare che le discipline e il loro insegnamento avvalorino una visione parziale, frammentata e alveolare del mondo e dei suoi problemi. Se questo accadesse le discipline rischierebbero di contribuire a nascondere il mondo ed i suoi problemi, anziché aiutare a comprenderli.

E' per questa ragione che, all'interno dei documenti allegati al D.lgs 59/2004, le discipline non si presentano come elencazioni più o meno articolate di temi e contenuti, ma sotto forma di un insieme di «obiettivi specifici di apprendimento» («OSA») tra loro profondamente correlati. A motivo di questa scelta, il tema dell'unità e dell'interconnessione delle discipline si trasforma subito in un discorso sulle interconnessioni degli OSA; ne consegue, coerentemente, che la soluzione del problema dell'unità del sapere, della multi -pliri- interdisciplinarità, sia affidata al modo di intendere l'insieme delle «competenze» elencate nel *Profilo* e degli «OSA» («conoscenze» e «abilità») elencati nelle *Indicazioni Nazionali*.

A questo proposito, è di fondamentale importanza osservare che, all'interno di questi documenti, le «competenze» e gli «OSA», disposti secondo un ordine epistemologico, costituiscono una *mappa culturale*:

---

<sup>2</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, R. Cortina, Milano, 2000, p. 5 e 7

“L’ordine epistemologico...disegna una *mappa culturale*, semantica e sintattica, che essi [i docenti] devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico...”<sup>3</sup>

Se ci si pone nella prospettiva di questa *mappa*, che non è disciplinare ma appunto culturale, appare evidente che si assiste a un’attenuazione della rigidità delle scansioni disciplinari, in quanto tutte concorrono a disegnare una stessa immagine, organica e unitaria, del mondo. Risulta perciò del tutto comprensibile, nel momento in cui si parla di mappa o sistema culturale, il seguente richiamo al carattere “transdisciplinare” degli OSA e all’unità delle discipline:

“...gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline ... se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al *principio* della sintesi e *dell’ologramma*: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi in sé stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto.”<sup>4</sup>

Insomma, all’interno di una mappa culturale che è al tempo stesso semantica e sintattica, le «competenze» e gli «OSA», in modo del tutto analogo ai simboli di una carta geografica, stanno tra di loro secondo relazioni semantiche (di contenuto) e sintattiche (di forma); e la mappa nel suo complesso si configura come una *rete di relazioni*, di cui ciascuna «competenza» e «OSA» è solo un nodo. «Competenza» e «OSA», dunque, non possono essere concepiti come atomi disciplinari, ma come un *nodi* di una rete culturale, capaci di polarizzare, nella propria prospettiva, l’intera mappa culturale, e di irraggiare potenzialmente nelle più diverse direzioni.<sup>5</sup>

Ovviamente, per non avvalorare posizioni infondate, è bene precisare che queste relazioni formali e di contenuto, per quanto reali, rimangono allo stato latente e potenziale, finché una particolare attività didattica non le investa e non le valorizzi.

### ***La nozione di mappa o sistema degli apprendimenti***

Ora, riconosciuto che gli attuali documenti del «riordino» hanno alle spalle proprio questo passato, non ci vuole molto a capire che è solo a partire dalla precedenti considerazioni che si può mettere mano, con cognizione di causa, alla lettura dei *Regolamenti*, di cui ai *D.P.R. n. 86, 87 e 88 del 15.03.2010* e, più ancora, all’analisi del *Profilo educativo culturale e professionale* (di cui all’*Allegato A* del DPR n.86/2010, art. 2, c.3), delle *Indicazioni Nazionali* per i Licei e delle *Linee guida* per gli Istituti Tecnici e i Professionali.

Ciò che, in sostanza, si vuol dire è che il «patrimonio culturale condiviso», individuato dal legislatore mediante il *Profilo*, le *Indicazioni Nazionali* e *Linee guida*, appare fortemente segnato dalla nozione di mappa o sistema.

In effetti, quando si parla di scuola, non si ha mai a che fare con *singoli* apprendimenti, ma con una *molteplicità* spesso corposa di cose da apprendere; e, poi, ancora, questa molteplicità non è mai informe e caotica, ma strutturata e articolata in base a determinati criteri organizzativi: è questa appunto la ragione,

<sup>3</sup> *D.lvo. n.59/2004, Piani di studio – allegato B, Indicazioni nazionali*, p. 46

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 7

<sup>5</sup> E. Puricelli, *L’ologramma*, in “Voci della Scuola”, Tecnodid, Napoli, 2005

per cui ci sembra opportuno parlare di questa molteplicità, come di un “*sistema degli apprendimenti*”.

Ma vediamo più da vicino di che si tratta. Senza scomodare la sterminata mole di studi dedicati alla nozione di “sistema”, qui basterà ricordare che, nell’accezione più elementare del termine, per sistema, semplice o complesso, statico o dinamico, si deve intendere un insieme di *elementi*, eventualmente aggregati in *sottosistemi*, che stanno tra loro secondo determinate *relazioni*. Di conseguenza, operare con un sistema comporta, non solo la conoscenza degli elementi, ma anche, e soprattutto, delle interconnessioni che esistono tra i diversi elementi.

Nel caso di un sistema degli *apprendimenti*, come è ovvio, gli elementi sono rappresentati dagli apprendimenti – eventualmente di diverso tipo, raggruppati o meno in sottoinsiemi; a loro volta, le relazioni sono date dalle complesse interconnessioni formali e contenutistiche, che legano tra loro i singoli apprendimenti e gli eventuali sottoinsiemi.

Quando si parla di «apprendimenti», in quanto elementi costitutivi di un sistema, occorre guardarsi da una visione ingenua: essi non sono qualcosa che esiste per sé; semmai essi vengono alla luce, sotto il profilo scolastico, solo nel momento in cui vengono *nominati* e *descritti* da qualcuno. Ciò significa che il sistema degli apprendimenti altro non può essere, se non un *elenco* di lemmi descrittivi che delimitano e portano, con questo, all’esistenza gli apprendimenti.

Tali descrizioni, naturalmente, possono essere le più varie, sia in ragione della tipologia di apprendimenti descritti, sia un funzione degli scopi che governano la descrizione stessa: per esempio, se lo scopo è solo quello di “indicare”, nel senso di orientare l’attenzione dei docenti verso un certo sapere, saper fare o saper essere, assunti in modo ampio e comprensivo, non è necessario che le descrizioni siano precise e circostanziate – in questo caso, anzi, il loro essere approssimative può essere persino un pregio -; se invece lo scopo è quello di prescrivere con precisione qualcosa, allora è bene che la descrizione sia puntuale e analitica.

E veniamo alle relazioni; che fra gli apprendimenti sussistano le più svariate relazioni, non è cosa che richieda una particolare illustrazione, il problema è, semmai, quello di tentare di mettere un qualche ordine nella selva di queste relazioni. Per dare anche solo un’idea sommaria della complessità di questo problema, ci limiteremo a ricordare qualche esempio di possibili relazioni: relazioni di *struttura logica*, afferenti alla tipologia degli apprendimenti considerati; relazioni *contenutistiche*, afferenti al comune riferimento disciplinare o tematico; relazioni di *appartenenza*, afferenti ai fenomeni di inclusione/esclusione, complementarità, ecc.; relazioni di *categoria tassonomia*, afferenti ai processi mentali attivati dagli apprendimenti; relazioni di *interdipendenza didattica*, afferenti ad aspetti quali la l’ordinamento temporale, la successione, la propedeuticità, progressività, la continuità, ecc.; relazioni *funzionali*, afferenti ai mezzo-fine, tutto-parte, ecc.; e così via.

In questa sede non è, ovviamente, necessario approfondire ulteriormente queste sommarie indicazioni, o soffermarsi sui rapporti che intercorrono tra gli eventuali sottosistemi. Quanto accennato, infatti, è già sufficiente, per cominciare ad indagare nel concreto il sistema degli apprendimenti messo in campo dai documenti del «riordino» e dell’«obbligo».