

Il curriculum come sistema di processi di apprendimento

Umberto Margiotta

1. Una nuova idea di curriculum

Sono di tutta evidenza le profonde trasformazioni che si impongono alla cultura scolastica ed universitaria, in particolare nel nostro Paese, e dunque all'idea stessa di curriculum per come esso fino ad oggi è stato promosso, gestito, indirizzato. Tali trasformazioni sono di tale portata mentale, culturale ed organizzativa da porre in dubbio che l'ossessione autoreferenziale della nostra Amministrazione scolastica unitamente alla selva di micro-interessi e veti reciproci che si sono negli anni stratificati nel popolo scolastico e universitario possano, realisticamente internazionalizzare l'offerta formativa del sistema scolastico e universitario nazionale. Forse più che attendersi miracoli da chi vede il divenire ma non è interessato a promuoverlo e, di fatto, lo confonde, è più utile oltre che necessario por mano ad una lunga opera di restauro delle intelligenze, di formazione delle menti, di produzione di nuovi indirizzi di conoscenza e di formazione.

a) Le premesse di configurazione.

In ogni caso le premesse su cui il cambiamento del curriculum e lo sviluppo scolastico nei Paesi europei va già producendosi sono le seguenti:

- La funzione primaria della scolarizzazione, a fronte delle inedite trasformazioni sociali ed economiche, consiste nell'abilitare gli studenti ad esercitare il proprio diritto alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa come condizione di controllo e di negoziazione del proprio futuro su una scala globale e a geometria variabile.

- In conseguenza di ciò l'insegnamento scolastico dovrà puntare piuttosto a sviluppare qualità personali dinamiche nell'allievo che non qualità conformistiche e passive tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza. Gli insegnanti dovranno stimolare l'allievo a sviluppare crescente autonomia di giudizio rispetto ai propri stili di apprendimento e di conoscenza, sviluppando le loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale, stimolandoli sistematicamente ad autoregolarsi e ad autovalutare le loro esperienze a fronte della reale evoluzione quotidiana dell'esperienza spirituale, sociale ed economica.

- Il curriculum va ripensato, riorganizzato, ricostruito in modo da abilitare realmente gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e il loro potenziale di apprendimento. Ciò significa che mentre un curriculum

siffatta punterà ad incrementare la responsabilità personale di ciascun allievo rispetto al proprio futuro di conoscente, esso dovrà assicurare un ceppo unitario e comune di conoscenze, di comprensione e di abilità in modo da stabilire percorsi di modulazione degli indirizzi di conoscenza personalmente fruibili dall'allievo e comunque tali da assicurargli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale; nonché le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile dei processi globali di scelta e di decisione.

- La struttura organizzativa dei sistemi e delle scuole dovrà essere manifestamente fondata sul rispetto della capacità degli studenti di autodirigersi, di autoregolarsi, di autovalutarsi. Un sistema scolastico la cui organizzazione preveda esplicitamente di rendere possibile agli studenti di definire quali esperienze di apprendimento sono educativamente più utili per loro differisce significativamente da un altro che designa i percorsi formativi in termini di categorie di esperienza predeterminate rispetto al loro valore educativo senza alcun riscontro obiettivo e senza alcun riferimento attuo agli interessi, alle attese e alle motivazioni degli studenti

- Il principio di equità e di eccellenza in educazione andrà interpretato come offerta di opportunità di sviluppo equivalente del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della istruzione va abolito e che la istruzione stessa deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione della uguaglianza delle opportunità che si traduce nel far apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità o per vieto conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento negli obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti.

- Il curricolo effettivo del futuro vuole essere quello che rende abili gli studenti ad assumersi piena, diretta responsabilità nel costruirsi il proprio futuro.

Conseguentemente a tali premesse il concetto di curricolo si amplia in modo significativo. Già C. Scurati, sulle pagine di questa stessa Rivista ha relazionato sulle significative trasformazioni del concetto che ne consigliano insieme una ripresa concettuale e una revisione didattica. Nella prospettiva internazionale, il concetto chiave di curricolo che ormai si afferma è quella di un piano di apprendimento comprendente tutti quegli elementi che giocano un ruolo nel pianificare, nell'attuare e nel giustificare i processi formativi. Il curricolo cioè determina i principi e i punti di partenza; seleziona e definisce (ma non prescrive) i contenuti di riferimento; indica i tempi di minima e di massima per la sua realizzazione; indica i criteri di organizzazione dei contenuti, delle strategie, delle esperienze, degli ambienti formativi; presenta i contenuti e identifica modalità e criteri per l'apprezzamento del loro sviluppo formativo e culturale; seleziona risorse

adeguate; individua criteri di rendicontazione, di apprezzamento e di valutazione ex ante e ex post del suo sviluppo e del suo potenziale di efficacia.

E' intuitivo che lo sviluppo della ricerca educativa e didattica negli ultimi vent'anni ha posto un problema culturale alla diffusione del curricolo. Può dirsi infatti che il passaggio dalla didattica empirica a quella scientifica ha evidenziato un vincolo preciso per qualsiasi forma di insegnamento: non è possibile, cioè, per un insegnante elaborare un piano di sviluppo delle proprie attività didattiche senza sapere a quale dei seguenti modelli scegliere, consapevolmente, di riferirsi:

- a) modelli elaborati dalle diverse teorie dell'istruzione;
- b) modelli elaborati dalle diverse teorie dell'apprendimento;
- c) modelli elaborati dalle diverse tecnologie di progettazione didattica.
- d) modelli prescritti dalla logica interna delle discipline

L'insieme ponderato delle scelte relative ai modelli dei diversi settori indicati, e la valutazione di compatibilità tra i vari modelli scelti dall'insegnante, dovrebbero consentire di pianificare un curricolo.

Ma allora il curricolo si identifica con il piano di studi, ovvero con gli obiettivi dei programmi ministeriali, o ancora con le Premesse metodologiche ai vari Programmi o infine con la libertà e la responsabilità didattica del singolo insegnante? ¹

b) Chi decide in merito al curricolo?

Le questioni fanno riferimento ai diversi livelli di responsabilità e di implementazione del curricolo nella pratica educativa e scolastica. E' peraltro noto come a partire dalla classificazione di Goodlad (1989) tra curricolo ideale, curricolo formale, curricolo percepito, curricolo operativo e curricolo esperito, elaborazioni ulteriori (Glatthorn 1987 e Kruijer 1993) non hanno che ulteriormente perfezionato un'idea che tuttavia permane alla base di tali classificazione. La ideazione e la realizzazione del curricolo non

¹ La tradizione didattica italiana aveva già sviluppato un suo gergo quando, entrando in contatto con la ricerca angloamericana nella seconda metà degli anni '60, si trovò costretta a tradurre e ad assimilare non solo e non tanto la terminologia inglese curricolare quanto la concezione metodologica e sociale che l'ispirava. Prevalse in un primo tempo una sorta di adattamento passivo alla terminologia inglese, e si ricorse all'uso del curricolo per intendere un piano di studi finalizzato a formalizzato nelle sue tecniche. L'equazione curricolo = piano di studi, o curricolo = programma ministeriale personalizzato liberamente dal singolo insegnante, divenne così assai diffusa. In realtà si trattava di qualcosa di più che di una semplice sostituzione di termini. Il piano di studi o il programma ministeriale, infatti, è un piano di insegnamento, perché tanto nella definizione degli obiettivi quanto nella distribuzione dei temi e dei contenuti, vale come traccia unitaria (normativa ieri, orientativa oggi) per l'intero territorio nazionale e per tutti gli insegnamenti di un determinato ordine di istruzione. ben presto il curriculum dovette significare molto più che un piano di insegnamento: senz'altro, invece, un piano di apprendimento. La distinzione, tuttavia, tra curriculum e piano di studi o programmi di insegnamento non si è tradotta, nell'audience della categoria docente in una distinzione netta radicale. E ciò essenzialmente per due motivi:

- a) per la sopravvivenza di una cultura formalistica nella tradizione didattica italiana, penalizzata dall'assenza pressoché totale di una formazione iniziale dei docenti alla pianificazione e alla gestione di un curriculum;
- b) per le implicazione metodologiche e didattiche che comunque anche il curricolo inteso come piano di apprendimento, comporta per il singolo docente e per la comunità scolastica.

possono privilegiare che un modello misto di implementazione, né solo top-down né solo bottom up. L'analisi tuttavia delle decisioni che attengono a ciascun livello di responsabilità è di solito condizione fondamentale sia per l'innescare di un circolo virtuoso centro-periferia, addetti ai lavori-contesto sociale e istituzionale allargato per la l'ideazione del curriculum, sia per la sua realizzazione che per la sua osservazione sistematica e valutazione di efficacia

c) Chi definisce il curriculum?

E' evidentemente inopportuno che chi decide sui suoi aspetti ideativi e realizzativi sia lo stesso che sceglie, definisce e specifica i contenuti del curriculum. Il collegio docenti è inevitabilmente il principale responsabile della definizione del curriculum. I docenti sono gli esperti deputati ad elaborare le scelte concrete di contenuto, di metodo e di organizzazione formativa. Il capo d'Istituto controlla e indirizza lo sviluppo effettivo del curriculum, Ma in molti Paesi dell'OCSE il collegio docenti è attivamente impegnato in un continuo lavoro di definizione, specificazione e integrazione dei contenuti e degli obiettivi del curriculum. In Spagna, ad esempio, gli elementi fondamentali del curriculum per la scolarizzazione di base (obiettivi, contenuti, metodologia e organizzazione, criteri di verifica degli apprendimenti e di valutazione del curriculum) vengono definiti attraverso documenti formali dalle Autorità nazionali o autonome. Ma gli insegnanti e le comunità scolastiche contribuiscono attivamente a definire e a concretizzare il curriculum. Essi devono adattarlo ai bisogni particolari degli allievi e alle caratteristiche del loro contesto sociale.

Analogamente un'attenzione particolare viene posta al diverso rango della documentazione sul curriculum. Ad esempio in numerosi Paesi del Nord Europa il curriculum comune o "core curriculum" viene solitamente definito e curato dalle Autorità centrali, specificato e arricchito con indicazioni e punti di attenzione per la scelta dei contenuti.(Fiandra e Inghilterra). Talvolta viene fornito, sotto forma di *Guideline* un set di principi o di assunzioni teoriche di riferimento come in Norvegia. Talaltra (come in Olanda, in Finlandia e in alcuni Lander tedeschi) viene fornito un quadro di riferimento con indicazione degli obiettivi, degli scopi e delle aree di contenuto del curriculum, lasciando alle scuole l'obbligo di disegnare e precisare il proprio specifico curriculum dal punto di vista dei contenuti, dei metodi e dei mezzi. Tutte queste varie forme di "core curriculum" o di curriculum nazionale includono: l'indicazione degli obiettivi formativi generali per ogni ciclo o ordine di studi; obiettivi specifici per ogni disciplina o per ogni area curricolare; sequenza non prescrittiva dei contenuti; raccomandazioni per la pratica didattica ed educativa.

La documentazione didattica sul curriculum invece che viene solitamente prodotta al livello scolastico prende varie forme, tutte però riconducibili a quello più noto come "Progetto Educativo d'Istituto" (School Project in Olanda, Proyecto Educativo de Centro in Spagna). In relazione ad esso di responsabilità collegiale dell'Istituto gli insegnanti di ogni ciclo formativo preparano un progetto curricolare, non solo didattico, specifico, con cui si

determinano in modo preciso gli obiettivi generali del ciclo, la sequenza di obiettivi e contenuti di apprendimento; le decisioni metodologiche assunte; le decisioni e i criteri scelti per dar luogo alla valutazione scolastica; le decisioni assunte in ordine ai servizi di counselling, di orientamento, di recupero; altre misure complementari con particolare riguardo alle diversità e alla equità.

E' dunque evidente come il curricolo costituisca un concetto multidimensionale e come l'analisi della sua implementazione operativa vada animata da una comprensione reciproca tra gli attori coinvolti, a diversi livelli, nella sua attuazione. Il curricolo è un'impresa cooperativa e la istruzione che lo realizza sempre più tende a configurarsi, in Europa, come una comunità di laboratori, modularmente coordinantisi tra loro.

d) Un modello etnografico per la descrizione dei processi di riforma del curricolo.

La questione - come si vede - è tutta nel sottolineare come occorra superare la ristrettezza della domanda "chi decide cosa?" per allargare l'approccio ad una visione più globale, dinamica e relazionale connessa alla effettiva implementazione di un curricolo coerente con le premesse già dette. E dunque la vera domanda diviene quella "chi fa che cosa", nella presupposizione che lo studio e la determinazione di una organizzazione flessibile e cooperativa dell'insegnamento e dell'apprendimento assicurino le condizioni necessarie.

La dimensione rappresentativa del curricolo, e cioè di un'impresa che nel suo svilupparsi cerca di rappresentarsi costantemente a se stessa, produce una scelta meno banale di quanto sembri: preferisce adottare un modello etnografico di descrizione e di analisi, piuttosto che modelli più impegnativi dal punto di vista epistemologico e metodologico. Un modello è sempre uno strumento artificioso di rappresentazione della realtà. Il modello adottato dal progetto OCSE intende essere uno strumento per mappare i processi di innovazione e di riforma del curricolo nei diversi Paesi. Così si scopre che un cambiamento del curricolo può essere avviato direttamente da una singola istruzione o da un collegio docenti. Ovvero il progetto e le decisioni di innovazione possono essere assunte al di fuori della istruzione, per essere successivamente istituzionalizzate a livello di stato o di governo autonomo locale o regionale. Il cambiamento del curricolo può anche cominciare con la semplice scelta di nuovi libri di testo in una istruzione, ovvero con crescere con le modifiche intervenienti nei processi di insegnamento in alcune specifiche aree disciplinari. I punti di partenza per il cambiamento del curricolo possono essere e di fatto sono molti e diversi. Ma ciò che più conta - una volta avviato il processo - è che tu possa confrontarti con tutte le componenti del modello, e che tu possa prendere decisioni sapendo come regolarti in relazione allo sviluppo delle relazioni con tutti gli altri attori del modello. Tale globalità nell'informazione, nella comunicazione nella riflessione individuale è rifiuto di ogni pressappochismo nell'attuazione del curricolo, per ciascuno dei livelli di decisione, di responsabilità o di analisi del curricolo.

Il modello si articola in tre livelli: uno micro, uno meso, uno macro. Quello micro comprende tutte le azioni che comportino rapporto con le diversità; analisi e negoziazione con le condizioni del cambiamento; controllo e verifica; allocazione e utilizzo delle risorse; definizione e attuazione delle strutture del curricolo, selezione e sviluppo dei contenuti. Le ultime due funzioni vengono ovviamente partecipate con gli altri due livelli previsti dal modello. Il livello micro corrisponde al team di insegnanti di ogni ciclo o classe o stage di istruzione. Il livello meso pertiene fondamentalmente all'Istituto e comprende tutte le operazioni connesse alla definizione dei propositi e alla scelta delle priorità da parte dell'Istituto scolastico; nonché alla determinazione, alla finalizzazione, alla manutenzione e all'estensione delle metodologie di insegnamento e di apprendimento, debitamente ponderate e scelte sia in relazione alle evenienze formative individuate a livello micro sia in rapporto alle attese delle famiglie che, in forme diverse, partecipano al livello meso.

Al livello macro pertengono le analisi sui trend del cambiamento sociale, culturale ed economico, ai processi di internazionalizzazione e di globalizzazione; alla determinazione degli effettivi bisogni di cambiamento del curricolo; alla identificazione dei bisogni formativi e della loro evoluzione.

2. I valori come senso delle priorità nella riforma del curricolo.

Ciò che più colpisce nella lunga elaborazione del progetto OCSE è l'accento posto sullo sviluppo personale come priorità delle politiche di sviluppo o di riforma del curricolo nei Paesi avanzati. Se uno degli aspetti della società contemporanea è data dalla moltiplicazione delle scelte e dei metodi posti a disposizione degli individui, allora si conviene che occorre assicurare al curricolo un approccio concepito con maggiore apertura mentale da parte di tutti i suoi attori. Gli studi sull'intelligenza, il cambiamento essenziale intervenuto negli studi sulla memoria e sulla metacognizione rappresentano un individuo che per vivere abbisogna di parlare molti alfabeti. Ma soprattutto comporta la riscoperta dei valori come affermazione di senso. E le priorità formative stabilite dai diversi curricula nazionali non possono che produrre esplicitamente tali affermazioni di senso. Sviluppo del senso civico e delle abilità sociali; educazione alla internazionalizzazione e al rispetto delle tradizioni; interculturalità e riscoperta del valore formativo delle arti; dialogo e comunicazione come fattori fondanti ogni cultura; sviluppo completo della personalità dell'allievo; partecipazione attiva alla vita sociale e culturale; pace, cooperazione e solidarietà, rispetto dell'anziano e rispetto della vita: sono tutti valori che, variamente dichiarati e variamente intrecciati ai principi di equità, qualità, continuità, partecipazione e internazionalizzazione, appaiono ripresi e declinati in tutti i processi di rinnovamento del curricolo fin qui attivati nei Paesi avanzati.

Di conseguenza gli *obiettivi del curriculum formativo*² vanno profondamente ripensati. Essi non sono più soltanto da intendersi come livelli di abilità, ma diventano *obiettivi di valore*. Gli obiettivi formativi che dal punto di vista conoscitivo-istruzionale sono ritenuti cruciali per lo sviluppo di un qualsiasi profilo formativo vanno ormai collegati strettamente alle realtà sociali e lavorative del loro contesto di riferimento e ai relativi sistemi dominanti di valore.

Dunque la domanda di riferimento non sarà più che cosa si intende per "buona istruzione", "buona preparazione" ecc.; ma quella domanda si trasforma nella seguente «*che cosa serve - da studiare, da apprendere, da formare - a ciascun individuo per sviluppare le sue attitudini e abilità tanto bene quanto gli è necessario per educare la sua umanità affluente e il suo atteggiamento positivo verso la propria esistenza; tanto bene quanto è necessario a corroborare le aspirazioni di apprendimento, di relazione e di scambio sociale che intende attivare di sua iniziativa.*»

Sviluppo personale e riscoperta della centralità dei valori all'azione formativa puntano ad ottenere un obiettivo altrettanto esplicito: riportare a istruzione i giovani e gli adolescenti. Assicurare loro ambienti stimolanti e motivanti, puntare sulla loro motivazione ad apprendere, forse come unica leva per combattere con qualche realistica prospettiva di successo l'abbandono scolastico. E' per lo stesso motivo che, allorché le prospettive curriculari promosse negli Stati Uniti, in Finlandia, Norvegia, Francia, Regno Unito, Danimarca ecc.) affrontano il tema delle metodologie di apprendimento o i principi di una pedagogia rinnovata, insistono sulla necessità di promuovere negli allievi e tra gli allievi un apprendimento attivo.

Per sviluppare l'attitudine ad apprendere lungo tutta la vita, bisogna probabilmente beneficiare di un trattamento speciale. E' ciò che viene definito apprendimento attivo: sviluppare il desiderio di apprendere, imparare a scegliere e a decidere a proposito dei suoi percorsi di apprendimento; sviluppare un atteggiamento "costruttivo", capace cioè di realizzare alcune attività elaborando le informazioni ricevute per quanto di utile e positivo esse forniscono alla ricerca di senso e allo sviluppo personale di esperienza. Traspare da tale definizione una particolare configurazione degli ambienti di apprendimento come programmaticamente aperti e protesi alla dimensione professionale, operativa del contesto di esperienza e di studio.

E' qui che le raccomandazioni a trasformare i moduli di insegnamento e di apprendimento in veri e propri laboratori si sprecano nelle diverse

² Cfr. OCSE/CERI, *The curriculum redefined*, Paris 1994. Occorre segnalare che si tratta di rivedere un quadro logico e teorico sul quale negli anni '60 molto si è discusso e sviluppato anche nel nostro Paese. La revisione critica di prospettive quali quelle enunciate ed elaborate in quegli anni (si pensi a R. LAPORTA, C. PONTECORVO, R. SIMONE, L.TORNATORE, *Curricolo e Istruzione*, IEI, Roma 1979; R.MARAGLIANO, B. VERTECCHI, *La programmazione educativa*, Roma 1976; ma anche S.B. ROBINSHON, *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, 1976; L. STENHOUSE, *Introduzione alla ricerca e allo sviluppo del curriculum*, Roma, 1977) si fa quindi urgente e gravida di implicazioni sia per la formazione iniziale degli insegnanti che per la loro formazione in servizio e per la loro pratica didattica.

esperienze. Qui anche l'insistenza a far sì che ogni tipo di apprendimento, anche il più teorico o astratto che sia perché vincolato dalla materia di riferimento, si trasformi in qualcosa di visibilmente produttivo per lo studente. Qui infine l'apprendimento attivo prevede forme di mutuo insegnamento tra allievi di età differente. In ogni caso un'esperienza che facendosi via via significativa per l'individuo lo renda capace di autodisciplinarsi, autodirigersi, autoapprezzarsi.