

Alcune definizioni correnti di curricolo

Umberto Margiotta

Di cosa è fatto intanto un curricolo? Di una sequenza apparentemente semplice e lineare di elementi che, anche se diversamente definiti ed esplicitati, ricorrono in ogni contesto di istruzione o progetto educativo o programma di azione formativa:

1. Scopi o finalità generali;
2. Obiettivi intesi come compiti da eseguire o come abilità, performance o padronanze da far acquisire agli allievi;
3. Contenuti di insegnamento e di formazione, intesi sia come materie di insegnamento o discipline sia come conoscenze comunque necessarie al perseguimento degli obiettivi;
4. Metodi di insegnamento assunti, tecniche didattiche scelte, procedure organizzative adottate o comunque adottabili;
5. Esperienze di apprendimento traggiate e programmate nella loro realizzazione operativa sia sotto il profilo dello sviluppo cognitivo che di quello culturale e personale degli alunni;
6. Verifiche delle esperienze di apprendimento e delle azioni educative intraprese e realizzate, analisi degli ostacoli, degli insuccessi e dei risultati, loro ricollocazione istituzionale e culturale;
7. Valutazione dell'impianto curricolare adottato e suo apprezzamento sia rispetto agli scopi che agli obiettivi, ai mezzi, ai comportamenti realizzati, sia rispetto alla evoluzione del contesto sociale, istituzionale e culturale di riferimento.

Dunque il curricolo non è confondibile con i programmi di insegnamento. Il primo, più che indicare una strada, segnala gli strumenti concettuali, tecnici e organizzativi del cui corredo è *necessario* dotarsi per mettersi in cammino e raggiungere la meta. I secondi sono solo un modo per organizzare i contenuti di insegnamento e per assicurare una ottimizzazione delle spese di istruzione e dei moduli organizzativi tesi al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati. Ma è indubbio che il tener fede alla sequenza indicata obbliga ad analisi, scelte e decisioni (preliminari o in corso d'azione) che interessano ciascuno dei passi della sequenza ricordata, l'insieme dei loro rapporti, e *last but not least* una costante valutazione d'impatto sugli effettivi guadagni formativi dell'allievo in conseguenza delle scelte e delle decisioni adottate. Ciò spiega la varietà delle definizioni che in ambito internazionale vengono offerte dell'idea e della pratica del curricolo.

Una prima definizione, invero assai ricorrente non solo in Italia, è quella per cui il curricolo è un *set di contenuti conoscitivi o di discipline*. È interessante annotare come di solito tale accezione si accompagna ad una forma precisa di curricolo, che è quella del "*syllabus*", usualmente inteso come un sommario dei contenuti di istruzione che devono essere impartiti in un corso, molto spesso collegato ad un eserciziaro e ad un test di profitto. L'enfasi su quale contenuto debba essere dato costituisce l'elemento critico di un *syllabus*, ma il curricolo include molto più di ciò. Per esempio: l'approccio che privilegi nel conoscere un contenuto di istruzione influenza sicuramente il cosa e il come lo trasmetti all'allievo. E, analogamente, l'enfasi posta - in questi tipi di curricoli - nell'individuare quali studenti risultino sufficientemente preparati e motivati ad apprendere particolari contenuti influenza di molto ciò che di fatto viene appreso.

Una seconda definizione è quella che fa corrispondere il curricolo ad un *prodotto fisicamente analizzabile*. In alcuni casi - a livello internazionale - tale prodotto corrisponde alla documentazione del curricolo comprendente dettagli sugli obiettivi, sui contenuti, sulle tecniche di insegnamento, sulle risorse, sulla valutazione e sulle verifiche degli apprendimenti. Capita anzi di osservare come queste documentazioni vengano esplicitamente richieste dai governi o da agenzie da questi delegate, prescrivendo sia il cosa sia il come insegnare. Ora è ovvio ricordare che la documentazione del curricolo (non di rado confusa in Italia con la cosiddetta programmazione didattica) rappresenta il curricolo ideale più che quello attuale o effettivo. Un insegnante infatti può non accettare tutto ciò che è scritto in un Programma o può ritenersi inidoneo a realizzare il curricolo in tutti gli aspetti previsti dal programma, per carenze di formazione o di comprensione. È questo un caso invero frequente che riguarda il presente e ancor più il futuro delle politiche scolastiche in materia di innovazione educativa. Il gap tra curricolo intenzionale e prescritto e curricolo reale rende di fatto inutili e dispendiose politiche di formazione in servizio e di aggiornamento del personale docente, sì che queste costino molto più di quanto sarebbe necessario alla semplice modifica organizzativa delle scuole. Ma può anche capitare, come è stato recentemente lamentato, che i livelli di interesse e gli orientamenti delle famiglie e degli studenti come anche le priorità delle comunità locali possano condizionare e prevenire gli insegnanti dallo sviluppare un curricolo così come previsto dalle autorità centrali.

Una terza definizione è quella che presenta il curricolo come un *set di obiettivi di apprendimento e/o di performance*. Indubbiamente questo approccio intende focalizzare l'attenzione sulle specifiche abilità, conoscenze o padronanze che un allievo deve guadagnare al termine di un corso di studi nonché la necessità di uno spostamento del baricentro scolastico dall'insegnante all'allievo, che è il vero ed unico cliente della scuola. Se gli insegnanti - si sostiene - conoscono bene il target di esperienze, di conoscenze e di padronanze entro cui l'allievo dovrà navigare al termine del suo corso di studi, è certo molto più facile per gli insegnanti organizzare tutti gli altri elementi necessari ad assicurare efficacia alla gestione del curricolo (scelta dei contenuti di istruzione, tecniche didattiche e metodi di insegnamento, moduli organizzativi ecc.). Nei fatti questo approccio ha

prodotto due grandiosi scivoloni : uno verso il formalismo didattico, l'altro verso uno sperimentalismo didattico senz'anima (e forse senza testa). Nel primo caso le liste di obiettivi dell'apprendimento si sono trasformate , non di rado, in liste di prestazioni concepite in chiave sostanzialmente comportamentistica, peraltro talmente lunghe e articolate da risultare nei fatti inapplicabili e vuote. Nel secondo caso l'illusione di poter istruire con efficacia solo in vista di obiettivi facilmente osservabili e misurabili ha finito per produrre masse di allievi privi di senso diacronico e di senso storico. E tanto sperimentalismo didattico ha finito per iterarsi in stanche liturgie di schematismi concettuali. Apprendimenti e valori sono riconducibili, solo con estrema difficoltà, a liste di obiettivi di prestazione e di competenza

Una quarta definizione preferisce considerare il curricolo *come ciò che viene guadagnato in termini di istruzione e di formazione dallo studente sia dentro che fuori della scuola, sotto la guida di quest'ultima*. Ciò a voler sottolineare come l'apprendimento scolastico non sia confinabile tra le mura della classe o della scuola, e che comunque le uniche esperienze di apprendimento considerate significative per l'alunno sono quelle dirette e governate dal personale scolastico. Una variante di questa concezione è quella che vede nel curricolo l'insieme delle esperienze di apprendimento di un individuo come risultato del suo processo di scolarizzazione. Qui l'enfasi è sull'allievo come soggetto attivo e motivato di apprendimento e come unico, sostanziale, giudice dei risultati formativi del curricolo. Tuttavia è stato ampiamente osservato come l'allievo non apprenda solo in conseguenza del curricolo esplicito o ufficiale o formale perseguito dalla scuola, ma ancor più in virtù di quello che è stato definito curricolo implicito o latente, rinvenibile sia nelle procedure di vita scolastica, sia nei materiali didattici, sia negli approcci culturali e nelle relazioni adottate dal personale scolastico, e molto spesso senza che gli stessi insegnanti se ne avvedano.

La varietà delle definizioni censite e riordinate rispetto alla pubblicistica degli ultimi dieci anni in materia, in ambito internazionale, evidenzia che il problema non è tanto nella differenza di accento o di enfasi quanto piuttosto

Tav. 2 Linee di ricerca del curricolo in USA e Canada

categorie concettuali	USA Longstreet and Shane(1993)	USA Marsh and Willis (1995)	USA Ornstein and Hunkins(1993)	USA Pinar et alii, (1995)
Concezioni del curricolo	Concetti Prospettive Basi filosofiche	Pianificazione e teorizzazione	Teorie di fondazione del curricolo	Comprendere il curricolo e il suo sviluppo in una società globale e multietnica :Racial Test ; Gender text ; Autobiografical Text ;Aesthetic Text ;Theologic al text)
Storia del curricolo	Passato educativo Prospettive sociali e storiche	Storia del curricolo	Fondamenti storici del curricolo	Cointestualizzazione storica delle origini e dello sviluppo del curricolo
Politiche scolastiche	Politiche di sviluppo del curricolo	Processi decisionali in materia di C.		Lo sviluppo e la gestione del curricolo come terreno di autoanalisi
Procedure di progettazione e sviluppo del curricolo	Focus su : Apprendimento Valutazione Gestione collegiale scolastica del C.	Sviluppo del C. Pianificazione del C. come ricerca - azione C. e Innovazione Valutazione	Fini, scopi, obiettivi del C. Design Sviluppo e Innovazione Valutazione	
Principi e tendenze Sviluppi futuri	Rilevanza delle prospettive future della società rispetto alla progettazione del C.	Passato, presente e futuro del C.	Processi di socializzazione e sviluppo del C.	Problemi e possibilità per il C. in contesti di internazionalizzazione dei processi formativi

Tav. 2a Linee di ricerca del curriculum in USA e Canada				
categorie concettuali	USA Posner and Radnitsky (1986)	USA Schubert (1986)	USA Walker (1990)	CANADA Robinson et alii (1985)
Concezioni del curriculum	Quadri concettuali ed eclettici di riferimento	Modelli e Teorie del C. ; Ambiti di organizzazione e sviluppo del C.	Studiare il C. ; il C. come percorso riflessivo per l'insegnante. Procedure di deliberazione operativa.	Modelli di analisi psicologica applicata alla gestione del C.
Storia del curriculum		storia del curriculum		
Politiche scolastiche		Politiche scolastiche in rapporto al comportamento dei politici, Contesti e interessi dei vari gruppi di pressione	La decisione politica rispetto ai destini della scuola e della comunità L'importanza del National Curriculum	
Procedure di progettazione e sviluppo del curriculum	Come intendere le uscite formative. Logica della progettazione di unità formative Come organizzare unità di apprendimento Strategie di insegnamento Valutazione formativa	Obiettivi, Contenuti, Fasi di pianificazione del C. ; Valutazione formativa	Curriculum in classe ; Strategie e emodelli di pianificazione del C. ; Piani e materiali per governare il cambiamento del C.	
Principi e tendenze Sviluppi futuri		Problemi del C. in rapporto alle tendenze evolutive del sistema scolastico.		

Tav. 3 Linee di ricerca del curricolo in Australia e Asia

Tav. 3 Linee di ricerca del curricolo in Australia e Asia				
categorie concettuali	Australia Brady (1995)	Hong Kong Morris (1995)	Australia Print (1993	Australia Smith and Lovat (1990)
Concezioni del curricolo	Discipline di studio e modelli di C.	Modelli e Teorie di approccio epistemologico alla pianificazione del C.	Modelli di progettazione del C.	Valore formativo delle discipline e Modelli di C.
Storia del curricolo		storia del curricolo		
Politiche scolastiche		Analisi dei processi decisionali coinvolti dal C.		
Procedure di progettazione e sviluppo del curricolo	Analisi situazionale Analisi degli obiettivi e delle uscite formative Metodi di selezione dei contenuti Metodi di selezione dei compiti formativi Valutazione Gestone del C. Programmi di sviluppo del C. Valutazione del C. Valutazione della scuola come comunità	Intenzionalità educative e sociali del C. Contenuti, metodi, Procedure di verifica degli apprendimenti Valutazione del C. e della scuola Innovazione e cambiamento dei modelli di C.	Analisi situazionale Intenzionalità del C. ; Contenuti ; Attività di apprendimento ; Veriche e Valutazione ; Innovazione e cambiamento	Approccio procedurale allo sviluppo del C. Riflessività del C. Verifiche e Valutazione Cambiamenti del C.
Principi e tendenze Sviluppi futuri	Le conseguenze dell'approccio sistemico all'analisi del C. e alla vita scolastica	Problemi del C. in rapporto alle tendenze evolutive della società e dei sistemi scolastici.	Priorità politiche e sociali e influenzamento del C.	Sviluppi futuri del C.