

## Nel curriculum 3 - 18 anni “vedo” la scuola di base <sup>1</sup>

di Armando Luisi  
IRRE Emilia Romagna

### Dai corollari dei costrutti personali

- della comunanza: ***i processi psicologici di una persona sono simili a quelli di un'altra nella misura in cui la prima impiega costruzioni dell'esperienza simili a quelli dell'altra;***

- della socialità: ***una persona può interpretare un ruolo in un processo sociale che coinvolge un'altra persona nella misura in cui costruisce i processi costruttivi dell'altra.***

Fay Fransella - Don Bannister, *La tecnica delle griglie di repertorio*, Milano, Giuffrè

Svilupperò questo intervento intorno a tre parole chiave che il titolo mi sollecita, facendo leva sulla forza ideativo-immaginativa messami a disposizione dal verbo “vedo”: curriculum, processo e competenza.

### Curricolo

Il concetto di curriculum può essere esaminato sia con riferimento agli atti normativi nei quali se ne fa uso, sia ripercorrendo i filoni fondamentali che hanno influenzato il dibattito pedagogico e le scelte curriculari delle istituzioni scolastiche.

Per quel che riguarda i tratti normativi, è utile fare riferimento ai più recenti, che meglio di altri danno senso al nostro ritrovarci a dibattere questo argomento.

Mi riferisco alla legge 30 del 10 febbraio 2000 (riordino dei cicli) e al D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 (autonomia alle istituzioni scolastiche).

Il D.P.R. 275/99 (all'art. 3) riconosce alle singole istituzioni scolastiche il diritto di dotarsi di un proprio curriculum - che si presenta nella veste di Piano dell'Offerta Formativa. L'articolo 8 dello stesso D.P.R. pone un vincolo: *la definizione del POF (e del curriculum) è effettuata sulla base*

*di indicazioni di carattere nazionale (a questo livello devono essere individuate le finalità generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento connessi alle competenze degli allievi).*

Le finalità generali del processo formativo sono desumibili dall'articolo 1 della legge di riforma dei cicli (legge 30/2000) e dagli articoli relativi a ciascuno dei nuovi cicli scolastici.

Per completare il quadro, quindi, occorrerebbe fare riferimento ai risultati attesi per ogni ciclo scolastico e, per ciascuno di essi, ai traguardi da conseguire con il contributo di ciascuna disciplina.

Il documento di sintesi emerso dai lavori dell'apposita commissione rappresenta uno sforzo in questa direzione (nella direzione cioè di individuare traguardi essenziali e obiettivi specifici dell'apprendimento seppure tenendo conto dell'autonomia riservata alle scuole).

Le *indicazioni* per l'attuazione del curriculum si giustificano nel loro titolo (appunto come indicazioni) con l'ottica di salvaguardare le prerogative del *centro* e quelle della *periferia*: se tutto fosse deciso nel dettaglio dal centro non vi sarebbe spazio di autonoma definizione per le singole scuole.

Spetterà dunque alle scuole sapersi muovere all'interno delle opportunità che *Gli indirizzi per l'attuazione del curriculum* suggeriscono, muovendosi con equilibrio fra vincoli e risorse che i livelli nazionale e locale pongono/offrono.

Affinché le scuole esercitino il loro diritto-dovere di costruzione del curriculum all'interno di questi spazi appena citati, sono da rispettare, a mio parere, alcune condizioni:

1. la necessità che le istituzioni scolastiche definiscano una mappa concettuale che sintetizzi la *ratio* della legge 30/2000 e del D.P.R. 275/99 (per esplicitare il senso - o

idea di scuola - al quale la riforma si ispira);

2. l'opportunità di pervenire a una sorta di convenzione linguistica e operativa sull'idea di curriculum (definire il suo ambito semantico) che permetta agli operatori di una scuola di capirsi;
3. l'esigenza che le scuole effettuino opzioni di base che diano senso alle scelte operative, ai comportamenti; si tratterebbe di definire missione, identità e valori ai quali ispirare la scelta dei contenuti dell'insegnamento e la programmazione organizzativa e didattica.

Sotto il primo aspetto (*mappa concettuale*) il riferimento è nuovamente alla legge 30/2000, la quale, all'articolo 3, propone un curriculum di studio *unitario e progressivo* per assicurare l'unitarietà del ciclo di base (del processo formativo).

La filosofia di fondo della riforma si ispira ai principi della *continuità* e dalla *coerenza* del progetto formativo. In ossequio a tali principi la formazione viene estesa dai 3 ai 18 anni (ponendo mano a un impegno istituzionale di rilievo che intende garantire a tutti i ragazzi le migliori opportunità di formazione). Si sancisce l'obbligo formativo fino ai 18 anni e l'obbligo scolastico fino ai 15 anni.

Al di là delle vicissitudini della legge (vedi rilievi della Corte dei Conti al piano di attuazione, Parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, “bocciatura” del TAR del Lazio), la sua analisi resta comunque un'operazione culturale utile per meglio capire dove siamo e i futuri passaggi attuativi.

Intanto, a mano a mano che proseguiamo nell'analisi, produciamo nominalizzazioni che a loro volta aumentano i rischi di ambiguità del nostro discorso: che cosa significa *unitario*, e cosa significano *progressivo*, *continuità*, *coerenza*? Quali sono i segnali della coerenza, della

continuità, dell'unitarietà, della progressività?

Sono segnali che si devono ricercare in quello che la scuola dichiara di essere e di fare (POF e altri documenti progettuali) o sono segnali che si rintracciano in quello che la scuola effettivamente fa (nell'agito)?

A queste prime domande non si può dare una risposta astratta: i segnali dipendono dall'idea di curricolo che una scuola adotta e dal conseguente curricolo del quale la singola scuola si dota.

Il secondo punto (*la convenzione linguistica e operativa*) è strettamente legato al primo e pone il problema della congruenza fra ciò che la scuola dichiara di fare e ciò che effettivamente realizza. Nell'entità dello scarto fra le due dimensioni può essere possibile rintracciare l'effettiva idea di curricolo che la scuola persegue, indipendentemente da quella che la scuola dichiara.

Sarebbe pertanto opportuno, a mio parere, che le scuole condividessero al loro interno ed esplicitassero il concetto di curricolo al quale il loro POF fa riferimento. A tale scopo, si potrebbero dedicare appositi incontri di formazione (o auto-formazione) nel corso dei quali ripercorrere brevemente la loro storia per trovarvi le costanti comportamentali che permettano di far emergere una certa teoria sottesa.

Penso che, fra le tante possibili classificazioni che la letteratura propone, si potrebbe limitare la riflessione alle seguenti:

a) *L'idea di curricolo centrata sullo scopo dell'attività didattica (sul risultato atteso).*

Si tratta di un'idea prevalentemente addestrativa, di matrice behaviorista, che ha caratterizzato le scuole professionali e la scuola elementare del leggere, scrivere e far di conto. Ne emerge un curricolo che potremmo chiamare pragmatico, con l'occhio attento ai risultati, nel quale i metodi, le tecniche, le procedure svolgono la parte principale.

Ne sono testimonianza espressioni quali "ogni insegnante ha il suo metodo", "l'importante è imparare a

leggere e a scrivere", "quello che conta è saper avviare e far funzionare la macchina" ecc.

b) *L'idea di curricolo centrato sui contenuti, i media culturali, sui saperi.*

È il dominio delle scuole secondarie di secondo grado e di una didattica basata sullo strutturalismo e sul cognitivismo strutturalista.

L'enfasi è posta sulla struttura cognitiva degli alunni (meno) e sulle strutture della conoscenza (più spesso) che vengono a incontrarsi mediante i metodi a cui l'insegnante fa ricorso.

Questa impostazione si è caratterizzata ora con enfasi sui contenuti (le basi, le strutture del sapere, i concetti rappresentativi e generativi), ora con il focus sui metodi (tutto può essere insegnato a tutti, purché reso adeguato agli stili cognitivi di ciascuno).

In entrambe le prospettive resta forte il riferimento alle discipline (per gli aspetti strutturali non compresi nel concetto di materia - che avrebbe significato solo riferimento ai contenuti e non già alle loro relazioni o al loro valore)<sup>2</sup>. Secondo l'insegnamento bruneriano, l'incontro fra le due strutture (quella della disciplina e quella dell'alunno) è facilitato dall'adozione di metodi euristici (è l'era della ricerca o, se si vuole, del ricercismo).

c) *La terza prospettiva fa leva su approcci non direttivi, di derivazione clinica e fenomenologica e pone al centro la significatività dell'esperienza di apprendimento, (esperienza) relazionale, sociale.* L'enfasi si trasferisce sulla formazione personale che si realizza nel contesto scolastico. È la prospettiva che ha trovato terreno più fertile nella scuola dell'infanzia.

Possiamo, quindi, riferirci al curricolo come:

1. successione intenzionalmente ordinata di esperienze formative orientate alla realizzazione di un certo risultato (esperienza che permette di pervenire a un certo traguardo).

*In questo caso la domanda che la scuola si porrebbe sarebbe:* Quali

**obiettivi di apprendimento** relativi alle competenze degli alunni vanno definiti con precisione, perseguiti con determinazione e rigorosamente verificati?

2. Piano di studi di una scuola nel quale sono indicate le discipline di insegnamento e le attività fondamentali - opzionali e integrative.

*In questo caso la domanda potrebbe essere:* Come mettere insieme un'offerta formativa di **discipline e attività** varia, ricca ed equilibrata?

3. Intero arco di esperienze, consapevoli o inconsapevoli, che si verificano nell'ambiente educativo.

*Qui la domanda potrebbe essere:* Come creare un **ambiente di apprendimento** che incentivi la motivazione ad apprendere e la voglia di fare?

Quale delle opzioni è più vicina alla nostra esperienza?

Potrebbe forse venirci il sospetto che, in fondo, siamo vicini a tutte e tre. Forse pensiamo che sia utile essere vicini a tutte e tre.

Esaminandole globalmente potremmo riconoscerci in ciò che ciascuna di esse ha di buono. L'eclettismo, d'altra parte, sembra essere una prospettiva o un valore che ha da sempre connotato il nostro spirito italico. Ritengo, tuttavia, che, in casi come questo, non sia sufficiente essere eclettici. L'eclettismo si nutre di molti tratti di casualità e improvvisazione che pure hanno spazio e valore nella nostra vita. Qui reputo che si debba cambiare gioco ed effettuare vere e proprie scelte fondate sia razionalmente sia sul piano valoriale. Penso, quindi, che non sia sufficiente fermarsi a rimarcare le somiglianze o i soli tratti che immediatamente si condividono. Piuttosto, partiamo dal riconoscere e affermare le differenze, la cultura che le ha prodotte, i valori su cui si reggono e i comportamenti che ne sono conseguenza.

Accertiamoci, cioè, di avere per ciascuna definizione il più ampio spettro di dati, per riconoscerla nella sua completezza, per averne chiari potenzialità e limiti.

In una fase successiva si potranno

indagare le somiglianze, quelle che saltano immediatamente agli occhi e le somiglianze all'interno delle differenze, con lo scopo di cercare la struttura che connette, che tiene logicamente insieme cose diverse.

In tal modo si può pervenire ad una maggiore consapevolezza delle nostre scelte attuali e di quelle passate. Questa riflessione può far emergere i tratti distintivi che fino ad oggi hanno caratterizzato le nostre singole scuole. Essi, probabilmente, avranno connotati specifici per le scuole dell'infanzia, elementare e media.

In considerazione del fatto che la nuova scuola di base prevede la coesistenza nella stessa istituzione delle tre tipologie di scuola, sarà necessario che le stesse siano in grado di ripercorrere singolarmente la loro storia e prendere coscienza della loro identità attuale, prima di avviare qualunque pratica di integrazione e, quindi, di ricerca di una nuova identità.

Come si può integrare un insieme indistinto che ci pare tutto uguale?

Occorre passare dalla logica dell'eclettismo a una dell'integrazione che passa dall'autoconsapevolezza e dalla ricerca sistematica su ciò che divide e su ciò che unisce.

**Per poterci unire dobbiamo necessariamente passare da ciò che ci divide!**

Per economia di tempo, evitiamo di entrare nel merito di ciascuna di queste affermazioni, proviamo, però, per un attimo a trasferire le affermazioni dalle singole persone ai gruppi di cui fanno parte. Pensiamo ai gruppi di docenti che provengono da storie diverse per ordine di scuola, per territorio, per consuetudini (e, quindi, con esperienze e costrutti diversi).

Pensiamo a queste diversità nel momento in cui una scuola si prepara a portare tutto a sistema, in un'ottica di integrazione e non di separatezza.

### Processo

Immaginiamo tutto il percorso formativo dai tre ai diciotto anni come un grande processo unitario. Per processo intendiamo un insieme di attività che trasformano risorse (umane e materiali) in risultati che hanno

valore non solo (o non tanto) per chi le trasforma, ma soprattutto per chi ne è destinatario.

Pur senza indulgere in espressioni della cultura dell'organizzazione (che certamente non è nata nella scuola), fermiamoci ad esaminare l'idea di processo, in un servizio, quale quello dell'istruzione, di importanza strategica per i destini di un paese.

Penso si possa riconoscere che la scuola esiste non per chi vi lavora, ma per chi ne fruisce del servizio. In questo senso è da leggere la definizione di processo.

Se la definizione può avere un senso, è possibile pensare al servizio scolastico come *processo* che ha una continuità dai tre ai diciotto anni?

Se anche questo può sembrarci plausibile, occorrerà chiederci quale sia il ruolo della scuola di base in questo *lungo processo*.

In un processo è fondamentale:

a) *capire i bisogni dei fruitori, dei destinatari* (nel nostro caso, non solo gli alunni, ma anche le famiglie e la comunità sociale tutta);

b) *conoscere e capire i bisogni di chi è coinvolto nel processo prima di noi, contemporaneamente a noi e dopo di noi*;

c) *definire che cosa possiamo aspettarci dagli altri che vengono prima di noi* (da quelli che offrono il loro servizio agli alunni prima che essi arrivino a noi);

d) *individuare le connessioni fra l'intero processo e le attività che svolgiamo e costruire un sistema di indicatori* che permetta di tenere sotto controllo il processo e di migliorarlo.

Fino ad oggi la scuola di base ha nel processo una collocazione centrale. Ciò porta a considerare sia le relazioni al suo interno, sia i legami con gli altri snodi, sia la sua collocazione complessiva nel processo, rispetto alle finalità generali.

Fra le tante implicazioni che sono sottese a questo approccio processuale, mi sembra di particolare importanza la riflessione sugli alunni (utenti).

In particolare occorrerà chiederci chi

siano gli alunni con i quali abbiamo direttamente a che fare e che cosa significhi perseguire obiettivi specifici di apprendimento connessi alle **competenze** (che gli alunni devono arrivare a possedere).

### Un curriculum per competenze?

Il concetto di competenza sembra mettere d'accordo le tre accezioni di curriculum alle quali facevamo prima riferimento: la competenza non esclude le conoscenze, anzi le richiede esplicitamente, è attenta alle prestazioni, come manifestazioni visibili delle competenze possedute altrimenti in astratto, si radica e sviluppa nell'esperienza che la scuola organizza.

Ma ancora una volta queste espressioni sono meri nominalismi se non se ne evidenziano le implicazioni sul versante didattico e su quello organizzativo.

A partire dalle diversità di storia e di cultura dei segmenti che compongono la scuola di base, l'organizzazione di un curriculum per competenze dovrebbe indurre a considerare:

a) *la dimensione cognitiva della competenza* (comprensione e organizzazione dei concetti che vi sono coinvolti).

La dinamica dell'apprendimento procede da una conoscenza indistinta, diffusa, generica, per seguire con una progressiva differenziazione e un graduale aumento della comprensione, fino a concludersi con una riconciliazione integrativa (sintesi o stabile organizzazione concettuale). Il viaggio dell'apprendimento, pure con la dinamica appena accennata, è svolto da ciascun alunno con mezzi e modalità propri (stili) che necessitano di essere compresi per fondare quello che Ausubel chiama apprendimento intelligente, stabile, duraturo (non meccanico).

Come apprendono, quindi, i nostri ragazzi dai sei ai quattordici anni?

Nel rispondere a queste domande è opportuno prestare attenzione alle semplificazioni, alle rigidità delle descrizioni evolutive, a non cadere nell'errore che certe cose possano essere insegnate solo quando i ragazzi sono capaci di capirle da soli. L'insegnamento precede e accompa-

gna lo sviluppo, non lo segue.

*b) la dimensione operativa* (riguardante le abilità implicate nella competenza).

La competenza si sviluppa a partire da uno stadio in cui il soggetto è incapace di prestazioni corrispondenti (assenza di competenza), per seguire con prestazioni riferibili alla competenza solo con l'aiuto di altri soggetti già competenti e concludersi con la presenza di una prestazione dalla quale sia possibile inferire la presenza della competenza.

*c) La dimensione emotiva* (relativa al significato e al valore di una competenza).

Le implicazioni sul versante della costruzione di un curricolo per la scuola di base possono essere, con riferimento a ciascuna delle tre dimensioni:

*a) dimensione cognitiva*

- avere consapevolezza della dinamica di apprendimento e strumenti in ordine alle modalità di riconoscimento degli stili di apprendimento;
- valorizzare conoscenze e competenze già possedute, al livello di possesso di ciascun alunno (necessità di fare un bilancio delle competenze e un accertamento delle conoscenze);
- promuovere apprendimento collegato (intelligente, duraturo).

Si tratta di un logica che crea un imprinting il cui significato interiorizzato dagli alunni potrebbe essere: qui ci si fida di me, sono capace di fare, quello che già so e so fare è utile, posso espormi, posso rischiare ...

*b) dimensione operativa*

- essere tutti maestri, nel senso nobile del termine, di maestro come guida ed esempio, che accompagna e piano piano si tira da parte, abbandona il campo, per lasciare il suo allievo libero di tentare da solo;
- considerare che esistono più feedback che errori: i primi aiutano a crescere e a migliorare, i secondi servono per sanzionare, dai primi si impara, dai secondi si può non venire mai fuori;
- offrire molteplici occasioni per fare, per provare, per mettere in campo le

proprie capacità;

- collegare il fare al pensare, esercitando la capacità di riflessione, l'abitudine a ragionare per ipotesi e a verificare il risultato del proprio lavoro;
- sviluppare apprendimento e lavoro cooperativo (certe cose si imparano e si imparano a fare prima nell'interazione con gli altri che da soli);

*c) dimensione emotivo-affettiva*

a parità di conoscenza e di expertise, le opportunità lavorative già oggi (ma domani probabilmente sempre di più) sono maggiori per coloro che hanno una buona intelligenza emotiva. Potremmo dire con Goleman che occorre lavorare sulla consapevolezza e sulla padronanza di sé, sulla motivazione, sull'empatia e sulle abilità sociali.

Il tratto distintivo della scuola di base potrebbe svilupparsi almeno in due direzioni:

- da una parte riconoscere il valore del riconoscimento e della consapevolezza di sé e delle proprie emozioni (evitare il rischio di formare soggetti che non sanno entrare in contatto con i loro desideri e le loro emozioni);
- dall'altra saper costruire una comunità educante che esprima il valore dell'empatia (evitare il rischio di anestetizzarsi per non sentire le emozioni degli altri);
- esprimere comportamenti eticamente orientati, aventi cioè riferimenti valoriali espliciti che rappresentino la conciliazione dei personali desideri con le istanze e le esigenze sociali.

In conclusione, il curricolo della scuola di base non può limitarsi alla scelta di contenuti ed esperienze, alla definizione di regole di comportamento, alla scansione di azioni, seppure con una loro logica intrinseca. Esso deve fondarsi su scelte che permettano di riconoscere la specificità del luogo "scuola di base", di una specifica scuola di base, e di distinguerlo da un qualunque altro luogo nel quale si pratica formazione. La specificità di un luogo impone dei

comportamenti e delle regole che tutti si impegnano a rispettare.

Luoghi specifici e relative regole rappresentano un ambiente nel quale i comportamenti delle singole persone acquistano senso per l'intera comunità che li condivide, a condizione che quelle persone si ritrovino su comuni valori, identità e missione.

È su queste tre dimensioni (valori, identità e missione) che la scuola di base può trovare un suo spazio specifico che le dia senso nel curricolo lungo (3 - 18) senza perdersi: chi non ha una propria identità è costretto a subire quella che gli altri gli cuciono addosso. Chi non ha una missione chiara stenta ad avere una meta. Senza una meta, senza uno scopo ogni strada è buona, anche quella che porta al fallimento.

L'auspicio, quindi, è che si possa avviare una costruzione di senso (valori, identità e missione) parallelamente alla riflessione sulle discipline, sugli ambiti, sui tempi, gli orari e le regole.

La fonte alla quale attingere sono le persone della scuola, i suoi professionisti, con la loro diversa umanità ed esperienza. È la loro diversità il vero fattore di crescita, purché si sappia agire con pazienza, riconoscendo il valore di ciascuno, ricercando il benessere degli alunni a anche quello di chi nella scuola lavora. Non è possibile dare ciò che non si possiede!

Al di là di contenuti, norme e regole, quindi la risorsa di cui la scuola dispone sono le persone, purché si operi come se fossero le migliori persone possibili.

<sup>1</sup> Questo scritto è la sintesi del contributo dell'autore al convegno dal titolo *Costruiamo la riforma nella scuola* organizzato dalla Direzione Regionale del Friuli Venezia Giulia, in data 31 maggio e 1 giugno 2001

<sup>2</sup> G. Cerini, *Commento agli Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, Tecnodid, Napoli 2001

<sup>3</sup> M. Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo*, ISRE, Anno 2000, n. 2.