

Le Indicazioni Nazionali 2025. La rielaborazione del curricolo. Nodi problematici

Le Indicazioni Nazionali 2025 si presentano con forti tratti di discontinuità rispetto alle precedenti I.N. 2012. Ciò richiede alle scuole un'operazione di rimodulazione e riscrittura del curricolo finora vigente. Per non correre il rischio di dovere abiurare il retaggio del passato e di ricominciare tutto daccapo, è opportuno, innanzitutto, che i docenti ed i collegi riconoscano le discontinuità indotte dalle N.I., ma, nel contempo, apprezzino e valorizzino il lavoro di ricerca-azione che ha prodotto l'attuale curricolo d'istituto. Il primo approccio dovrebbe essere regolato dal principio di conservazione di quelli che si ritengono i principi pedagogico – didattici su cui hanno finora fondato il loro curricolo. Il secondo passaggio dovrebbe consistere nell'apportare al curricolo vigente le opportune integrazioni alla luce di eventuali giustificazioni teorico – pratiche suggerite dalle I.N. 2025. Le discontinuità possono essere, infatti, di segno positivo o negativo, possono rappresentare un salto in avanti per un necessario allineamento a concezioni pedagogico – didattiche più consone alla temperie socioculturale del presente. Oppure rappresentare il ritorno a concezioni teoriche e pratiche del passato ritenute superate dalla complessità dei problemi socio-economici – culturali- educativi della odierna *società della conoscenza*. E' bene chiarire innanzitutto che le discontinuità di fondo più importanti e foriere di implicazioni pesanti nella delineazione del curricolo riguardano, tra gli altri, i seguenti aspetti basilari: *la concezione dell'apprendimento, la centralità di ruolo nel processo insegnamento-apprendimento tra docente e alunno, il valore e la dimensione della disciplina, il rapporto di equilibrio tra conoscenze, abilità, competenze*. Tutti i suddetti fattori giocano un ruolo decisivo nella configurazione della struttura del curricolo, e possono caratterizzarne la forma e la sostanza. O nel senso di un percorso olistico ispirato alla continuità verticale e all'unitarietà del sapere. O viceversa nel senso della frammentazione del sapere in tante conoscenze disciplinari disconnesse.

Le I. N. del 2012 indicavano la strada di un curricolo verticale orientato da alcuni punti cardinali riconducibili ad un *sistema di relazioni e interazioni coerenti tra: centralità della persona che apprende – un modello di apprendimento costruttivista centrato sulla didattica laboratoriale; assunzione di assi metodologico-trasversali comuni a tutte le discipline (testualità – problem solving); sviluppo armonico di conoscenze-abilità – competenze imperniate sui nuclei fondanti delle discipline*. Le conseguenze logiche di quell'impianto erano la ricerca e lo sviluppo di un curricolo innovativo che: superasse la visione di un sapere trasmissivo, sequenziale, inerte, frammentato; si basasse sul perseguimento di competenze che promanano da conoscenze e abilità dichiarative e procedurali attive, significative, situate, contestualizzate; ponesse effettivamente l'alunno al centro del processo d'apprendimento creando le condizioni affinché lo

stesso fosse protagonista nella costruzione dei propri saperi. *Un curriculum, insomma, che sapesse dare una prospettiva unitaria al sapere coniugando e integrando competenze disciplinari e trasversali, cognitive e meta cognitive, cognitive e di cittadinanza.*

Le I.N. 2025 presentano un sostanziale cambio di paradigma rispetto ai seguenti elementi: il cuore pulsante che dà forma e vita all'attività didattica non è più la competenza ma la conoscenza. Lo squilibrio a favore della conoscenza nei confronti dell'abilità e della competenza comporta l'esaltazione dell'istruzione a scapito dell'educazione e della formazione. Di fatto viene messo fortemente in discussione il principio di istruzione, educazione e formazione integrale della persona che ha la sua ragion d'essere proprio nell'equilibrio tra i suddetti principi. La centralità di ruolo nel rapporto apprendimento-insegnamento non è più l'allievo ma il Magister. Il quale, peraltro, si erge a "curriculum maker" eludendo le pastoie della collegialità. Il combinato disposto dei suprematismi della conoscenza e del ruolo del docente sposta il baricentro della didattica a favore della trasmissione della conoscenza e di conseguenza dell'insegnamento. L'apprendimento diventa, così, assimilazione e non cocostruzione, interpretazione partecipata e rappresentazione condivisa di mondi di significato. La deriva che ne consegue sfocia nella formazione di un pensiero riproduttivo e non generativo, che assorbe conoscenze e le restituisce secondo un modello di lingua formale e colta. Un pensiero che impara a navigare sulla superficie delle conoscenze dichiarative senza una bussola ed una mappa orientativa che consenta di muoversi nell'arcipelago dei saperi profondi, attivi, significativi. Ai due suprematismi sopracitati le I.N., con un ossimoro degno del teatro dell'assurdo, aggiungono inflessibili tratti di prescrittività di obiettivi generali, competenze, obiettivi specifici scanditi anno per anno. Una scansione rigida che non solo cozza contro le più elementari connotazioni dell'età evolutiva, di per sé contrassegnata da stadi di crescita e maturazione difficilmente standardizzabili perché diversificati nei tempi, nei ritmi di apprendimento ed in conseguenza di contesti di vita molto differenti. Peraltro, tale prescrittività finisce per delineare un curriculum integralista, dove le discipline diventano un corpus di conoscenze statico, un archivio di dati inerti, chiuso in sé e alieno ai rapporti di contaminazione e scambio con altre discipline o saperi informali.

Finora sono stati enucleati gli aspetti più problematici. C'è da notare, per onestà intellettuale, che le N.I. 2025 contengono aspetti positivi da accogliere ed integrare. Il primo riguarda il riferimento all'UDL come strumento e guida all'elaborazione di una didattica per la personalizzazione degli apprendimenti. Tale modello si basa su principi di flessibilità rappresentazione ed azione didattica diversificata nei linguaggi, nei codici, nelle modalità di utilizzo dei vari mediatori (linguistici, iconici, grafico – diagrammatici, attivi) per assecondare e valorizzare i diversi stili d'apprendimento. Tale modello traccia un sentiero molto esplicito verso l'orizzonte dell'inclusione, pertanto è un'indicazione che segna un passo avanti rispetto alle precedenti I.N. 2012. Il problema, però, è: come conciliare la prescrittività compulsiva che irrorava le ultime I.N. con la flessibilità richiesta dall'esigenza di personalizzazione degli

apprendimenti?

Un altro aspetto positivo concerne il modello di valutazione che viene presentato nelle I.N. 25. Si tratta di un modello basato sulla processualità, sulla continuità, sulla valorizzazione del processo di sviluppo e crescita del soggetto e, conseguentemente, sulla flessibilità. Quindi non solo un'attività di giudizio terminale ma un accompagnamento costante dell'allievo alla consapevolezza delle proprie conoscenze, abilità e competenze da parte del docente. Attraverso attività diversificate e compiti realtà che si risolvano in una valutazione autentica e nell'autovalutazione da parte dell'alunno. Tutti principi da accogliere ed integrare, se ce fosse bisogno, nel nuovo curriculum. Ma, anche qui, una domanda: come fare per conciliare in uno stesso curriculum la valutazione autentica che rappresenta il modello principe nella didattica basata sulle competenze con una programmazione didattica imperniata sulle conoscenze? Queste domande pongono in rilievo un problema sostanziale di struttura e pragmatica del curriculum. Il curriculum che si va a ridisegnare deve essere inteso come un percorso rettilineo lineare, sequenziale di contenuti o deve rappresentare, secondo la visione delle I.N. 2012, un sistema olistico di coerenze interne? Che fare, poi, di tutto il lavoro di ricerca/azione/sperimentazione messo in atto finora per implementare una didattica basata sulle competenze? E' possibile un'operazione di maquillage lasciando tutto come prima e sostituendo la parola competenza con la parola conoscenza? Questa sarebbe, certo, un'operazione di "didattica gattopardesca" ma eluderebbe la domanda di fondo da cui sono interpellate le scuole. C'è tra i docenti la piena consapevolezza del portato istruttivo, educativo e formativo della didattica fondata sulle competenze? C'è la consapevolezza del perché si è imposta a livello europeo l'esigenza di affrontare la crescita esponenziale e la complessità dei linguaggi e dei saperi formali e informali con una didattica basata sulle competenze?

Le scuole di oggi, avendo lavorato sulla base delle I.N. 2012, hanno elaborato un curriculum basato sulle competenze. Il passaggio dagli obiettivi alle competenze ha segnato il *passaggio dalla programmazione lineare alla progettazione olistica*. Nel mondo della complessità non occorre una scuola spugna che cerchi di assorbire e inseguire la crescita esponenziale dei saperi, sempre più spuri e permeabili, ma una scuola che dia *centralità all'alunno che apprende ad apprendere* con un pensiero che interconnette. Un pensiero che sappia orientarsi nello sviluppo reticolare delle conoscenze e abilità consolidate per proiettarsi oltre il conosciuto. Una scuola che fondi, quindi, la sua azione su una didattica laboratoriale dove la continuità sia rappresentata dall'assunzione condivisa e consapevole di assi metodologico culturali problematizzanti e trasversali. Perché le conoscenze sono disciplinari ma le competenze sono trasversali e si presentano non nella loro separatezza ma sotto forma di costellazioni interdisciplinari. Progettazione per competenze significa attuare una *didattica per padronanze* che, partendo da compiti di realtà proceda *dalla problematizzazione al mapping*, cioè alla visione d'insieme di obiettivi, strumenti e tecniche di apprendimento e valutazione. Contestualmente affronti *l'applicazione* di procedure e strategie cognitive per risolvere il problema che viene proposto ed il *transfer* e la generalizzazione dei contenuti appresi. Infine

è la volta della *ricostruzione* che consiste in una ri-analisi e rivisitazione di tutto ciò che ha fatto l'allievo per svolgere e risolvere il compito di realtà a lui proposto. Lo scopo è quello di fargli capire le difficoltà che ha incontrato e la consapevolezza delle strategie cognitive messe in atto per iniziare così a riconoscere il proprio stile cognitivo. Una didattica, quella per padronanze, dove lo sviluppo cognitivo e meta cognitivo sono intrecciati in una continua tensione dialettica e circolare tra l'apprendere ed il fare individuale e sociale.

Torniamo al punto di partenza. Oggi le scuole hanno gli strumenti di autonomia didattica e di ricerca per esercitare il loro approccio critico e costruttivo alle I.N. 25 per una rielaborazione e rimodulazione del curriculum. La proposta che viene dal Ministero con la struttura formale e con le rigidità sopraesposte sembra offrire un curriculum già pronto all'uso. E' inutile nascondersi che è un invito al disimpegno e al conformismo. Può essere, però, anche il quanto di sfida lanciato alle scuole perché diano testimonianza del loro senso di appartenenza o attaccamento al lavoro fatto. Alla valorizzazione dell'investimento di impegno professionale rivolto ad un futuro difficile, complesso, impegnativo. Al patrimonio di conoscenze della scuola: presidio di principi di una scuola democratica per la costituzione.

Le scuole sono davanti a un bivio. Il primo sentiero è quello che induce ad accettare il cambiamento come ritorno ad un passato rassicurante e diventarne parte con indifferenza. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo al cambiamento, non è cambiamento, e farlo durare, e dargli spazio.

Giancarlo Gambula – Dirigente Scolastico