

## Progettare i curricoli

### Il contesto normativo

Il regolamento sull'*Autonomia delle istituzioni scolastiche* approvato in via definitiva dal Consiglio dei Ministri il 25 febbraio 1999 ripartisce le competenze relative al curricolo tra il Ministro della pubblica istruzione e le istituzioni scolastiche.

Al Ministro affida l'incarico di definire

„per i diversi tipi e indirizzi di studio

- a. gli obiettivi generali del processo formativo;
- b. gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c. le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- d. l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e. i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;
- f. gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g. gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h. i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.“ (art. 8, comma 1).

Dal canto loro

„le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa, il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).“ (art. 8, comma 2).

Le singole istituzioni scolastiche hanno dunque il compito di rispondere alle richieste del contesto diversificando non più solamente i processi formativi, ma anche i contenuti sui quali si esplicano.

Le discipline e le attività obbligatorie non saranno le stesse per tutti gli istituti in quanto dovranno essere coerenti con il Piano dell'offerta formativa che ciascun istituto avrà autonomamente adottato (art. 3).

Le scelte che riguardano la composizione del curricolo sono vincolate da diverse esigenze. Sarà necessario

- offrire discipline qualificanti l'indirizzo dell'istituto per integrare il curricolo con „la quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche“ (art. 8, comma 1, punto d) rientrando in precisi limiti d'orario;
- coniugare „il carattere unitario del sistema di istruzione“ con “il pluralismo culturale e territoriale“ (art. 8, comma 3), conferendo al contempo senso di appartenenza alla comunità sociale e continuità a un sistema che deve adattarsi e riadattarsi ai cambiamenti connessi con le innovazioni del mondo della produzione e con l'immigrazione;
- soddisfare le „diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate“ (art. 8, comma 4), perché a scuola gli alunni devono poter imparare ciò che a loro serve e nel modo più adatto al loro stile di apprendimento.

In queste indicazioni ritroviamo, contestualizzate nell'innovazione introdotta dalla legge 59/1997, i classici tre cardini su cui si impernano i curricoli scolastici: le conoscenze, la società e il discente. Il loro intreccio non è privo di aspetti problematici.

Le conoscenze sono venute aggregandosi attraverso complessi processi storici e sono continuamente relativizzate da nuove scoperte e riaggregazioni; la loro ampiezza si scontra da un lato con la necessità che a livelli equivalenti di istruzione si disponga di un nucleo di conoscenze comuni, dall'altro con la necessità di disporre di conoscenze precise in determinati campi del sapere. Questa contraddizione rende impensabile che si possa proporre, soprattutto ai livelli alti dell'istruzione, gli stessi contenuti di apprendimento per grandi gruppi di discenti; ne deriva l'esigenza di delineare un quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che fruiscono della formazione scolastica.

La società richiede alla scuola di trasmettere e diffondere tra tutti i suoi membri in modo generalizzato il proprio patrimonio culturale, un patrimonio che si viene alterando e ampliando a velocità sempre più sostenuta grazie alle tecnologie della comunicazione e alla mobilità delle popolazioni.

Il discente, che non è interessato in modo omogeneo a tutti i campi del sapere, a scuola deve poter acquisire nuove conoscenze e competenze che si integrino con quelle che già possiede.

Il sistema scolastico si trova dunque ad agire in un contesto instabile che richiede un continuo adattamento; deve fornire basi culturali che tengano conto della costante evoluzione della cultura a discenti che hanno bisogni conoscitivi e stili cognitivi diversi. Le conoscenze, inoltre, non possono essere trattate esaustivamente nelle aule scolastiche e queste, d'altra parte, già da tempo non costituiscono più il canale d'accesso esclusivo al sapere.

La richiesta rivolta al sistema scolastico è quella di un'ampia flessibilità nella gestione dei curricoli. La risposta è l'istituzione di centri decisionali a diverso livello, con competenze diversificate, ma integrate, che garantiscano interventi di educazione, formazione e istruzione coerenti, unitari nel contesto nazionale, ma anche rispettosi delle diverse identità culturali presenti sul territorio e adeguati alle caratteristiche dei soggetti in apprendimento (cfr. art. 1).

Generalizzando si può dire che sono di competenza del Ministro della Pubblica Istruzione le decisioni relative all'impostazione del quadro generale (definizione delle finalità e degli obiettivi generali e indicazione delle discipline comuni), mentre le singole istituzioni scolastiche sono responsabili della traduzione operativa degli obiettivi, che richiede attenzione per le esigenze del territorio e degli utenti del servizio. È quindi compito di queste ultime caratterizzare il curricolo, scegliendo una parte delle discipline e specificando gli obiettivi e i contenuti afferenti tutto il curricolo. „Va evidentemente salvaguardato il diritto dei cittadini a un servizio sostanzialmente uniforme su tutto il territorio nazionale, garantendo a tutti una serie di "contenuti minimi". „Ma una volta doverosamente rispettato questo limite, lo spazio che resta va riempito con proposte che tengono conto delle specifiche domande locali (manifeste e latenti) e delle competenze e disponibilità localmente disponibili e/o mobilitabili dal lato dell'offerta.“ (Romei 1995: 37).

Il testo del Regolamento non individua chi debba definire gli standard di apprendimento, che sono il presupposto per la definizione degli standard di qualità del servizio che compete al Ministro. La scelta dovrà comunque essere operata. La scuola deve rispondere in modo puntuale e qualificato alla pressante richiesta di qualità del servizio che proviene dalla società, anche se questa è sostanzialmente generica, legata più a modelli tradizionali di rigore e omogeneità che non agli effettivi bisogni.

### **Cosa fare**

Le operazioni da compiere per diversificare le proposte formative a livello d'istituto nel contesto che abbiamo delineato restano sostanzialmente quelle della programmazione. Si tratta infatti di:

1. analizzare i bisogni formativi individuali
2. analizzare le attese del contesto socio-economico del territorio
3. completare la definizione dell'impianto del curricolo
4. articolare gli obiettivi di apprendimento
5. selezionare i nuclei concettuali che rappresentano le discipline
6. scegliere le attività più idonee a elaborare conoscenza e a favorire l'acquisizione di sapere e saper fare
7. reperire le risorse
8. organizzare le attività
9. ripartire i compiti tra gli studenti e realizzare le attività di insegnamento/apprendimento
10. verificare e valutare i processi in atto e gli apprendimenti che ne risultano.

Si tratta, come si è detto, di operazioni tipiche dell'attività programmatoria che si ripartiscono sui diversi organi scolastici. I docenti riuniti collegialmente analizzano bisogni e attese generali e compongono il piano di studi; nel consiglio di classe precisano gli obiettivi educativi e disciplinari, condividendoli con gli utenti o con i loro rappresentanti, e li traducono in proposte didattiche; individualmente, infine, o in gruppi di progetto nel caso di attività interdisciplinari, organizzano le attività da sviluppare in classe con gli allievi.

Le operazioni di verifica e valutazione, che accompagnano le attività di insegnamento e apprendimento, procedono in senso inverso; coinvolgono i docenti prima a livello individuale, per venire poi condivise nel consiglio di classe e ratificate alla fine nel collegio dei docenti.

Se dunque le operazioni che il corpo docente di un istituto „autonomo“ deve compiere sono quelle che caratterizzano la programmazione, c'è da chiedersi in che cosa la scuola del nuovo regolamento differisca dalla scuola delineata e realizzata con i Decreti Delegati del 1974.

Sostanzialmente la risposta sta nel fatto che il nuovo servizio scolastico si identifica come un progetto, vale a dire „un modo di pensare l'educazione in termini di visione e non di programma“, ove la visione implica motivazione e condivisione delle finalità, mentre il programma si limita a farsi carico dei contenuti operativi (Figari 1997: 167). Perché progettare è qualitativamente diverso che programmare, anche se le operazioni che si compiono sono analoghe, se non addirittura identiche (Quartapelle 1999: 66 segg.). La differenza è riscontrabile nella diversa proporzione di certezza che ciascuna delle due operazioni implica. Nel progettare diminuiscono gli elementi decisi dall'alto una volta per tutte, quelli

che danno certezza, e aumentano le aree che vengono decise autonomamente. L'incertezza non è però da considerare un ostacolo all'organizzazione, ma una risorsa. Aumenta infatti l'autonomia di chi è investito delle decisioni operative. Nuove responsabilità, possibilità di darsi regole di funzionamento che rispondano ai bisogni via via emergenti e si adattino al contesto. Non si tratta di prescindere dalle regole, ma di contribuire alla loro definizione in modo che il servizio sia qualitativamente elevato.

Perché ciò si realizzi è necessario che le decisioni, condivise comunque all'interno dell'istituzione, siano trasparenti anche all'esterno, che vengano esplicitate e comunicate.

La diversificazione delle proposte formative si realizza dunque agendo su tre versanti:

- l'ambito dei contenuti del curriculum, che implica l'analisi disciplinare;
- le modalità organizzative del curriculum, che implica una flessibilità modulare;
- le modalità di lavoro degli operatori scolastici, che va improntata a progettualità.

### **Analizzare le discipline per il curriculum**

Abbiamo visto che le decisioni relative al curriculum si collocano a diversi livelli. Se ci si vuole attenere agli orientamenti dati dalla Commissione Europea nel Libro bianco su formazione e istruzione<sup>1</sup>, l'attivazione dei percorsi didattici sarà successiva a due operazioni fondamentali, e precisamente:

- scelta delle discipline ad integrazione di quelle indicate dal Ministro della pubblica istruzione,
- individuazione delle conoscenze, competenze e capacità che devono essere acquisite dagli allievi.

L'esigenza di calibrare le scelte sulle richieste del contesto e di garantire continuità di apprendimento (art. 8, comma 4), innestandolo su conoscenze, competenze e capacità che possono essere state acquisite anche al di fuori delle aule scolastiche, mal si coniuga con programmi che scandiscono i contenuti di apprendimento secondo una progressione lineare; ne risulterebbe una rigidità in contrasto con la flessibilità indicata nel Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (art. 5) e con la necessità, messa in evidenza anche dalla cosiddetta Commissione dei saggi<sup>2</sup>, di puntare, con tutti gli apprendimenti, agli aspetti metodologici della conoscenza fornendo strumenti

- linguistici
- interpretativi
- operativi.

Padronanza della parola scritta e parlata, possesso dei linguaggi iconici e musicali, capacità di misurare e confrontare misure, di leggere e costruire tabelle e grafici, comprensione dei nessi causali, possesso della capacità previsionali, manualità - le indicazioni dei Saggi concordano con quelle delle imprese, per le quali va perseguito l'equilibrio tra saperi fondamentali e capacità operative, tra preparazione di base e capacità di adattamento. Le loro richieste riguardano in dettaglio:

- conoscenze linguistiche e logico-matematiche;
- padronanza dell'inglese e degli strumenti informatici;
- capacità relazionali;
- capacità diagnostiche (reperire, trattare e utilizzare dati);
- capacità decisionali;
- capacità di analisi e sintesi delle situazioni;
- capacità di risolvere problemi;
- capacità di adattarsi a nuove esperienze;
- capacità di comunicare chiaramente (Callieri 1997).

Ci si deve dunque orientare verso curricula alleggeriti nei contenuti disciplinari, che indichino dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti, che non siano autoreferenziali ma si giustificino nei bisogni esterni alla scuola. È necessario che il curriculum risulti coerente rispetto ai bisogni e non rispetto ai saperi erogati. Per evitare di proporre contenuti di apprendimento validati dalla tradizione, ma poco utili e poco funzionali all'acculturazione del cittadino di oggi che richiede criteri più mobili di aggregazione delle conoscenze occorrerà procedere preliminarmente a un'analisi disciplinare.

Le discipline possono essere considerate risultati di processi cognitivi sociali, connotati da requisiti di controllabilità e rigore, mentre gli apprendimenti sono processi di conoscenza individuali, guidati da criteri di funzionalità e di efficacia rispetto a bisogni soggettivi. Nel programmare il proprio intervento formativo l'insegnante ha la necessità di coniugare un sapere scientifico, qual è quello socialmente condiviso, con un sapere funzionale che sia però al contempo rappresentativo del sapere scientifico, deve operare delle scelte che non sacrificino la scientificità e non costituiscano una riduzione. Afferma Liber: „Essendo i due processi processi cognitivi, individuale e sociale, sostanzialmente isomorfi, è possibile

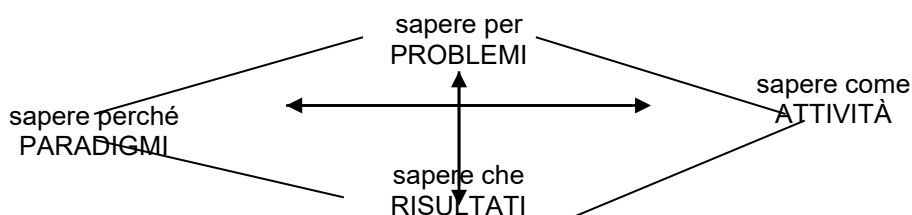
<sup>1</sup> Commissione Europea, 1995: *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.

<sup>2</sup> cfr. Maragliano R. (1997): *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni"*.

correlare gli uni agli altri senza forzature, a patto che si recuperi la loro vera natura profonda, a patto che si spinga l'indagine, appunto, a livello epistemologico." (Liber 1999:72)

Le descrizioni che le diverse discipline danno della realtà non hanno quelle caratteristiche di oggettività che tradizionalmente si attribuisce loro; sono riflessi delle esperienze umane, storicamente determinate, condizionate dal contesto, strettamente intrecciate con il soggetto storico che li ha costruiti e li viene costruendo ed è influenzato dai propri scopi e dai propri valori; sono „ambiti di conoscenze che, pur costruite con criteri di forte coerenza interna, non possono considerarsi se non oggetti mentali utili per interagire con il mondo esterno“ (Liber 1999:ibid.).

Lo stretto legame tra l'oggetto studiato dalla disciplina e il soggetto ricercatore impone una rivisitazione che è determinante in ambito pedagogico, ove il sapere diventa una risorsa per l'apprendimento. Uno strumento utile ad un'analisi disciplinare basata su questi presupposti è il modello elaborato dall'OPPI<sup>3</sup>, che individua in quattro domini, tra loro intrecciati, i luoghi in cui si pongono gli interrogativi.



- Esplorando il nodo del “sapere che” si rintracciano i saperi codificati e formalizzati, vale a dire i concetti, le teorie, i linguaggi specifici elaborati dagli esperti.
- Nel nodo del “sapere come” si esplorano le operazioni, le procedure, i metodi e le tecnologie adottati dagli scienziati per fare ricerca.
- Il nodo “sapere per” consente di osservare le domande, i problemi posti dagli scienziati o generati dai bisogni sociali che danno avvio alla ricerca.
- Il nodo del “sapere perché” consente di indagare l'humus storico-culturale, le visioni del mondo in cui si radica la ricerca.

In una scuola che si ponga come luogo di ricerca e sperimentazione didattica l'analisi disciplinare non può andare disgiunta dall'individuazione delle valenze formative delle discipline. Il curriculum esplicito, che si riferisce ai saperi più propriamente disciplinari, nell'attività di insegnamento/apprendimento si integra con un curriculum implicito e con un curriculum trasversale; il primo è relativo allo sviluppo dell'alunno come persona, delle sue attitudini e delle sue capacità relazionali e espressive, decisionali e comunicative, il secondo riguarda l'acquisizione di strumenti che attraversano le discipline, quali le capacità di ascolto, il metodo di studio ecc. Gli elementi dei curricula implicito e trasversale contribuiscono alla costruzione del sapere secondo i canoni propri delle discipline trascendendole e evitando il nozionismo (Romei 1995: 111). Resta comunque l'esigenza di definire i “saperi minimi” irrinunciabili, che, come si è detto, non dovrebbero limitarsi ai contenuti, ma implicare anche competenze e capacità e dovrebbero essere scelti in modo da far cogliere i nodi logico-concettuali su cui ogni disciplina è fondata, favorendo così apprendimenti di tipo superiore (Romei 1995: 114).

L'analisi di una disciplina a scopo formativo non si limita dunque a prendere in considerazione e a selezionare i contenuti della disciplina stessa, ma ne considera l'utilizzo, li coniuga in termini di obiettivi di apprendimento e impone all'attività didattica precise scelte metodologiche: si tratta di formulare problemi da proporre agli studenti perché comprendano i concetti e acquisiscano competenza, anziché presentare soluzioni, si tratta di proporre attività istruttive e formative, di usare il linguaggio specifico ecc. La scuola deve potersi trasformare da luogo dove si studia a luogo dove si fanno esperienze che favoriscano l'apprendimento e aiutino a analizzare fenomeni, concetti e eventi senza perdere di vista i legami tra le discipline, in una parola, la complessità del reale.

Sulla base di questi presupposti il curriculum delle singole discipline viene ad essere caratterizzato da

- obiettivi da raggiungere
- risultati operativi da ottenere
- esiti formativi da garantire
- attività da svolgere
- condizioni di lavoro
- setting formativo
- gestione dell'aula
- metodi, tecniche...

<sup>3</sup> Lo schema elaborato dall'OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) è ripreso in Liber 1999, p. 74.

▫ tempi di lavoro. (Gilberti 1999)

E in attesa che i nuovi curricoli vengano definiti, in questi stessi termini possono essere rilette i programmi dei vecchi ordinamenti. Lo suggerisce il testo della proposta di Legge per il riordino dei cicli scolastici approvata dal Consiglio dei Ministri nel giugno del 1997 e lo indica il Regolamento per l'autonomia (art. 13). I vecchi programmi sono un intralcio minore all'innovazione di quanto possano esserlo le abitudini didattiche che su quei programmi si sono venute consolidando.

### **Modularizzare i curricoli**

Dice Domenici: „Vi sono vari modi per rendere elastico l'intervento educativo senza peraltro perdere di vista gli obiettivi d'istruzione propri dei diversi tipi di scuola. Uno tra i più efficaci è di organizzare modularmente e flessibilmente gli itinerari didattici e i tempi di istruzione posti in essere dalla stessa scuola.“ (Domenici 1998: 114).

Che la flessibilità dei curricoli - e quindi la reale possibilità di innovare il sistema scolastico adeguandolo ai bisogni dell'individuo e della società - passi attraverso una loro parziale o più complessiva modularizzazione è indicato ripetutamente nei documenti istituzionali, sia europei sia nazionali. Nelle proposte italiane per la riforma della scuola secondaria i moduli si configurano come elementi componibili di un sistema organico che si affiancano, nel ciclo secondario, agli insegnamenti fondamentali per offrire percorsi formativi differenziati. Costituiscono opzioni che consentono di valorizzare la personalità degli studenti, rafforzare la loro motivazione allo studio e le vocazioni culturali individuali; garantiscono la possibilità di scelta all'interno di un indirizzo, la possibilità di passare da un indirizzo all'altro, di optare per iniziative offerte da altri istituti, enti o agenzie e anche di riprendere gli studi interrotti<sup>4</sup>. L'allievo deve poter costruire la propria formazione scegliendo di volta in volta le aree di conoscenza che gli possono essere utili e che gli permettano di valorizzare e potenziare competenze e capacità che sono già in suo possesso. Si tratta di una componibilità/scomponibilità organizzativa che dà facoltà di aggregare con relativa libertà gli spazi orari per rendere più efficace la trattazione degli argomenti ritenuti fondamentali per il curricolo, più puntuale la verifica che gli obiettivi perseguiti siano stati raggiunti, e quindi più agevole accertare lacune prima che si siano cumulate e più tempestivo il recupero. Il modulo deve potersi comporre con altri, deve poter cambiare posto per costituire percorsi di apprendimento diversificati, coprendo al contempo i nuclei fondamentali e rappresentativi dei saperi affrontati. Con la modularità concetti quali continuità e trasversalità trovano realizzazione pratica in un curricolo che non si sviluppa su linee verticali, ma sono frutto di una composizione di elementi significativi e compiuti che si rinforzano a vicenda.

Per comprendere meglio cosa siano i moduli possiamo ricorrere alla definizione del Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola:

“Per *moduli* si intendono blocchi autonomi a valenza sia disciplinare sia pluridisciplinare riferiti a insegnamenti di un segmento del curricolo. I moduli presuppongono che si inventino percorsi brevi, componibili fra loro e scomponibili al loro interno, non privi di propedeuticità dall'uno all'altro e quindi di “catenacci”, ma ciascuno dotato di una relativa autonomia, di un proprio significato, di una propria certificabilità e spendibilità.

I moduli vengono definiti, oltre che in termini di competenze, anche in termini di ore complessive, che possono essere ripartite o raggruppate nel curricolo in funzione delle esigenze di ciascuna unità scolastica. In molti casi infatti pare più produttivo compattare le ore in un periodo breve che diluirle in poche ore settimanali.

Per ogni modulo vengono indicati:

- a. la disciplina o le discipline che lo sostanziano,
- b. il ciclo scolastico o la fascia d'età cui è destinato,
- c. le ore complessive e le ore destinate ai diversi insegnamenti,
- d. i prerequisiti, ove necessario,
- e. il livello di competenza previsto,
- f. le tematiche portanti o gli ambiti entro i quali selezionare le tematiche,
- g. le condizioni minime indispensabili per il raggiungimento degli obiettivi,
- h. gli eventuali rapporti con moduli precedenti e successivi,
- i. l'eventuale rapporto tra studio, esercitazioni pratiche, esperienze e stage lavorativi attuati in luoghi diversi dalla scuola,
- j. le modalità di verifica delle competenze finali acquisite.

---

<sup>4</sup> Cfr. *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, approvata dal Consiglio dei Ministri del 3/6/97, artt. 7 e 8.

Tali indicazioni devono essere sufficientemente elastiche da lasciare ampi margini alla libera progettazione didattica, e sufficientemente precise da delineare competenze accertabili. (Forum delle associazioni disciplinari della scuola 1998).

Un'organizzazione modulare consente di attivare percorsi didattici individualizzati all'interno di un percorso condiviso con altri, perché i moduli, oltre che essere componibili tra loro, devono poter essere scomponibili all'interno e offrire occasioni di attività e esperienze differenziate, adatte ai diversi stili di apprendimento. Diversamente dalle unità didattiche, che sono centrate sulla disciplina di insegnamento, il modulo è infatti centrato sull'allievo e finalizzato alla sua formazione, all'acquisizione degli strumenti linguistici, interpretativi e operativi necessari al cittadino.

Le risposte che la modularità dà all'esigenza di flessibilità sono dunque di due tipi, probabilmente complementari, l'una organizzativa e l'altra improntata a una visione pedagogico-didattica che valorizza le modalità naturali con cui i singoli allievi apprendono e comporta una differenziazione delle attività proposte all'interno del blocco modulare.

### **Organizzarsi per progettare**

Come abbiamo già accennato, il lavoro negli istituti scolastici autonomi è, nel suo complesso, oltre che nelle sue articolazioni, un'attività progettuale. Come tale implica motivazione e condivisione delle finalità, è orientato ai bisogni degli utenti e non alle norme del legislatore, è vincolato dagli esiti e non dalle procedure, richiede operatori professionisti che si assumano la responsabilità delle scelte, e non burocrati che diano seguito a decisioni prese da altri.

La scuola è un sistema complesso che funziona se c'è collaborazione tra i diversi protagonisti. Tra gruppi di persone organizzate che devono elaborare le regole del sistema, consenso e collaborazione non si generano spontaneamente, vanno indotte attraverso una negoziazione e comunicate, perché le scelte non coincidono con l'aggregazione delle decisioni dei singoli componenti, ma si generano dal confronto o possono venire indotte dal contesto. Se il programmare è caratterizzato da ordine e efficienza, progettare significa esplorare, muoversi in percorsi impreveduti, implica ambiguità, conflittualità, tensioni, quel certo disordine che si accompagna alla libertà individuale. E progettare il curriculum significa, per il singolo insegnante, selezionare tenendo conto delle selezioni operate dai colleghi delle altre discipline.

Negoziazione e comunicazione all'interno del sistema e verso l'esterno stanno alla base della progettualità della scuola. Ma di quali canali avvalersi per avere una comunicazione efficace? Le decisioni vengono solitamente prese in momenti formali, e vengono registrate nei verbali insieme alle argomentazioni adottate a sostegno delle scelte (ed anche a quelle contrarie). Solitamente, però, i verbali sono considerati un adempimento burocratico, destinati all'archivio, non vengono utilizzati come strumento di comunicazione nemmeno tra i docenti. La scrittura sembra essere riservata solo ai documenti ufficiali, richiesti dall'istituzione, quelli che finiscono per essere usati solo in caso di ricorsi contro le decisioni prese. Per il resto ci si avvale di documenti scritti solo per comunicare verso l'esterno. In una scuola che progetta, invece, la scrittura può essere uno strumento economico, in termini di tempo e di energie, per assicurare un'informazione chiara, certa e rapida, utilissima. La registrazione di problemi incontrati, soluzioni proposte ed esperite, bisogni emersi ecc., idee può essere un valido aiuto nei momenti di bilancio e valutazione del servizio, per migliorarlo e adeguarlo a nuovi bisogni. Tabelloni e cartelli esposti nei luoghi accessibili agli operatori scolastici sono gli strumenti più efficaci per visualizzare l'organizzazione, rammentare impegni e scadenze, registrare le cose fatte, mettere in evidenza quelle da fare, per tenere, insomma, sotto controllo i processi in atto. Tabelloni e cartelli esposti in luoghi accessibili agli utenti del servizio (o ai probabili futuri utenti) possono dare informazioni schematiche sull'organizzazione scolastica e sulle attività del momento. Il Piano dell'offerta formativa, che illustra la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa dell'istituto e deve essere reso pubblico e consegnato agli utenti (Regolamento, art. 3), non può che concretizzarsi in un fascicolo che renda evidenti quali sono i vincoli, quali le opzioni, quali le offerte di attività facoltative, quali le modalità per scegliere, per iscriversi ai corsi, per individualizzare il curriculum, per consultarsi con i docenti, ecc., in una parola per scegliere e per mettere in atto le scelte.

E perché non pensare anche a una comunicazione più ampia, divulgativa, attraverso pagine web?

### **Controllare**

La „necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro“ (Regolamento, art. 4, comma 6) in un sistema scolastico che offre percorsi formativi differenziati e individualizzati presuppone che si abbiano informazioni chiare e precise sia sui prerequisiti richiesti per accedere ai diversi livelli dei singoli tipi e indirizzi di studio, sia sulle competenze possedute dai singoli individui, competenze che, come si è detto, possono essere state acquisite dentro o fuori dalla scuola.

Perché altrimenti l'autonomia, voluta per adeguare il sistema formativo ai bisogni degli utenti, si risolverebbe nell'isolamento dei singoli istituti. Questi devono gestirsi in modo sì autonomo, ma anche convergente verso finalità e obiettivi generali condivisi a livello nazionale.

L'autonomia comporta l'istituzione di meccanismi di rilevazione, apprezzamento e certificazione dei risultati a due livelli, quello relativo alla capacità del servizio di soddisfare le esigenze implicite o specifiche dell'utenza e di rendere identificabili, ricostruibili e certificabili i diversi percorsi di formazione, che esula dal campo delle nostre riflessioni, e quello pedagogico-didattico che riguarda competenze, conoscenze e capacità degli allievi.

Il controllo e la valutazione degli alunni tocca di norma agli insegnanti e resta di loro esclusiva competenza anche nella scuola che offre curricula differenziati. Ma i vincoli posti sono precisi. Per essere fatti valere nei passaggi da un livello all'altro e da un indirizzo all'altro, i crediti (e gli eventuali debiti) scolastici realizzati devono essere chiaramente riconoscibili anche all'esterno; ciò presuppone una precisa descrizione delle competenze che sia riconducibile a criteri trasparenti e condivisi. Il Regolamento sull'autonomia segnala con chiarezza l'esigenza che questi vengano esplicitati: „I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 ...“ (art. 4 comma 6). E gli obiettivi specifici non richiamano solo conoscenze disciplinari, ma prioritariamente competenze, vale a dire “abilità e comportamenti funzionali all'espletamento di specifici compiti che si realizzano in prestazioni riconoscibili”<sup>5</sup>, che coinvolgono quindi anche le capacità relazionali, diagnostiche, decisionali, di analisi e sintesi delle situazioni, capacità di risolvere i problemi, di adattarsi a nuove esperienze, di comunicare chiaramente, di cui, come si è visto, si ha bisogno anche al di fuori della scuola.

### Scegliere gli strumenti

⇒ **per impostare curricula scolastici che si accordino con le scelte degli altri paesi dell'Unione Europea:**

Commissione Europea, 1995: *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA- CE-CEEA.

*Il documento, noto come Libro Bianco su formazione e istruzione, analizza i fattori di cambiamento della società e indica cinque obiettivi generali da porre alla base delle scelte curriculari.*

⇒ **per analizzare le discipline e individuarne le valenze formative:**

Citterio S., Magnoni G. (a cura di) 1999: *Dalla valutazione ai curricula*. Milano, FrancoAngeli.

*I tre volumi affrontano il tema della ridefinizione dei curricula dell'attuale scuola media, basandola su una radicale analisi disciplinare; possono contribuire a costruire i curricula di tutti gli ordini di scuola.*

⇒ **per identificare i contenuti fondamentali dei curricula:**

Maragliano R. (a cura di), 1997: *Commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola*. Iper testo. Università Roma Tre.

*Presentati in versione cartacea e ipertestuale, i materiali contengono contributi individuali dei membri della commissione detta “dei saggi” (osservatori del mondo: accademici, ricercatori, artisti, rappresentanti del mondo della produzione, non necessariamente specialisti di questioni scolastiche, designati “saggi” dall'opinione pubblica) e il documento comune predisposto da Roberto Maragliano. Se ne possono trarre indicazioni in merito ai saperi da considerare assolutamente irrinunciabili per ogni tipo e indirizzo di scuola.*

⇒ **per impostare curricula linguistici finalizzati all'acquisizione di una competenza plurilingue e pluriculturale:**

Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg.

*Il documento, pubblicato in inglese e francese, ma riferibile a qualsiasi lingua, materna o straniera, mette progressivamente a fuoco 6 livelli di competenza plurilingue e pluriculturale, descrivendo i comportamenti linguistici e sociali che li realizzano.*

---

<sup>5</sup> La citazione è tratta da una dispensa del M.P.I. utilizzata a Stresa, nell'ottobre del 1998, in un Seminario per la definizione di un sistema di certificazione dei crediti.

- ⇒ **per organizzare un curricolo che abbia flessibilità:**  
Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola, 1998: *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli*. In Lend n. 4 e in Bollettino dell'IRRSAE Lombardia, 1997, n. 61.  
*Il documento dà indicazioni operative per modularizzare il curricolo scolastico.*
  
- ⇒ **per scegliere modalità organizzative che favoriscano l'accordo dei docenti nell'elaborazione del curricolo:**  
Romei P., 1995: *Autonomia e progettualità*. Firenze, La Nuova Italia.  
*Il volume dà indicazioni operative per rifondare l'organizzazione delle singole istituzioni scolastiche grazie a una metodologia progettuale.*  
Bertocchi D. (a cura di), s.d.: *Percorsi e strumenti per il Progetto Educativo d'Istituto* (vol. I). Milano, IRSAE Lombardia.  
Flocchini N. (a cura di), s.d.: *Percorsi e strumenti per il Progetto Educativo d'Istituto* (vol. II). Milano, IRSAE Lombardia.  
*I due volumi danno indicazioni operative e presentano indicatori e schede operative per l'organizzazione e la gestione della progettualità d'istituto.*
  
- ⇒ **per avviare e gestire la progettualità:**  
Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti*. Milano, FrancoAngeli.  
*Il volume raccoglie riflessioni e strumenti utili a docenti che vogliono impostare la propria didattica secondo i canoni della progettualità.*
  
- ⇒ **per pianificare una valutazione trasparente:**  
Citterio S., Magnoni G. (a cura di) 1999: *Dalla valutazione ai curricoli*. Milano, FrancoAngeli.  
*I tre volumi affrontano il tema della valutazione degli alunni dell'attuale scuola media inquadrandola nella più ampia esigenza di definizione di standard disciplinari necessari per la realizzazione di un servizio scolastico di qualità. Le proposte sono utili a orientare le scelte dei docenti di tutti gli ordini di scuola.*

Il contributo è pubblicato nel *Vademecum dell'autonomia scolastica*, IRSAE Lombardia-Regione Lombardia, 2000, p. 33-41.

#### **Riferimenti bibliografici**

- Bertocchi D. (a cura di), s.d.: *Percorsi e strumenti per il Progetto Educativo d'Istituto* (vol. I). Milano, IRSAE Lombardia.
- Citterio S., Magnoni G. (a cura di), 1999: *Dalla valutazione ai curricoli*. Milano, FrancoAngeli.
- Commissione Europea, 1995: *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg.
- Domenici G., 1998: *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari, Laterza..
- Figari G., 1997: *La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?* in Monasta A. (a cura di).
- Flocchini N. (a cura di), s.d.: *Percorsi e strumenti per il Progetto Educativo d'Istituto* (vol. II). Milano, IRSAE Lombardia.
- Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola, 1998: *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli*. In Lend n. 4 e Bollettino dell'IRRSAE Lombardia, 1997, n. 61.
- Gilberti A., 1999: *Il curricolo e le discipline*, in Quartapelle F. (a cura di).
- Maragliano R. (1997): *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana"*.
- Maragliano R. (a cura di), 1997: *Commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola. Iper testo*. Università Roma Tre.
- Monasta A., 1997: *Progettualità, sviluppo locale e formazione*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo C.; Fusé L., 1983: *Il curricolo: Prospettive teoriche e problemi operativi*. Torino, Loescher editore.

- Quartapelle F., 1999: *Definire il progetto*, in Quartapelle F. (a cura di).
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti*, Milano, FrancoAngeli.
- Quartapelle F., 1999: *Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare*.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Proposte per una didattica modulare*, Milano, FrancoAngeli.
- Romei P., 1995: *Autonomia e progettualità*. Firenze, La Nuova Italia.
- Schwab J. et al., 1971: *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze, La Nuova Italia (ed. or. 1964).
- Tyler B.W., 1971 (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, The University of Chicago Press.