

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO: IL SISTEMA DELLA METE	2
1. Il curricolo e la sua architettura	2
2. Il sistema delle mete	3
3. Modelli di relazione	5

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO: IL SISTEMA DELLA METE

Di Ermanno Puricelli

NB: Articolo pubblicato sulla rivista "Scuola e didattica" (ed. La scuola – Brescia n°8 anno 2007), pertanto la riproduzione è riservata all' VIII° e I° Circolo di Forlì.

In un precedente articolo ho cercato di mettere in risalto alcuni aspetti, positivi o negativi, relativi alla prospettiva pedagogica delle nuove Indicazioni 2007, ora vorrei spostare l'attenzione sull'impianto didattico, ossia sul complesso di concetti, strumenti e vincoli su cui devono poggiare le attività educative e didattiche messe in atto alle scuole. In proposito, ciò che si coglie immediatamente nelle nuove Indicazioni è la presa di distanza dalle idee e strumenti proposti dalla precedente riforma, per recuperare la nozione di *curricolo*, considerato come elemento fondante del concreto fare scuola. Alla delineazione della prospettiva curricolare è dedicato il cap. 2 di queste Indicazioni: un testo molto sobrio, di una sola pagina e mezza, che, proprio per questo, sembra lasciare molto spazio alla creatività progettuale e organizzativa delle scuole.

1. Il curricolo e la sua architettura

Il curricolo, dunque, torna ad essere lo strumento fondamentale, attorno a cui quale progettare, realizzare e valutare le attività scolastiche, oltre che punto di riferimento per le attività di ricerca e sperimentazione: per la scuola nel suo insieme si ridisegna, di nuovo un'identità curricolare. Su questo curricolo vorremmo allora soffermarci per comprenderne l'architettura generale e gli elementi costitutivi, il che conferirà al nostro discorso un taglio di tipo operativo. In che modo, dunque, le Indicazioni disegnano l'architettura generale del curricolo?

"Ogni scuola predispose il curricolo, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo della competenza, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni." (p. 9)

"...le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione." (p. 9)

Ciò che emerge con evidenza da queste sintetiche precisazioni è il fatto che il curricolo presenta una duplice articolazione: la prima, di competenza dello Stato, è costituita dalle "finalità", dai "traguardi per lo sviluppo delle competenze" e dagli "obiettivi di apprendimento", a cui si devono aggiungere le aree disciplinari e le discipline in senso stretto; la seconda, affidata alle scelte specifiche delle singole scuole, è costituita dai "contenuti", dai "metodi", dall'"organizzazione" e dalla "valutazione". Con una breve chiosa, si potrebbe dire: allo Stato spetta di indicare il *dove* andare, ossia il sistema delle mete, alle scuole il *come* arrivarci, ossia il percorso. In sintesi, quindi, gli *elementi* che definiscono l'architettura del curricolo sono i seguenti: finalità, traguardi di competenza, obiettivi di apprendimento, aree disciplinari e discipline, contenuti, metodi, organizzazione, valutazione.

2. Il sistema delle mete

L'atto fondante del curricolo è rappresentato dalla precisazione di un sistema di mete, da assumere come riferimento ai fini della progettazione curricolare; nel caso delle Indicazioni 2007, il sistema delle mete è rappresentato dalle "finalità", dai "traguardi per lo sviluppo delle competenze" e dagli "obiettivi di apprendimento".

a) Le *finalità* risultano disseminate in diversi punti del documento: nel primo capitolo ed in quelli dedicati ai diversi segmenti del primo ciclo. Alcune di esse hanno come soggetto attivo la scuola o il sistema formativo e, pertanto, si possono considerare "finalità istituzionali". Altre hanno come soggetto attivo l'alunno e come oggetto il processo di crescita e maturazione della persona, quindi si possono ritenere *finalità o obiettivi educativi* in senso proprio, in quanto la loro funzione è quella di promuovere lo sviluppo delle diverse dimensioni della persona. Se si analizzano alcuni esempi di queste finalità, appare chiara la scelta di esprimerle in modo ampio e generico, e senza riferimento alle loro condizioni di esercizio:

"...gli alunni sono indotti a riflettere per comprendere la realtà e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene da rispettare e tutelare, trovano stimoli al pensare analitico e critico, coltivano la fantasia e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive." (p. 19)

"...apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà." (p. 19)

b) Anche gli *obiettivi di apprendimento* hanno come soggetto attivo l'alunno ma, a differenza delle finalità educative che assumono come riferimento il processo di maturazione della persona, si riferiscono piuttosto al processo di acquisizione dei sapere e dei saper fare delle diverse discipline di studio. La scelta delle Indicazioni è quella di non specificarli per annualità ma, nel caso scuola primaria, per il triennio e il biennio, nel caso della scuola secondaria di I° grado, per l'intero triennio. Anche questi obiettivi, come già le finalità, sono formulati in modo astratto, senza riferimento alle condizioni concrete e determinate del loro esercizio:

"Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore." (p. 29)

"Individuare multipli e divisori di un numero naturale e multipli e divisori comuni a più numeri." (p. 55)

c) Da ultimi, non certo per importanza, i *traguardi per lo sviluppo delle competenze*. Se, come si è detto, alle finalità o obiettivi educativi è affidato il compito di presidiare il processo di maturazione dei modi di essere della persona (si parla in proposito di "saper essere") ed agli obiettivi di apprendimento quello di presidiare il processo di istruzione, ci sembra che i traguardi per le competenze si collochino *a metà strada* tra finalità e obiettivi, quasi che ad esse spetti una funzione di ponte o di cerniera tra le une e gli altri; una sorta di nodo che lega l'educazione e l'istruzione:

"L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri..." (p. 28)

"Si muove nell'ambiente di vita e di scuola rispettando alcuni criteri di sicurezza per sé e per gli altri." (p. 41)

"È in grado di realizzare un semplice progetto per la costruzione di un oggetto coordinando risorse materiali e organizzative per raggiungere uno scopo." (p. 64)

E' abbastanza agevole, negli esempi proposti, cogliere in filigrana, non solo il tentativo di operare una sintesi tra le finalità educative e gli obiettivi di apprendimento, ma anche quello di orientare verso una loro contestualizzazione in situazioni concrete. In merito ai traguardi, anche a prescindere dalla scelta, incoerente e molto discutibile, di specificarle per discipline, un lungo discorso si dovrebbe fare a proposito della loro qualità (formale e contenutistica), per nulla omogenea: in qualche caso colgono nel segno, in molti casi no; in alcune materie meglio, in altre peggio. In effetti, qualcosa non va, se si qualificano come traguardi di competenza cose tanto diverse come le seguenti:

"Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali" (p. 28)

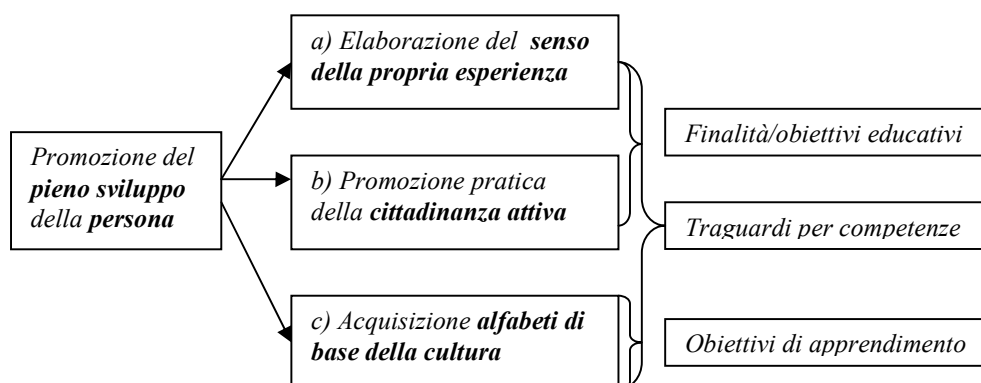
"Conosce i momenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario, alla formazione della Repubblica." (p. 47).

"Orienta lo sviluppo delle proprie competenze musicali, nell'ottica della costruzione di un'identità musicale che muova dalla consapevolezza delle proprie attitudini e capacità, dalla conoscenza delle opportunità musicali offerte dalla scuola e dalla fruizione dei contesti socio-culturali presenti sul territorio." (p. 35)

Dopo aver esaminato, sia pur brevemente, lo specifico di ogni tipo di meta, è importante considerare che l'intero sistema deve essere ricondotto ad un'unica grande *finalità*, articolata in tre ambiti:

*"La **finalità** del primo ciclo è la promozione del pieno sviluppo della persona...In questa prospettiva la scuola accompagna gli alunni nell'elaborare il **senso della propria esperienza**, promuove la pratica consapevole della **cittadinanza attiva** e l'**acquisizione degli alfabeti di base della cultura**." (p. 19)*

Preso atto che il pieno sviluppo della persona comporta tre cose: a) aiutare gli alunni ad elaborare il senso della propria esperienza; b) promuovere la cittadinanza attiva; c) acquisire gli alfabeti di base della cultura, ci sembra di poter affermare che le finalità o obiettivi educativi sono inquadrabili nei punti a) e b), afferenti alla sfera educativa; gli obiettivi di apprendimento confluiscono nel punto c), mentre i traguardi per le competenze sembrano trasversali a tutti i punti. Si può, a questo punto, riassumere quanto acquisito circa il sistema delle mete, mediante un semplice schema:

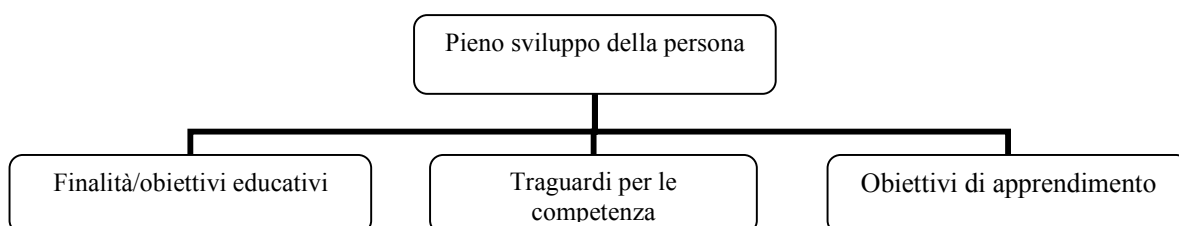


Non è possibile, tuttavia, chiudere le considerazioni relative al sistema delle mete, senza prima aver sollevato un interrogativo non privo di conseguenze pratiche: ma, i diversi tipi di meta sono da considerarsi come *standard* e, nel caso, di che tipo? Anche se non è possibile, in questa sede, una reale discussione del problema, siamo portati a credere, in assenza di chiarimenti espliciti, che le finalità, i traguardi e gli obiettivi sono proposti quali standard: non però *standard del servizio* (per gli insegnanti), come era il caso dei LEP della precedente riforma, ma *standard di contenuto* (per gli alunni), nel senso che stabiliscono “come” un alunno deve essere, “quali” competenze deve avere e “quali” conoscenze e abilità deve aver acquisito. Certamente non possono essere intesi, data la loro estrema genericità, come *standard di prestazione*, lasciati evidentemente alla libera definizione da parte della scuola e degli insegnanti. Su questa rilevante questione sarà necessario avviare un confronto serrato in fase di sperimentazione.

3. Modelli di relazione

Nell’elencare i diversi tipi di mete, le *Indicazioni per il curricolo* non si preoccupano di tematizzare il problema delle loro relazioni; questa assenza di indicazioni può essere letta come un modo di rinviarne la soluzione alla libertà progettuale delle scuole. Trattandosi, comunque, di un problema di non secondaria importanza, anzi decisivo ai fini dell’impostazione della “progettazione curricolare”, diventa importante offrire alcuni spunti di riflessione, se non dei veri e propri modelli relazionali.

Il modello convergente. Una prima pista di lettura potrebbe essere quella di ipotizzare che tra i tre diversi tipi di mete esista solo una *relazione debole*, che permette loro di conservare una loro relativa indipendenza sul piano della progettazione curricolare. Per rappresentare in modo intuitivo questa relazione, potremmo pensare che le finalità educative, i traguardi e gli obiettivi sono come ad affluenti che si riversano in uno stesso fiume, rappresentato dal “pieno sviluppo della persona”.



Il modello di relazioni che si istituisce, in questo caso, può essere indicato come *modello convergente*: di fatto le mete, pur essendo prive di forti relazioni tra di loro, “fanno” sistema in quanto contribuiscono tutte alla stessa finalità generale, che sta oltre e le comprende. Questa pista di lettura, ovviamente, non è priva di conseguenze sul piano della progettazione dei percorsi e su quello della prassi didattica. Per quanto concerne la *progettazione* curricolare, il modello in esame sembra richiedere una pluralità di percorsi che, pur intrecciandosi come *fili* nel dar vita allo stesso curriculum, mantengono una loro indipendenza e distinguibilità; ciascuno dei percorsi, di fatto, dovrà avvalersi di unità di lavoro sue proprie: di “progetti educativi” per il filo dell’educazione, di “unità didattiche” per il filo dell’istruzione e di “unità di apprendimento” per il filo delle maturazione delle competenze. Sul piano della *prassi didattica*, questa modalità progettuale dovrebbe portare ad una distribuzione dell’attenzione dei docenti, in modo più o meno uniforme rispetto ai diversi tipi di meta e relativi percorsi, presidiati con opportune attività. Considerata la relativa semplicità del modello, che non richiede grossi mutamenti, è presumibile che la sperimentazione di molte scuole possa orientarsi in questa direzione.

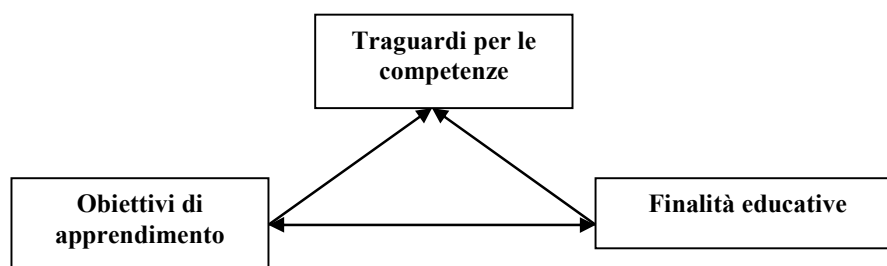
Il modello gerarchico piramidale. Una seconda pista di lettura potrebbe prendere le mosse dalla constatazione che le finalità educative sono le mete di più lungo periodo (hanno valore per un intero ciclo), in quanto richiedono più tempo per essere raggiunte; seguono poi i traguardi di competenza, validi per un quinquennio ed un triennio; vengono, infine, gli obiettivi di apprendimento che hanno validità solo biennale o triennale. Questo modo di leggere le relazioni, che fa leva sull’arco temporale come indice di ampiezza, generalità e, anche, problematicità del tipo di meta, ci indirizza verso un modello relazionale, che si potrebbe definire *gerarchico-piramidale*, in quanto tra i diversi tipi di meta si istituisce una relazione di inclusione e subordinazione:

CICLO	I° liv.	II° liv.	III° liv.
Primaria			} Finalità
triennio	Obiettivi	} Traguardi	
biennio	Obiettivi		
Secondaria			
triennio	Obiettivi	Traguardi	

Nella logica di questa seconda pista di lettura, gli obiettivi di apprendimento confluiscono, in senso ascendente, nei traguardi, e questi ultimi nelle finalità educative; in senso discendente, i “traguardi” appaiono come specificazioni analitico - deduttive delle “finalità educative” e gli “obiettivi di apprendimento” come specificazioni dei traguardi. Anche questo modello relazionale non è privo di conseguenze sul piano della pratica didattica. Per quanto concerne la

progettazione, ai docenti toccherebbe, secondo la consolidata metodica analitico deduttiva, ricreare il diagramma gerarchizzato degli obiettivi educativi e didattici, sminuzzando le finalità educative ed i traguardi per le competenze in comportamenti osservabili, e poi traducendo gli obiettivi di apprendimento biennali e triennali in "obiettivi di apprendimento" annuali e di più breve periodo. Il curriculum nel suo complesso assumerebbe una configurazione a tronco, in cui il fusto sarebbe costituito dalla trasmissione dei saperi disciplinari, mentre alla maturazione delle competenze e alle finalità educative toccherebbe la parte di involucro esterno e di corteggia. Per ciò che concerne la *prassi didattica*, dato che la distanza nel tempo si traduce anche in lontananza dalle urgenze della pratica, l'enfasi cadrebbe, inevitabilmente, sugli obiettivi di apprendimento (le fondamenta di tutto l'edificio), dalla cui sicura acquisizione scaturirebbe, per semplice effetto osmotico e di alone, la maturazione delle competenze (non a caso stabilite per discipline) e lo sviluppo dei diversi aspetti della persona. Non mancano, purtroppo, nelle *Indicazioni per il curriculum* elementi che potrebbero essere portati a sostegno di questa ipotesi: tali sono, ad esempio, l'inadeguata differenziazione tra obiettivi di apprendimento e traguardi (spesso la differenza è più di grado che di natura), oppure la scelta deprecabile di specificare le competenze per discipline. Non c'è dubbio che anche questo modello ha ottime possibilità di richiamare l'attenzione delle scuole, in quanto non richiede alcun sforzo innovativo e si pone in continuità con quanto normalmente si fa nelle scuole; il punto è che l'adozione del modello gerarchico – piramidale ci riporterebbe ad una visione vetero – comportamentista del curriculum e della programmazione, ormai superata in ogni senso

Il modello integrato. Vi è, infine, un terza pista di lettura che, oltre a trovare sostegno nel documento, ci sembra senz'altro più appropriata e produttiva. L'aspetto su cui, in questo caso, occorre richiamare l'attenzione, non è tanto il valore temporale di una meta (se dura per un intero ciclo o solo per un biennio), quanto piuttosto la *natura del processo* che essa ha il compito di presidiare: se, come si è detto, alle finalità o obiettivi educativi tocca di presidiare il processo educativo, mentre agli obiettivi di apprendimento quello di istruzione, appare del tutto logico e ragionevole assegnare ai traguardi per le competenze la funzione di presidiare il *processo formativo*, inteso come momento di integrazione tra i due precedenti processi. E' solo nel processo di sviluppo delle competenze che si realizza la sintesi concreta, situata e personale di elaborazione di senso, di cittadinanza attiva e di alfabeti di base; è nel fronteggiare le diverse circostanze reali e concrete, culturali e di vita, che lo studente valorizza il suo "sapere", "saper fare" e "saper essere". Per esprimere questo modo di pensare le relazioni interne al sistema delle mete, si potrebbe parlare di *modello integrato*: l'unico, peraltro, pienamente adeguato all'idea di un curriculum centrato sullo sviluppo delle competenze:



Alla luce di questo modello, i traguardi per le competenze assumono un ruolo centrale, opportunamente segnalato dalla posizione apicale loro assegnata nel triangolo. Anche in questo

caso, si può chiudere con qualche considerazione didattica. Per quanto concerne la *progettazione* curricolare, pare chiaro che la rotta debba essere tracciata, assumendo come punto di riferimento i traguardi per le competenze: momento cruciale della progettazione sarà costituito, perciò, dal mettere a fuoco la/le competenza/e che fungono, di volta in volta, da centro delle unità di lavoro. Tali competenze devono essere pensate come un polo di attrazione, capace di mobilitare una pluralità di saperi e di saper fare, ma anche di comportamenti, atteggiamenti e valori necessari alla promozione della competenza stessa. Quanto al curricolo nel suo complesso, esso dovrebbe perdere la configurazione di un tracciato geometrico, per assumere quello, più rassicurante e accidentato, di un percorso di esplorazione. Sul piano della *prassi didattica*, non si deve credere un'attenzione concentrata sul processo di sviluppo delle competenze, possa tradursi in una sottovalutazione degli altri tipi di mete. Se si considera che, di fatto, le competenze non possono maturare in vacuo, ma rappresentano la sintesi personale di elaborazione di senso, di cittadinanza attiva e di alfabeti culturali, si comprende come i docenti, per lavorare sulle competenze, devono promuovere, contestualmente, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e gli obiettivi educativi.