

Il curricolo come priorità nella scuola di massa

Maurizio Muraglia - segreteria nazionale del Cidi

0. Intendersi sulle parole

Non è infrequente che il termine “curricolo”, proprio tra gli operatori della scuola, generi fraintendimenti ed equivoci. Ciò non sorprende, se pensiamo all'enorme quantità di termini nuovi, introdotti in Italia a partire dagli anni Ottanta, che ha accompagnato le trasformazioni del sistema scolastico del nostro Paese, a tal punto da spingere gli stessi docenti ad indicare nel “didattichese” un modo di parlar della scuola che, sostanzialmente, innoverebbe soltanto la forma lasciando inalterata la sostanza. Ciò è particolarmente vero per la scuola secondaria superiore, sempre “ritoccata”, ma mai radicalmente riformata. La Riforma Moratti, stando dalla normativa fin qui prodotta, ritiene di innovare il sistema formativo nazionale facendo a meno della parola “curricolo”, che non viene mai adoperata, favorendone in certo qual modo il riassorbimento nell'indifferenza dei docenti. Ma se ne può fare realmente a meno?

Conviene preliminarmente partire da una definizione di curricolo, che, a nostro parere, dà la misura della complessità e dell'attualità delle questioni che essa evoca.

*“Il curricolo, come nozione più comprensiva, include ciò che normalmente s'intende come programma – cioè un elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi a un ambito disciplinare – ma contiene anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici; l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione degli allievi relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psico - sociale dell'istituzione formativa, norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione , all'innovazione ecc.; modalità – interne ed esterne – di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback. Su tutto ciò agisce, anche se in forme non sempre esplicite il contesto socio – culturale esterno [...]. Questi elementi non costituiscono una sequenza ordinata in modo lineare: piuttosto è possibile rilevare tra di essi una trama di relazioni e di interazioni complesse.” (C. PONTECORVO – L. FUSÈ, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher 1981).*

Come si può osservare, la nozione di curricolo qui citata rappresenta, più che un'alternativa a “programma” o “programmazione” o “progetto”, una sorta di stile complessivo del fare scuola che tenta di tenere sapientemente interrelati tutti gli aspetti dell'insegnamento-apprendimento. Uno stile della *complessità* che postula un atteggiamento di ricerca permanente e collegiale. E per quanto la definizione pontecorviana si avvi al suo venticinquennale, riteniamo che con l'autonomia scolastica si siano verificate in Italia, anche per la secondaria superiore, le condizioni normative perché la scuola del curricolo possa diventare realtà. E' tuttavia evidente che siamo di fronte ad un processo di innovazione che deve fare i conti con alcuni nodi cruciali della secondarietà - e della secondarietà superiore - che qui cercheremo di mettere a fuoco.

1. Curricolo come opzione politica

Quando si ragiona di curricolo in relazione alla scuola secondaria superiore, bisogna fare i conti con una questione fondamentale: la scuola di massa, la scuola frequentata da tutti, è un bene o no? Soltanto se la risposta a questa domanda preliminare, che è di ordine politico prima che pedagogico-didattico, è una risposta affermativa, si può parlare a buon diritto della possibilità di affrontare la complessità del fare scuola curricolare.

Il curricolo infatti è la sinergia di molteplici approcci al fatto dell'insegnamento-apprendimento. Il primo approccio è quello *culturale-disciplinare*, legato all'esistenza di saperi codificati in discipline suscettibili di diventare materie scolastiche; il secondo è quello *epistemologico*, legato all'attitudine delle discipline a generare conoscenza interagendo con gli stili cognitivi degli studenti; il terzo è quello *pedagogico*, legato all'individuazione delle finalità educative del processo di insegnamento-apprendimento; il quarto è quello *psicologico*, legato alla conoscenza del rapporto tra apprendimento e sviluppo in età evolutiva; il quinto è quello *didattico-metodologico*, legato alla vera e propria tecnologia dell'insegnare.

Questi cinque approcci costituiscono la filosofia curricolare e consentono di affrontare la sfida della scuola per tutti. Costituiscono cioè la possibilità che a scuola la costruzione/trasmmissione dei saperi sia in funzione dei soggetti che apprendono. Soggetti diversi per estrazione sociale, universi valoriali, linguaggi,

codici di comportamento. Il curricolo, con la sua pluralità di approcci, si fa carico di questa varietà di pre-adolescenti, adolescenti e post-adolescenti e cerca di fornire ad essi le risposte di cui hanno bisogno. La scuola del curricolo è pluralista e pubblica per definizione. La sua antagonista, la scuola del programma, o meglio, la scuola del *solo programma*, era ed è, per definizione, centralista, elitaria, funzionale alla formazione di cittadini di serie A. Possiamo di conseguenza affermare che l'autonomia, consegnando alle scuole la responsabilità dell'elaborazione del curricolo (art.8 del DPR 8 marzo 1999, n.275), ha di fatto sancito la morte della scuola del programma. Meglio: la morte della scuola del programma come elenco di contenuti o, peggio, come elenco di contenuti travestiti da obiettivi. La dimensione culturale del fare scuola, la dimensione dei saperi, la dimensione del cosa imparare, non muore mai. Viene semmai presa in consegna dalla filosofia curricolare, che, come vedremo, può rendere questa dimensione del "cosa" ricca di significato per chi apprende, ma anche di gratificazione intellettuale per chi insegna.

2. Curricolo e continuità

E' utile fare qualche considerazione preliminare, prima di affrontare le questioni didattiche, su alcune questioni di continuità. L'attuale governo ha riassorbito il tentativo operato dal governo precedente di riformare radicalmente i cicli scolastici riducendoli a due. Col ritorno dei cicli al loro assetto precedente (5+3+5), nel sistema dei licei, la secondarietà è rimasta suddivisa tra i collegi delle medie e quelli delle superiori. Col doppio canale dei licei e della formazione professionale, forse si è voluto risolvere il problema dell' "orizzonte di attesa" dei docenti delle superiori nei confronti degli studenti in arrivo dalle medie, nel senso che questi ultimi, trovandosi a dover scegliere tra i due percorsi *ad un certo punto del percorso secondario*, finirebbero per autocanalizzarsi in modo tale da consegnarsi ai docenti del ciclo successivo in maniera da soddisfare le attese di questi ultimi. In realtà, a nostro parere, andrebbe meglio approfondito il concetto di secondarietà. Se è vero che la secondarietà è un concetto che evoca conoscenza delle discipline, pensiero critico, capacità di giudizio, capacità di progetto, orientamento professionale ed altro ancora, vien da chiedersi: quando avviene tutto ciò? Quando comincia? A quale età?

In altri termini: cosa comincerebbe nella scuola media che segni davvero una cesura col modo di apprendere primario? Inizia forse nella scuola media un primato del cognitivo sul socioaffettivo? E se questo primato c'è, perché i consigli di classe delle prime superiori lamentano un eccessivo appiattimento della scuola media sul socioaffettivo? Vuol dire che la scuola media tradirebbe la propria vocazione ad *istruire* e riuscirebbe soltanto a far *socializzare*?

La filosofia del curricolo – tenendo insieme saldamente il socioaffettivo ed il cognitivo proprio perché evita le semplificazioni e i riduzionismi - consente di superare quest'alternativa secca tra l'imparare, forse troppo tecnico, e l'educare, forse troppo etico, attraverso il più adeguato concetto di *apprendimento*. Infatti le acquisizioni della psicologia dell'apprendimento del Novecento ci ricordano che la dimensione socioaffettiva dell'apprendere è una costante di tutto lo sviluppo del soggetto. Non esiste, in altri termini, il cognitivo allo stato puro. Ogni atto cognitivo, a qualsiasi età, presuppone emozioni e ogni atto emotivo, a qualsiasi età, presuppone cognizioni. E' vero di conseguenza che le dimensioni psicosociali dell'apprendere, comprese le questioni legate alla motivazione, appartengono a tutti gli ordini di scuola. Così com'è vero che la dimensione cognitiva appartiene a tutti gli ordini di scuola. Le discipline non compaiono *ad un certo punto* del percorso, ma sono sempre presenti, fin dalla scuola dell'infanzia. Le discipline sono presenti sia negli ambiti disciplinari che nei campi d'esperienza, perché fin dai primi anni l'incontro tra i bimbi e le mediazioni culturali del reale avviene sotto la regia del sapere disciplinare.

Dunque è assodata la continua interferenza tra le due sfere e va considerata incongruente una contrapposizione tra scuola della socializzazione e scuola dell'istruzione. Come dire che nello sviluppo di chi apprende la continuità c'è.

All'interno di questa continuità, tuttavia, c'è un *continuum* particolarmente delicato, che è quello che va dagli 11 ai 15 anni, dove, a nostro parere, si situa il **vero graduale passaggio dalla primarietà alla secondarietà dell'apprendere**. Un passaggio così delicato da richiedere un'attenta *gradualità* delle scelte curriculari, adeguata al progressivo consolidamento, arricchimento e approfondimento degli alfabeti primari, alla progressiva formazione di competenze culturali, alla progressiva autoconsapevolezza della persona, che costituisce quello che comunemente viene indicato col termine *adolescenza*. Stiamo parlando di un percorso cognitivo talmente delicato, talmente unitario che la prospettiva di interromperlo precocemente per fare delle scelte di radicale precanalizzazione finisce per creare pericolose dicotomie tra gli studenti italiani fin dai 13 anni.

Si può dunque affermare che la scuola secondaria superiore si trova ad un guado decisivo, connotato da una sostanziale conflittualità tra l'incentivo all'elaborazione curricolare fornito dall'art.8 del Regolamento e la Riforma di prossima attuazione che rischia di spezzare sul più bello, attraverso il precocismo delle scelte, l'evoluzione sociocognitiva dei nostri ragazzi. Ciò, a nostro parere, rende ancora più urgente il consolidamento di una didattica ispirata al curricolo che tamponi quanto più possibile tali possibili degenerazioni del sistema.

3. Curricolo e didattica

Il curricolo della secondarietà superiore superiore è messo alla prova della continuità con ciò che la precede – ma anche con ciò che la segue - da quattro dicotomie.

La prima è *theoria/téchne*; la seconda disciplinarità/trasversalità; la terza conoscenze/competenze; la quarta totalità/essenzialità. Mettervi mano però vuol dire aver prima sposato un'opzione fondamentale. Ci interessa un curricolo di tipo *funzionalista* o di tipo *identitario*? Un curricolo funzionalista dipende esclusivamente dalle richieste del mercato del lavoro e a questo orienta il dosaggio delle discipline. Un curricolo identitario non ignora il mondo del lavoro, ma non perde di vista la tradizione culturale di un paese e sposta il dibattito semmai su quali assi culturali insistere: cultura classica greco-romana fino all'Umanesimo? Cultura moderna post-rinascimentale? La discussione è aperta.

Theoria e téchne. Al di là di ogni considerazione sull'alternativa tra istruzione e formazione professionale, l'istruzione non deve mai rinunciare alla dialettica tra realtà e astrazione nella costruzione dei concetti. Un curricolo che separi nettamente astrazione e operatività non costruisce né *theoria* né *techne*, né concetti né competenze. Solo nella sintesi tra *theoria* e *techne* si costruisce una disciplina. E questa sintesi avviene sui banchi di scuola, non inseguendo le professioni. Non possiamo permetterci il lusso di considerare i licei luogo della *theoria* e la formazione professionale luogo della *techne*. Soltanto la riconciliazione epistemologica tra *theoria* e *techne*, tra conoscere e fare, può *consentire* la costruzione di curricoli congruenti con gli stili cognitivi di tutti gli studenti.

Disciplinarità e trasversalità. La scuola del curricolo ha qualcosa da dire sulle discipline e sulla capacità delle discipline di intercettare le capacità di apprendimento degli studenti. Con Bruner possiamo affermare pacificamente che le discipline non si identificano immediatamente con i "contenuti". L'aspetto contenutistico delle discipline è sovrastrutturale. Le discipline, come rappresentazioni del mondo, vanno ricondotte alle loro strutture fondative, alle loro modalità discorsive, al loro apparato concettuale di base. Questo percorso di scomposizione e ricomposizione disciplinare è la premessa ad un serio discorso sulla trasversalità, che non è certamente una moda o un adempimento richiesto dall'Esame di Stato, ma la modalità dell'apprendere che consente un approccio *integrato e multidimensionale* alla complessità del reale.

Come scrive Morin,

“a un pensiero che isola e separa si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce. A un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme” (E.MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, 2000, p.91).

C'è quindi un'istanza di apertura, di *dialogicità* che riguarda tutte le discipline e che appare improrogabile nel momento in cui le stesse discipline si riconfigurano per intercettare l'età evolutiva, cioè nel momento in cui esse escono dall'accademia per riscoprire e ripensare il proprio statuto.

Ma va ribadito che la trasversalità per non essere un bluff non può che presupporre la disciplinarità. Soltanto andando a fondo nelle discipline è possibile un'indagine sui nessi, sugli intrecci, sulle contaminazioni, sui nodi, sulle zone di confine. Non solo: ma è possibile operare quelle modellizzazioni formali e individuare quelle modalità dell'operare cognitivo che possono risultare trasferibili ad altri ambiti del sapere. Ciò che è trasferibile può essere considerato *competenza*. Ma il rigore disciplinare è ineludibile e delle discipline la scuola non può né deve fare a meno.

Se dunque nel biennio il curricolo, intercettando grosso modo quel delicatissimo continuum adolescenziale cognitivo di cui si diceva, deve assumere prevalentemente il volto della *ri-motivazione*, del *ri-orientamento*, del *consolidamento*, nel triennio il curricolo, mentre approfondisce assi culturali specifici, non può non prevedere attività in cui la parola d'ordine sia: integrare. Il progetto, l'esperienza, lo stage nel triennio diventano occasioni che permettono al sapere della scuola di diventare *esperienza*. Non mera pratica addestrativa, ma esperienza, crogiuolo di *theoria* e *techne*. L'integrazione seria tra *theoria* e *techne* è la competenza.

Conoscenze e competenze. Come ha detto qualcuno in un recente convegno sul curricolo, la competenza senza la conoscenza è nulla o, peggio, “un sedativo che non fa avvertire il dolore di non sapere”. Non si è competenti in nulla senza conoscere nulla. Ma si diventa competenti se il conoscere è *significativo*. La scuola del curricolo è la promessa di questa significatività. La significatività di una conoscenza dipende dalla sua attitudine ad interagire con l'esperienza e la richiesta di senso che viene dagli studenti. Che viene, più o meno esplicitamente, più o meno consapevolmente, più o meno aggressivamente, da tutti gli studenti. Ciò chiama in causa la nostra capacità – sempre complessa, sempre in bilico, sempre criticabile, ma sempre così necessaria e vitale per i nostri ragazzi - di coniugare la dimensione informativa e quella formativa della nostra professione: il formare è già *dentro* l'istruire. Non va inseguito altrove. Se è vero che essere competenti è padroneggiare le proprie conoscenze dentro contesti e situazioni, i curricoli disciplinari della secondaria superiore sono tutti interpellati sulla loro capacità di costruire *contesti significativi* di utilizzo del sapere. Contesti di discussione, contesti laboratoriali, contesti sperimentali, contesti che

permettano agli studenti di transitare dalla cosiddetta conoscenza dichiarativa o proposizionale alla conoscenza procedurale. E' da rilanciare il concetto di *apprendistato cognitivo*.

Totalità ed essenzialità. Tutto questo richiede inevitabilmente una presa di posizione seria nei confronti della pretesa enciclopedica, sempre dura a morire soprattutto nei Licei, della scuola secondaria superiore, benché la questione dell'essenzialità del curricolo non sia una questione riducibile ad un taglio di contenuti. Si tratta di questione ben più complessa che richiede un'attenta analisi disciplinare: un'analisi, cioè, che riandando ai nuclei epistemici che giustificano perché una disciplina sia quella e non un'altra, sappia individuare quei percorsi culturali che meglio di altri consentono agli studenti di sperimentare il potenziale ermeneutico della disciplina stessa per generare competenze durature. La scuola del curricolo cioè riesce ad incrociare epistemologia, pedagogia, psicologia e didattica quando rinuncia a dire "tutto è importante", ma riesce ad individuare ciò che è "importante" in quel contesto specifico, in quella situazione di insegnamento-apprendimento, in ordine a quelle competenze da incentivare.

Anche la scelta di essenzialità, quindi, non è una moda, ma un'opzione culturale di alto livello che qualifica la scuola come interprete della valenza formativa della cultura e le restituisce il suo compito specifico, ben distinto da quello dell'accademia.

4. Curricolo e cittadinanza

Nella misura in cui il curricolo è assunto come diritto di tutti alla cultura, l'incontro degli studenti con le discipline nella secondaria superiore acquista un forte sapore di cittadinanza e di cittadinanza democratica.

Si è cittadini quando ci si impadronisce degli strumenti di decodifica del reale. E questi strumenti sono proprio le discipline, reinterpretate nel senso che si è detto. Si è cittadini quando ci si rende consapevoli dei propri processi di conoscenza e li si attiva nei più vari contesti. E solo l'uso metacognitivo, euristico e orientativo delle discipline consente questo. Si è cittadini quando l'incontro significativo con le discipline è riuscito a produrre approcci non dogmatici ma ermeneutici della realtà. L'approccio ermeneutico alla realtà assume la complessità come la regola e guarda con sospetto la semplificazione. Per questo è necessario che il nostro sistema formativo si guardi da tutte le soluzioni tendenti a semplificare i problemi e tenda a mettere tutti gli studenti, per il maggior tempo possibile, di fronte alla complessità della cultura. Questo è possibile soltanto se nelle nostre aule sopravviverà il pluralismo e l'assunzione della diversità come ricchezza. La scuola del curricolo non teme la diversità, anzi la assume come codice primario. Curricolo, cittadinanza e pluralismo sono il paradigma di chi ritiene che la cultura sia il diritto di tutti e non di alcuni fortunati.

Riferimenti bibliografici

- P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997;
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 1997;
- F. Frabboni, *Il curricolo*, Laterza 2002;
- L. Guasti, *Il curricolo*, in "Insegnare" 6/7, 2002;
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina 2000;
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina 2001;
- A. Sasso-S. Toselli, *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*, Zanichelli 1999;
- CIDI Palermo, *Il dialogo tra le discipline: costruire competenze trasversali*, 2000 (in "Insegnare", nn. 3/2001; 6-7/2001; 10/2001; 3/2002)