

UN CURRICOLO CENTRATO SUL SIGNIFICATO *di Lucio Guasti**

PREMESSA

La breve riflessione che segue si colloca nell’ambito degli attuali orientamenti di riforma, di conseguenza considera suo principale punto di riferimento la cornice culturale all’interno della quale sono già state operate alcune opzioni fondamentali. Si poteva scegliere anche la via alternativa, cioè quella di tracciare alcune linee prospettive avendo come riferimento un curriculum ideale che poteva trovare o non trovare conferma nelle scelte di politica educativa che il nostro paese sta operando in questo momento. Si è preferita la soluzione contestuale perché ritenuta più realistica sia metodologicamente sia per la legittimazione della proposta in sé.

L’art. 21 della legge 15.3.97, n.59, indica una connessione strutturale tra organizzazione e didattica analizzando sia la loro reciproca interazione (commi 7 e 10) sia la loro specificità (commi 8 e 9). Questa interdipendenza si basa su alcuni assunti prioritari fra i quali emergono, per l’organizzazione, quelli della *flessibilità* e della *differenziazione*, mentre, per la didattica, quelli del *diritto all’apprendimento* e dell’*opzione metodologica* che viene distinta dalla presenza e dalla fruizione di metodi diversi nella prassi didattica.

La legge stabilisce che gli *obiettivi nazionali* di istruzione siano definiti al livello centrale, lo stesso per gli *standards* di apprendimento e di conoscenza. Per raggiungere le previste finalità di efficacia si affida all’organizzazione-didattica della

* Università Cattolica di Milano, Presidente della BDP

scuola la competenza della *ricerca*, della *sperimentazione* e dello *sviluppo* della qualità della scuola. La forma metodologica generale per raggiungere questi obiettivi appare quella della *progettazione* collegata alla necessità - che per la legge è un obbligo - di dotarsi di un sistema di *valutazione* appropriato. Diventa possibile introdurre insegnamenti opzionali e facoltativi, nonché superare alcuni vecchi limiti organizzativi quali l'unità oraria della lezione, l'unicità del gruppo classe e l'unidimensionalità della funzione docente.

Per quanto riguarda il rapporto tra curriculum e *discipline* di studio, la legge non appare particolarmente esplicita, anche se si orienta per l'attuale modello disciplinare, così come è stata ereditata dall'immediato passato, però integrato dal concetto di *attività* (comma 9). Il documento elaborato dalla commissione che si è occupata dei “contenuti essenziali per la formazione di base” ritiene, invece, insufficiente il sistema tradizionale e suggerisce un “insegnamento-apprendimento organizzato per *temi*” nella prospettiva di un “*approccio multidisciplinare integrato*”. Di conseguenza, intorno al tema del modello curricolare, si può ritenere che lo spazio lasciato alla sperimentazione della scuola potrebbe portare un contributo di particolare interesse all'innovazione didattica.

Un terzo delicato aspetto che riguarda l'attuale orientamento della legislazione e che inciderà in modo più o meno forte sulle modalità di elaborazione del curriculum attiene al valore giuridico del *titolo finale* relativo al periodo di istruzione obbligatoria. Se il percorso di studi si concluderà con un attestato di frequenza con relativa descrizione delle competenze acquisite, cioè una certificazione con relativo profilo, allora si può pensare ad un tipologia di curriculum piuttosto aperta, se invece il percorso formativo obbligatorio avrà alla fine un titolo con valore di “riconoscimento professionale”, in qualsiasi modo inteso, allora si avrà certamente un più consistente contenimento della libertà curricolare.

Pur nella permanenza di un'incertezza giuridica si può ritenere che, nell'attuale prospettiva, ci possa ancora essere spazio per l'attivazione di un curriculum che lasci spazio alle diverse posizioni pedagogiche e alle sollecitazioni proprie delle culture “regionali”. Tali culture non vanno analogate al concetto di “*enclaves*” ma a

quello di espressione democratica di una proposta culturale in un contesto istituzionale di confronto aperto.

1. L'APPROCCIO DISCIPLINARE

Uno dei temi classici del dibattito intorno alla costruzione del curricolo riguarda proprio il rapporto che si deve instaurare con le cosiddette discipline di insegnamento. La tradizione ha scelto, non sempre senza dibattiti e controversie, la soluzione delle discipline in quanto - apparentemente - più idonea all'organizzazione dell'apprendimento. Se per il livello alto degli studi, questa scelta non è mai stato propriamente contestata, per il livello iniziale, cioè per la didattica propria della scuola, si sono sempre avute polemiche e differenze di giudizio. La ragione di ciò può essere ricondotta al principio secondo il quale *il sapere si costruisce* e il suo modello di formalizzazione non può essere dato come un assoluto; di conseguenza, si ritiene che sia preferibile che venga costruito progressivamente in relazione allo sviluppo dell'apprendimento e della maturità personale. Ma un'altra motivazione potrebbe anche essere quella della *specificità della didattica della scuola* rispetto alle classificazioni della scienza, relativa alla considerazione che il modello di sapere che la scuola elabora non dipende dal modello di ripartizione delle discipline che la ricerca scientifica ha creato per la propria autocomprensione.

In campo epistemologico, la ricerca della distinzione e della classificazione delle scienze è un aspetto della cultura, così come la ricerca dei modi più idonei per il suo apprendimento è invece una competenza specifica della scuola; essa calibra il proprio agire sugli apprendimenti degli individui e non sull'esigenza di assumere immediatamente il modello costituito dalle scienze.

La scuola si occupa del modo migliore per favorire gli apprendimenti, l'epistemologia della scienza si occupa delle modalità col le quali si possono legittimare e distinguere le scienze tra di loro e della loro forma di classificazione in quanto branche del sapere umano.

Va affermata, prioritariamente, la finalizzazione dell'autonomia e della

specificità della scuola e del suo ambiente all'apprendimento ed evidenziata la tesi che l'eventuale classificazione del sapere compiuto dalla scienza è solo un suo possibile modello funzionale che appartiene alla cultura; esso non risulta sempre e immediatamente congruente coi processi soggettivi di sviluppo e con le metodiche di apprendimento dei contenuti afferenti a quegli stessi saperi. Si sottolinea, pertanto, l'autonomia del curricolo elaborato dalla scuola e la sua non dipendenza da modelli di classificazione prodotti in sedi certamente autorevoli ma non funzionali alle dinamiche specifiche dell'apprendimento individuale e collettivo.

La scuola deve elaborare il suo modello di curricolo in relazione al suo specifico oggetto: lo sviluppo dell'apprendimento, ormai diventato uno dei diritti fondamentali inseriti nelle stesse prescrizioni normative. Sul concetto di diritto all'apprendimento si deve costruire la nuova base curricolare; questa è una competenza che solo la scuola può affrontare essendo sua responsabilità rispondere al proprio irrinunciabile contenuto.

Intorno al concetto di disciplina di studio la scuola è chiamata non tanto ad applicare quanto le viene assegnato dal modello extrascolastico, ma ad affrontare, mediante una riflessione continua, il suo oggetto in modo tale da renderlo compatibile e adattabile alla sua specifica cultura. Essa deve trovare il proprio modello di organizzazione del sapere e anche le relative forme di classificazione, che sono centrate sugli apprendimenti e non sulla logica interna propria di una forma culturale, quale quella dell'epistemologia delle scienze. Il modo attraverso il quale la scuola organizza il suo sapere può anche linguisticamente coincidere con quello della classificazione della scienza, non può certamente diventare omologo alle sue forme e al suo contenuto. Il criterio col quale la scuola affronta il tema dei contenuti e della loro ripartizione disciplinare muove dall'ottica dell'apprendimento e non da quella della distinzione dell'oggetto specifico della ricerca epistemologica.

La scuola ha un suo spazio, anzi un ampio e nuovo spazio di ricerca della sua identità che è fondamentale relazionale: si tratta di stabilire quale rapporto debba esistere tra le modalità di apprendimento e la serie di contenuti interessanti il suo stesso sviluppo. L'attenzione propria della didattica è rivolta alla relazione, non solo

al contenuto in quanto tale o alle forme dell'apprendimento in quanto tali. La scuola ha di fronte uno dei settori più importanti e interessanti della cultura intorno al quale può effettivamente produrre un suo specifico contributo; tale campo riguarda lo studio e la ricerca dei rapporti che esistono nei singoli e nei gruppi tra stili di apprendimento e proposte della cultura. Ciò che la scuola deve evitare è l'ingabbiamento di questa dinamica in classificazioni non funzionali a questo scopo e, molto spesso, incerte e strumentali, comunque non finalizzate a quello specifico ambiente di apprendimento che è dato dall'organizzazione del sapere scolastico.

2. L'APPROCCIO ANTROPOLOGICO

La scelta di una strategia curricolare basata sul diritto all'apprendimento accentua ancora di più la necessità di definire la natura del curriculum che si intende proporre. Si potrebbe collocare il nuovo orientamento che si sta costruendo nell'ambito della visione antropologica e considerare pertanto *l'approccio antropocentrico* come principale area semantica del curriculum.

Il modello che si intende configurare prende le distanze dalla tradizione oggettivistica formalizzata nelle discipline di studio, per concentrare la propria attenzione sulla natura e le caratteristiche dell'**uomo**, sui suoi bisogni, sulle sue prospettive, sui significati che intende assumere in base ai suoi rapporti con la società e la cultura. La scuola deve attrezzarsi per rispondere ai problemi dell'uomo e, in particolare, ai problemi dei giovani d'oggi inseriti in una tipologia di azioni culturali in buona parte diverse rispetto al passato.

La presenza della cultura, in tutte le sue forme, va qui intesa come un serbatoio possibile di risposte alle domande esplicite e implicite che emergono dalla generazione che sta crescendo al suo interno. Si tratta di organizzare il modello culturale in modo tale che risulti adeguato alle domande significative sulla vita, sulla società, sulla crescita ecc. La classificazione delle scienze è assai poco rilevante, ciò che invece diventa rilevante è la capacità della cultura e della sua didattica di fare incontrare la domanda con la risposta. È difficile potere determinare a priori che un

gruppo di discipline dato rappresenta, di per sé, la risposta ai problemi dei giovani; è preferibile pensare che sulle principali espressioni degli orientamenti giovanili - anche considerando le pressioni sociali - si possa costruire una specifica modellizzazione delle risposte culturali. La scuola diventa un luogo di esperienza, di approfondimento e di studio di problemi che si ritengono significativi per i soggetti che li affrontano. Non è il luogo dove è dato un curriculum, ma è il luogo dove si *costruisce un curriculum* come percorso di vita. Occorre fare uscire la scuola dalla simulazione e considerarla un luogo vitale.

3. LA FORMAZIONE

Un'altra parola chiave della riforma è riconducibile al concetto di formazione. Il termine si è notevolmente diffuso fino a informare di sé lo stesso sistema. Non solo la formazione è problema centrale del curriculum, ma essa è giunta ad intaccare la stessa natura del sistema scolastico, che viene ormai definito “*sistema formativo*”. Il termine è stato usato in campo scolastico per indicare l'avvenuta maturazione del soggetto o in campo professionale per definire il livello di competenza specifica di un percorso abilitativo. Oggi il termine viene utilizzato in modo diffuso in tutti i settori culturali e, anche all'interno della scuola, il richiamo alla formazione è cresciuto al punto tale da non poter essere considerato solo un esito di un percorso ma una sostanza da affrontare direttamente in quanto portatrice di un suo specifico campo semantico.

Intorno al concetto di formazione si sta coagulando una parte della riflessione curricolare nel tentativo di trovare la soluzione ad un problema difficile da diversi punti di vista, cioè quello relativo a quanti elementi comuni devono essere presenti nella cultura curricolare della nuova scuola. Quando si pensava a ciò che doveva essere comune a tutti coloro che partecipavano all'impresa scolastica, in realtà si pensava sempre ad un gruppo di contenuti che rappresentavano la dimensione orizzontale sia sociale sia culturale di una popolazione. Da quando hanno preso consistenza la crisi quantitativa dei contenuti, la valorizzazione delle culture e lo

sviluppo della globalizzazione della cultura, si sta ipotizzando che la dimensione comune possa essere collocata ad un diverso livello, senza nulla togliere all’ipotesi contenutistica di provare ad individuare elementi comuni all’interno di un grande bacino culturale – nel nostro caso, ad esempio, l’Europa.

Un contributo indiretto a questa pista di ricerca è venuto dalle richieste del mondo del lavoro tese a sottolineare quanto sia importante una “*formazione di base*” rispetto alle rapide modificazioni del campo tecnico-applicativo. Ma la differenza col passato consiste nel fatto che la formazione di base non coincide con un gruppo di contenuti, classici o contemporanei, ma con i processi dinamici dei soggetti caratterizzati da una fondamentale ed essenziale connotazione operatoria.

Il tentativo fatto, in diverse sedi, di individuare una lista di capacità del soggetto ritenute fondative di tutte le altre operazioni, ha ormai portato alla convinzione che sia possibile percorrere questa strada e che su tale percorso si possano produrre azioni specifiche di formazione delle competenze, intese, appunto, come conquista di abilità e capacità fondamentali in grado di essere associate a diversi contenuti e tali da presentarsi riconoscibili e incrementabili.

Il concetto di competenze (intellettuali, sociali, attitudinali) si è diffuso ormai al punto da ritenere che si possa costruire un modello di curriculum mettendo al centro tale ipotesi di sviluppo, il che porterebbe anche ad offrire una risposta alla necessità di individuare i suoi elementi comuni. La formazione risponde che ciò è certamente possibile, perché essa può presiedere alle principali operazioni che il soggetto compie nei confronti anche dei più diversi contenuti.

Rispetto a tale orientamento, le classificazioni poste in campo sono ormai diverse e meritano di essere ristudiate attentamente proprio in base alla loro applicazione nei settori dell’apprendimento. Fra queste, alcune possono essere considerate in qualche modo ad un livello profondo e comune a tutti: *sperimentare, comprendere, valutare e decidere*, pur potendone discutere il confine semantico o l’eventuale integrazione. Appare però sufficiente indicare la messa in gioco di queste alcune operazioni fondative del dinamismo del soggetto per capire quali conseguenze potrebbero immediatamente produrre per il modello curricolare. Se, come ipotesi, i

quattro dinamismi indicati diventassero criterio per l’organizzazione del modello operativo del curriculum, si avrebbe certamente una diversificazione assai forte del suo impianto rispetto alla struttura disciplinare classica.

4. L’OPZIONE METODOLOGICA

L’accentuazione curricolare relativa alla formazione di competenze sottolinea anche l’esigenza di affrontare l’orientamento metodologico del curriculum o la sua opzione fondamentale. Il richiamo sembra ormai abbastanza esplicito: la sola conoscenza non consente di raggiungere una reale comprensione dei fatti, dei concetti, delle idee ecc., occorre accentuare il rapporto con la realtà, con l’applicazione, con la prova empirica ecc.; è necessario attuare una nuova connessione tra informazioni e apprendimento, mediata dalla visione applicativa degli oggetti considerati.

L’opzione fondamentale concerne il rapporto tra teoria e pratica, tra conoscenze generali e loro verificabilità, tra concetti e dati, tra interpretazioni e documenti ecc. Si sottolinea l’esigenza di non separare l’apprendimento dalla molteplicità dei suoi volti che sono comprensivi sia dell’aspetto cognitivo sia di quelli operativo ed emozionale. Si apprende con maggiore efficacia se l’informazione attraversa in modi diversi tutta la struttura del soggetto che è composita e non soltanto focalizzata sulla dimensione intellettuale. Sicché, per un verso, è necessario mettere in azione tutta la sua struttura dinamica che è intenzionata, in ogni situazione, ad esperire, a comprendere, a valutare, a decidere al fine di avere una “*formazione generale*”, dall’altro diventa indispensabile proporre una forma di “*cultura generale*” che riesca a facilitare la costruzione di una sintesi nell’esperienza del soggetto.

L’opzione metodologica che viene proposta individua nella rapporto teoria/pratica, conoscenza/verifica, informazione/valutazione, esperienza/decisione, la dinamica fondamentale di un curriculum idoneo ad affrontare seriamente gli anni futuri.

Accanto a questa strutturale e radicale unità di “mente e di mani”, il curriculum accentua inevitabilmente l’orientamento alla *personalizzazione* che discende dal

diritto soggettivo all'apprendimento e dal concetto di costruzione progressiva del proprio *progetto di vita*. Per la realizzazione di questo obiettivo diventa pure essenziale lavorare con una *pluralità di modelli* e una altrettanto consistente *pluralità di metodi*. Il rapporto che si stabilisce tra organizzazione e didattica va indirizzato verso il potenziamento e lo sviluppo di questa linea.

Se, da una parte, la formazione tende ad accentuare la costruzione di una base comune di razionalità in tutti gli individui, dall'altra, va riconosciuto che la personalizzazione è strutturalmente più ampia dell'individualizzazione e comprende l'esigenza di favorire la consapevolezza e il riconoscimento di ciò che può essere definito *bene comune*, cioè le azioni relative ai rapporti, al gruppo, alla condivisione, alla solidarietà, alla cooperazione ecc. Anche il bene comune rientra nell'opzione fondamentale in quanto l'individuo si costruisce come persona solo all'interno di una serie di rapporti societari, la cui comune razionalità produce necessari aspetti di condivisione.

5. IL SIGNIFICATO E LA SELEZIONE DEI CONTENUTI

Infine va richiamato il tema del metodo mediante il quale si arriva alla scelta dei contenuti da considerare “essenziali” per il curriculum e, nello stesso tempo, da ritenersi “*significativi*” per coloro che li dovranno assumere. La legge ha già operato la sua scelta che riconduce alla responsabilità del centro l'individuazione della maggior parte dei contenuti e delle loro discipline; alla periferia, cioè ai singoli istituti, viene demandata la competenza delle scelte integrative. La parte comune o parte nazionale, rispetto ai contenuti sarà certamente più ampia di quella integrativa o locale. In una prospettiva di autonomia delle singole istituzioni scolastiche si possono però scegliere anche modalità diverse.

Il problema reale resta quello attinente ai temi significativi. La selezione dei contenuti coincide con l'indicazione delle aree di riferimento e, quindi, all'interno di ogni area si procede all'indicazione delle discipline, poi all'interno di ogni disciplina si indicano tutti i contenuti che devono essere ritenuti comuni assumibili, infine, da

tutti come vincolo di istruzione? Se la strategia di riferimento è quella suddetta, si procederà verso una forma descrittiva, anche minuta, di tutti i contenuti che riempiranno il curriculum; se, invece, la strategia centrale riguarderà soltanto il quadro delle aree all'interno delle quali i singoli istituti elaboreranno il loro curriculum, allora si avrà una nuova e più interessante evoluzione del curriculum.

L'indicazione delle aree significative sul piano nazionale è stata fatta dalla commissione che si è occupata dei saperi di base; agli istituti dovrebbe competere, a questo punto, collegare l'esperienza dei soggetti ai particolari contenuti specifici che possano diventare per loro realmente significativi. *La significatività dell'esperienza è una responsabilità diretta di coloro che quell'esperienza costruiscono e vivono.* Se i soggetti non possono partecipare in modo più diretto alla costruzione del loro sapere, la significatività dei contenuti verrà loro assegnata dall'esterno e tutte le premesse sulla formazione verrebbero ricondotte, ancora una volta, a forme di cultura da conoscere; verrebbe ridimensionato l'investimento sulle dinamiche del soggetto finalizzate alla padronanza della sua cultura formativa.