



I piani di studio regionali nel contesto HarmoS: descrizione delle competenze e determinazione delle progressioni per tutta la scuola dell'obbligo

La stragrande maggioranza dei piani di studio sviluppati dalla fine degli anni Novanta si inserisce nella famiglia dei programmi per competenza, successiva a quella di stampo comportamentista dei programmi per obiettivi. Non si tratta di una moda o, come abbiamo letto più volte, di una deriva ideologica del neoliberismo o del new public management, sotto l'influenza dell'OCSE e del suo programma PISA, oppure, al contrario, di un idealismo pedagogico che perde di vista l'acquisizione di conoscenze essenziali per annegarle in un'amalgama di buone intenzioni globalizzanti. È piuttosto il risultato di una relativamente lunga evoluzione che ha attraversato tutti i paesi occidentali e che ha condotto a considerare gli obiettivi d'insegnamento come una combinazione di conoscenze, abilità e metodi (ad esempio il sapere, il saper essere, il saper fare e il saper agire, ai quali il Rapporto Delors – UNESCO, 1996 – aggiungeva il saper vivere assieme), che, mobilitati a seconda della situazione, devono permettere di capire e di risolvere efficacemente i problemi posti. Influenzato dalla formazione professionale continua, dalla ricerca sullo sviluppo della qualità, così come dai lavori sulle lingue seconde e straniere, l'approccio per competenze può essere considerato un percorso pragmatico piuttosto che un costrutto scientifico. Un'abbondante letteratura, anche critica, ha accompagnato la sua nascita e la sua estensione nel mondo della formazione negli ultimi due decenni.

La redazione di nuovi piani di studio nella Svizzera del XXI secolo s'inserisce ovviamente nel discorso delle competenze, scelta anche dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) per lo sviluppo di standard formativi nazionali. In ogni cantone, le definizioni dei programmi si fondano sulla formula "l'allievo è in grado di ...", inclusiva della descrizione delle tappe che, nei diversi cicli di apprendimento, segnano la lenta progressione verso la padronanza delle basi disciplinari, generali e trasversali necessarie per continuare la sua formazione, fare scelte intelligenti, inserirsi nella vita professionale e sociale nonché vivere una vita responsabile e appagante.

Per analogia, possiamo considerare un piano di studio come una mappatura di uno spazio che andrà percorso in più tappe. Determinando con precisione il livello necessario per completare ogni tappa, esso si pone sia quale altimetro, sia quale descrittore dei percorsi possibili per la lunga salita in montagna. Secondo questa metafora, la fine di ogni ciclo corrisponderebbe al campo



©iStock.com/rcaucino

base che deve essere raggiunto dalla cordata-classe, all'interno della quale ogni alpinista-allievo dispone di un potenziale fisico, di una motivazione e dell'esperienza del camminare in montagna assai diversi da quelli dei propri pari. E di tutto ciò la guida-insegnante deve tenere conto nella scelta del percorso e nello stabilire i momenti di pausa. È solo una volta raggiunto il campo base della fine del terzo ciclo, cioè alla fine della scuola dell'obbligo, che si aprono davanti a sé le grandi vette, obiettivi della scalata. In funzione della vetta che ciascuno vuole raggiungere, della sua altitudine e delle difficoltà di accesso, i membri della cordata si ricostituiscono a questo punto in nuovi gruppi, accompagnati da nuove guide. Lungo la salita fino ai piedi delle vette la carta pedestre utilizzata è uguale per tutti, ma offre percorsi più o meno rapidi, delle vie più dirette e ripide oppure costituite di tornanti e sentieri più rassicuranti. Le competenze delle guide, il rispetto delle difficoltà e l'amore per le montagne restano determinanti.

Pur inserendosi nel solco delle tradizioni storiche e delle culture didattiche specifiche a ogni area linguistica, i nuovi piani di studio regionali condividono molte somiglianze: sebbene il Plan d'études romand (PER) sia stato adottato qualche anno prima, si può evocare un fenomeno di contemporaneità nella loro redazione. Il dibattito attorno alle idee e ai tipi di piano di studio è quindi relativamente simile da una regione

22 | **Bibliografia**

Maradan, Olivier (2008),
 Spazio curricolare tra orizzonte
 e pavimento.
 In: François Audigier & Tutiaux -
 Guillon Nicole (a cura di),
*Competenze e contenuti.
 Il curriculum in questione.*
 Bruxelles: Edizioni De Boeck.

all'altra, anche se la pressione delle lobby politiche ed economiche è molto più forte, e più amplificata dai media, nella Svizzera tedesca. Al punto che, a volte, ci si dimentica di rilevare che la redazione dei programmi scolastici consiste in Svizzera, rispetto ai paesi vicini, soprattutto in un lavoro di milizia essenzialmente affidato a persone radicate nella pratica e nella formazione. Il pragmatismo rimane pertanto essenziale. Fin dall'inizio, il lavoro si è configurato come una riqualificazione e un aggiornamento inseriti in una continuità che certamente non esclude lo scambio di idee, ma che non permette un inserimento deliberato in correnti pedagogiche particolari o cambiamenti di corrente troppo radicali. La ricerca di un nuovo equilibrio tra i contenuti classici, da un lato, i contributi recenti che non erano ancora stati strutturati e le rivendicazioni degli specialisti disciplinari dall'altro, è una missione delicata affidata ai redattori. Il carattere integrativo delle competenze permette di sormontare spesso queste difficoltà trovando formulazioni operative. In alcuni casi, l'elenco delle conoscenze fondamentali da acquisire può anche bastare e risultare più esplicito di una pseudo-competenza. Il dogmatismo è sempre da evitare. Dov'è dunque il progresso, qualcuno potrebbe dire? Non si tratta di una riscrittura in un rinnovato stile? Oppure di un gioco di prestigio costoso e inutile sotto il pretesto della modernità e della rimozione della polvere?

Il lettore non si sbagli: il cambiamento fondamentale non è in realtà quello della trascrizione in competenze, bensì l'inclusione nel nuovo piano di studio dell'insieme della formazione di base, di tutte le fasi della scuola dell'obbligo, della verticalità di quest'ultima e della sua costruzione in fasi successive durante le quali occorre marcare il più concretamente possibile i livelli da raggiungere (i campi base della nostra metafora). Anche se le modalità di presentazione sono molto diverse tra il PER, il Lehrplan21 e il Piano di studio, tutti e tre hanno la stessa funzione e la stessa ambizione: descrivere in maniera coerente e strutturata le progressioni lungo i tre cicli di formazione obbligatoria. L'ampiezza di questa descrizione – in termini di competenze da sviluppare – e l'approfondimento in dettagli – in termini di contenuti e di indicazioni pedagogiche da considerare – variano tuttavia notevolmente tra le regioni, e l'uso mostrerà, dopo qualche anno, quale articolata versione si rivelerà infine come la più soddisfacente, praticabile ed efficace.

Ritroviamo per contro, nei tre piani di studio regionali svizzeri come nei loro contemporanei europei, una ripartizione delle materie secondo gli ambiti disciplinari convenzionali e gli aspetti trasversali correnti. La questione centrale non è data dalla constatazione delle piccole differenze derivanti da tradizioni e costumi pedagogici di ogni regione, ma dall'organizzazione e dalla distribuzione del tempo scolastico, in particolare per trattare le capacità trasversali e le dimensioni educative, poiché la griglia oraria non è più solo riservata alle discipline scolastiche in senso stretto. La società si attende oggi dalla scuola pubblica un lavoro educativo sussidiario a quello delle famiglie e, per alcuni allievi, persino un lavoro di compensazione e di recupero: il piano di studio deve pertanto disegnarne i confini e inquadrare bene il campo d'intervento dell'insegnante. Perché la scuola non può essere, come denunciato dalle associazioni degli insegnanti, "l'atelier di riparazione della società". Il programma ufficiale deve dunque legittimare determinati contenuti ed escluderne altri, deve proporre piste di integrazione e specificare, ad esempio, quali discipline o interventi esterni autorizzati possono contribuire all'educazione alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, allo sviluppo sostenibile o alla prevenzione delle tossicomanie, purché queste "educazioni" siano riconosciute come parte del programma ufficiale e collocate nel campo della co-responsabilità scolastica.

In definitiva, un piano di formazione efficace non può bastare come documento isolato, con il rischio di essere soltanto un buco nell'acqua, un volume polveroso in biblioteca. Deve invece inserirsi in un approccio curricolare che implica, in particolare, delle misure atte ad integrarlo nella formazione e nelle pratiche dei docenti, la sua traduzione nell'insieme dei mezzi e delle risorse didattiche così come l'ancoraggio delle sue attese e progressioni negli strumenti e nelle pratiche di valutazione. Ciò può essere realizzato solo attraverso una strategia ragionata e un lavoro strutturato, paziente e continuo, che si estenda su una dozzina di anni prima di dare i suoi frutti e di essere considerata come un'evidenza.