

L'ELABORAZIONE DEL CURRICOLO NELLA PROSPETTIVA DELLE PERSONE COMPETENTI

Dario Nicoli

Introduzione

Con l'avvio della "riforma" (mezza riforma, in realtà), l'intero sistema educativo italiano si è dato un'impostazione molto differente rispetto al passato, cambiando radicalmente i fattori in gioco, a partire dalla natura del sistema stesso, ovvero il suo scopo, coinvolgendo il modo di concepire l'apprendimento e quindi il ruolo dello studente, di conseguenza il ruolo dell'insegnante, il ruolo della scuola infine il rapporto tra scuola e mondo sociale.

La *natura del sistema educativo* muta decisamente, passando da un modello che poneva al centro i programmi, ad uno che pone al centro gli apprendimenti ovvero il cambiamento che l'esperienza culturale comporta nella vita della persona che se ne avvale positivamente. Ciò non significa affatto che i "contenuti" vengano meno, ma che cambia il modo della loro gestione didattica. Nell'impostazione tradizionale, l'enfasi è posta sull'insegnamento, ed esso veniva in qualche misura prescritto in termini di contenuti e, sulla base della loro sequenza, in programmi operativi che privilegiavano – per le materie teoriche – la didattica frontale o per trasferimento con lavoro domestico ed un certo tipo di verifica; nella nuova impostazione, l'enfasi è posta sui risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) definiti in termini di traguardi formativi, a loro volta descritti sotto forma di competenze che mobilitano conoscenze ed abilità (Wiggins 1993).

Lo *scopo della scuola* è formare il nuovo cittadino, non semplicemente istruirlo in modo che conosca un po' di tutto lo scibile o adattarlo così che possa eseguire diligentemente le prescrizioni, ma rendendolo responsabile e protagonista creativo della vita sociale, il cui carattere prevalente è la complessità e quindi l'imprevedibilità. Ciò degenisce le competenze essenzialmente come disposizioni civiche, vere e proprie virtù (sentirsi parte, coinvolgersi, impegnarsi, rendere un servizio, curare la propria preparazione, migliorare la vita sociale) che qualificano un soggetto volitivo, consapevole, coraggioso, dotato di compassione e visione, cosciente dei propri talenti e delle proprie competenze e disposte a metterle in circolo per fini buoni.

L'*apprendimento* cui si tende è quello significativo, personale, quindi stabile e migliorativo nel corso del tempo, che abiliti la persona a rendersi protagonista del proprio cammino di crescita. Esso fa appello alle qualità vitali della cultura in quanto stimolo alla curiosità, sfida a porsi interrogativi e trovare risposta, sollecitazione all'intelligenza nella scoperta del reale (Bruner 1999).

Il *ruolo dello studente* è attivo, l'azione risulta quindi la componente principale dell'attività didattica; egli è sfidato da consegne impegnative che prevedono lo svolgimento di pratiche di lavoro culturale, sia individuali sia di gruppo, volte a portar a termine compiti e risolvere i problemi che via via si incontrano, realizzando "opere culturali" significative ed utili, quindi rivolte ad interlocutori che ne traggano valore e che lo attestino a chi le ha realizzate mediante stima e riconoscimento, e che infine possano fungere da evidenze per la valutazione.

L'*insegnante*, inteso come membro di una comunità coesa, è chiamato a svolgere una triplice azione: conoscere il suo campo del sapere e padroneggiarlo con passione; tradurre – d'accordo con i colleghi coinvolti - i nuclei essenziali in compiti sfidanti che puntano alla conquista del sapere piuttosto che alla mera assunzione delle spiegazioni fornite dall'insegnante (ogni campo culturale possiede il suo "principio formativo

implicito"); proporre agli studenti il compito tramite consegne, infine accompagnarlo sostenendone la fiducia circa la riuscita ed apprezzando i risultati perseguiti; richiamare i contenuti prossimi suscitati dall'azione di studio e dando loro ordine e corretta strutturazione logica e linguistica.

La *scuola*, in coerenza con il proprio scopo eminentemente civico, sulla base delle caratteristiche del contesto e delle necessità peculiari che questo esprime, adeguando in tal senso le proprie risorse, elabora la propria offerta formativa e programma il curriculum ovvero la sequenza delle situazioni di apprendimento che disegnano il cammino di crescita degli studenti, puntando a traguardi elevati e facendo sì che le potenzialità di ciascuno (i talenti) siano riconosciuti e messi in gioco diventando vere e proprie competenze ovvero capacità d'azione.

Il *mondo sociale* partecipa al compito educativo della scuola in forza del comune sentimento della generatività, mobilitando ognuno le migliori risorse o occasioni di apprendimento di cui è capace, che comporta la consegna alle generazioni affluenti del sapere per la vita buona stimolandole affinché contribuiscano in modo originale a creare cultura.

Tutto ciò ha a che fare con la lettura del compito della scuola, e dell'educazione in genere, nel tempo presente. Si coglie una triplice sfida:

- la *diffusività del sapere*, segnalata da un processo di cognitivizzazione della vita sociale e che ha tra le sue conseguenze la perdita di esclusività del ruolo creativo-sistematico dell'accademia e del ruolo trasmissivo della scuola; ma che comporta anche una democratizzazione degli accessi al sapere – specie tramite internet – sulla base non più di una strategia basata sull'epistemologia delle discipline, ma di percorsi differenti che seguono prevalentemente la trama della curiosità e dell'interesse, dove la cultura viene esperita personalmente anche nella forma della comunità di studio.
- Il *mutamento epistemologico* che presenta tre livelli: la caduta della "divisione dei campi" disciplinari con la comparsa di una epistemologia olistica o comunque aggregativa; la rottura del dualismo teoria/prassi che porta con sé la necessità, per la comprensione (non solo "spiegazione" – come afferma Vygotskij criticando su questo punto Piaget) di una specifica verità, di coglierne simultaneamente i vari aspetti in gioco disposti nei vari ambiti della sensibilità umana (cognitivo, pratico, affettivo); la questione del valore della cultura, oltre (e non al posto del) al valore in sé, che risulta in definitiva finalizzato alla vita buona.
- il *mutamento della realtà dell'apprendimento umano*, che a) non corrisponde ad un "riempimento della mente" – come affermato da Montaigne (2005, II, XXVI, 196-8) e poi ripreso da Morin (2000) – di discipline strutturate verticalmente che spetterà allo studente di rimettere insieme, ma risulta dall'espansione di "nuclei essenziali del sapere" fino a coprire tutto il campo prossimale; che b) richiede un'esperienza attiva, coinvolgente, perché il nuovo contenuto che si intende far apprendere diventi "prossimo" allo studente¹ e quindi solleciti motivazione; che c) è favorita dalla sollecitazione di tutte le facoltà intellettive (non solo teoriche) del discente.

¹ Lev Vygotskij propone l'espressione "zona di sviluppo prossimale (ZSP)" al fine di spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga sempre con l'aiuto degli altri. Essa indica la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere perseguito per mezzo dell'impegno di altre persone, che siano adulti oppure dei pari dotati di un livello più elevato di competenza. Vygotskij, a differenza di Piaget, non riteneva che l'apprendimento procedesse per stadi successivi di accrescimento di tipo meccanico in cui ciascun avanzamento è fondato sulle acquisizioni del livello precedente, ma sosteneva che il bambino impara fundamentalmente da coloro che si trovano ad un livello di conoscenza superiore (Vygotskij 1987).

Il secondo ciclo

Il primo biennio non deve essere basato sulla logica uniforme della secondaria di primo grado, come fosse una quarta e quinta media, ma deve essere caratterizzato già dal primo anno in base agli indirizzi, così da consentire l'identificazione dei giovani nel settore e la convergenza tra le varie discipline, almeno su alcuni nuclei fondamentali dell' "agire competente", sulla base di un cammino formativo peculiare, coerente con il profilo finale di riferimento. Se si opera in questo modo, non solo si ottiene una maggiore motivazione degli studenti e si riduce il fenomeno della dispersione, ma si avvia già sin dall'inizio un metodo che stimola gli studenti ad essere curiosi, ad operare attivamente, a lavorare in gruppo ed individualmente, a trarre gusto e senso da ciò che imparano. In sintesi: il biennio unitario non va assolutamente inteso come biennio "uniforme", ed il suo carattere orientativo non deve indurre ad una sorta di sospensione in attesa del triennio. Al contrario, garantendo il perseguimento di mete formative comuni, l'obbligo di istruzione deve essere interpretato alla luce della mission peculiare dell'istituto, favorendo sia gli elementi di continuità con il ciclo precedente sia le decisive discontinuità specie per ciò che riguarda gli aspetti cruciali del curriculum quali, ad esempio, il metodo di lavoro, il rapporto interno/esterno, il valore delle opere realizzate dagli studenti, le occasioni di pubblicizzazione delle stesse, le modalità di valutazione.

Tutto ciò richiede una programmazione gestita in primo luogo dallo *Staff di istituto* - composto dai coordinatori dell'area di indirizzo e da quelli degli assi culturali - e successivamente dai Dipartimenti ed infine dai singoli docenti.

In ambito internazionale una tendenza consolidata nella definizione degli obiettivi dei sistemi educativi è quella di puntare a curricula impostati per competenze. Con ciò si vuole sottolineare che, in tutti i percorsi, l'acquisizione di saperi ed abilità non deve limitarsi alla costituzione di un insieme inerte e/o isolato di conoscenze, ma andare oltre, per costituire un patrimonio personale spendibile così da saper leggere e interpretare la realtà nelle sue diverse dimensioni ed affrontare positivamente i vari compiti e le varie attività che si incontrano sia nella scuola sia al di fuori di essa.

Il curriculum

Il curriculum rappresenta «l'insieme organicamente progettato e realizzato per far conseguire agli alunni i traguardi di istruzione e formazione previsti» (Scurati 2002, p. 45). Precisando meglio tale definizione, Scurati scrive ancora: «L'idea di curriculum si è venuta differenziando da quella di programma per i caratteri della rispondenza alla realtà effettiva di una situazione educativa e per l'assenza di una formalità legale impositiva»².

Si tratta pertanto di progettare l'effettivo cammino formativo degli studenti, sulla base di un percorso ancorato alla realtà dell'Istituto e del contesto in cui si colloca, che scandisce tappe di crescita definite secondo un approccio etico e culturale ed evidenziate da risultati di apprendimento e di maturazione che ne consentano la verifica e la valutazione.

² Scurati, *Ibidem*, p.47. Egli aggiunge inoltre: «il curriculum sta a significare l'organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da "quel" determinato gruppo di insegnanti per "quel" determinato gruppo di alunni in "quella" specifica situazione. Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico hanno, quindi, lo stesso programma in senso formale; ognuna di esse, invece, svolge il proprio curriculum in senso reale». (*ibidem*, p. 46).

Esso indica, sulla base delle competenze presenti nelle Indicazioni nazionali, i *traguardi formativi* effettivamente perseguiti (ovvero le evidenze reali, significative e dotate di valore, degli apprendimenti e delle maturazioni degli allievi) e degli *obiettivi di apprendimento* mobilitati (conoscenze ed abilità essenziali).

Occorre in primo luogo elaborare un "Canovaccio" da parte dello Staff di istituto, partendo dall'uscita e procedendo a ritroso fino alla prima classe. Esso indica i saperi essenziali e le prestazioni necessarie, tenendo conto dei valori culturali che si intendono far maturare negli studenti.

L'area di indirizzo indica la linea portante del percorso formativo; ad essa si integra l'area culturale che svolge in parte funzioni di servizio rispetto alla prima, ma che procede anche con un proprio cammino autonomo, purché coerente con la visione unitaria coincidente con l'idea di cittadino che si vuole formare.

Sulla base del Canovaccio, i Dipartimenti (dell'area di indirizzo e degli assi culturali) e successivamente i singoli docenti, elaborano il *Piano formativo operativo* ovvero il curriculum vero e proprio. Esso prevede, per ogni biennio ed anno del percorso, le attività di apprendimento previste (accoglienza, moduli, progetti, scambi, visite di istruzione, alternanza, eventi pubblici...) sotto forma di unità di apprendimento, per le più rilevanti delle quali occorre specificare i prodotti, le competenze mirate, le aree/discipline coinvolte, i saperi essenziali da acquisire. Inoltre esso prevede le verifiche (centrate soprattutto sui saperi) e le valutazioni (centrate soprattutto sulle UdA e le prove esperte) che segnano il progresso del cammino formativo.

Naturalmente, occorre prevedere un monitoraggio ed una valutazione del curriculum, per comprendere se quanto previsto si è davvero realizzato, e trovare alimento, nel dialogo tra docenti, dalle esperienze praticate per migliorare la visione della realtà di riferimento ed imprimere la giusta direzione al proprio impegno.

La scrittura di un curriculum appropriato e dotato di senso non rappresenta infatti una pratica burocratica, ma indica il grado di consapevolezza che la comunità di insegnanti ha saputo trarre dalle proprie esperienze, e che consente loro di acquisire una vera e propria maestria nel delineare i modi più appropriati affinché gli studenti possano non solo apprendere, ma anche maturare nella loro vita.

È quindi importante il confronto e l'intesa tra insegnanti, sulla base del comune compito di far vivere la cultura nelle menti e nei cuori, ma anche nelle mani, dei loro alunni. È tempo che la conversazione tra docenti non si limiti – non si disperda inutilmente – nella lamentazione circa i duri tempi che corrono ed il grado di deprivazione culturale in cui è caduta l'umanità tutta intera, ma si concentri sull'opera costruttiva di comprensione, intesa, progettazione comune. Sapendo che quello attuale è il tempo giusto, e necessario, perché si rinnovi l'evento culturale reso autentico dall'incontro con la vita dei giovani che ci troviamo di fronte.

Criteri per l'elaborazione del curriculum

Il principale cambiamento dell'impostazione del curriculum rispetto alle programmazioni tradizionali³ è dato dal primato della *visione unitaria* rispetto a quella disciplinare a "canne d'organo". Il principio unitario riguarda i tre fattori fondamentali dell'azione educativa: la persona dell'allievo, la cultura e la realtà. Senza tali attenzioni, il sapere

³ Che spesso erano delle mere collazioni di schede disciplinari con elenchi di contenuti, ripetute sempre uguali di anno in anno

appare frammentato e fine a se stesso, ovvero inerte; al contrario, esso prende senso se si presenta come la possibilità di comprendere il reale in tutte le sue dimensioni.

Accanto al principio unitario, occorre considerare il *principio di azione*: è nell'agire significativo e reale, fronteggiando compiti e problemi, che lo studente mostra di saper mobilitare ciò che sa in vista di risultati dotati di valore per gli altri e per sé. In tal modo egli è messo davvero in una posizione di autonomia e responsabilità (Arendt 1999).

Si pone successivamente il *principio di evidenza*: la didattica punta a generare prodotti reali e adeguati, elaborati portando a termine compiti e risolvendo i problemi che via via si presentano, compresi quelli imprevisi; in tal modo la valutazione si pone l'obiettivo di apprezzare la padronanza intesa prevalentemente come giudizio circa la capacità di fronteggiamento di compiti/problemi e solo limitatamente come misurazione di saperi e di gesti "ripetuti" (Comoglio 2001).

In base a quanto esposto, si propongono i seguenti suggerimenti al fine di elaborare un curricolo organico e gestibile:

- equilibrio tra indicazioni relative alla didattica delle discipline (in particolare gli apporti della riflessione pedagogica e gli avanzamenti della riflessione epistemologica) ed indicazioni che si sviluppano nella prospettiva della didattica delle competenze e che richiedono un concorso collaborativo di più docenti. Ciò per evitare che si affermi l'idea erronea secondo cui le competenze, piuttosto che rappresentare qualità degli studenti, sarebbero costrutti astratti di emanazione disciplinare.
- Impegno da parte dei dipartimenti allo scopo di giungere alla necessaria selezione dei contenuti essenziali del sapere (nuclei portanti).
- Sforzo di elaborazione di "evidenze" delle competenze sotto forma di compiti reali ed adeguati con indicazione di attività didattiche orientate a prodotti significativi e dotati di valore autonomo (non realizzati esclusivamente per le verifiche, ma capaci di apportare valore ad interlocutori bene identificati).
- Attenzione al tema della continuità formativa che richiede la specificazione non solo dei contenuti, ma anche dell'approccio formativo e dei livelli di padronanza previsti per il passaggio dal primo biennio al percorso successivo.
- Attenzione al tema della valutazione sotto il duplice aspetto: la verifica disciplinare (test, interrogazioni, prove scritte) e la valutazione per competenze che enfatizza soprattutto i prodotti realizzati in coerenza con le evidenze indicate come indispensabili in sede di programmazione.

La didattica attiva

Vogliamo ora precisare alcune metodologie di didattica attiva che consentono di contestualizzare il sapere, individuare punti di congiunzione tra discipline differenti, coinvolgere il contesto sociale nell'opera educativa, valorizzare l'intero ventaglio delle risorse intellettive degli studenti.

La metodologia delle unità di apprendimento: essa rappresenta un'efficace soluzione metodologica da sviluppare nel corso degli studi. La progettazione di unità di apprendimento si basa sull'identificazione di compiti reali o simulati in grado di mobilitare nuclei significativi di abilità e conoscenze disciplinari e multidisciplinari. I compiti possono essere di tipo tecnico-professionalizzante, sociale o culturale, purché condividano tre assunti di base: 1) la capacità di integrare obiettivi formativi diversi (conoscenze e abilità), in ambito disciplinare o interdisciplinare; 2) la capacità di attivare soluzioni organizzative e didattiche che mettano al centro dell'intervento il

protagonismo degli studenti che agiscono attivamente nello sviluppo del compito e assumono quindi un ruolo non puramente ricettivo; 3) la capacità di mobilitare prestazioni cognitive, sociali, operative così da favorire lo sviluppo delle competenze e la loro osservazione e verifica secondo logiche di valutazione autentica.

L'alternanza scuola lavoro: la promozione di momenti di interazione con il territorio e il mondo produttivo è da considerare tra le esperienze più significative per il consolidamento di una formazione tecnica che sappia innestare su una base culturale e scientifica di alto profilo competenze di progettazione, programmazione e pianificazione, organizzazione, gestione, promozione dell'autonomia e della consapevolezza personale anche in prospettiva di percorsi di autoimprenditorialità. In funzione delle caratteristiche della filiera settoriale, delle esigenze di tutela e sicurezza e dello sviluppo del curriculum di studio, sarà cura del consiglio di classe progettare e programmare momenti di scambio e confronto con enti e strutture esterne alla scuola, secondo gradi di complessità crescente. L'interazione con il mondo del lavoro può essere introdotta da esperienze esplorative come l'organizzazione di visite aziendali e di incontri con testimoni privilegiati. Nel secondo biennio e nel quinto anno è tuttavia opportuno promuovere vere e proprie esperienze di alternanza scuola lavoro basate sulla coprogettazione dei percorsi formativi tra scuola ed enti pubblici o privati, così da identificare quali competenze o parti di competenze possono essere acquisite direttamente in contesti operativi, in modo da comprendere come questi contesti possano contribuire al raggiungimento dei risultati di apprendimento.

La metodologia del project work: questa rappresenta una proposta di lavoro che va nella direzione di stimolare il ruolo attivo dello studente e la sua creatività e di rendere "tangibili" i risultati di apprendimento attraverso lo sviluppo di un progetto personale e di gruppo. Il project work può essere svolto interamente dentro la scuola o mediante la collaborazione di enti e strutture del territorio. In funzione del suo grado di complessità e interazione può essere proposto nel secondo biennio e nel quinto anno dove può anche assumere la dimensione del "capolavoro" da presentare all'esame⁴ come prova della reale maturazione della persona. Si tratta di un elaborato a cura dello studente, basato su una consegna (commessa) proposta da un organismo partner della scuola, o su mandato del consiglio di classe, di un singolo docente o di gruppi di docenti. Il mandato (o la commessa esterna) prevedono lo sviluppo di un progetto, coerente con il curriculum degli studi, basato su un compito complesso e su uno studio di fattibilità che tenga conto anche degli elementi imprevisti. Così concepito, il project work non può esaurirsi in una mera esercitazione o in un'applicazione pratica dei saperi appresi nel percorso degli studi, ma prevede una sfida per certi versi innovativa che mette alla prova lo stile "competente" del candidato.

⁴ In sostituzione della ormai degradata "tesina" spesso copiata da internet negli ultimi giorni di scuola

Bibliografia

- Arendt H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Bruner J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Comoglio M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 1, 93-
- Dewey J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- Franchini R. - Cerri R. (2005), *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- Mazzeo R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- Montaigne M. (2005), *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nicoli D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- Novak J.D. (2005), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Scurati C. (2002), *Il curricolo: costruzione e problemi*, in F. Cambi (a cura di) *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci editore, Firenze.
- Smith M., Robertson I. (2003), *La valutazione delle competenze*, in Boam R. - Sparrow P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Angeli, Milano.
- Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Whitehead, A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze.