



Notizie e commenti sul mondo della scuola

OSSERVAZIONI SULLE INDICAZIONI NAZIONALI

PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

PREMESSA In premessa ci teniamo a sottolineare che i temi posti dal documento ministeriale "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati" riguardano questioni molto rilevanti per il futuro del sistema scolastico italiano, che avrebbero meritato un ampio lavoro di discussione e approfondimento per confrontarsi con le ragioni degli altri e giungere a livelli più maturi e più condivisi di elaborazione. Ci sembra perciò che la procedura proposta, in base a cui ci si chiede solo un pronunciamento generale sul documento, non possa rispondere alla delicatezza del percorso avviato.

Tenuto conto, quindi, di quanto sopra detto e nella speranza di fare cosa utile, abbiamo deciso di presentare alcune osservazioni sugli aspetti che ci sembrano essere i più rilevanti.

Il testo che segue va quindi assunto come una sorta di promemoria sintetico, scontando per questa via gli inevitabili schematismi e la parziale superficialità dell'argomentazione, augurandoci che sia possibile nell'immediato futuro, e con quei tempi più distesi che l'importanza dell'argomento richiederebbe, avviare un confronto approfondito e serio.

TRE QUESTIONI Le "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati" nella Scuola dell'Infanzia, nella Scuola Primaria e nella Scuola Secondaria di 1° grado a nostro avviso pongono tre problemi fondamentali:

1. la sostituzione della logica curricolare con quella dei Piani di studio
2. il ruolo delle discipline.
3. l'impianto organizzativo

A queste tre questioni, si aggiungono, anche per la particolare e approfondita esperienza che abbiamo acquisito sul campo, alcune Osservazioni in merito all'ampio settore della Convivenza Civile.

1. Logica curricolare e Piani di studio Dalla lettura delle Indicazioni nazionali emerge, dal nostro punto di vista, con evidenza che non ci troviamo di fronte ad una semplice modificazione terminologica, ma ad un vero e proprio cambiamento di rotta rispetto al DPR 275/99. La proposta, che sostanzia i Piani di Studio, interviene infatti su due aspetti molto rilevanti:

la responsabilità (livello di)

la prescrittività (livello di)

1.1 PARTIAMO DALLA RESPONSABILITÀ. Con il termine "Piani di studio" si enfatizza molto il ruolo dello studente come individuo che, attraverso l'intervento della propria famiglia, determi-

na e pianifica il proprio percorso di apprendimento ed educazione. Nelle Raccomandazioni, che accompagnavano la prima versione delle Indicazioni nazionali, si affermava che “resta la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli ed acquisirli”. Non ci convince la distinzione netta di ruolo tra una scuola che offre opportunità e la famiglia che sceglie. L'enfasi posta sulla personalizzazione riduce la responsabilità della scuola e dei docenti, che si limitano ad offrire una certa varietà di prodotti formativi con il pericolo di inseguire le richieste personalistiche che arrivano da studenti e famiglie, perdendo di vista il proprio ruolo e funzione. Che fare nei casi in cui le scelte “imposte” dalle famiglie fossero non coerenti con quelle didattico educative pedagogiche della scuola? Come individuare il “limite invalicabile”? Lasciare ai ragazzi e ai genitori la responsabilità di scegliere ha il sapore dell'abdicazione e limita la libertà di insegnamento.

Di fatto si sposta la potestà decisionale, e quindi la responsabilità, dall'organo professionale (costituito a seconda dei casi dal Gruppo di insegnanti che opera con l'allievo o dal Collegio dei docenti fino ad arrivare all'intera comunità scolastica) alla famiglia che contratta con uno degli insegnanti, il tutor, il percorso ottimale per il proprio figlio.

La logica curricolare prevede invece che sia la scuola, attraverso i suoi organi professionali, ad elaborare, progettare, organizzare e gestire un progetto culturale coerente con le indicazioni nazionali e capace di interpretare e mediare le esigenze locali (che non si esauriscono in quelle rappresentate dai genitori). All'interno di questa struttura unitaria, coerente e condivisa trovano spazio e possibilità di realizzarsi al meglio i percorsi personalizzati.

Nella logica curricolare la responsabilità rimane saldamente in mano agli organi professionali preposti, nella logica qui delineata il baricentro si sposta su una famiglia che contratta con il tutor. E' come se un paziente andasse dal proprio medico e “contrattasse” la diagnosi e la terapia; paradossalmente nel sistema sanitario questo è avvenuto in alcuni casi, ma solo quando si è trasformata la professione medica in una attività impiegatizia e burocratica - il “medico della mutua”. Non vorremmo che questo fosse l'esito anche per gli insegnanti, trasformati da professionisti dell'apprendimento a esecutori di disegni e volontà espressi da “utenti / clienti”, ovvero le famiglie, che non possono che essere degli “incompetenti” sul piano tecnico – professionale dell'apprendimento (in questo ambito non è proprio vero che “il cliente ha sempre ragione”). Se poi questa scelta, proposta dal documento, allude alla valutazione che tale “incompetenza” è diffusa nel corpo insegnante, allora il limite della categoria andrebbe esplicitamente denunciato ed andrebbe affrontato con ben altri strumenti (primo fra tutti quello di una formazione efficace).

Ciò che ci preoccupa è che questo modo di coinvolgere le famiglie, con un sostanziale sbilanciamento a loro favore nella responsabilità delle scelte, viene assunto come principio ideologico, di per sé positivo, e non si valuta con attenzione quali effetti possa determinare in tutti quei casi (e non sono pochi) in cui le famiglie non sono in grado, per difficoltà sociali, culturali, o semplicemente per “disattenzione”, di compiere una scelta “libera” e capace di garantire la vocazione del bambino e del ragazzo.

Tale logica, che ispira i Piani di studio personalizzati, è confermata ed ulteriormente strutturata nella proposta del portfolio, con il rischio, per altro, di depotenziare uno strumento che, se ben governato, potrebbe essere utile per migliorare i processi di insegnamento / apprendimento. Secondo noi il portfolio è un ottimo strumento di lavoro, in quanto biografia educativa e scolastica che sorregge e potenzia la continuità, ed ha senso se è stimolo e condizione per un'attenta opera di ri-progettazione per il singolo allievo, fatta dall'équipe professionale che collegialmente riesce meglio a bilanciare gli errori di valutazione del singolo.

Nelle Indicazioni nazionali invece si confonde la collaborazione, il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie nella diagnosi con l'assunzione di responsabilità, che non può non essere dell'insegnante, come individuo e come organo professionale collettivo. La responsabilità professionale non è mai negoziabile; il medico non negozia la cura con il malato, la concorda, se è il caso, ma, se rimane differenza di opinioni, alla fine è il professionista che si assume la re-

sponsabilità di prendere la decisione. Senza considerare che la competenza su come si compila il portfolio e quindi la possibilità di fare scelte ragionate per la sua compilazione è comunque dell'insegnante.

In ultima analisi, per quanto attiene ai rapporti di responsabilità, ci sembra che nelle Indicazioni Nazionali si sottovaluti molto un fatto di grande rilievo: tra le funzioni educative più importanti della scuola c'è quella di accompagnare la crescita dei bambini e dei ragazzi anche attraverso una presa di distanze dalla famiglia. Per svolgere al meglio questo compito, la scuola deve "difendersi", ovvero non può rimanere esposta alle sempre più numerose perturbazioni che anche alla scuola arrivano dalla fragilità (psicologica, culturale, di ruolo) delle persone che compongono la famiglia e che ne determinano la drammatica crisi dei nostri giorni.

1.2 Il secondo aspetto critico riguarda la prescrittività delle Indicazioni. Il documento si "lascia andare" ad una puntigliosa elencazione di conoscenze e abilità, disciplina per disciplina, che non lascia margini di manovra, se non gli stessi previsti dai programmi di una volta, tanto è vero che in più punti, soprattutto quando si parla delle Unità di Apprendimento, si dice che compito delle scuole è organizzare, programmare e tradurre in didattica le Indicazioni ("è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento" - p. 5 Indicazioni nazionali – Scuola primaria).

Il compito degli insegnanti viene limitato alla traduzione della "mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli" in "azione educativa ed organizzazione didattica coerente ed efficace" (p. 4 Indicazioni nazionali – Scuola primaria), stando attenti che "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi". Legittimamente ci chiediamo: cosa c'è di diverso in tutto ciò, al di là delle formule linguistiche adottate, spesso inutilmente farraginose, da quanto da sempre fanno e hanno fatto gli insegnanti nell'era dei programmi ministeriali? E cosa c'entra tutto ciò con l'autonomia scolastica così come disegnata dal DPR 275/99? A noi sembra che tutto ciò non abbia nulla a che fare con il compito di mediazione culturale che l'autonomia affida agli istituti scolastici, che è anche opera di elaborazione e progettazione culturale, e non solo di "traduzione" nel tecnicismo didattico.

Inoltre ci sembra che gli elenchi di conoscenze e abilità prescritti dalle Indicazioni siano molto ampi, e ciò lascia non poche perplessità sulla possibilità reale, da parte delle scuole, di utilizzare la quota a loro disposizione per fare un progetto organico di scuola che non si limiti a tradurre in didattica le indicazioni. Tutto concorre a delegittimare il ruolo culturale, progettuale e pedagogico delle scuole: non c'è mai un riferimento al curriculum di scuola, ovvero alla progettazione culturale e pedagogica che è responsabilità specifica del Collegio. Le scelte progettuali e di percorso sembrano essere solo appannaggio delle famiglie, che si incontrano con un insegnante, il tutor. Il cambiamento è evidente, si passa da un organismo professionale collettivo, che ha capacità e potestà progettuale, ad una negoziazione tra singoli individui. D'altra parte questa scelta, per quanto, a nostro modo di vedere, nociva ed antistorica, è coerente con il quadro complessivo della riforma, così come determinato dalla legge 53/03, dove la quota a disposizione delle scuole, indispensabile per progettare il curriculum di scuola (vera anima dell'autonomia scolastica), è stata sostituita dalla quota a disposizione delle Regioni (ma su questo abbiamo già avuto modo, in precedenti "promemoria" di presentare le nostre argomentazioni critiche).

Insomma dalla logica degli Obiettivi Specifici di Apprendimento ciò che viene penalizzato è l'unitarietà della progettazione realizzata dalla scuola. Non è quindi un caso che in nessun punto mai si parli di ricerca educativa, che, evidentemente, non è riconosciuta come grande fattore di innovazione e di "capacità evolutiva" del sistema scolastico. Eppure, senza di essa, nessuna modificazione scolastica innovativa si può realizzare – e certo la ricerca educativa ha bisogno di tempi riconosciuti, di risorse dedicate, di modalità di lavoro collegiale legittimate, di assunzione di responsabilità condivisa e diffusa.

L'unica responsabilità professionale prevista è quella di tradurre in didattica le Indicazioni, attenti a garantire alle famiglie la possibilità di scegliere tra più opzioni; un po' poco per parlare di autonomia scolastica ma sufficiente per dire che si torna alla logica dei programmi ministeriali.

2. IL RUOLO DELLE DISCIPLINE Strettamente collegato alle argomentazioni precedenti è il tema del ruolo delle discipline, che ci sembra si presenti sotto due aspetti:

la disciplinarizzazione precoce della scuola primaria,

la riduzione del ruolo formativo delle discipline alla dimensione nozionistica e contenutistica.

2.1 Ci sembra pedagogicamente sbagliato presentare fin dalla prima elementare gli Obiettivi specifici di apprendimento sotto forma di elenchi disciplina per disciplina, perché così facendo si nega esplicitamente non solo la diffusa pratica degli ambiti, che ha fin qui dato risultati più che positivi, ma anche la delicatezza di un passaggio progressivo dalla Scuola dell'Infanzia ad un ordine superiore. La scelta di presentare fin dalla prima elementare gli elenchi disciplina per disciplina non potrà non indurre atteggiamenti conseguenti nell'azione didattica degli insegnanti. Nonostante, infatti, nel testo si parli di "bisogno continuo di unità della cultura" (p.3 Indicazioni - Scuola primaria) è evidente che queste petizioni di principio rimangono lettera morta di fronte alla forza comunicativa dirompente di un elenco che apparentemente semplifica i problemi e che "decreta" l'esistenza delle singole discipline fin dall'inizio della scuola elementare.

2.2 La scelta operata di presentare sotto forma di elenchi gli Obiettivi specifici di apprendimento esplicita una filosofia preoccupante, dal nostro punto di vista.

Il limite, per noi, più grave della proposta sta nel fatto che dall'elenco puntiglioso ed enciclopedico di conoscenze ed abilità risulta del tutto esclusa la dimensione trasversale tra le discipline, ovvero quella parte di "costruzione di competenze", che soprattutto nella scuola di base – primo ciclo – ha un ruolo formativo ineludibile, ovvero la formazione di atteggiamenti mentali, di categorie logiche, di competenze trasversali, sia sul piano cognitivo (riconoscere le connessioni tra ..., saper usare le diverse tipologie di rapporto causa – effetto, ecc.) che su quello sociale – relazionale (lavorare insieme, gestire conflitti e diversità di opinioni, , ecc.), che non fanno riferimento ad una specifica disciplina, ma dovrebbero attraversare tutto il processo di apprendimento, come principi organizzatori e fondanti rispetto alla successiva capacità di continuare ad apprendere.

Inoltre viene negato quello che rappresenta oggi il campo di crescita cognitiva di un Paese, ovvero il sapersi muovere con familiarità nelle aree di confine tra le discipline che oggi rappresentano la vera sfida epistemologica a cui si devono preparare le persone.

Presentare poi gli Obiettivi specifici di apprendimento sotto forma di elenchi, divisi per conoscenze ed abilità, al di là dei riferimenti all'ologramma, su cui torneremo, induce negli insegnanti l'idea che ad ogni Obiettivo, esplicitato in una frase, corrisponda un contenuto, ed i contenuti finiscono per essere l'unico fine dell'attività didattica, l'obiettivo di un insegnamento lineare-diretto, mentre le discipline non servono più a fornire i principi organizzatori per la lettura della realtà.

Non solo. Per ogni disciplina alla puntigliosità dell'elencazione si aggiunge la straordinaria sovrabbondanza di conoscenze e abilità e se compito della scuola è organizzare attività con lo scopo di trasformare in competenze l'elenco di conoscenze e abilità indicato, o si raddoppia il tempo scuola o si pensa che le competenze corrispondano strettamente alle nozioni in cui si può tradurre ciascuna di quelle formulazioni.

Si pone quindi, sempre dal nostro punto di vista, un altro problema molto importante: la deriva nozionistica. Il rischio nozionistico viene segnalato nelle Raccomandazioni che accompagnavano la versione precedente delle Indicazioni: "Rischio [del contenutismo], a dire il vero, molto alto se si interpretassero le conoscenze e le abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di ap-

prendimento come l'indice di un'enciclopedia, invece che come la carta topografica". Il problema è che mancano le strutture logiche trasversali intorno a cui si organizza la mappa, una mappa non è data solo dall'elenco dei toponimi, ma dall'esplicitazione della logica interpretativa ad essa sottesa e che la organizza. In assenza di questi principi organizzatori della mappa, dall'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento emerge un solo principio organizzatore, il contenuto.

Diviene allora legittimo chiedersi cosa si intenda per livelli essenziali, se gli Obiettivi specifici di apprendimento indicano "i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione".

Questi livelli sono rilevabili attraverso la verifica del possesso delle conoscenze e abilità prescritte dalle Indicazioni? Di tutte? Se la proposta è sovrabbondante e non entrerà mai in un anno scolastico per giunta ridotto, in base a quale criterio si sceglie? Inoltre se la corrispondenza tra conoscenze ed abilità con i contenuti è così immediato, l'unico criterio in base a cui valutare i livelli essenziali sarà la verifica del possesso di quei contenuti. Se questo è, ci sembra davvero difficile che la scuola che si va disegnando possa sfuggire all'equivoco implicito in quegli elenchi, ovvero alla deriva del nozionismo, resa ancora più probabile dalla disciplinazione precoce.

D'altra parte la nostra interpretazione è ampiamente giustificata quando, tra gli obiettivi specifici di apprendimento, troviamo per la prima elementare "cantare in coro canzoncine in lingua straniera e se necessario mimarle". Né si sfugge alla deriva nozionistica anche là dove, sul versante opposto, gli obiettivi indicati sono sovradimensionati, perché in questi casi ridurre la comprensione di processi e di sistemi complessi ad un po' di nozioni è inevitabile, come ad esempio nel caso della geografia, sempre in prima elementare, dove tra gli obiettivi si indica quello di conoscere "elementi costitutivi dello spazio vissuto: strutture, funzioni, relazioni", o in scienze sempre in prima "identificazione di alcuni materiali" e "caratteristiche proprie di un oggetto", obiettivi che potrebbero essere accolti se fossero gli unici su cui lavorare per tutto l'anno, ma se accompagnati da altri dello stesso spessore non possono che far cadere il processo di apprendimento in un vuoto nozionismo.

3. L'ORGANIZZAZIONE Le scelte organizzative sono la chiave di lettura per interpretare le proposte pedagogiche. Mentre sul piano pedagogico ci sembra prevalga, come già detto, un ritorno alla logica dei programmi, contro quella del curriculum, accanto ad un pericoloso processo di "deresponsabilizzazione professionale", ciò che cambia radicalmente è la struttura organizzativa. Inoltre non ci convince la scelta di presentare la parte organizzativa in questa veste ed in questo contesto, quando ancora i decreti attuativi non sono stati approvati. Ci sembra, infatti, del tutto anomalo che le questioni fondamentali vengano trattate in una paginetta dedicata a "vincoli e risorse", in cui si dicono cose fondamentali e si propongono decisioni fondamentali, senza alcuna argomentazione né collegamento esplicito con l'ampia parte sui piani di studio.

Le scelte organizzative più discutibili ci sembrano essere le seguenti.

3.1 La proposta dei Laboratori presenta due ordini di problemi. Il primo è che la didattica laboratoriale è un modo di fare scuola, che non può essere relegato ad alcuni temi (secondo quanto esplicitato nelle raccomandazioni - che somigliano troppo alle materie di serie B), che costruisce contesti di apprendimento che hanno bisogno di spazi, di risorse professionali ed economiche aggiuntive all'organico "normale". Non è un caso che le sperimentazioni avviate, senza risorse aggiuntive, dicono che il più delle volte l'attività di laboratorio si è ridotta a una attività rivolta all'intera classe. Il laboratorio, proprio per i processi che avvia ha bisogno di piccoli numeri, "sovrabbondanza" di docenti, un organico cioè funzionale al curriculum di scuola.

Il secondo problema si evince dalle Raccomandazioni, che nella prima versione hanno accompagnato le Indicazioni nazionali, dove si parlava di 6 laboratori (informatica, lingue, attività espressive, progettazione, attività motorie e sportive, recupero e sviluppo degli apprendimenti). Innanzitutto perché 6 e non 8 o 3 o 10, e perché quei 6: dov'è la libertà e la potestà progettuale della scuola? E se la scuola volesse fare tutto per laboratori? Il quadro si aggrava poi

se si arriva, come nel caso del Laboratorio di progettazione, ad una minuta prescrizione del che fare e con quali strumenti; ma davvero qualcuno pensa che gli insegnanti siano così sprovvisti da aver bisogno di queste minute "esemplificazioni" che rischiano solo di trasformarsi in elementi prescrittivi e di ulteriormente deresponsabilizzare e deprimere il valore intellettuale della professione?

3.2 La proposta dei Laboratori di livello. Nel testo proposto i Laboratori di livello sono presentati come una delle opportunità organizzative. Ci sembra che in realtà nascondano un rischio molto grave: istituzionalizzare la separazione tra capaci e non capaci, a danno della maturazione degli uni e degli altri. Nelle Raccomandazioni si segnalava una giusta preoccupazione sui rischi del lavorare per gruppi omogenei e sul valore, confermato dalla ricerca educativa, del lavoro per gruppi eterogenei. Anche se poi in quello stesso testo, in altri passaggi – ad es. Scienze e Inglese – i Laboratori di livello venivano introdotti come fatto naturale e neutro, senza controindicazioni, senza esplicitare il problema che si porrà ai docenti, ovvero che non è affatto dimostrato che l'omogeneità accresca la capacità di apprendimento, quando ci muoviamo in una dimensione educativa.

3.3 La forte riduzione dell'orario obbligatorio e della quota di frequenza indispensabile per poter superare l'anno. Queste misure sono ulteriormente aggravate dalla riorganizzazione tra orario obbligatorio ed opzionale, perché si prevede la possibilità per lo studente di far rientrare nel "suo" orario riconosciuto come valido le ore opzionali, con il risultato che un ragazzo potrebbe fare la scuola media frequentando poco più di 600 ore di curricolo e facendone circa altre 200 di falegnameria. Ci sembra che così, con la motivazione dell'orientamento alle scelte successive, si voglia rompere di fatto la scuola media unificata, facendo rinascere il vecchio Avviamento professionale sotto le vesti di percorsi differenziati e "personalizzati", decisi scuola per scuola.

3.4 La definizione di una figura di docente coordinatore – tutor rischia (ne abbiamo la convinzione) di riproporre anche nella scuola elementare quel grande vizio della scuola italiana che è rappresentato dalla percezione nelle famiglie e negli allievi (e spesso tra gli stessi docenti) dell'esistenza di discipline ed attività di serie A e di serie B. Qui abbiamo da una parte il docente coordinatore tutor e dall'altra i docenti di laboratorio, due scuole, due velocità, due attenzioni diverse nello stesso edificio.

3.5 Infine, sul piano gestionale e organizzativo, come la sperimentazione sta dimostrando, la compilazione del portfolio comporta un alto numero di ore di lavoro. Se queste non saranno riconosciute come luogo di lavoro collettivo, il lavoro che richiede la compilazione del portfolio si trasformerà rapidamente in adempimento burocratico, per ciò stesso inutile, come è stato per le schede di valutazione di qualche anno fa. Senza considerare che questa attività, se non si incrementa proporzionalmente la disponibilità oraria degli insegnanti, toglierà spazio e tempo proprio al lavoro di progettazione dell'apprendimento, che paradossalmente il portfolio vorrebbe migliorare. Se a questo si aggiunge la differenziazione di responsabilità dovuta all'inserimento del coordinatore tutor e la si incrocia con l'aumento di numero di alunni per classe e con l'aumento delle differenze di età nella stessa classe, provocate dall'anticipo, appare evidente che il rischio di trasformare in adempimento burocratico il portfolio sarà un esito inevitabile. Inoltre ci risulta difficile capire perché, in regime di autonomia scolastica, si propongano forme di compilazione così minutamente prescrittive, tanto da delegittimare qualunque "personalizzazione", ad opera del Collegio, dello strumento.

Ci preme infine sottolineare che il livello di prescrittività delle Indicazioni Nazionali, già sopra denunciato, rappresenta un problema ancora più grave perché ci troviamo in un contesto organizzativo di riduzione delle ore di insegnamento. Inoltre, per il contesto in cui si dovrà operare (meno risorse umane, meno ore, diversi livelli di coinvolgimento e di responsabilità nel gruppo degli adulti) c'è il rischio, più che probabile, che il Piano di studio personalizzato si ridurrà nell'indicare quali laboratori deve frequentare il bambino / ragazzo e a quale livello.

4. EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE Su questo terreno ci sentiremmo particolarmente legittimati a soffermarci, visto che è in questo ambito che la nostra associazione si è impegnata fin dalla nascita per radicare una metodologia di qualità, arrivando anche ad individuare

un sistema di indicatori di qualità, oggi acquisito dai livelli più avanzati della ricerca in educazione ambientale. Crediamo, inoltre, sia unanimamente riconosciuto che Legambiente, a partire dai problemi educativi delle così dette educazioni trasversali, ha sviluppato una critica costruttiva ed ha svolto un ruolo positivo nell'evitare che nella pratica della scuola italiana le educazioni trasversali si strutturassero come ambiti separati dai processi curricolari di apprendimento ed educazione. Ma per quanto detto in premessa e nella speranza che una discussione vera possa davvero avviarsi, qui ci limitiamo a segnalare i "titoli" dei problemi principali.

4.1 Alcune contraddizioni. E' una materia o no? Si dice di no, ma che vuol dire ologrammatica? – ci si permetta a questo proposito di sollevare un problema lessicale: è davvero così pregnante il termine ologrammatico? a noi non sembra, anche perché esistono già nella letteratura e nella pratica didattica termini come logica della complessità, approccio sistemico, approccio olistico, che meglio e di più potrebbero dare ragione di una intrinseca trasversalità.

Non ha un suo orario – e questa è una scelta condivisibile -, se non indirettamente nel laboratorio di progettazione, allora chi la fa? Quanto nell'anno, come si fa a trattare tutti quei contenuti, se sono obbligatori, indicati negli elenchi degli Obiettivi specifici di apprendimento?

E' una traccia, una proposta di lavoro? quali sono le competenze logico – concettuali e sociali di tipo trasversale per le quali quei temi sono indispensabili? Attraverso quale metodologia si costruiscono queste competenze trasversali, che proprio per la loro natura, si costruiscono più attraverso la metodologia ed il processo che non per la trattazione specifica di questo o quel contenuto?

4.2 La trattazione di questo tema lascia scoperto un nodo strategico e fondamentale, non è vero che studiare la Costituzione sia condizione necessaria e sufficiente per essere un buon cittadino, il circuito che collega conoscenze, comportamenti e atteggiamenti mentali è molto più complesso e contraddittorio di quanto qui non si voglia far vedere. Il risultato è il fallimento, a cui abbiamo assistito in questi anni, di tutte quelle azioni educative che, misurandosi con questi temi non disciplinari ma direttamente orientati a condizionare il comportamento, non hanno saputo farsi carico della complessità dei processi che si volevano attivare.

4.3 Se questo fin qui indicato è senza dubbio il nodo imprescindibile che va sciolto pena il totale fallimento di questa parte delle Indicazioni, ci preme sottolineare qui un altro aspetto. Nelle Indicazioni, anche se con rapidi passaggi, si parla del valore della partecipazione e del volontariato, (citato nel profilo finale), ma questi elementi di civiltà non vengono mai ripresi negli Obiettivi specifici di apprendimento, sostituiti da un'elencazione, che non temiamo definire casuale, di temi e atteggiamenti che non delineano nessun campo organico di azione.

Manca invece in tutto il documento il riferimento alla democrazia, una dimenticanza?

Due osservazioni finali Ci sembra che sia del tutto sovradimensionato quanto detto nel profilo finale (p.6) che a 13 anni il ragazzo "elabora, esprime e argomenta un proprio progetto di vita, che tiene conto del percorso svolto e si integra nel mondo reale in modo dinamico ed evolutivo". La nostra esperienza quotidiana ci porta a dire che a questa età il progetto di vita tende a cambiare con una frequenza inquietante, spesso in forza di sollecitazioni esterne del tutto casuali.

Ci piacerebbe un documento agile, di facile lettura, comprensibile anche ai non addetti ai lavori, che faciliti la comprensione delle sfide in campo e delle trasformazioni a cui si mira, anche quelle che non condividiamo, che ci libererebbe dal pessimo esercizio di dover leggere tra le righe.

Come ci piacerebbe, invece delle liste di contenuti, un raggruppamento per macrotemi fornendo all'insegnante il retroterra culturale ed epistemologico perché davvero sia in grado di capire, ad ogni fase dello sviluppo, quali competenze e in quale forma devono essere costruite, e con quali risorse può affrontare il cammino.