

PROGETTARE E COSTRUIRE IL CURRICOLO PROGRESSIVO NELLA SCUOLA CON L'AUTONOMIA

Domenico Chiesa – segreteria nazionale del Cidi

Dal programma al curricolo

Passare dalla scuola del programma alla scuola del curricolo verticale e progressivo può essere veramente un nuovo modello di percorso formativo, ma prevede una riflessione forte verso la quale richiamare il contributo del mondo della cultura, che deve incontrare il lavoro di ricerca attorno alle “buone pratiche” sviluppate da tante scuole negli ultimi anni.

Rappresenta un terreno su cui il ritardo è grave; si può cadere in un pericoloso rischio: il Ministero, preso dalla “fretta”, potrebbe ridurre l'intero processo ad un fatto tecnico da delegare a commissioni “molto” interne senza quel necessario respiro culturale e teorico.

La riflessione sulla natura del curricolo (come passare dal progetto culturale delineato dalla commissione dei saggi all'impianto curricolare 3-18 anni) risulterebbe troppo soffocata e si finirebbe per riprodurre i limiti dell'attuale livello di elaborazione o, peggio ancora, rappresentare un ritorno rinunciatario a logiche di scuola che proprio le buone pratiche hanno cercato di superare.

È tale la complessità che qualsiasi scorciatoia diventa inaccettabile. Significa disporre di una riflessione alta e condivisa sul curricolo alla quale riferire percorsi praticabili e sostenibili dalla scuola recuperando tutta l'esperienza che ha segnato questi anni, dagli orientamenti della scuola dell'infanzia ai programmi della scuola elementare e della scuola media fino ad alcuni principi ispiratori delle più significative sperimentazioni praticate nella scuola superiore dall'inizio degli anni settanta.

L'impianto del curricolo scolastico

Per questo è fondamentale che l'impianto del curricolo scolastico, dall'infanzia fino all'età adulta, rispetti e potenzi le caratteristiche individuali e delle fasce di età.

Nella seconda infanzia l'impianto curricolare della Scuola dell'infanzia, definito negli orientamenti del '91 e attuato in questi anni è da valutare come un riferimento di alto livello. Deve essere consolidato da ordinamenti adeguati, dalla valorizzazione delle esperienze attuative più avanzate e sostenute con un piano di investimenti e di estensione capillare a tutto il territorio nazionale. La scuola dell'infanzia va valorizzata proprio come “prima scuola”, nella sua triennalità, nella distanza del suo impianto da ogni tentazione di “precocismo”, nel suo caratterizzarsi come ambiente ricco di linguaggi e di forme di rappresentazione e di comunicazione, nella capacità di rispettare e valorizzare, a fini formativi, la qualità dell'esperienza e la gioia di essere bambini.

Nella terza infanzia e nella preadolescenza, l'esperienza degli Istituti Comprensivi (che coinvolge sul territorio nazionale il 43% delle scuole) e l'elaborazione del curricolo progressivo realizzato dalla Commissione De Mauro rappresentano un riferimento molto significativo. Si tratta di mettere in atto un curricolo progressivo che permetta, nel rispetto dei tempi di sviluppo e di apprendimento di tutti i bambini, di far acquisire ad un livello alto e persistente gli strumenti alfabetici nei diversi ambiti del sapere e prevedere il loro consolidamento attraverso un adeguato avvio dell'approccio disciplinare alla conoscenza.

Nell'età della prima adolescenza si ritrova il nodo storico, e non ancora risolto, della scuola negli ultimi 30 anni vale a dire la definizione della natura delle scelte e quindi del ventaglio delle proposte di percorsi formativi da proporre ai ragazzi al termine della scuola di base.

L'oscillazione è avvenuta tra la proposta di percorsi onnicomprensivi di scuola secondaria superiore che rimandassero la formazione professionale oltre i diciotto anni e quella di percorsi paralleli di scuola e formazione professionale già dai quattordici anni.

Negli ultimi anni si è operato attorno all'indirizzo di considerare il primo biennio della scuola secondaria superiore come tassello conclusivo del diritto/dovere all'istruzione e i diciotto anni come l'età in cui portare a termine il tempo del diritto/dovere alla formazione.

Il biennio della scuola secondaria superiore rappresenta lo snodo non sostituibile per lo sviluppo di alcune funzioni centrali della scuola:

- orientamento attraverso la scelta (effettuata in entrata, consolidata nei due anni e confermata in uscita)
- conclusione della formazione di base (attraverso la dimensione disciplinare del curricolo)
- costruzione delle basi dei percorsi quinquennali e per i primi percorsi di formazione professionale.

Infine nella seconda adolescenza si completa il diritto/dovere alla formazione attraverso percorsi differenziati e integrati (scuola-formazione professionale e alternanza scuola/lavoro) che potrebbero corrispondere a diverse tipologie.

Il rapporto discipline-competenze

Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo e delle competenze culturali è dunque un'operazione più complessa della soppressione dei programmi e della semplice stesura di liste di competenze (che poste così rischiano di risultare solo uno slogan), prevede un lavoro sui processi di insegnamento/apprendimento che possono produrre lo sviluppo di competenze.

In particolare è necessario non semplificare il rapporto discipline-competenze; il rischio di individuare parole d'ordine vuote è alto e pericoloso, ma questo problema non può essere troppo schematizzato e prevede, come ho cercato di dimostrare, un approfondimento maggiore. Intanto si potrebbe utilizzare il concetto sviluppato nel documento dei "saggi" (giugno '97): «Le "discipline di studio" vanno pensate come campi di significato che devono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche»

All'interno di quest'impostazione il concetto di competenza (si veda de Scisciolo D., Bibliografia di riferimento) può assumere realmente un ruolo determinante nella revisione del sapere scolastico: puntare alla costruzione di *competenze intese come capacità culturali contestuali e strategiche* verso le quali organizzare il lavoro scolastico. Si tratta di utilizzare e approfondire modelli e pratiche di lavoro didattico già ampiamente presenti nel fare scuola per superare lo schema ancora troppo diffuso (in particolare nella fascia secondaria) della didattica come "svolgimento di un programma".

La dimensione culturale e formativa delle discipline

Proprio l'idea di competenza culturale potrebbe anche divenire la chiave per guidare il ripensamento dell'uso a scopi formativi delle discipline: ma questo non è un lavoro che può improvvisarsi e deve prevedere l'intercettazione e il recupero dell'esperienza e della ricerca che nella scuola si è realizzata in questi anni.

Le discipline sono portatrici di specifiche e potenti modalità di conoscere, ma sono caratterizzate da una forte determinazione storico-culturale e da una coerente organizzazione interna.

È allora necessario che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare.

Probabilmente un contributo può venire ricercando nella dimensione culturale e formativa delle discipline, intese, sia come repertorio di contenuti sia come modalità di organizzazione concettuale, quelle dimensioni più generali che sono essenziali per comprendere il mondo simbolico dell'uomo, nelle sue varie forme di razionalità e di costruzione-comunicazione di significati. È nella dimensione culturale e formativa delle discipline che va ricercato l'asse del progetto culturale della scuola.

L'utilizzo scolastico delle discipline a fini formativi prevede una vera e originale mediazione culturale. L'insufficienza di elaborazione che continuiamo a scontare per tutti gli ordini di scuola comporta rischi e difficoltà per l'efficacia dell'apprendimento.

Vanno pensate come "macchine che producono conoscenze": serve la conoscenza prodotta, ma servono in particolare i processi conoscitivi utilizzati.

È la valenza formativa e culturale delle discipline che la scuola è chiamata a mettere in atto, a tarare e organizzare (a livello orizzontale e verticale) nei curricoli dai tre ai diciotto anni da utilizzare come strumenti fondamentali nella costruzione delle competenze.

Il valore di "risorsa" delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, a costruire mondi di significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà che rappresentano appunto gli elementi portanti delle competenze.

Le discipline possono diventare "macchine artificiali per conoscere" che ognuno può utilizzare per "espandere" la propria "macchina naturale per pensare". Il lavoro scolastico consiste proprio nel far avvenire quest'incontro senza produrre l'annullamento di nessuno degli approcci conoscitivi.

Lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti.

Il passaggio dalle discipline nella ricerca (legate agli obiettivi della ricerca) alle materie scolastiche (legate all'obiettivo della formazione culturale attraverso l'incontro con i modelli disciplinari del sapere) non può essere, dunque, che il risultato di lungo e originale lavoro di mediazione culturale; solo in questo modo le discipline possono diventare un efficace "strumento formativo".

La scuola delle competenze culturali

Il processo di innovazione deve garantire che la cultura della scuola diventi, ad ogni livello e per ogni area disciplinare, vera *conoscenza attiva* in grado di intercettare la cultura dei bambini e dei giovani e di giocare un forte ruolo nella costruzione della cultura del lavoro e della cittadinanza.

Il protagonismo, il coinvolgimento cognitivo, emotivo e affettivo, lo sforzo-conflitto cognitivo sono indubbiamente degli indicatori importanti dell'efficacia della cultura della scuola equiparabili all'ostinazione e allo sforzo, non solo fisico, profusi dal bambino nel processo per diventare "bipede" e all'impegno necessario per imparare il linguaggio naturale.

È necessario affrontare e superare la non sufficiente significatività che caratterizza il tempo della scuola per ricucire il legame con la società e con la cultura (compresa la cultura scientifica e tecnologica) e renderlo un visibile momento di esperienza conoscitiva e culturale per tutti i bambini e tutti gli adolescenti, consapevoli della responsabilità della scuola nella costruzione delle basi culturali che possono rendere possibile l'apprendimento per tutto il corso della vita.

In qualche modo si tratta di costruire il superamento della contrapposizione tra insegnamento e apprendimento, tra scuola dell'esperienza e scuola dei contenuti, tra scuola centrata sul bambino e scuola centrata sulla cultura; riprendendo in modo non riduttivo, le risposte già formulate da Dewey: far incontrare l'esperienza conoscitiva (rispettando i tempi dell'esperienza conoscitiva) con i "modi di guardare", i modelli conoscitivi della cultura; per recuperare ancora Dewey si potrebbe dire «intellettualizzare l'esperienza»

Allora la scuola di tutti diventa la scuola delle *competenze culturali*, dell'identità culturale, una scuola che non si ripiega sulla sola trasmissione del sapere ma attiva una continua costruzione e ricostruzione di significati, una scuola come luogo di vita centrato sull'incontro con la cultura, con le culture, tra le culture, luogo in cui gli stessi soggetti sono portatori di cultura e dove la cultura fa parte della vita e della crescita umana. Allora la scuola diventa «*luogo e tempo di vita dei bambini e degli adolescenti, luogo e tempo della salute, del gioco, del fare e del sapere. In cui il dilemma istruzione-educazione si risolve nell'apprendimento come processo e atto di socializzazione*» (M.A.Manacorda).

In questo processo le scuole possono attrezzarsi culturalmente e organizzativamente attraverso la costruzione di dipartimenti per aree disciplinari e dei laboratori territoriali; sono strumenti organizzativi che possono rendere possibile e sostenere lo sviluppo della ricerca didattica come prefigurata dall'art. 6 del regolamento sull'autonomia.

Bibliografia

- [1] *"Il dilemma educazione-istruzione"*, in Nuova Responsabilità, 8/ottobre 1997
- [2] *"Trasmissione e produzione del sapere a scuola"*, in Sasso A., Toselli S. (a cura di), *Apprendere a scuola nella società complessa*, Paravia, Torino 1997
- [3] *"Dai documenti della Commissione alla costruzione del progetto curricolare"*, in Fiorentini C. (a cura di), *Il progetto della scuola che cambia*, Bollettino del Centro di Documentazione n.15, Provincia di Firenze 1998
- [4] *"Le competenze tra scuola e professione"*, in Bertonelli E., Rodano G. (a cura di), *Autonomia, Competenze e Curricoli*, Le Monnier, Firenze 1999
- [5] *"La formazione secondaria tra cultura, operatività e lavoro"* in Sasso A., Toselli S. (a cura di), *La scuola nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 1999
- [6] *"Il valore della formazione culturale"*, in Sasso A., Toselli S. (a cura di), *Cultura e identità nella scuola che cambia*, Loescher/Zanichelli, Bologna 1999
- [7] *"Che cosa significa sperimentare l'autonomia"* e *"Alcune riflessioni sul problema della revisione dei percorsi curricolari"*, in *Le culture e i saperi della scuola*, Agenda per il 28° Convegno Nazionale CIDI, Petrini Editore, Torino 2000
- [8] *"A proposito di contenuti e competenze"*, in de Scisciolo D. (a cura di), *Le riforme scolastiche. La normativa*, Regione Basilicata/Cidi Potenza, L'Aquilone/Bottega della Stampa, Potenza 2000
- [9] *"Progettazione come competenza"*, in Progettiamo, 1/settembre 2000
- [10] *"Panorama Italia: dove va l'autonomia"*, in Laicità, 4/dicembre 2001
- [11] *"La scuola che vogliamo contribuire a costruire"* e *"Istruzione e formazione professionale. Percorsi in alternativa o percorsi integrati?"*, in *Il diritto di tutti alla cultura*, Agenda per il 30° Convegno Nazionale CIDI, Zanichelli, Bologna 2002