

Curriculum Design

di Pier Cesare Rivoltella



Il concetto di curriculum rimane, nella memoria di molti, ancora legato a un tempo passato, quello in cui la programmazione era per obiettivi (ma forse per molti ancora oggi lo è) e il “programma” arrivava dal Ministero. In fondo, il curriculum era “di Stato”, prescritto: all’insegnante veniva detto “dove dovesse arrivare” in prima, in seconda, in quinta. Lo spazio della programmazione (non a caso si usava questo termine che, ancora una volta, resiste nel lessico di scuola) consisteva nella dislocazione dei contenuti prescritti, nell’organizzazione oraria dell’anno scolastico e poi, naturalmente, nella scelta dei mediatori didattici da utilizzare per veicolare i contenuti. L’unica, vera libertà, per l’insegnante, riguardava il “modo”, non il “cosa”.

La legge sull’autonomia scolastica e la ricerca didattica hanno cambiato le cose in profondità. L’autonomia ha sostituito al curriculum ministeriale il curriculum di scuola. Questo significa che è la singola istituzione scolastica, in dialogo con il territorio e prestando attenzione alle specificità culturali del contesto in cui opera, a definire il “cosa”, pur nel rispetto dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento suggeriti dalle Indicazioni nazionali. La ricerca didattica ha riconsiderato il concetto di progettazione didattica inserendolo in una più ampia prospettiva di lavoro – quella del Learning Design – in cui viene superata la logica strettamente burocratica nella quale veniva vissuta al tempo dei programmi. Superata l’idea di un adempimento (il programma da redigere e depositare in segreteria), il Learning Design rilancia la funzione fondamentale della progettazione nelle sue diverse dimensioni: architettonica (cosa fare e quando), ergonomica (il rispetto e la gestione del carico cognitivo), editoriale (il design dei materiali didattici). Il curriculum non sfugge a questa riconcettualizzazione e diviene lo sfondo necessario dell’agire didattico. Accingendosi a lavorarci, occorre prestare attenzione ad almeno tre oscillazioni che consegniamo ad altrettante coppie di termini.

Implicito vs esplicito

L’insegnante italiano, soprattutto se esperto, fa design implicitamente. Questo significa che in classe parla, impone definizioni, chiede feedback. La parola gli serve al controllo: della classe e di quello che viene argomentando. Mentre parla, controlla il proprio linguaggio, lo corregge nella conversazione. Mentre parla, sorveglia, tiene la disciplina. Poi, ogni tanto, interroga e valuta. Tutto questo – soprattutto nella scuola secondaria – avviene in situazione di isolamento, immediatezza, autonomia. Ciò che gli suggerisce cosa fare in classe, in quali tempi, con quali modalità, è la sua pratica esperta. Si è abituato negli anni a capire cosa funziona e cosa non funziona, quanto tempo serve a svolgere un certo argomento, sa anche più o meno quali sono le difficoltà che di solito gli studenti incontrano, ha un repertorio delle domande che fanno e delle risposte che si possono organizzare a quelle domande. Raramente progetta quello che poi fa in classe. Recita a soggetto, come uno zanni della Commedia dell’Arte: il plot, la struttura narrativa del curriculum e della lezione ce l’ha in testa, anzi, opera in lui come un sottotesto corporeo che ha fatto proprio attraverso la pratica. Non deve nemmeno rifletterci sopra più di tanto: entra in classe e inizia, proprio come un attore fa quando mette piede in scena. Questo significa dire che la progettazione, nel caso di questo insegnante, rimane implicita.

Ora, tutto questo rappresenta una parte rilevante dell’agire professionale dell’insegnante ed è importante che queste competenze si sviluppino e vengano utilizzate, ma probabilmente basarsi sulla sola

progettazione implicita non basta. Ecco allora la necessità di fare progettazione esplicita del curricolo, almeno per tre ordini di ragioni.

Anzitutto, un curricolo esplicito è condivisibile: questo significa che si apre alla collaborazione dei colleghi, chiama in gioco la collegialità, si presta a essere documentato entrando a far parte della cultura e della tradizione di scuola e consente la sua trasferibilità (ovvero la possibilità di adottarlo in altre classi o in altri cicli).

In secondo luogo, il curricolo esplicito è sempre reificato su supporto, cartaceo o digitale. Il fatto che sia dotato di una materialità, che sia disponibile su un foglio o a schermo, ne rende facile l'analisi e questo è di supporto alla riflessività dell'insegnante che potrà considerarlo, valutarne le mancanze, immaginarne le integrazioni.

Infine, adeguatamente esplicitato, il curricolo può anche essere condiviso con gli studenti funzionando per loro da sfondo integratore delle attività dell'anno, da mappa di riferimento per situarsi rispetto a quanto è già stato fatto e quanto ancora rimane da fare. È questo il significato didattico del syllabus, molto comune nella tradizione didattica anglosassone, da noi troppo poco utilizzato.

Materie vs discipline

I nostri studenti imparano materie non discipline. La materia è la versione scolastica della disciplina: essa consta di un linguaggio tecnico e di una serie di contenuti, funziona come un repertorio di cose da sapere, è riconoscibile perché nell'organizzazione scolastica le viene riconosciuto un peso (si pensi alle materie "di indirizzo", o comunque a quelle materie che, come la matematica o l'italiano, da sempre rappresentano l'asse portante della scolarizzazione). La disciplina, invece, si riconosce in modo particolare dalla sua epistemologia, ovvero dal suo statuto di sapere. L'epistemologia di una disciplina dice che tipo di sapere sia, di cosa si occupa, qual è il metodo che la contraddistingue. Studiare una materia significa impararne linguaggio e contenuti, studiare una disciplina significa assumerne la forma mentis, imparare a pensare da quel punto di vista.

La scuola, di solito, non abilita al(la) forma mentis. E infatti nella nostra tradizione di scuola, tranne rare eccezioni, non si insegnano discipline, ma materie. Il risultato è che i saperi non vengono mai messi in prospettiva, non si produce su di essi riflessione dal punto di vista epistemologico. Nella progettazione del curricolo, tenere conto delle discipline significa partire da esse, individuarle come nuclei fondanti l'intero edificio del curricolo. È quel che succede quando il curricolo viene costruito a partire dalle mappe pedagogiche delle discipline (Amarelli *et alii*, 2013). In esse vengono fissati: la finalità generale di ogni disciplina, le competenze fondamentali che essa sviluppa, i raccordi con le Indicazioni nazionali e con il Framework Europeo delle Competenze di Cittadinanza, gli eventuali nessi interdisciplinari. Una metodologia di lavoro, questa, che garantisce al curricolo profondità e significatività.

Macroprogettazione vs microprogettazione

Un ultimo cenno merita il rapporto esistente tra macro e microprogettazione. Un rapporto di circolarità che indica l'importanza, per l'insegnante e per lo studente, di passare continuamente, quasi come con uno zoom, dal piano della lezione (micro) a quello del curricolo (macro). Andare in affondo sul singolo aspetto o sul singolo problema (micro) senza però mai perdere la possibilità di situarsi rispetto ai contesti entro i quali ci si sta muovendo (macro) è una funzione essenziale dell'apprendimento (Rivoltella & Rossi, 2019). La si può favorire anche grazie al ricorso ad applicativi come DEPIT, un aggregatore di contenuti free sviluppato nell'ambito del progetto di ricerca europeo che reca lo stesso nome (cfr. in Internet, URL: <http://depit.eu/progetto/>).

Riferimenti bibliografici

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

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Scholé, Brescia.