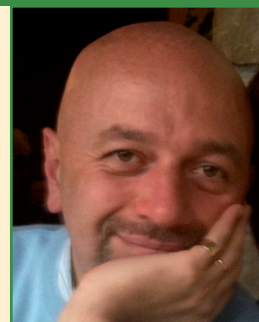


Il curriculum

di Pier Cesare Rivoltella



“Curricolo” è una parola che ha avuto alterne fortune nel lessico della Didattica e nelle politiche scolastiche del nostro Paese.

Curricolo e programmazione

Il termine nasce concettualmente negli anni '50 e '60 del secolo scorso e si lega ai nomi di Bloom (quello delle tassonomie!), di Guilford, di Gagné. L'idea è che pianificare l'insegnamento, pensarlo in una logica organizzativa che metta in fila (o in circolo) obiettivi, contenuti, metodi, valutazione, serva a renderlo più efficace. L'idea di efficacia (come quella di efficienza) è, come si capisce, figlia di una comprensione in fondo comportamentista e aziendalista dell'apprendimento, ma la finalità – verrebbe da dire – era buona. Si trattava in sostanza di pianificare e di controllare perché nessuno restasse indietro. E infatti il *Mastery Learning* è parente stretto delle teorie del curriculum. Per ridurre in sintesi il discorso, a costo di semplificare: se obiettivi e contenuti sono rigorosamente codificati e se le verifiche sono scrupolosamente pianificate, sarà impossibile non accorgersi se qualche studente non tiene il passo e, non appena questo succeda, l'insegnante saprà come mettere in campo strategie compensative che gli consentano di recuperare terreno.

Il problema, dunque, non sta nel curriculum, ma nel fatto che pian piano si è fatta confusione, per dirla con Franco Frabboni (2002), tra la scuola del curriculum e la scuola del programma.

Il programma è il sigillo di un'idea centralista dell'istruzione, secondo la quale è compito del Ministero dell'Istruzione definire obiettivi e contenuti che dovranno esser raggiunti e appresi dagli studenti in ogni classe per ottenere la promozione alla classe successiva. Nemica della personalizzazione, ignara (o responsabilmente dimentica) delle diversità individuali, la logica della programmazione lascia all'insegnante l'unica libertà di scegliere come distribuire i contenuti e come farli apprendere.

Se la scuola del curriculum si sarebbe dovuta preoccupare di come tenere agganciati quelli che restano indietro, la scuola del programma – senza accorgersi dell'impraticabilità del compito – prova semplicemente a far raggiungere a tutti gli stessi obiettivi.

Autonomia e primato degli apprendimenti

È questa identificazione, questa confusione del curriculum con il programma, che è causa del temporaneo ostracismo che esso subisce da parte dalle nostre politiche scolastiche a ridosso del varo della Legge sull'Autonomia. Il nuovo protagonismo delle singole istituzioni scolastiche, il ruolo del territorio locale, la necessità di mettere al centro il bambino con i suoi apprendimenti, sono tutti fattori che fanno leggere il curriculum, identificato con la scuola del programma, come espressione di un passato di cui occorre liberarsi. Il processo si riverbera anche sul lessico di scuola: agli obiettivi si sostituiscono i traguardi di apprendimento, alle unità didattiche le unità di apprendimento. Se il curriculum è espressione di una logica secondo la quale il Ministero stabilisce a livello centrale programmi da far applicare dalle singole scuole, ecco che allora per esso nella sintassi dell'Autonomia non dovrebbe esservi spazio.

Si tratta di una lettura che ben presto viene corretta rendendo chiaro che il curriculum continua ad avere un significato, proprio anche dentro la logica dell'Autonomia, perché, come spiega bene Frabboni

(2002; p. 54), se «il curriculum chiede alla sua quota nazionale di esporre assi culturali pertinenti, attuali, flessibili», esso «chiede alla sua quota locale di costruire un progetto scolastico che abbia le gambe ben salde dentro la quota nazionale». È la prospettiva cui a partire dal 2012 le *Indicazioni Nazionali* hanno fornito una cornice istituzionale.

La centralità della progettazione

La scuola del curriculum, oggi, è una scuola in cui la progettazione, a livello macro e micro, declina le *Indicazioni* per costruire e attivare la propria offerta formativa.

A livello macro, la progettazione mette mano al curriculum di scuola (Amarelli, Ferraboschi, Metelli, Sacchella, 2013). Espressione del lavoro di tutti gli insegnanti, esso declina i traguardi di competenza contenuti nelle *Indicazioni* individuandone le dimensioni, fissando i criteri in base ai quali ritenerli raggiunti, isolando gli indicatori che dovranno servire agli insegnanti per progettare le attività didattiche e costruire le prove di valutazione. Nel fare questo, la macroprogettazione porta gli insegnanti a riflettere sui campi di esperienza e sulle discipline dal punto di vista epistemologico: qual è la finalità della matematica? Quali le competenze-chiave che intende sviluppare? Con che nessi con il Framework Europeo delle Competenze di Cittadinanza? Sono domande da ripetere per ogni disciplina, per ogni campo di esperienza.

Usando il curriculum di scuola come riferimento, i singoli insegnanti lavorano alla microprogettazione: il lesson planning, la “preparazione della lezione”. Come la Laurillard (2012) ha fatto ben vedere, questo lavoro si può leggere attraverso la categoria del design.

È design l’organizzazione architettonica della lezione: cosa metto prima e cosa dopo? Con quali attenzioni costruisco la lezione? Che strumenti mi servono?

È design la preparazione dei materiali didattici: come curo la grafica delle mie slides? Adotto un VLE (Virtual Learning Environment)? Che organizzazione garantisco ai miei contenuti?

È design l’attenzione all’ergonomia cognitiva: sono attento a ridurre il carico cognitivo? Ho consapevolezza di come apprendono i miei studenti? Cerco di intercettare i loro modi di fare significato?

Homo viator

Il risultato di tutto questo lavoro è un curriculum: di scuola, di classe, di ciascuno studente. È un percorso, un cammino da costruire giorno per giorno verso gli apprendimenti e lo sviluppo delle competenze. Proprio come la vita, la scuola è un territorio da attraversare, uno spazio entro cui progettare il tragitto da fare e percorrerlo effettivamente, con tutti i cambi di indirizzo che il fare strada potrà comportare. Se si comprende questo, allora risulta chiaro che, certo, il curriculum – come osservava Freinet – impone l’applicazione di metodo e strumenti perché dall’improvvisazione non può nascere nulla, ma anche che esso non si iscrive nello spazio del tecnicismo didattico ma della relazione educativa. Lungo la sua strada, nella scuola e nella vita, ogni studente condivide tempo ed esperienza con maestri e altri studenti. *Curriculum* è quello che questi compagni di strada riescono a costruire insieme e che in fondo li costituisce, rendendoli poco per volta quello che sono. Più risultato che piano, il curriculum non può non appartenere al lavoro di scuola se la scuola non è una “banca” da cui attingere informazioni (secondo la celebre immagine di Paulo Freire), ma un laboratorio per diventare uomini e donne.

Riferimenti bibliografici

Amarelli P., Ferraboschi L., Metelli P., Sacchella A. (2013). *Le Indicazioni scolastiche in classe*. La Scuola, Brescia.

Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata*. Laterza, Roma-Bari.

Laurillard D. (2012). *L’insegnamento come scienza della progettazione*. Tr. it. FrancoAngeli, Milano 2015.