

Il curriculum "per Soglie di Padronanza" una prospettiva per un percorso formativo integrato, continuo e orientativo¹

Maria Renata Zanchin

Che cos' è il curriculum

Ogni azione formativa erogata entro contesti organizzativi e/o istituzionali comporta una trama complessa di azioni: analisi della situazione, progettazione dei percorsi formativi e dei contesti, attuazione, controllo dell'efficacia di quanto predisposto, valutazione degli apprendimenti, degli insegnamenti e dell'istituto scolastico, documentazione. Trama di azioni che richiede e vede coinvolti una rete di soggetti in collaborazione tra loro.

Il curriculum è un *piano*, che comprende e organizza le azioni appena citate e i livelli di coinvolgimento dei vari soggetti. Esso nasce da una visione complessa ed organica dei vari fattori del processo di insegnamento-apprendimento e apre la dimensione contenutistica, propria del tradizionale concetto di istruzione, a tutte le variabili del processo educativo.

Il curriculum come piano di processi di apprendimento

C'è, nell'idea e nella pratica di curriculum come piano, una contraddizione di fondo, che, se ben interpretata, è anche il motore dell'azione didattica: esso è da un lato necessario, per garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma dall'altro lato è imprevedibile nei suoi effetti formativi, considerata la variabilità dei processi di personalizzazione che si riscontrano anche all'interno della stessa classe. La contraddizione si compone e, in un certo senso si risolve, se viene riconosciuta, da coloro che progettano e agiscono, non tanto come vincolo, ma anche e soprattutto come risorsa. Il risultato del curriculum è rappresentato comunque da esiti formativi diversi per ogni allievo, dall'emergere di "profili formativi" che non coincidono con il "profilo formativo atteso". Ciò viene considerato normalmente un limite: l'accento cade sulle difficoltà, sul mancato raggiungimento degli standard previsti, sulla grande fatica dell'insegnamento (fatica di Sisifo!). Si progetta, ci si impegna davvero e i risultati nella maggior parte dei casi non sono quelli attesi. Tutto ciò può invece essere considerato una risorsa, se le differenze vengono valorizzate anche in quanto differenze di eccellenza. Non alludiamo all' eccellenza del "genio", ma al talento presente in ogni persona, anche nell'allievo "difficile", se solo si apra il ventaglio del possibile e dell' "insegnabile" a tutte le discipline, riconoscendo loro pari dignità ed esplorando ciascuna nell'intera sua mappa, alla ricerca dei nodi più formativi e di quelli capaci di sollecitare

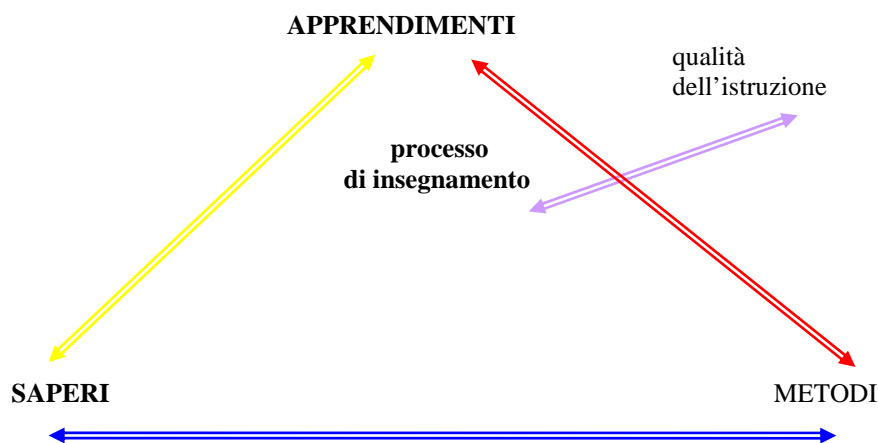
¹ Il contributo è stato pubblicato nella rivista L'Educatore, Fabbri Ed., n.14/15, anno 2002

e di dare soddisfazione alle intelligenze di allievi diversi, se solo si ricorra a tutti i linguaggi, a quante più possibili strategie di insegnamento, per andare incontro ai vari tipi di intelligenza e di stili di apprendimento.

In questo modo il curricolo si caratterizza come piano di processi di apprendimento: non prevede un percorso uguale per tutti, ma percorsi flessibili, integrati, modulari. Pur progettando un profilo atteso di allievo, sa accogliere e promuovere profili formativi emergenti, attraverso un'opportuna organizzazione dell'ambiente di apprendimento. Tale ambiente dovrà prevedere spazi e momenti per l'espressione e la presa di consapevolezza da parte dell'allievo delle attività che preferisce svolgere, degli stili di apprendimento e delle forme di intelligenza che privilegia e spazi di osservazione per l'insegnante, affinché lo sostenga e lo aiuti ad orientarsi.

La triangolazione continua tra apprendimenti, discipline, insegnamenti

Un piano di processi di apprendimento richiede attenzione alla variabile degli apprendimenti, certamente, ma anche alla variabile dei saperi, ovvero delle discipline e a quella degli insegnamenti, ovvero dei metodi, considerati nelle loro reciproche implicazioni e concepiti al plurale, come realtà variegata e complesse, la cui esplorazione attiva, curiosa e condivisa tra i docenti rende più efficace il rapporto di insegnamento-apprendimento:



Rivolgere attenzione agli *apprendimenti* significa tenere conto dei processi di apprendimento e non solo dei risultati, di quello che avviene dentro la "scatola nera", con attenzione rivolta anche alla dimensione metacognitiva e a quella affettivo-motivazionale. Tutto questo considerato in una dimensione attenta alle differenze individuali ("non avviene sempre così in tutti gli allievi, ma in modi diversi").

Rivolgere attenzione alla variabile dei *saperi* significa conoscere a fondo la trama concettuale della disciplina che si insegna e la storia attraverso la quale essa si è evoluta, portando all'evidenza, oggi, nodi concettuali che un

tempo non erano rilevanti (comprendendo le ragioni di questa trasformazione). Significa inoltre conoscere i metodi di ricerca e di analisi che la caratterizzano, i modelli esperti attraverso i quali si è sviluppata la ricerca disciplinare, intesi come la soluzione e l'organizzazione che un esperto o più esperti della disciplina hanno dato ad un certo problema conoscitivo, comporta infine esplorare il valore formativo per l'allievo della disciplina in generale, ma soprattutto dei nodi che si selezionano nella pianificazione curricolare. Di questo interessante aspetto della triangolazione si occuperà il contributo nel prossimo numero della rivista.

Rivolgere attenzione agli *insegnamenti* significa in primo luogo tenere presente il problema degli stili di insegnamento e delle loro interazione con gli stili di apprendimento, essere disponibili ad analizzare il proprio e controllarlo, aprendolo alla relazione dinamica con la varietà degli stili degli allievi. Significa inoltre strutturare il compito di apprendimento in fasi di lavoro, per offrire spazi attivi di elaborazione all'allievo e per facilitare, in modo non paternalistico, l'apprendimento. Comporta infine la selezione di opportune strategie e tecniche attive, nonché di mediatori didattici adeguati al compito, alla disciplina, agli stili degli allievi, ma anche la cura del clima della classe, delle relazioni, degli stili comunicativi tra insegnanti e allievi e tra pari. Di tutto ciò si occuperanno i contributi successivi.

La triangolazione continua sostanza il curricolo quanto più essa si sviluppa attraverso un lavoro condiviso dei docenti, a partire da queste domande di fondo:

Quale idea di apprendimento condividiamo?

Quale idea di sapere?

Per quale idea e pratica di insegnamento?

Conoscenze, competenze, padronanze: è solo una questione terminologica?

In coerenza con la concezione di apprendimento sopra annunciata, il curricolo PSP tende a promuovere negli allievi non soltanto l'acquisizione di conoscenze, ma anche di competenze e di padronanze.

C'è differenza tra conoscere qualcosa, essere competenti in quel determinato settore ed essere padroni dello stesso?

La risposta è affermativa, ma si tratta ora di spiegare dove stia la differenza, con riferimento all'apprendimento scolastico.

Conoscere significa possedere delle informazioni su un determinato argomento

Essere competente significa saperle utilizzare in contesti specifici, ritrovandole nel proprio bagaglio di conoscenze e trasferendole alla nuova situazione, con consapevolezza delle procedure utilizzate, per poterle adattare efficacemente al mutare del contesto

Essere padrone significa trasferire ed utilizzare ciò che si è appreso in contesti specifici, tra loro diversi e sempre più diversi, con correttezza e coerenza metodologica unita a flessibilità, grazie all' interiorizzazione di regole. La consapevolezza delle procedure utilizzate si arricchisce della consapevolezza dello scopo per il quale si svolge quel compito e del significato che esso assume per la propria crescita personale, in situazione scolastica e di vita ("a che cosa mi servirà?"). La capacità e la soddisfazione di dare il proprio apporto personale, creativo e critico si completa con la disponibilità a collaborare, a confrontarsi con gli altri e a sostenere anche con forza le proprie idee, modificandole ove necessario.

L'apertura a tutte e tre le variabili o dimensioni di apprendimento si fonda sul superamento della dicotomia tra pensiero teorico e pensiero pratico e sull'attenzione agli aspetti cognitivi, ma anche, e fortemente, metacognitivi.

Le soglie di padronanza

E' forse eccessivo pretendere che l'apprendimento scolastico promuova padronanze? Prima di dare una risposta, è utile introdurre il concetto di "**soglia di padronanza**". Da un lato, esso fa riferimento ad una dimensione progressiva, proiettata in una prospettiva a lungo termine, che richiede continuità d'intenti, dall'altro esso allude alla varietà degli accessi, dei percorsi e delle uscite anche rispetto al medesimo dominio del sapere : alla padronanza si tende, mettendo gli allievi nella condizione di esercitarne gli atteggiamenti tipici (processi di generalizzazione, riflessione metacognitiva, controllo, autonomia e disponibilità a dare il proprio contributo personale, coerenza metodologica e insieme flessibilità...), affinché li acquisiscano per la vita, senza pretendere di raggiungerla necessariamente a scuola e di raggiungerla su tutti i fronti. Ma è possibile maturarne, anche ad età molto giovane, alcuni tratti peculiari, in settori che siano particolarmente congeniali al singolo soggetto.

Avevamo parlato del curricolo come *piano di processi di apprendimento*, possiamo ora riprendere quest'idea con una metafora, strettamente collegata al concetto di *soglia di padronanza*, immaginando il curricolo come foresta, dove numerosi sono gli accessi, molteplici i percorsi possibili, tante le vie d'uscita. E una via d'uscita c'è, per tutti.

Caleremo ora queste riflessioni nella pratica, offrendo alcuni esempi, che intenzionalmente si sviluppano su un arco che va dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore.

La definizione della padronanza, delle soglie di padronanza e di grappoli di competenze integrate

Immaginiamo di selezionare come padronanza, tra le altre che caratterizzano il profilo formativo atteso dell'allievo del nostro Istituto, la seguente:

Leggere in forme e modi diversi, per realizzare vari scopi di lettura e per soddisfare molteplici bisogni.

Due soglie possibili sono , a seconda che si consideri l'accesso ad un tipo di lettura libera e personale, per il proprio piacere e per conquistare un "abito" di lettore o invece ad un tipo di lettura analitica, per comprendere la struttura di un testo e/o per ricavarne delle informazioni:

L'allievo è consapevole che può leggere per il suo piacere personale, per soddisfare la sua voglia di identificarsi nei personaggi e di affrontare nelle storie problemi simili a quelli della vita.

Questo tipo di lettura è libero, comporta la scelta personale dei testi da leggere e ne contempla l'interruzione, se non graditi. Ma comporta anche la ricerca di un autore o di un genere gradito, corrispondente al proprio gusto personale, del quale l'allievo diventa gradualmente consapevole.

L'allievo è consapevole che può analizzare un testo in modi diversi, a seconda dello scopo dell'analisi e del tipo di testo: per comprenderlo meglio, per ricavarne informazioni, per memorizzarlo, per produrne delle sintesi, per rielaborarlo scoprendo somiglianze e differenze tra testi vari. Questo tipo di lettura è rigorosa e guidata dai criteri scelti per l'analisi.

Ad ognuna delle due soglie corrispondono "grappoli" o insiemi tra loro correlati di competenze. Per esempio, rispetto alla prima possono essere coerenti le seguenti :

- scegliere un libro dallo scaffale della biblioteca
- giustificare la decisione di riporlo se non gradito
- riconoscere i disegni di un illustratore (stile)
- riconoscere gli scritti di un autore (stile)
- rispettare e conservare con cura i libri (della scuola e personali)
- comportarsi correttamente in biblioteca

Rispetto alla seconda, se si decide di sviluppare un modulo per analisi del testo narrativo alla luce delle "grammatiche delle storie" che la disciplina ricerca mette a nostra disposizione, ci si può riferire ad un *modello* di analisi generico, in quanto applicabile a molti tipi di racconto e certamente adatto agli allievi più giovani, imperniato sul "problema da risolvere". Di conseguenza potrebbero essere individuate le seguenti competenze:

- ◆ distinguere nel racconto protagonista, antagonista e personaggi secondari
- ◆ individuare il problema da risolvere
- ◆ individuare gli elementi della soluzione
- ◆ riconoscere i personaggi che hanno contribuito a raggiungerla

Ma è possibile anche ricorrere a *modelli esperti* più specifici, come, per esempio, quello di Bremond sulla logica del racconto, che porta alla luce

categorie di analisi quali quelle di agente, paziente (beneficiario o vittima), processo di azione e processo di influenza, azione volontaria e involontaria. Un modello come questo, man mano che si prendono in considerazione nodi di maggiore complessità, come gli ultimi ora indicati (processo di influenza, azione volontaria e involontaria) e si portano a maggiore profondità di analisi gli altri, mostra la sua efficacia per la scuola superiore. Sempre in relazione alla seconda soglia , qualora si intenda alla scuola superiore sviluppare un modulo sull' analisi del testo informativo per comprenderlo, si può ricorrere ad un modello esperto come quello di Raffaele Simone sul "piano del discorso", attento tra le altre variabili a quelle relative alle intenzioni e agli scopi dell'autore, che mostra la sua efficacia in particolare rispetto al testo d'opinione, come l'articolo di fondo del quotidiano, ma anche rispetto al saggio (storico, di critica letteraria, di economia).

In questo caso un possibili competenze, ricavate dai passi del modello stesso, sono le seguenti :

- ricostruire il "piano" di scrittura dell'autore
- ricercare i "pezzi" espliciti del discorso (informazioni, concetti, considerazioni...)
- riconoscere l'ordine con cui sono esposti
- ricercare i "pezzi" impliciti del discorso (informazioni, concetti, considerazioni...)
- ricostruire la gerarchia delle idee (quali sono più rilevanti rispetto ad altre)
- definire la prospettiva dell'autore
- definire lo scopo dell'autore
- definire gli eventuali "sovrascopi"

Come abbiamo visto, ogni modello guida l'insegnante all'individuazione e l'allievo all'esercizio di competenze diverse e, rispetto a tale esercizio, offre un supporto esperto.

La padronanza sulla lettura che abbiamo qui presentato, come in genere tutte le padronanze del profilo formativo, ha forti potenzialità di integrazione in orizzontale e coinvolge la collaborazione di più discipline e di più docenti. Per esempio, quale soglia di padronanza potrà essere formulata dall'insegnante di matematica relativamente alle modalità di lettura e di analisi del testo del problema? O da quello di geografia relativamente alla lettura di una mappa? Riferendoci ad una possibile padronanza del profilo integrato atteso di una scuola media superiore : "Studiare i manuali scolastici mettendo in atto strategie e tecniche facilitanti", quali soglie possono formulare i diversi docenti? Come possono collaborare affinché l'allievo impari , per esempio, ad utilizzare le mappe per sviluppare abilità di studio in discipline diverse? La padronanza è tale infatti quando chi apprende sa passare da un esempio ad un altro, all'interno della disciplina e tra le discipline. Ma anche: come possono i docenti condividere e suddividere il lavoro al fine di evitare la ripetitività che stanca le menti degli allievi e lo spreco di risorse in termini di tempo ed energie intellettuali?

Le padronanze sono altresì potenti rispetto alla continuità : possono essere articolate, nei modi opportuni, dalla scuola superiore alla scuola

dell'infanzia, partendo dal presupposto, che caratterizza il curriculum PSP, che anche a questa età si possono aiutare i piccoli allievi a maturare forme di padronanza, se l'ambiente di apprendimento è progettato per l'esercizio degli atteggiamenti che ne sono tipici. D'altra parte, rovesciando i termini della questione, e tornando all'esempio cui si è dato più spazio nell'ambito di questo contributo, la padronanza del "buon lettore" non si improvvisa all'università o alla scuola superiore, ma si costruisce gradualmente fin dalla più tenera età, in un ambiente educativo che ne solleciti l'esercizio.

A proposito di continuità, possiamo dire che la prima soglia presentata, nel suo insieme e, in particolare le ultime cinque righe, relative alla ricerca di un autore o di un genere gradito, è stata formulata per allievi di un Istituto secondario. Riformularla "a ritroso" comporta molto probabilmente l'eliminazione della parte finale. Immaginandola per un'annualità ponte tra la scuola materna e la scuola elementare, potrebbe apparire in questi termini:

L'allievo frequenta con piacere l'angolo lettura / la biblioteca scolastica, scegliendo i libretti che gli piacciono e riponendoli quando non li gradisce.....

e proseguendo, verso il secondo ciclo, potrebbe essere arricchita in questo modo:

..... assume gradualmente la consapevolezza della diversità tra questo modo di leggere e gli esercizi di tipo tecnico e si rende conto che l'uno e gli altri gli sono utili .

In stretta relazione con l'elaborazione della soglia di padronanza, variano anche le competenze selezionate.

Per esempio, per un'annualità ponte tra scuola dell'infanzia e scuola elementare sarà importante una competenza come la seguente:

- tiene in mano il libro per il verso giusto
- sfoglia leggendo le immagini e racconta la storia
- distingue dalla copertina un libro di fiabe da un elenco telefonico

Perché parliamo di "profilo formativo integrato atteso"

Nel curriculum PSP, parliamo di "profilo formativo integrato atteso" dell'allievo, in correlazione con il "profilo formativo emergente" di ciascuno, e non tanto di obiettivi da raggiungere o di contenuti da acquisire, perché la parola profilo si apre all'elemento semantico della varietà: si pensa inevitabilmente ai profili, tanti e diversi. Ogni allievo raggiungerà infatti alcune soglie e non altre. Se però ci sarà stata collaborazione da parte dei docenti nel progettare varie soglie di accesso alla medesima padronanza,

come abbiamo visto nell'esempio offerto, ogni allievo la maturerà attraverso un suo personale percorso, corrispondente al suo profilo emergente. Non sarà una padronanza "a tutto tondo", come quella del profilo atteso, ma ne rappresenterà comunque una parte significativa, certamente tale per il soggetto, ma anche per i docenti del gruppo di insegnamento, se essi hanno concepito il curricolo in una dimensione "integrata", cioè basato su significative padronanze trasversali, che hanno forti potenzialità di integrazione tra le discipline e i campi del sapere. In questo modo, essi promuovono un profilo *integrato* di allievo, consapevole dei suoi punti forti e deboli e capace di orientarsi e di interrogarsi in modo ampio: "Quale tipo di lettura prediligo? A che cosa mi serve?" e non solo di chiedersi "Mi piace leggere o meno?", un allievo capace di utilizzare sia il pensiero teorico che quello pratico (essere un buon lettore significa anche saper ricercare i testi, attraverso l'analisi di diverse catalogazioni, per soddisfare la propria curiosità...). Vale la pena aggiungere, a questo punto, riprendendo il concetto di *curricolo integrato*, che esso sostiene lo sforzo di collaborazione tra docenti, rendendo più "economico" l'insegnamento: proseguendo con l'esempio della padronanza del leggere, potrà essere l'insegnante di storia e geografia a sviluppare una certa soglia di padronanza sulla lettura per la consultazione e il reperimento di informazioni, mentre l'insegnante di italiano potrà dare più spazio alla soglia sulla lettura libera e personale.

La modulazione delle Soglie di padronanza nel percorso da un grado di scuola ad un altro

La prospettiva della varietà di accessi ad una stessa padronanza e l'idea che ogni allievo la maturerà attraverso un suo personale percorso, che si integra dinamicamente con quello progettato dai docenti, è motivata alla scuola dell'infanzia e a quella elementare dalla necessità di sviluppare il massimo delle possibilità orientative in senso lato: l'allievo viene messo in grado di scoprire i suoi punti forti e di maturare una padronanza secondo il percorso che gli è più consono, guadagnandone in autostima, con possibili influenze positive anche rispetto ad altre soglie di padronanza. L'approccio si giustifica alla scuola media, da un lato per il motivo appena enunciato, in quanto essa rappresenta il segmento conclusivo della scuola di base, dall'altro perché gli allievi vi vivono la prima esperienza orientativa in senso stretto, legata alla scelta del biennio della scuola superiore. Trova ragione in quest'ultimo, proprio per la sua natura specificamente orientativa nei confronti della scelta dell'indirizzo di scuola, natura che si è andata definendo (al di là degli esiti specifici della riforma dei cicli), in questi ultimi tre anni. Al biennio essa si concretizza nella progettazione di moduli per l'orientamento e, nel caso della decisione da parte dell'allievo di cambiare indirizzo di scuola, nei moduli "passerella". Nel triennio della scuola superiore, insieme all'indirizzo, si definisce anche la modalità di accesso ad una determinata padronanza e la varietà degli accessi si concretizza nei diversi percorsi di approfondimento, anche di tipo specialistico. Per fare un esempio, riprendendo l'esempio della padronanza del leggere, nel triennio di un Istituto Tecnico Commerciale i percorsi collegati alle due

diverse soglie che abbiamo prima presentato saranno entrambi nuovamente presenti: per la lettura di tipo analitico se ne svilupperanno alcuni corrispondenti alla varietà dei testi tra quelli più pertinenti a questo tipo di studi (testi e lettere commerciali, testi giornalistici anche a carattere economico, saggi) e altrettanto accadrà per la lettura personale e soggettiva, dove, per esempio, verranno articolati alcuni percorsi sui generi letterari, aperti alle opzioni degli studenti.

Rivolgendo nuovamente uno sguardo agli ordini di scuola precedente, nella scuola dell'infanzia, e in parte in quella elementare, la maturazione di una delle due soglie consente di valutare comunque il raggiungimento di una forma di padronanza della lettura, connotata secondo il profilo di quell'allievo: un'insegnante del primo ciclo della scuola elementare non potrebbe dichiarare, in questa prospettiva, che un bambino non comprende ciò che legge perché non riferisce in maniera del tutto corretta i testi del libro di lettura se comunque, in biblioteca, legge i libri e giustifica perché ne preferisce uno piuttosto che un altro, quando gli viene richiesto. Anche questo, infatti, è un modo per esprimere la propria comprensione del testo, seppure meno legato a esercitazioni formali e meno tradizionalmente inserito nei curricoli scolastici.

Al triennio di un Istituto tecnico Commerciale, invece, si richiederà allo studente di maturare entrambe le soglie, anzi, la padronanza coinciderà proprio con la varietà e pienezza di funzioni della lettura, da quella personale a quella analitica. La personalizzazione consisterà nella ricerca del proprio percorso di approfondimento, rispetto alla tipologia di scuola e all'indirizzo, ma anche alle propensioni e allo stile di lavoro cognitivo dello studente. Così, per la lettura di tipo analitico, si svilupperà, oltre alla lettura di testi funzionali (per esempio le varie tipologie di lettere commerciali), la lettura del testo giornalistico, anche a carattere economico e si affronterà il genere della saggistica (attraverso l'integrazione degli insegnamenti di italiano, diritto ed economia, economia aziendale) e all'interno di questi si potranno promuovere percorsi opzionali.

BIBLIOGRAFIA

- MARGIOTTA U. (a c. di) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando
- RIGO R. (1998), *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando
- TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando
- TONIOLO D. (2001), *Movimento e ritmo. Una prospettiva modulare nell'educazione motoria e musicale*, Roma, Armando
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia*, Roma, Armando
- ZATTA P. (2000), *Didattica della geografia. Un'ipotesi modulare*, Quaderni CIRED, n. 3
- ZANCHIN M.R. (a c. di) (2002) e LABORATORIO DI RICERCA SUL CURRICOLO PSPS E SUI MODELLI DI LAVORO DIDATTICO, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Roma, Armando

ZANCHIN .M.R. (a c. di) (2002) e LABORATORIO DI RICERCA SUL CURRICOLO
PSPS E SUI MODELLI DI LAVORO DIDATTICO, *Le interazioni educative nella
scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Roma, Armando