

Il curricolo è co-costruzione

di Gabriella Serafini, già dirigente dell'IC di Atri (Te)

L'organizzazione del curricolo rappresenta lo spazio progettuale che ogni scuola, in regime di autonomia, è chiamata a delineare; si tratta di una grande opportunità, entro la quale ogni scuola, ogni dirigente e corpo docente sono chiamati a esprimere il meglio della propria specifica professionalità

- affrontando le problematiche progettuali nella costruzione di un curricolo;
- riconoscendo comunemente il valore del curricolo nell'organizzazione dei suoi diversi aspetti (formale, implicito e nascosto);
- riflettendo sulla certificazione delle competenze all'interno di una logica integrata tra progettazione dell'azione didattica, attuazione dei processi e valutazione;
- assumendo la necessità di un curricolo locale integrato nella logica progettuale del Piano dell'Offerta Formativa e rivolto alla costruzione dell'identità locale nell'ottica dello scambio e del confronto con le diverse altre identità culturali;
- prendendo atto della necessità di una formazione qualitativamente avanzata di tutti i responsabili del processo formativo rispetto al profilo culturale delle Indicazioni.

Curricolo e non programma

Il concetto di curricolo è decisamente contrapposto a quello di programma! Fa da riferimento tutto il pensiero di Michele Pellerrey in materia e, in particolare, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica* (SEI, Torino, 1979), là dove fissa, una volta per sempre nell'evoluzione della riflessione didattica, il principio secondo il quale il curricolo è l'«insieme delle esperienze di apprendimento che una comunità scolastica progetta, attua e valuta in vista di obiettivi formativi esplicitamente espressi».

Nelle indicazioni infatti l'attenzione è principalmente centrata sulla “ecologia dell'apprendimento” e non già su una sequenza di contenuti disciplinari standardizzati. L'azione didattica dovrebbe impegnare l'insegnante a creare e organizzare condizioni, a gestire e mediare interazioni che devono produrre elaborazione di idee e prodotti. L'accompagnamento esclude la preventiva e più o meno rigida progettazione di un percorso programmatico centrato su contenuti e apprendimento e sviluppo di abilità riproduttive e standardizzate. Accompagnare

è diverso che indottrinare. L'accompagnamento è un modo di essere, di agire, di organizzare, di relazionarsi, che determina le condizioni per un incontro docente-allievo durante il processo insegnamento-apprendimento. Il curricolo dovrebbe creare condizioni strutturali, organizzative e culturali in cui sia possibile attivare e mettere a sistema buone pratiche di ins/apprendimento in coerenza con gli obiettivi complessivi suggeriti dalle indicazioni. L'impostazione del curricolo dovrebbe essere ispirata alla elaborazione di proposte che possano incidere significativamente sulla qualità della formazione tramite l'organizzazione e l'innovazione didattica (Pontecorvo, Fusè, 1981).

La pratica didattica trasmissiva (indottrinante) funziona con gli allievi che a tale pratica sono predisposti e formati ma la scuola non può limitarsi a ricoprire il solo ruolo di trasmettere la cultura o di tirar fuori ciò che l'alunno ha dentro. Calibrare il curricolo sulla “persona” significa invece considerare le diversità e le particolarità di allievi portatori di atteggiamenti propri nei confronti della scuola, di valori, di stili cognitivi, di potenzialità, di caratteri, problematiche comportamentali diffe-

renti. È difficile, se non impossibile, riportare tali differenze a uno standard medio (teorico) su cui riversare il “Programma”. Scaturisce da tali considerazioni l’opportunità che il curricolo preveda una differenziazione nella progettazione del POF.

La progettazione di un percorso continuo per l’allievo implica di sviluppare l’idea di verticalità, di fare scuola con tutti e per tutti, di gestire la complessità, di introdurre metodologie innovative cooperative (condivisione e gestione di buone pratiche), di incrementare l’operatività anche attraverso l’utilizzo di strumenti e tecniche stimolanti, di creare le condizioni per un ambiente dialogico-cooperativo, di sviluppare l’attività di ricerca partecipativa di conoscenze, osservazioni e scoperte (ambiente di apprendimento ecologico).

Curricolo formale, implicito, nascosto

Se l’anima del curricolo è dunque la progettualità, ogni teorizzazione sull’argomento non può che muoversi e orientarsi intorno alla riflessione su quei nodi critici che entrano in gioco nel fenomeno della progettazione curricolare, come criteri sostanziali e formali di regolazione dell’azione stessa. Può essere utile allora sostenere questa riflessione sul curricolo, tenendo presenti i diversi piani che impegnano la sua progettazione come una sorta di matrici dell’azione progettuale e che necessariamente devono essere attraversati.

All’interno della macrostruttura pulsano le varie anime del cur-

ricolo – formale, implicito e nascosto – tessendo tra loro dei rapporti di connessione e interrelazione sistemica, come accade in ogni realtà complessa tra il tutto e le sue parti, le sue parti e il tutto. È opportuno quindi rinvenire in ciascuno dei piani indicati quei nodi sensibili e critici attraverso i quali vanno necessariamente a filtrarsi le specifiche scelte progettuali, rendendoli nuclei problematici da affrontare con forte intenzionalità per assolvere al compito educativo dell’elaborazione curricolare. Tuttavia, in questo sforzo, è opportuno rimanere nella prospettiva della domanda come modalità di accesso e di apertura della progettualità, in quanto solo sul terreno dell’interrogazione possono poi germinare i frutti delle risposte elaborate specificamente dalle scelte autonome delle scuole.

L’Istituto comprensivo si presta bene alla predisposizione del curricolo verticale (si veda Cambi, 2000). Ma ci sono dei processi da attivare e per questo ci poniamo delle domande prendendo ad esempio la matematica:

- C’è un dipartimento di matematica in un comprensivo?
- Quali occasioni d’incontro hanno gli insegnanti che si occupano di matematica nei vari livelli?
- In un Istituto comprensivo un insegnante di matematica può chiedere a un maestro di primaria quale sia il suo rapporto con la matematica adulta, può chiedere quanto siano profonde le sue conoscenze disciplinari che vanno oltre la didattica della matematica per i bambini?
- Qual è la cultura matematica di un maestro e come si fa mate-

matica nella scuola dell’infanzia o nella scuola primaria?

• Alla professoressa di scuola secondaria di I grado che si lamenta perché molti alunni hanno sbagliato il compito di matematica si potrebbe chiedere qual è il suo rapporto con la didattica?

• L’insegnamento è differenziato tra un comprensivo e una Direzione Didattica, oppure tra un comprensivo che ha un dipartimento di matematica e un altro che non ce l’ha? Ad esempio, un’insegnante di scuola dell’infanzia potrebbe dire che si fa matematica quotidianamente, i bambini fanno corrispondenze nelle esperienze di vita pratica, ma per fare matematica occorre anche qualcosa in più. Occorre una forma di verbalizzazione, di concettualizzazione, di presentazione, di rielaborazione, di rievocazione; quindi servirebbe la presenza di un/una collega che ha una specializzazione e l’Istituto comprensivo può offrire questa opportunità. Il comprensivo, con le diverse presenze professionali, potrebbe accompagnare un incontro più completo con le discipline.

Il curricolo verticale e la ricerca

Il contesto “verticale” degli istituti comprensivi dovrebbe facilitare la costruzione del curricolo verticale con una ricerca più mirata sul curricolo, da articolare per obiettivi specifici d’apprendimento, in relazione ai diversi percorsi disciplinari (De Mauro, 2001). È un problema che implica:

- la selezione e la scelta di contenuti e temi essenziali, attorno

ai quali avviare una progressiva strutturazione e articolazione delle conoscenze;

- l'individuazione di abilità strumentali e procedurali, che consentano poi di sviluppare progressivamente strategie di controllo del proprio apprendimento;
- la messa in luce di atteggiamenti, motivazioni, orientamenti che invitano i ragazzi a diventare responsabili della propria "voglia di apprendere". Tutto questo rende necessario far pesare di più nelle dinamiche dell'insegnamento le caratteristiche degli allievi e cioè le loro diversità, i loro stili, le loro potenzialità. In questa prospettiva l'articolazione lunga del curriculum consente di accompagnare l'alunno lungo il percorso formativo, innestando la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento su una più solida base conoscitiva.

Curricolo e valutazione

Le poche righe del paragrafo *Valutazione* nelle Indicazioni nazionali distinguono fra: valutazione didattica, autovalutazione delle istituzioni scolastiche e valutazione dell'intero sistema educativo di istruzione e formazione professionale, affidato all'Invalsi.

Riguardo alla prima delle tre categorie, la valutazione degli alunni (quella che interessa il nostro gruppo di lavoro, essendo direttamente legata all'organizzazione del curriculum), si afferma che agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta

dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari; attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine; assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Viene, come si vede, richiamata la triplice funzione della valutazione: diagnostica in fase iniziale, formativa in itinere, sommativa finale; si riconferma inoltre la responsabilità dei docenti in merito all'atto valutativo nella scelta degli strumenti e della documentazione. Resta tuttavia aperto più di un aspetto: intanto l'oggetto della valutazione e le sue diverse dimensioni.

Curricolo locale

Significativa è la possibilità di determinare una quota del curriculum obbligatorio, scegliendo liberamente discipline e attività da proporre nel proprio Piano dell'Offerta Formativa al fine di:

- valorizzare il pluralismo culturale e territoriale, pur nel rispetto del carattere unitario del sistema di istruzione, garantito dalla quota definita a livello nazionale;
- rispondere in modo adeguato alle diverse esigenze formative degli alunni, che si determinano e si manifestano nel rapporto con il proprio contesto di vita;
- tenere conto delle esigenze e delle richieste delle famiglie, degli enti locali e, in generale, dei contesti sociali, culturali ed eco-

nomici del territorio di appartenenza delle singole scuole.

Facendo incontrare a scuola, in percorsi didattici intenzionali, la cultura diffusa, quella dell'extrascuola, con quella "ufficiale", si evita il frazionamento del sapere e si trasmette al soggetto che apprende la consapevolezza dell'importanza di ogni forma di cultura, in quanto espressione dell'umanità che l'ha prodotta. Il proprio ambiente di vita diventa così il luogo delle esperienze concrete, degli apprendimenti vivi, una palestra dove allenare le proprie capacità di esprimersi, di confrontarsi, di imparare, il contesto in cui crescere e realizzare se stessi, anche dal punto di vista professionale. Così le tradizioni locali, le forme artistiche artigianali, le produzioni dialettali, le attività economiche caratteristiche di un territorio, il suo ambiente naturale, la sua musica popolare entrano nella scuola, possono essere tramandate e contribuiscono a ricostruire l'identità locale dei singoli territori che molto spesso rischia di essere perduta e, altrettanto spesso, viene rinnegata dai giovani, indotti dalle tecniche di mercato a vivere più nel globale che nel proprio mondo concreto. Chiamata ad assolvere questo compito educativo, per la scuola è indispensabile un rapporto costante con il territorio, perché esso è il contesto da cui provengono i bisogni formativi che è interpellata a soddisfare. La scuola quindi deve "andare verso" il territorio per conoscerlo. Allo stesso tempo, tuttavia, la scuola deve "fare entrare" il territorio all'interno delle

sue aule, poiché gli elementi che lo costituiscono (patrimonio naturalistico, storico, artistico, culturale, ma anche sociale e relazionale) sono quelli in cui l'allievo è inserito, quelli di cui dovrà farsi custode, attento e sensibile.

Formazione e costruzione del curricolo

Quali sono, o potrebbero essere, gli obiettivi del processo formativo in un contesto di profondi cambiamenti e di disomogeneità fra le scuole, un contesto in cui i saperi tendono rapidamente a consumarsi e quindi a rinnovarsi senza la necessaria e diffusa riflessività sugli esiti e i processi di tale rinnovamento?

L'attenzione prioritaria va ai cambiamenti intrinseci all'impianto formativo: metodi, strategie, tecniche, didattiche, saperi diversi. Possiamo e dobbiamo farne tesoro.

Oggi però la scuola ci domanda maggiore professionalità per attuare un curricolo che "sviluppi e organizzi la ricerca e l'innovazione educativa" in uno scenario multiculturale, e questo dovrebbe volgere il nostro sguardo anche ai mutamenti che sono estrinseci al mondo formativo, ma che lo toccano profondamente. La formazione quindi vuole cambiamenti che vadano oltre il raggiungimento degli obiettivi naturali di apprendimento professionale, per diventare il luogo in cui condividere e scambiare valori, aumentare il peso delle relazioni umane e sviluppare l'incontro e il movimento delle diverse soggettivi-

tà. Negli scenari in cui anche la formazione sta vivendo il travaglio della ricerca di una nuova identità espressa in nuove e diverse linee strategiche e metodologiche, potremmo evidenziare alcune direzioni operative e di senso:

- la valorizzazione del patrimonio interno alla scuola (istituto o reti di istituti) per ragionare attorno ai casi didattici tratti dalle esperienze innovative degli ultimi tempi; l'autogestione dei processi formativi attraverso incontri che perdono la ritualità della lezione e assumono caratteristiche delle riunioni di gruppo; la realizzazione di progetti che fondino l'apprendimento sull'esperienza nella forma di laboratori o di ricerca-azione;

- la realizzazione di finalità che producano ricchezza e benessere psichico, tenendo presente che la motivazione al benessere sta alla base delle altre motivazioni;

- il perseguimento di una competenza professionale che coniughi conoscenze e capacità tecniche con conoscenze e capacità psicologiche;

- la realizzazione di percorsi, anche fuori dall'aula, per sperimentare l'intelligenza emotiva, l'esperienza esistenziale, il contatto con le emozioni, la dimensione etica e morale;

- la chiara definizione del processo formativo che dovrebbe attraversare essenzialmente due fasi:

- 1) la fase di ricerca per l'analisi dei casi innovativi. I casi devono essere ricchi di dati e informazioni di carattere pedagogico, organizzativo, sociale. L'analisi deve riguardare gli aspetti

di contesto, ossia le diverse variabili che hanno contribuito al successo del progetto (modelli di interazione, modalità di osservazione utilizzate, forme di comunicazione con l'esterno, aspetti organizzativi, linguaggi utilizzati, forme di apprendimento perseguite);

- 2) la fase di progettazione con il compito di trasformare modelli e conoscenze acquisite nella fase di ricerca, in progetti didattici da realizzare nei possibili contesti scolastici.

In sintesi, senza volere riduttive semplificazioni, occorre che la formazione diventi un luogo in cui costruire un linguaggio comune, non certo omologato, che sia espressione di responsabilità condivise. La domanda deve partire dai singoli protagonisti dell'azione formativa, in primis i docenti, nella consapevolezza dei propri bisogni e dei propri desideri e con la precisa e inderogabile richiesta che qualunque azione formativa abbia risonanza nei progetti di vita individuali.

Riferimenti bibliografici

Cambi F. (2000). *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*. Le Monnier, Firenze.

De Mauro T. (2001). *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*. In G. Cerini, I. Fiorin. *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*. Tecnodid, Napoli.

Pontecorvo C., Fusè L. (eds) (1981). *Il curricolo: prospettive tecniche e problemi operativi*.

Loescher, Torino.