

AUTONOMIA E CURRICOLO

Carlo Fiorentini – segreteria nazionale del Cidi

Premessa

Da molti viene individuato come compito fondamentale di questa fase storica di trasformazione del sistema scolastico italiano quello della realizzazione del passaggio dalla scuola del programma alla scuola del CURRICOLO. Condividiamo questa interpretazione, e ci proponiamo con questo contributo di evidenziarne alcuni significati. Questo fondamentale obiettivo non costituisce una novità nel dibattito pedagogico italiano, in particolare durante gli anni settanta e ottanta. La differenza fondamentale con il passato è la centralità che oggi gli viene attribuita sul terreno politico-istituzionale, in conseguenza della riforma dell'autonomia scolastica.

Oggi sembra essere una concezione diffusa l'idea che la realizzazione di una scuola di massa e di qualità sia connessa a quel passaggio. Tuttavia, il dibattito in corso dà a volte l'impressione che molti abbiano abbracciato un'idea di moda, senza coglierne le implicazioni più significative, e che utilizzino il termine "curricolo" come sinonimo di programma, seppur organizzato in modo nuovo rispetto al passato (eventualmente con l'indicazione degli standard al posto dell'elencazione tradizionale dei contenuti).

Le teorie del curricolo affondano le loro origini nella comprensione, sviluppata dal miglior pensiero psicopedagogico del Novecento (da Dewey a Bruner ecc.), che la scuola di massa costituisce uno scenario nuovo e molto più complesso della scuola tradizionale, selettiva ed elitaria. In questa situazione, totalmente nuova nella storia dell'umanità, l'ideale democratico della formazione di tutti i cittadini impone un ripensamento radicale di consuetudini didattiche, ormai diventate granitiche grazie alle conferme ricevute nel corso dei secoli.

L'idea fondamentale della scuola dei pochi consisteva nell'iniziazione precoce dei "capaci" alla cultura; la formazione e il pensiero critico avrebbero potuto svilupparsi soltanto grazie a un'ampia conoscenza dell'enciclopedia dei vari campi della cultura. L'ispirazione principale della scuola del programma risiedeva nel ruolo esclusivo attribuito alle discipline, all'enciclopedia delle conoscenze selezionata dai sacerdoti della cultura alta. Non esisteva sostanzialmente nessun problema pedagogico: chi non era in grado di capire o di sopportare un impegno particolarmente gravoso non era meritevole di accedere alla cultura. La cristallizzazione in un modello istituzionale coerente di queste concezioni si realizzò con la riforma Gentile, come espressione di una visione elitaria molto diffusa nella cultura italiana dei primi decenni del secolo (molto simili erano le posizioni di Salvemini). I quasi ottanta anni successivi sono intessuti, già durante il fascismo, di iniziative governative e parlamentari tese ad annacquare il suo assoluto carattere selettivo ed elitario.

Negli ultimi quaranta anni, essendo nel frattempo l'Italia diventata uno dei Paesi più sviluppati economicamente e socialmente, sono state realizzate molteplici riforme con l'obiettivo di democratizzare la scuola. La pedagogia e la didattica hanno acquisito sempre più spazio all'interno delle istituzioni scolastiche; sono stati realizzati dei programmi profondamente innovativi dal punto di vista curricolare, a partire dai programmi della scuola media nel 1979, ma l'atavica concezione della scuola del programma ha continuato a imperare a causa della permanenza degli aspetti fondamentali istituzionali del ministero della Pubblica Istruzione, risalenti sostanzialmente alla riforma Casati e Gentile.

La complessità del curricolo

La scuola del curricolo, che è quella che si pone l'obiettivo di formare tutti i cittadini, attribuisce fondamentale importanza non solo ai saperi, ma anche alle metodologie e alle modalità relazionali, agli strumenti e agli ambienti di apprendimento. È, cioè, consapevole che molteplici, complesse e interrelate sono le condizioni che possano permettere la realizzazione di apprendimenti significativi per la maggioranza degli studenti. Ciò che viene particolarmente evidenziato rispetto alla scuola del programma è la necessità di innovazioni metodologico-relazionali, di ambienti e di strumenti più articolati e adeguati di quelli presenti nella scuola tradizionale. Queste concezioni erano già presenti in molti dei programmi innovativi della scuola materna, elementare, media e in alcuni programmi Brocca. Esse, inoltre, sono state fatte proprie e tradotte in sperimentazioni dalla parte più impegnata, sul terreno della riforma, del mondo della scuola; ma esse non si sono tradotte in una innovazione generale del sistema scolastico, sia per mancanza di orientamento e sostegno politico istituzionale, sia per insufficiente chiarezza e condivisione delle implicazioni contenutistiche di un effettivo rinnovamento metodologico-relazionale.

Negli ultimi venti anni si è venuto sempre più affermando come teoria psicopedagogica maggiormente riconosciuta, il costruttivismo, concezione che evidenzia la fondamentale importanza di

metodologie di insegnamento-apprendimento basate su processi sociali di costruzione della conoscenza, che presuppongono una modificazione radicale del ruolo dell'insegnante, da quello di trasmettitore di nozioni a quello di regista del processo di costruzione della conoscenza.

“Già nella prospettiva cognitivista l'acquisizione della conoscenza ha un carattere costruttivo. Apprendere qualcosa – si tratti di un compito più o meno complesso – non è mai un semplice immagazzinare l'informazione, ma un connetterla all'informazione già presente nella memoria a lungo termine dell'individuo... In fondo, il cognitivismo ci insegna che non si impara mai nulla di veramente nuovo, perché ogni acquisizione si innesta in strutture di conoscenza già organizzate; e d'altra parte, se il conoscere è sempre un costruire (o ricostruire) le informazioni in base alle conoscenze accumulate, l'apprendimento non è mai semplicemente ripetitivo... Ciò implica un'attenzione maggiore al processo dell'apprendere, e non solo ai suoi risultati, ai meccanismi attraverso cui la conoscenza viene trasformata, assimilata o addirittura deformata, e non solo ai contenuti di tale conoscenza.”

Metodologie e modalità relazionali innovative

L'utilizzo non occasionale di metodologie e modalità relazionali innovative non si è generalmente verificata neppure nella scuola di base (la scuola che è stata riformata in modo più profondo), da una parte per mancanza di risorse adeguate (strumenti, ambienti, seria formazione in servizio), dall'altra perché bisogna “svolgere il programma”, per la permanenza, cioè, in molti insegnanti, direttori, presidi e genitori, della visione nozionistica-enciclopedica della scuola tradizionale. Modalità realmente innovative nella conduzione del processo di insegnamento-apprendimento implicano tempi molto lunghi per poter prestare attenzione ai processi di costruzione della conoscenza realizzati da tutti gli studenti, alle loro difficoltà, agli ostacoli epistemologici che incontrano e ai loro “errori”. Nuove concezioni, nuove conoscenze possono essere, infatti, costruite solo se esse vengono innestate in modo adeguato su quelle precedenti.

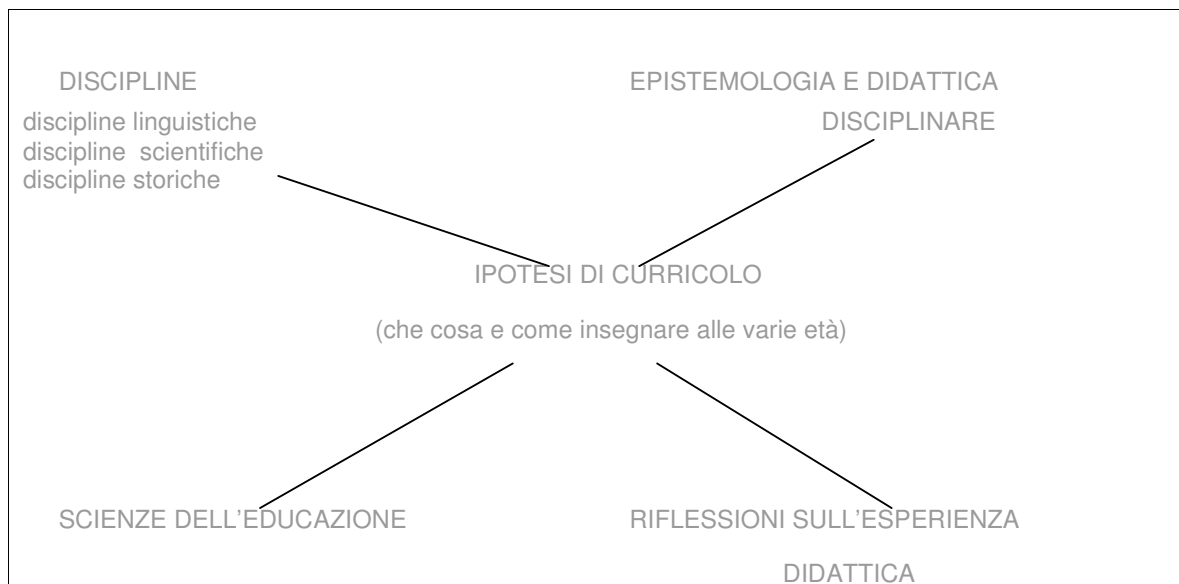
Modalità innovative del fare scuola che vogliono sintonizzarsi con le motivazioni, gli interessi e le cognizioni della maggior parte degli studenti richiedono conseguentemente e necessariamente un profondo ripensamento del che cosa si insegna, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. L'aspetto quantitativo è quello più evidente: se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessun rinnovamento metodologico-relazionale (cioè curricolare). Vi è poi l'aspetto qualitativo. Anzi, noi riteniamo che questo problema costituisca il nodo fondamentale del rinnovamento del curriculum, ma anche quello più complesso. La soluzione non risiede infatti in una essenzializzazione (che corre spesso il rischio di trasformarsi in banalizzazione) della struttura (o organizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, ma in una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione, passando così dalla loro struttura specialistica a una struttura formativa.

I saperi essenziali da un punto di vista formativo

Nella scuola del programma, nella scuola dei pochi, la formazione consisteva, fin dall'inizio, nell'inserimento dello studente nel mondo degli specialisti, all'interno della cultura alta. Nella scuola del curriculum l'operazione fondamentale è quella di passare, per potere raggiungere risultati formativi, dalla cultura alla cultura della scuola e, cioè, di selezionare e organizzare le conoscenze delle varie discipline in modo tale che esse siano, da una parte, fondamentali in relazione alle discipline stesse, e dall'altra, contemporaneamente, adeguate in riferimento alla struttura cognitiva degli studenti alle varie età.

Abbiamo detto precedentemente che il passaggio dalla cultura alla cultura della scuola è un'operazione particolarmente complessa, perché comporta un'accurata analisi delle discipline per estrarne i saperi essenziali sul piano sia epistemologico sia psicologico. La necessità di scegliere le conoscenze fondamentali, la struttura concettuale portante delle varie discipline, è avvertita ormai da molti decenni, di fronte allo sviluppo sempre più accelerato delle conoscenze e diventa la condizione per mantenere un canale di comunicazione tra gli stessi esperti delle molteplici specializzazioni all'interno degli ambiti disciplinari principali.

Dal punto di vista formativo, tuttavia, questa è un'operazione necessaria, ma tutt'altro che sufficiente: l'individuazione della struttura di una disciplina, indicando le conoscenze fondamentali, può rappresentare, infatti, il punto di arrivo del processo educativo, ma non può di per sé prospettare le tappe e le modalità intermedie nell'arco della scolarità tra i 3 ed i 18 anni. Mentre la struttura di una disciplina può essere individuata essenzialmente dagli esperti disciplinari, per la costruzione di strutture formative (per la costruzione, cioè, del curriculum) è indispensabile la collaborazione di molteplici competenze, come è indicato nello schema seguente:



Difatti la pedagogia e la psicologia dell'apprendimento, che sono indispensabili per impostare in modo adeguato l'insegnamento, da sole non sono in grado di farlo: senza la mediazione della riflessione storico-epistemologica e della didattica della disciplina, rischiano di rimanere due mondi incomunicabili, il mondo delle esigenze educative e dell'apprendimento, da una parte, e quello della cultura dall'altra. Soltanto le riflessioni storico-epistemologiche e di didattica disciplinare possono permettere effettivamente la realizzazione di esigenze psicopedagogiche fondamentali, quali l'individuazione, per ciascuna disciplina, dei concetti basilari, delle metodologie caratteristiche, dei prerequisiti – non arbitrari o semplicemente linguistici – dei diversi concetti, delle gerarchie o delle reti concettuali ecc., cioè, di proposte di curricolo verticale (si veda Baglione A., Gammaldi C., Per un curricolo verticale nel ciclo secondario – area linguistico/letteraria, De Michele A., Tre occasioni di scrittura nel triennio della secondaria: una bussola per navigare) che non siano più la riproposizione di ciò che si verifica oggi in molte situazioni, in cui il curricolo verticale consiste nella ripetizione ossessiva del manuale universitario di base, in modo sempre più semplificato e banalizzato man mano che si scende nei vari gradi scolastici.

Senza questo profondo rinnovamento dei saperi, la realizzazione della scuola del curricolo non è possibile, anche quando si prendano come riferimento le migliori teorie psicopedagogiche. Nella scuola del programma, contenuti specialistici e metodologie tradizionali essenzialmente di tipo trasmissivo costituivano infatti un tutto organico. Il rinnovamento metodologico-relazionale prospettato dal costruttivismo, e più in generale dalle concezioni psicopedagogiche più rilevanti, riguarda tutto l'arco della scolarità preuniversitaria; ma, in particolare, quando si focalizza l'attenzione sulla scuola primaria, non può che diventare un imperativo categorico la necessità di utilizzare prevalentemente modalità di insegnamento non trasmissive. Tuttavia, questo imperativo qui ipotizzato potrebbe rivelarsi di impossibile realizzazione o addirittura controproducente, se il rinnovamento metodologico-relazionale non fosse strettamente interrelato alla ristrutturazione formativa dei saperi. Se i contenuti proposti continuassero, infatti, a essere quelli generalmente presenti nella scuola tradizionale, la quantità enciclopedica e il livello concettuale che li caratterizza sarebbero tali da rendere non praticabili o improduttive anche metodologie non trasmissive.

Il ruolo della scuola

Il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo potrà avvenire se l'**autonomia di ricerca e sperimentazione**, costituendo effettivamente l'aspetto centrale dell'autonomia scolastica, diventerà il perno attorno a cui si svilupperanno le altre forme di autonomia; se, per esempio, l'autonomia organizzativa verrà impiegata non come fine in sé, ma soltanto come mezzo per organizzare il progetto di rinnovamento curricolare delle varie scuole.

Tutto ciò si potrà verificare se si realizzeranno alcune condizioni:

1. Se le scuole diventeranno effettivamente Istituzioni centrate sull'autonomia di "ricerca, sperimentazione e sviluppo" (come afferma l'articolo 6 del Regolamento dell'autonomia). Questo articolo disegna una scuola e una professionalità docente molto diversa da quella tradizionale, che potranno essere realizzate nel medio periodo se le scuole assumeranno una prospettiva strategica, se sapranno, cioè, con l'aiuto delle strutture di supporto, progettare l'innovazione curricolare sugli aspetti fondamentali per realizzare

un progetto di scuola capace di realizzare apprendimenti più significativi per tutti gli studenti.

2. Se le scuole non verranno di nuovo abbandonate a se stesse. Se la riforma del ministero della Pubblica Istruzione, nelle sue varie articolazioni centrali e periferiche, e dell'Università, per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti, approderà a istituzioni competenti non solo sugli aspetti giuridico-amministrativi ma anche su quelli culturali-pedagogico-didattici.

In questa prospettiva strategica, un ruolo fondamentale sarà giocato dalla formazione in servizio, se essa verrà ripensata in modo radicale: dovrà infatti essere concepita come supporto all'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La formazione in servizio dovrà prevalentemente essere rivolta a insegnanti della stessa area disciplinare, sulla base di un modello di formazione caratterizzato da quattro fasi: aggiornamento, progettazione, sperimentazione, ricerca.

Data la complessità del problema del curricolo, la tipologia e i contenuti dei corsi di formazione sono molteplici. Su determinate problematiche, di carattere sia specifico sia trasversale - soprattutto quando si tratti di mettere al corrente la scuola di novità didattiche - non si può rinunciare alla formula tradizionale di corsi di tipo informativo rivolti a grandi numeri di insegnanti, anche interi Collegi. Tuttavia, in generale, un'efficace formazione in servizio deve essere caratterizzata da modalità di tipo interattivo e sperimentale. In tal modo l'universo di riferimento della formazione può esser concepito in primo luogo come costituito dagli insegnanti di una medesima scuola. In essa una delle formule più efficaci è quella di attività di ricerca-azione rivolte a piccoli gruppi stabili di insegnanti, con una previsione di durata di alcuni anni.

In generale - per tutte le considerazioni sviluppate precedentemente - questa formula dovrebbe essere applicata soprattutto a insegnanti della stessa area disciplinare o, comunque, interessati ai medesimi problemi didattici generali. E poiché ciò implicherebbe di suddividere ciascun Collegio dei docenti in piccoli gruppi omogenei, sono indubbie le difficoltà economiche di un'organizzazione di questo tipo della formazione in servizio, in quanto le risorse disponibili per ciascun Collegio sono state finora molto limitate.

D'altra parte una seria formazione in servizio necessita di risorse significative e soprattutto di un'organizzazione che permetta di superare la frammentazione e la casualità attuali. E di fronte a questa esigenza, che è la variabile indipendente del problema, non c'è che da pensare a un aumento dei fondi disponibili, o almeno a una più organica amministrazione di quelli disponibili: probabilmente le risorse attualmente utilizzate, disperse in mille rivoli, non sono piccola cosa, ma sono gestite sostanzialmente con l'ottica dell'"usa e getta" e non in una prospettiva di lungo respiro.

Una formazione in servizio per reti

D'altra parte, una variante della proposta precedente potrebbe essere quella di un progetto di formazione in servizio di reti di scuole di diversi ordini e gradi scolastici. Anzi, da un certo punto di vista, questa è indubbiamente una modalità da adottare per necessità, in casi di aggiornamento sulla didattica di alcune materie per le quali gli insegnanti di una singola scuola siano troppo pochi per formare un gruppo. Ma essa può essere interessante anche in altri casi, perché permetterebbe agli insegnanti di riflettere sulle differenti interpretazioni del curricolo nelle rispettive scuole, o di prospettare ipotesi comuni non circoscritte a un determinato livello scolastico.

Si è già fatto cenno ai programmi della scuola di base, evidenziandone l'impostazione innovativa. Tuttavia, ne vanno messi in evidenza anche i limiti, che sono riconducibili, da una parte, al fatto di essere programmi pensati per gradi di scuola ben distinti e separati, nonostante alcuni richiami alla continuità fra i diversi livelli scolastici; e, dall'altra, di essere in generale curricularmente indeterminati. Ciò ha avuto riflessi negativi nell'editoria scolastica, consentendo in un gran numero di casi di riproporre il curricolo tradizionale, enciclopedico e formalistico, con l'aggiunta di aggiornamenti e riverniciature soltanto apparentemente innovative. La maggior parte degli insegnanti ha finora conseguentemente vissuto il rapporto con il grado scolastico successivo come una richiesta di maggiore quantità di nozioni. E ciò ha avuto gravi implicazioni negative sull'impostazione dell'attività didattica, portando spesso a vanificare completamente la parte innovativa dei programmi stessi. Riflettere in sede di aggiornamenti con insegnanti di differenti gradi scolastici su un tipo di curricolo longitudinale nei vari ambiti disciplinari, in un'ottica di continuità educativa (progetto continuità...), significa superare l'attuale discontinuità artificiale comportata dai gradi scolastici medesimi, retaggio della storia secolare della nostra scuola; né si corre il rischio con ciò di appiattire l'attività didattica in un'unica marmellata indistinta. "Fondate proposte" - in un'ottica di continuità educativa - significa sostanzialmente prospettare, sulla base delle molteplici competenze già indicate - di tipo disciplinare, epistemologico, psicologico, pedagogico e didattico - attività didattiche caratterizzate, semmai, da discontinuità non casuali, ma adeguate alle capacità di assimilazione dei soggetti che apprendono. Questo progetto di formazione in servizio di più scuole potrebbe, in teoria, riguardare tutti i livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia al triennio della scuola superiore. È, però, necessario tenere sotto controllo la complessità del compito, in relazione alle risorse sia di tipo finanziario sia di competenza degli esperti. In molti casi, saranno possibili progetti di formazione con scuole di due - tre livelli scolastici, quali scuole dell'infanzia, elementari e medie, oppure

elementari, medie e bienni ecc.. Nei progetti che riguardano la scuola di base e il biennio, i gruppi di formazione in servizio potrebbero riguardare generalmente le seguenti cinque aree: educazione linguistica (L1 e L2) , educazione matematica, educazione scientifica e tecnica, educazione storica , geografica e delle scienze sociali, educazione artistica e tecnica.

Importanza del lavoro in classe

Gli aspetti interattivo e sperimentale sono fondamentali per un'efficace formazione in servizio: gli insegnanti in formazione devono avere un ruolo significativo nella riflessione sul curricolo e nella progettazione dei percorsi didattici, ma tutto ciò deve saldarsi con l'attività in classe, deve tradursi in sperimentazione effettiva affinché l'aggiornamento possa sviluppare una riflessione non soltanto di tipo teorico, astratto dal lavoro in classe (si veda De Michele A., La collegialità nel consiglio di classe: una sfida). Non sottovalutiamo la dimensione teorica, ma vogliamo soltanto evidenziare la fecondità di esiti che si realizza nell'intreccio costante tra capacità progettuale teorica e sperimentazione. Anzi, alla dimensione progettuale teorica, fondata scientificamente, attribuiamo un'importanza tale da ritenere che gruppi di formazione in servizio, quali quelli prospettati, possano realmente operare in modo efficace soltanto se tali gruppi sono coordinati da uno o più esperti del curricolo di ciascun ambito disciplinare. Questi esperti devono avere quelle competenze multidisciplinari di cui si è parlato in riferimento al curricolo stesso; non dovrebbero, quindi, essere semplicemente degli esperti di didattica disciplinare. Potrebbero anche essere organizzati in gruppi, con competenze diverse, ma comunque abituati a lavorare insieme.

Nella fase iniziale del progetto di formazione in servizio, il compito degli esperti dovrebbe essere soprattutto quello di informazione: essi dovrebbero, cioè, nell'arco di alcuni incontri, facendo riferimento a testi significativi della bibliografia esistente in ciascun ambito, fornire indicazioni e prospettare ipotesi, provvisorie e parziali, di curricolo verticale (longitudinale), per permettere, innanzitutto, al gruppo di condividere alcune coordinate pedagogiche ed epistemologiche comuni prima di iniziare attività innovative in classe. Dopo questa fase iniziale, concentrata in un arco di tempo limitato (2-3 mesi), gli incontri potrebbero avere cadenza trisettimanale o mensile ed essere dedicati a una attività di progettazione delle proposte didattiche future, alla luce della riflessione sulle difficoltà, sui problemi e sugli aspetti positivi emersi dalla sperimentazione già effettuata.

Questo modello di formazione in servizio per produrre risultati significativi dovrebbe protrarsi nell'arco di più anni. Inoltre, in relazione alle esigenze e alle competenze degli insegnanti, un'attività di formazione di questo tipo potrebbe essere intrecciata, fin dalla fase iniziale, con attività di approfondimento e studio di specifiche problematiche (di tipo epistemologico o pedagogico, o psicologico o didattico). Il modello interscolastico prospettato ha, tuttavia, un limite rilevante nel numero non grande di insegnanti di ciascuna scuola in grado di partecipare a un progetto di questo tipo; potrebbe, infatti, risultarne scarsa la ricaduta sulla scuola nel suo insieme. Qui entra in gioco la figura del preside e del direttore didattico: dipende principalmente dalla loro capacità organizzativa e progettuale la realizzazione in tempi medio-lunghi di opportunità di formazione in servizio che coinvolgano molti insegnanti, come il produrre le opportunità di osmosi, di contaminazione tra risultati della ricerca e dell'innovazione di gruppi limitati di insegnanti e l'attività di programmazione e progettazione dell'insieme del Collegio dei docenti.

Bibliografia

- [1] Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino 1997.
- [2] Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- [3] Cambi F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*, Le Monnier, Firenze 2000.
- [4] Maragliano R. (a cura di), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. I materiali della commissione dei Saggi, Le Monnier, Firenze 1997.
- [5] Sasso A., Toselli S. (a cura di), *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*, Zanichelli, Bologna 1999.