

# Curricolo e competenze culturali

di Maurizio Muraglia



Rivista  
dell'istruzione  
4 - 2008

Focus

## Curricolo: una questione cruciale

Il tema del curricolo, soprattutto a partire dall'istituzione dell'autonomia scolastica, si candida a catalizzare tutte le questioni che possono essere ricondotte al fare scuola quotidiano e all'organizzazione della didattica. Esso, infatti, è capace di inglobare in maniera complessa e integrata, come notava già C. Pontecorvo <sup>(1)</sup> quasi trent'anni fa, tutta una serie di fattori – dalla scelta dei contenuti di insegnamento, all'individuazione degli obiettivi e degli ambienti di apprendimento, all'elaborazione dei criteri per la verifica e la valutazione – costitutivi di una didattica non legata prescrittivamente ad una lista di

### 1) Così la studiosa definiva il curricolo:

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

contenuti culturali emanata dal Centro. Tali fattori, in ultima analisi, ruotano ancor oggi, dai 3 ai 19 anni, attorno a tre grandi aree di interesse: i saperi, i metodi, le relazioni. Quanto più forte si rivela l'interrelazione ed interpenetrazione tra queste tre aree di pertinenza curricolare, tanto più congruente può risultare la risposta della scuola alla complessificazione del contesto antropologico ed epistemologico in cui viene a situarsi la sua azione <sup>(2)</sup>.

## Un curricolo per includere

Risulta di particolare rilevanza, all'interno di tale scenario, il tema dell'indissolubilità dei fattori cognitivi e dei fattori emotivi nel processo di apprendimento <sup>(3)</sup>, che postula un significativo legame tra il tema del curricolo e il tema dell'inclusione. Prendere in seria considerazione la valenza emozionale dell'apprendimento scolastico finisce infatti per chiamare in causa il protagonismo di chi apprende e, con esso, la sua attitudine a ricostruire personalmente il sapere della scuola a partire da schemi cognitivi e valoriali che pro-

2) Vedi in particolare E. MORIN, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 1999; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001; G. BOCCHI, M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004. Istruttiva risulta la panoramica di questioni delineata da M. BALDACCINI, *Ripensare il curricolo*.

3) “L'apprendimento è, sì, un processo di elaborazione dell'informazione, ma questo processo è colorato affettivamente dalle aspettative dell'allievo sulla propria prestazione, dal significato che egli dà all'apprendere e al fornire una buona prestazione, dal grado di sicurezza con cui ‘gestisce’ il proprio apprendimento” (P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet 1997).



## Focus

vengono dalla sua storia personale e dal contesto in cui essa si è andata via via modellando.

La *valenza inclusiva della logica curricolare* si annida proprio in questa sua presa in carico del soggetto che apprende in termini globali – cognitivi e affettivi –, cioè in termini tali da creare le condizioni per la trasformazione delle conoscenze scolastiche in competenze culturali. Se la stretta circolarità tra saperi, metodi e relazioni consente al curricolo di farsi costruttore di competenze per ciascuno, non è men fondata tuttavia la convinzione della *dimensione corale dell'evento scuola*. La nozione di apprendimento cooperativo, lungi dal costituire una sorta di *optional* della didattica secondo il curricolo, ne rappresenta il tessuto valoriale profondo. Un vero ambiente di apprendimento è un ambiente cooperativo, dove la competenza ritrova il suo etimo (*cum-petere*) di “cercare di ottenere qualcosa insieme”.

### Le dimensioni (non solo cognitive) del curricolo

Un curricolo capace di rispondere pertinentemente al mutamento degli scenari antropologici ed epistemologici, alla luce di quanto fin qui argomentato, finisce per assumere *carattere multiprospettico*, capace cioè di mobilitare competenze professionali plurime: competenze socioculturali, disciplinari, psicopedagogiche, organizzative, relazionali<sup>4</sup>. Ad essere interpellato è il sapere professionale di chi è *in-segnante*, di chi è chiamato a *porre un segno* nella vita di bambini e ragazzi e di porlo in maniera da generare crescita culturale e umana: umana in quanto culturale. La

4) Sulla necessità di un approccio capace di integrare molteplici ambiti di ricerca nell'elaborazione del curricolo, si veda C. FIORENTINI, *Il ruolo dei saperi disciplinari*, in M. AMBEL, D. CHIESA (a cura di), *Competenze culturali per la cittadinanza*, in Dossier di “Insegnare”, n. 1, 2007.

sua autorevolezza (anche qui un etimo significativo, *augére*, aumentare, far crescere) si esprimerà proprio in questa azione di *semina culturale*.

Non è fuori tema legare le questioni curricolari alle questioni di autorità, solitamente individuate come “questioni educative”, in tempi segnati da fenomeni estremi (bullismo e dintorni) che, a scuola, non possono che essere affrontati con i mezzi della scuola. E poiché la scuola non compie azioni di ordine pubblico o interventi terapeutici, il suo peculiare modo di trattare il rifiuto della scuola rimane, ove possibile, il fare scuola.

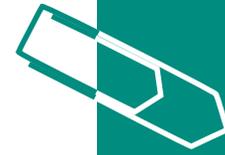
Per abbracciare una logica curricolare multiprospettica occorre pertanto uscire dalla logica del curricolo educativo o curricolo implicito o curricolo non formale per entrare nella logica del curricolo *tout court*, quale spazio formativo di pertinenza della scuola capace di assumere l'educativo, l'implicito ed il non formale all'interno della sua *mission* istituzionale.

Se gli scenari dell'educazione si complessificano, anche il curricolo dunque non può che assumere una configurazione complessa e integrata, che tiene insieme il ruolo dei saperi, il ruolo della mediazione didattica e il ruolo della relazionalità globalmente intesa. Dunque, un'idea forte di curricolo, ben oltre le contingenze della politica, perché capace di interpellare in profondità le pratiche quotidiane della scuola.

### I saperi: dalle materie scolastiche alle discipline

Vediamo adesso come si articola una simile interpellanza, sondando le tre grandi aree individuate. La loro successione lineare non è gerarchica: verrebbero meno la circolarità e la interpenetrazione che le caratterizza e che si cercherà qui di fare emergere. L'attenzione ai saperi <sup>(5)</sup> è qualificata

5) Tema efficacemente esplorato da F. CAMBI (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, Firenze,



dalla riflessione sulla loro cifra di metodicità e relazionalità. Ciò implica assumere criticamente la polarità, che qui, con Mattozzi, istituamo, tra materia e disciplina. Mentre la materia è un corpo organizzato e sistematico, una sorta di "materializzazione" della disciplina, quello che poi troviamo manualizzato, come mero prodotto, nel libro di testo, la disciplina si configura quale *strumento di investigazione della realtà*, quale dispositivo culturale capace di fornire gli strumenti euristici per affrontare un problema di realtà e che finisce per mettere in gioco anche la professionalità docente quando non è troppo incline ad una didattica trasmissiva<sup>(6)</sup>.

La traiettoria professionale che segna il percorso verso una "epistemizzazione" della inerte materia scolastica è legata alla *capacità del sapere di farsi metodo e di farsi relazione*. Ciò fa pensare ad un sapere della scuola come risposta a problemi, come apertura alla discussione, come possibilità di istituire legami e connessioni, come palestra dell'intelligenza, come apertura alla contemporaneità, come disponibilità all'autosuperamento, in direzione antidogmatica. In una parola: come processualità.

Il sapere della scuola, assunto in ottica curricolare – metodologica e relazionale –, non è più un sapere per la trasmissione ma per la ricostruzione, non è più un sapere enciclopedico ma emblematico, non è più un sapere dichiarativo ma competente. Esso ha tratto la sua colorazione dall'incidenza che hanno assunto, nella sua rivisitazione, mediazione didattica e relazionalità.

Ets-Le Monnier 2000-2001; *ib.*, *Saperi e competenze*, Bari, Laterza, 2004; B. MARTINI, *Formare ai saperi*, Milano, Franco Angeli, 2005. Si veda anche M. MURAGLIA, *Insegnare per includere*, in "Insegnare", n. 6, 2006.

6) I. MATTOZZI in *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2007.

### La mediazione didattica

Ma di quale mediazione didattica si parla? Anche su questo tema proiettano la loro luce gli altri due campi. Si parla infatti di una mediazione didattica che parte dall'evoluzione del rapporto che l'insegnante instaura da un lato con i saperi, dall'altro con gli studenti: un'evoluzione che lo conduce da una posizione di onniscienza trasmissiva ad una posizione di co-esistenza e co-ricerca. Egli crea oggetti di apprendimento (dopo aver creato oggetti di insegnamento attraverso l'indagine disciplinare), crea spazi di significatività dell'apprendere, crea assetti euristici e laboratoriali dove la dimensione della relazionalità irrompe con la sua istanza di cooperazione, crea spunti di riflessività e di metacoscienza.

È una mediazione didattica, come si può vedere, qualificata dal rifiuto di un *metodologismo esperienziale* volto a valorizzare esclusivamente saperi non formali e attività più o meno ludico-ricreative per soddisfare banalmente la pur legittima esigenza di benessere degli studenti. Una scuola al ribasso, quest'ultima, incapace di generare competenze culturali perché risolve il problema dell'astrattezza del "sapere colto"<sup>(7)</sup> con la sua semplice rimozione dall'orizzonte di studenti cui si finisce soltanto per garantire una generica accoglienza.

### La qualità della relazione

Proprio gli studenti diventano, a questo punto, il terzo *focus* di attenzione.

7) Significativa a questo proposito la cruda affermazione di U. GALIMBERTI: "[Lo studente] tra i banchi di scuola finisce per trovare solo quanto di più lontano e astratto c'è in ordine alla sua vita, in quella calda stagione dove il sapere non riesce, per difetto di trasmissione, a divenire nutrimento della passione e suo percorso futuro" (U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, Milano, Feltrinelli, 2007).



## Focus

Si può pensare ad una relazionalità scolastica che faccia a meno dei suoi due grandi mediatori, saperi e metodi? Si può rinunciare al principio fondante della relazione tra insegnanti e studenti che è il principio dell'asimmetria? Crediamo di no. E allora occorre ritornare ai due ambiti trattati precedentemente per trovare i presupposti di una "asimmetria conviviale".

La convivialità potrebbe avvalersi della significatività dei saperi e di una metodologia coinvolgente, fin qui esplorata, ma anche di un uso sapiente della valutazione, nel senso di un suo ripensamento in direzione formativa ed educativa, capace di scorporare l'alunno dalla sua prestazione, con un'accentuazione dei tratti ermeneutici del processo valutativo (8).

La qualità delle relazioni, fortemente nutrita dalla significatività dei saperi e dalla efficacia dei metodi, costituisce il contesto forse più emotivamente percepibile dagli alunni. Con Bateson si può affermare che anch'esso finisce per costituire oggetto di apprendimento (deuteroapprendimento), di un apprendimento difficile da estirpare (9). Un contesto segnato da astrattezza e irrilevanza culturale, unidirezionalità, rigidità relazionale finisce quasi per diventare una particolare "competenza" dell'allievo, un apprendimento radicato e quasi irriflesso che non si esita qui a definire di "cittadinanza", per evidenziarne la cifra di esportabilità – in questo caso distorta – al di fuori delle aule scolastiche.

8) L'approccio ermeneutico alla valutazione è ben scandagliato in P. BERTOLINI (a cura di), *La valutazione possibile*, Firenze, *La Nuova Italia*, 1999.

9) Vd. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2007, e l'applicazione al tema della dispersione scolastica fattane da A. MUSCIACCO in M. BOSCAINO, A. MUSCIACCO (a cura di), *Per una relazione educativa contro la dispersione*, in Dossier di "Insegnare", n. 2, 2007.

## La competenza "culturale"

Gli ingredienti del curricolo fin qui individuati e, sia pur rapidamente, tratteggiati nella loro forte interrelazione vedono la loro finalizzazione, come si è detto in precedenza, nell'idea di competenza, meglio se rivisitata come competenza culturale (10).

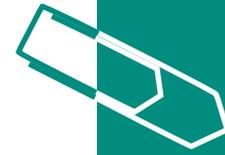
Sembra crescere, nel tempo, la convergenza su un'accezione di competenza quale capacità del soggetto di mobilitare abilità e conoscenze sotto lo stimolo di contesti d'uso allo scopo di acquisire nuova conoscenza, impostare e risolvere problemi, svolgere attività complesse. Un requisito soggiacente ad una simile accezione è certamente quello del pieno coinvolgimento del soggetto nella propria esperienza di apprendimento.

Più che invocare il coinvolgimento dell'esperienza personale nell'apprendimento scolastico, sembra plausibile pensare ad un apprendimento scolastico che si fa esso stesso esperienza, anche qui recuperando l'etimo *experiri*, che riconduce al *prova e riprova* di chi è in cerca di qualcosa e fatica per estrarlo dagli oggetti (oggetti culturali, nel nostro caso) che la realtà gli pone davanti.

L'esperienza didattica insegna che la maturazione di una competenza, proprio in quanto coinvolgente tutte le dimensioni del soggetto, è un processo di difficile misurabilità. Certamente esso è irriducibile a prassi valutative di tipo quantitativo né è pensabile che possa ridursi all'osservazione di singole prestazioni. La sua stessa certificabilità, per quanto sentita come necessaria, è ampiamente dibattuta dagli esperti.

Ci si rende conto, tra gli insegnanti, che la competenza struttura l'evoluzione del curricolo, orienta la formulazione degli obiettivi, fa da bussola alla predisposizione degli ambienti di apprendimento,

10) Sul tema delle competenze culturali, rimandiamo al già citato Dossier di "Insegnare" n. 1, 2007, nella sua interezza.



ma gli stessi insegnanti, con gli strumenti che la tradizione valutativa mette a loro disposizione, esprimono disagio rispetto all'istanza certificatoria. Tale disagio probabilmente è riconducibile alla difficoltà di trarre, dall'esistenza di traguardi di competenze, le opportune conseguenze sul terreno della progettazione. Una scuola di stampo trasmissivo che si trovi dinanzi ad un'istanza valutativa per competenze vive una sorta di corto circuito professionale collettivo da cui non si esce se non rimettendo a tema globalmente, così come si è cercato di fare in precedenza, tutta la logica interna (saperi, metodi, relazioni) di un curriculum orientato alle competenze.

#### Le competenze di cittadinanza

Si faceva cenno prima al tema della cittadinanza. La costruzione di competenze di cittadinanza <sup>(1)</sup> interpella la società e la scuola perché tali competenze costituiscono una miscela indissolubile di competenze professionali e culturali. La scuola non solo non può ignorare questa indissolubilità, ma con gli strumenti che le sono propri la interpreta al rialzo, facendo della cultura e dell'istruzione le leve per costruire la cittadinanza attiva. La scuola del curriculum persegue le competenze di cittadinanza col suo apporto culturale che, proprio perché non astratto, non accademico, non paludato, finisce per permeare di sé anche la cultura delle professioni.

Il quadro prima delineato di profonda interazione tra saperi, metodi e relazioni può creare le premesse per un ambiente scolastico che, in quanto non refrattario a quegli elementi di laboratorio e di cultura tecnologica che contestano il modello trasmissivo, finisce

11) Si rimanda qui alla raccomandazione del Parlamento europeo del 18.12.2006 e al d.m. del 22.8.2007 che contiene il regolamento sull'adempimento dell'obbligo di istruzione in Italia.

per prevenire alla radice dicotomie quali teoria-pratica o intelligenza-manualità che purtroppo segnano negativamente il nostro sistema scolastico, poiché si configurano quali vere e proprie dicotomie sociali <sup>(12)</sup>.

Le competenze della scuola non sono estranee alle competenze professionali, ma restano *culturali* – in accezione non intellettualistica – perché si perseguono attraverso i saperi e sono al servizio dei saperi, nel senso che la loro acquisizione è vero viatico per la durevolezza delle conoscenze. Forse le competenze culturali parafrasano le teste ben fatte di Morin, se al termine “teste” viene tolta ogni accezione nozionistica dell'esperienza di apprendimento.

#### Le competenze trasversali

Se le competenze culturali sono intimamente legate all'uso formativo dei saperi – e l'accezione di “formativo” chiama in causa l'apporto determinante dei metodi e delle relazioni – e al superamento del modello trasmissivo rigidamente disciplinarista (che finisce per tradire l'idea di disciplina sopra

12) “L'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve soddisfare sia le esigenze inerenti alla *Bildung*, alla formazione come arricchimento spirituale, come umanizzazione dell'uomo, sia quelle proprie della formazione professionale, della preparazione di base del futuro lavoratore. La conoscenza deve essere apprezzata sia nel suo valore intrinseco, culturale, sia in quello estrinseco, strumentale. Questi due valori della conoscenza devono essere come le facce della stessa medaglia: occorre evitare la loro separazione, che in passato è stata responsabile della dicotomia (antidemocratica) tra scuole di formazione disinteressata (i licei) e scuole tecnico-professionali” (M. BALDACCIO, cit.) Si lega a queste considerazioni la nozione di apprendistato cognitivo, adeguatamente illustrata da C. MION, *Apprendistato cognitivo*, in *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2007.



## Focus

evocata), la tensione tra disciplinarietà e trasversalità che talvolta segna il dibattito pedagogico <sup>(13)</sup> può essere ricomposta ricollocando l'istanza di trasversalità non al di fuori, ma all'interno delle discipline. La trasversalità infatti, lungi dall'implicare il dissolvimento delle discipline, ne suppone una più forte valorizzazione nel senso di una esplicitazione della loro struttura interna <sup>(14)</sup>.

### Un curriculum da costruire

La logica complessa e integrata del curriculum fin qui delineata mal si presta ad una sua interpretazione nel senso di adempimento cartaceo. Piuttosto, richiede l'assunzione di una *prassi manutentiva* continuata nel tempo e altamente legata ai processi di qualificazione professionale. L'art. 6 del regolamento sull'autonomia postula la capacità delle scuole di rivisitare la didattica e di implementare un modello di formazione e aggiornamento in servizio completamente nuovo, forse anche nella sua formulazione linguistica: occorrerà probabilmente transitare dall'idea di "formazione e aggiornamento" all'idea di "riflessività professionale", che meglio risponde alla realtà dei percorsi che possono essere attivati nelle singole scuole.

In fondo, se è vero che per la costruzione del curriculum di scuola è necessaria una solida consapevolezza teorica, prodotta auspicabilmente dalla sinergia tra ricerca universitaria e associazionismo

professionale di alto profilo, non è meno vero che occorre anche, per motivare gli insegnanti all'impresa, attingere a tutte le prassi esistenti che, lungi dal darsi quali "ricette da disseminare", possono essere assunte quali spunti di ricerca, di negoziazione, di sperimentazione sul che cosa insegnare, sul come insegnare, sui destinatari dell'insegnare.

L'art. 6 ci ricorda che la scuola non è il regno della conservazione e dell'immobilismo. È il regno della scoperta, dell'innovazione, della divergenza. Consegna la tradizione (si perdoni la tautologia) ma esplora mondi possibili. Le discipline, emancipate dalla loro mummificazione manualistica, servono a questo. Sono strumenti per pensare e ripensare la realtà, la contemporaneità, la cronaca, i segni del tempo in cui vive lo studente. I saperi della scuola sono sentieri che permettono allo studente di incamminarsi nelle vie del mondo in modo non sprovveduto. La manutenzione del curriculum è al servizio di questa *mission*.

### Dalla teoria alla pratica: dalla pedagogia all'organizzazione

I modelli organizzativi di una scuola, poi, non potranno prescindere dai modelli pedagogici che si assumono. Una scuola che riflette sui saperi, sui metodi e sulle relazioni dovrà dotarsi di spazi, tempi e risorse per organizzare la collegialità attorno a simili priorità <sup>(15)</sup>. Diventa cruciale saper creare un clima di ricerca, sperimentazione e sviluppo, dicendo un no collettivo non solo alle soluzioni sbrigative e al sostanziale dogmatismo pedagogico che le ispira, ma anche all'atteggiamento di permanente attesa – purtroppo ancora diffuso – di orientamenti didattici provenienti dal Centro, un atteggiamento che rischia l'immobilismo in tempi di mag-

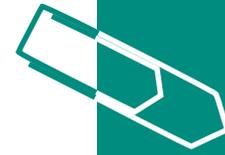
13) Si legge utilmente a questo proposito

B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.

14) Vd. le argomentazioni di A.M. AJELLO,

C. PONTECORVO, *Il curriculum*, Firenze, *La Nuova Italia*, 2002. Sarebbe interessante anche recuperare le riflessioni offerte quasi dieci anni fa dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *Per una progettazione integrata dei curricula: le dimensioni "trasversali" dell'educazione*, in "Lend" n. 3, 1999.

15) Resta sempre pertinente a questo proposito il bel saggio di P. ROMEI, *Guarire dal mal di scuola*, Firenze, *La Nuova Italia*, 1999.



gioranze politiche altalenanti. Un documento ministeriale di indirizzo emanato nel 2007 così recitava: "Non spetta al Ministero prescrivere come organizzare la didattica e come distribuire la responsabilità all'interno delle scuole". Alle scuole non compete l'applicazione, ma la *contestualizzazione creativa* che prende il nome di curriculum,

un nome che, in virtù della sua cinquantennale tradizione pedagogica, cerca di rispondere all'esigenza invariante di una scuola che voglia sopravvivere all'onda d'urto di tutte le barbarie con gli strumenti di qualità che le sono propri e che qui abbiamo rivisitato evidenziandone la valenza inclusiva e, in ultima analisi, democratica.

## Focus

**Maurizio Muraglia**

*Insegnante di Italiano e Latino – Liceo De Cosmi,  
Palermo – Membro della Segreteria Nazionale del CIDI*