



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 08 Luglio 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Innovation in the school: the curriculum tool

L'innovazione nella scuola: lo strumento del curriculum

di Roberto Melchiori

Università degli Studi "Niccolò Cusano" di Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

Abstract

Different implicit approaches to promoting innovation in education can be explored through the decision making of curriculum, reflecting what is taught to students and how the students are taught. This paper discusses a profile of innovation rationales for the central and school-based approaches to curriculum decision making and provides an possible classification of OECD education systems.

Keywords: innovation, school, curriculum, learning

Abstract

L'innovazione all'interno del sistema di istruzione e formazione iniziale può essere condotta utilizzando il curriculum che indica, principalmente, cosa insegnare e come insegnarlo. L'articolo presenta una proposta di classificazione di tipologie di curriculum in funzione dell'innovazione rispetto sia alle dimensioni del cosa e del come sia del livello decisionale in cui il curriculum è

determinato. La validità della proposta di classificazione ipotizzata è verificata attraverso l'analisi dei sistemi educativi dei paesi dell'OCSE.

Parole chiave: innovazione, scuola, curriculum, apprendimento

Introduzione

L'innovazione è considerata, oggi più che mai, come la formula che può rendere un prodotto o servizio realizzabile oppure migliorabile in funzione sia delle esigenze di sviluppo sia delle necessità di mercato. Dal punto di vista dei progettisti e dei produttori l'innovazione, quindi, comporta qualcosa di nuovo o di migliorativo per un dato contesto o settore oppure un sistema; in particolare, può riguardare «la realizzazione o di un prodotto nuovo, o significativamente migliorato (bene o servizio) o un processo, o un nuovo metodo di marketing oppure un nuovo metodo organizzativo» (OCSE / Eurostat, 2005. p. 12).

Per i sistemi di istruzione e formazione, iniziale e permanente, l'innovazione è sempre stata considerata necessaria dagli interessati, diretti o indiretti, nel tentativo di renderne più efficace l'accesso e l'equità (principalmente nel XX secolo) e, in questo primo decennio del XXI secolo, la qualità e l'economicità. Tra i modi per promuovere l'innovazione nel sistema dell'istruzione e della formazione iniziale il curriculum occupa un posto preminente, in quanto riflette la visione che i suoi artefici hanno per l'istruzione. Le dichiarazioni contenute nel documento del curriculum tendono a riflettere lo sviluppo e il patrimonio culturale di un determinato contesto ambientale o della stessa intera società. I curriculum, inoltre, possono anche contenere risposte a problemi educativi persistenti, che necessitano di risposte educative costanti o che mirano ad aumentare la rilevanza della formazione in funzione delle necessità del mondo del lavoro e della vita adulta (Cfr. OCSE, 1998).

Nel curriculum si specifica quali tipologie di conoscenze, abilità e valori dovrebbero essere insegnati agli studenti, le ragioni di tali scelte e i modi con cui dovrebbero essere insegnate; il curriculum, quindi, comprende non solo *cosa* sarà insegnato ma anche *come* si realizzerà l'insegnamento. Questa connotazione del curriculum, definita come *curriculum intenzionale (intended curriculum)* si rivolge principalmente agli insegnamenti da svolgere e all'organizzazione degli stessi anche se a volte si fa riferimento, e si comprendono, le attività formative fuori della scuola (Cfr. P. Jackson, 1992).

Di conseguenza, i cambiamenti nel curriculum possono portare a innovazioni educative riguardanti non solo ciò che viene insegnato agli studenti, ma anche come si dovrebbe insegnare agli studenti. Le innovazioni sul curriculum possono includere nuovi argomenti oppure combinazioni di argomenti già considerati come nuovi. Possono riferirsi, ad esempio, a nuovi contenuti o concetti o percorsi formativi, oppure a un riordino del tempo di insegnamento per percorsi già esistenti; tali innovazioni possono a loro volta generare mutamenti nei modi di insegnare agli studenti. I cambiamenti che riguardano il curriculum, a loro volta, possono portare anche ad iniziative di cambiamento coinvolgenti, come nel caso degli indirizzi delle scuole medie superiori con nuove tipologie di scuole che si specializzano attraverso il nuovo curriculum (per esempio, *Piani di studio*

della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni-Le proposte della Commissione Brocca).

In molti paesi dell'OCSE, i curricoli adottati stanno evolvendo verso curricoli basati sulle competenze, queste intese come una combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori; pur avendo adottato la stessa scelta gli approcci, su come passare dai curricoli esistenti a quelli sulle competenze tendono a differire tra paese e paese (Cfr. Halász G. e Michel A., 2011).

In questo saggio ci si propone di analizzare e descrivere i diversi approcci assunti nei paesi dell'OCSE per apportare le innovazioni curricolari; inoltre si vogliono evidenziare gli elementi che possono avere influenzato le stesse innovazioni. Il saggio si basa in gran parte sulle innovazioni effettuate nei paesi dell'OCSE, e in particolare sui dati raccolti e divulgati dalle pubblicazioni *Education at a Glance* dell'OCSE degli anni 2010, 2011 e 2012.

Approcci per la costruzione del curricolo

Le prime domande fondamentali per la costruzione di un curricolo riguardano le conoscenze, le abilità, le competenze e i valori che si dovrebbero includere nel curricolo e i motivi che supportano le scelte operate. Il ricercatore McNeil ha identificato, per esempio, quattro tipi di obiettivi per il curricolo: (1) umanistico, (2) ricostruzione sociale, (3) tecnologico (4) accademico (Cfr. McNeil, 1977). Il primo obiettivo si concentra sulle esperienze che soddisfano lo sviluppo di una persona, come ad esempio la crescita, fisica e culturale, e l'integrità, onestà e responsabilità; il secondo obiettivo, invece, focalizza le necessità sociali che deve esprimere il curricolo, diverse dalle necessità dei singoli individuali. L'obiettivo tecnologico riguarda la capacità del curricolo di avviare un processo che corrisponde in modo efficiente alle richieste dei responsabili politici. Infine, l'obiettivo accademico sottolinea il curricolo come un mezzo per introdurre agli studenti i diversi argomenti di materie organizzate in discipline e settori di studio. Il curricolo, inoltre, può essere anche visto come un processo cognitivo, il cui compito principale è quello di fare sviluppare una serie di abilità cognitive utilizzabili in diversi contesti conoscitivi (Cfr. Jackson, 1992). Oltre alle caratteristiche da soddisfare come strumento per caratterizzarsi rispetto agli obiettivi desiderabili, il curricolo rappresenta anche il mezzo che indica come dovrebbero essere raggiunti gli obiettivi dello sviluppo di conoscenza, abilità e competenze.

Una prima definizione considera il curricolo organizzato come un "set di contenuti conoscitivi o di discipline", una seconda, invece, considera il curricolo organizzato come un "set di obiettivi di apprendimento e/o di performance" (Cfr. Margiotta, 2013). Una terza caratterizzazione, infine, presenta il curricolo come una sequenza di esperienze espresse come problem-solving che gli studenti devono affrontare e svolgere (Cfr. Goodlad - Su, 1992).

Da un punto di vista più operativo, il curricolo può essere organizzato considerando gli aspetti di *ambito*, *continuità*, *sequenzialità* e *integrazione*. Il primo, l'ambito, riguarda l'ampiezza dei temi e degli argomenti che costituiscono un percorso d'istruzione e/o formazione; la continuità, invece, garantisce o l'approfondimento di una tematica o la crescita di una abilità nel corso di un fissato periodo di tempo. La sequenzialità si riferisce alla progressiva costruzione della competenza o della conoscenza per un certo periodo di tempo, come ad esempio gli anni della scuola secondaria di

secondo grado, mantenendo l'unicità dello sviluppo. L'integrazione, infine, mira a promuovere un rapporto sinergico, di mutuo rinforzo, tra gli elementi oggetto della formazione, cioè i fatti, le capacità e i valori, all'interno del curriculum stesso (Cfr. Goodlad - Su, 1992). Nel curriculum, inoltre, per le tematiche, le abilità e le competenze considerate, possono essere evidenziati diversi approcci cross-curricolari, che riguardano, ad esempio, le *attività individuali* valide o per parte o per tutti gli studenti, le *attività per gli studenti diversamente abili* e, infine, le *attività per l'integrazione sociale e civile* degli studenti (Cfr. OCSE, 1998).

Con l'obiettivo di individuare un quadro più completo delle possibili innovazioni curriculari, sono state prodotte diverse organizzazioni del curriculum tra cui una che prevede di considerare nove dimensioni specifiche (Cfr. Leithwood, 1981): (1) *framework*, (2) *obiettivi*, (3) *comportamenti* di ingresso degli studenti, (4) *strumenti* e procedure di valutazione, (5) *materiale* per l'istruzione e la formazione (6) *esperienze* dello studente, (7), le *strategie* di insegnamento, (8) il *contenuto* e il (9) *tempo*. Il framework si riferisce alle teorie, ai modelli e ai presupposti di base e alle posizioni, orientamenti e/o principi su cui si formano per le decisioni curriculari. Gli obiettivi rappresentano i risultati attesi, i traguardi associati al percorso d'istruzione o formazione, nonché il rendimento degli studenti. I comportamenti di ingresso degli studenti si riferiscono a requisiti di competenza necessari per affrontare un particolare curriculum di studio. Gli strumenti di valutazione sono rappresentati dalle prove e dalle eventuali soglie da superare o standard da raggiungere. Il materiale per l'istruzione e la formazione riguarda tutto il corredo necessario per l'insegnamento e l'apprendimento. Le esperienze dello studente si riferiscono alle descrizioni dei diversi profili di uscita per lo studente. Le strategie di insegnamento sono i modelli di comportamento dell'insegnante. Il contenuto comprende fatti, concetti, principi o generalizzazioni che riguardano le discipline. Infine, il tempo indica la durata e il periodo temporale sono attinenti a tutte le otto dimensioni del curriculum.

I livelli di decisione per il curriculum

Le innovazioni riguardanti *cosa* e *come* viene insegnato agli studenti si possono considerare provenienti, principalmente, dal livello decisionale di sistema di istruzione e formazione, centralizzato o distribuito, responsabile degli ordinamenti scolastici e quindi della realizzazione del curriculum che deve o può essere svolto dalle singole istituzioni scolastiche. Le variazioni a tale pertinenza possono implicare vantaggi e sfide per l'innovazione in materia di istruzione e formazione iniziale. I sistemi scolastici dei paesi dell'OCSE sembrano optare per differenti approcci nel determinare le innovazioni curriculari.

L'adozione di un nuovo curriculum può implicare un processo decisionale a diversi livelli del sistema di istruzione e formazione: dal livello territoriale, cioè nazionale, regionale, provinciale e comunale al livello di struttura scolastica, cioè le istituzioni scolastiche e le classi di studenti. Da un lato, in alcuni paesi europei, la decisione sul curriculum è suddiviso tra diversi livelli territoriali, cioè il governo centrale, le regioni e le scuole. Dall'altro lato, in paesi del nord Europa, invece, i livelli decisionali per l'adozione di un curriculum coinvolgono anche le comunità locali, le scuole e gli insegnanti, oltre i livelli territoriali.

In questo lavoro per curricolo centralizzato si considera il livello decisionale territoriale che coinvolge quindi sia il governo centrale sia le istituzioni locali (regioni e province). Mentre nella maggior parte dei paesi dell'OCSE il curricolo centralizzato equivale al livello decisionale nazionale, i paesi con organizzazione statale federale il processo decisionale associato al curricolo centralizzato tende ad essere suddiviso tra livello nazionale e livello di territoriale federale. Un caso particolare sono gli Stati Uniti dove la costituzione vieta la formulazione di un curricolo comune a livello nazionale; mentre in Australia si è avviato lo sviluppo di un curricolo nazionale attraverso la riconversione di curricula dei singoli stati federali.

Per curricolo decentrato, invece, si considera un curricolo il cui livello decisionale dipende o dalle scuole, o dai consigli scolastici, o dai comitati degli insegnanti o, in alcuni casi, dalle comunità locali. Il livello decisionale dell'istituzione locale è compreso nella categoria di livello di scuola, o decentrato, anziché in quella della categoria centrale, poiché in molti casi le comunità locali possono essere abbastanza piccole, mentre il livello centrale si riferisce al livello di processo decisionale di sistema nazionale. Si riconosce, tuttavia, che questa categorizzazione, centralizzato e decentrato, non è del tutto palese, ma è quella che riesce a rappresentare al meglio le diverse situazioni di livelli decisionali che si ritrovano nei vari paesi dell'OCSE, soprattutto per i paesi del nord Europa, dove le comunità locali possono decidere su alcuni aspetti del curricolo (ad esempio Estonia, Lituania e Scozia).

Il curricolo centralizzato costituisce il quadro di riferimento per la progettazione e la programmazione dei programmi e percorsi di studio realizzati a livello scolastico, ma si riscontrano nei paesi dell'OCSE variazioni anche significative nell'uso dei curricula centralizzati. In Germania, ad esempio, sono stabiliti a livello centrale i profili educativi e didattici per gli studenti e quali funzioni espletano al riguardo le scuole di ogni livello scolastico. Gli obiettivi e i contenuti, previsti nei curricula, sono in genere obbligatori e sono determinati per ciascun livello; infine sono previste Indicazioni sulle metodologie didattiche speciali che in genere prendono una forma di raccomandazioni. I Länder tedeschi, invece, sono responsabili dei programmi di studio delle scuole dei vari livelli scolastici: questi programmi oltre ai contenuti da insegnare agli studenti specificano gli obiettivi e metodi da utilizzare che sono destinati ad essere dettagliati a livello locale o scuola o di insegnamento. In Polonia si ha una situazione diversa: il Ministero dell'Educazione Nazionale è responsabile della preparazione dei curricula di base (od ordina mentali, come nel caso italiano) per l'istruzione pre-primaria, generale e professionale. Il curricolo di base definisce "le basi comuni del sistema di istruzione" e descrive gli obiettivi per i diversi tipi di scuole. Il curricolo indica i contenuti da insegnare e risultati attesi. Le scuole hanno la possibilità di programmare lo sviluppo progressivo dell'insegnamento sulla base dei quadri stabiliti dal curricolo nazionale: questo definisce il minimo numero di ore degli insegnamenti. Il curricolo nazionale descrive i programmi di insegnamento, che comprendono gli obiettivi, i contenuti, le procedure di valutazione e le modalità per raggiungere gli obiettivi. Questi programmi possono essere utilizzati in toto oppure solo in parte. Nel quadro della formazione di base, gli insegnanti possono anche sviluppare i propri programmi di insegnamento. In Finlandia, infine, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione stabilisce il curricolo nazionale che contiene gli obiettivi generali e specifici e i contenuti fondamentali da insegnare, mentre gli insegnamenti fondamentali e la distribuzione delle ore di insegnamento sono definiti nei piani di studio. Nel curricolo di base sono indicati anche i principi di

valutazione degli studenti, l'orientamento scolastico, le indicazioni per costruire un buon ambiente di apprendimento, e, soprattutto, cosa si intende per apprendimento. Rispetto al curriculum nazionale le autorità educative locali e le scuole devono progettare il proprio corso di studi o curriculum locale. Nell'istruzione secondaria di primo grado (si usa questa terminologia per fornire una collocazione comparativa con quella italiana), per esempio, gli studenti e i genitori possono scegliere alcune materie opzionali, la cui attuazione è determinata a livello locale. Gli insegnanti, come in Italia, possono stabilire i metodi di insegnamento.

Dall'analisi dei curricula dei paesi dell'OCSE, e dagli esempi riportati, si evince che i curricula centralizzati, o nazionali, si prefiggono di fornire una direzione di cosa si deve insegnare nelle scuole e, in alcuni casi, di come si dovrebbe insegnare (Cfr. OCSE, 2009a). Da un lato, il curriculum centralizzato descrive gli obiettivi generali e i principi educativi di fondo lasciando ampio margine di decisione per il curriculum o piani di studio delle scuole. Dall'altro lato, il curriculum centralizzato stabilisce, oltre agli indirizzi, anche gli obiettivi generali e specifici, le aree dei contenuti e i risultati minimi attesi fornendo allo scopo linee guida ed esempi di interpretazione - a volte in modo molto dettagliato. Il curriculum centralizzato può orientare non solo i contenuti e la loro organizzazione, ma anche le metodologie e le pratiche di insegnamento da utilizzare da parte degli insegnanti (Cfr. OCSE, 1998). Ulteriori prescrizioni stabilite dai curricula centralizzati possono riguardare i materiali didattici da utilizzare compresi i libri di testo - strumento che gli insegnanti utilizzano ampiamente nelle loro pratiche quotidiane (Cfr. OCSE, 1998, op. cit.). Indipendentemente dall'entità delle prescrizioni il curriculum centralizzato e il curriculum a livello scolastico, o territoriale locale, non sono mutuamente esclusivi ma, in realtà, tendono ad integrarsi.

Il ruolo del curriculum per l'innovazione

Le analisi condotte negli ultimi anni sulle configurazioni dei curricula, cioè centralizzati o distribuiti, rivelano che non vi è uno stretto legame tra l'innovazione e la configurazione del curriculum, ovvero non è possibile indicare quale dei due, centralizzato e decentralizzato, sia la migliore configurazione. La configurazione centralizzata, che risulta più precisata, dettagliata e prescrittiva, può non consentire agli insegnanti di collegare le esperienze scolastiche degli studenti con quelle personali riducendo l'impegno al cambiamento degli stessi studenti. Nello stesso tempo, il processo di cambiamento diffuso e sostenibile, nell'ambito dell'istruzione e della formazione, non può contare automaticamente solo sull'azione delle scuole, che si presumono essere fortemente motivate, senza un effettivo supporto a livello centrale. Un curriculum centralizzato, corredato di frame work operativi, può anche fornire uno stimolo per avviare obiettivi per l'innovazione, collegandosi ad attività specifiche avviate dalle singole scuole. La relazione tra i livelli di curriculum centralizzato e di curriculum scolastico può realizzarsi attraverso un reciproco adattamento - o *re-invenzione* - con le innovazioni stabilite a livello centrale e un adattamento ambientale e contestuale realizzato dalle scuole (con il possibile supporto delle amministrazioni locali).

Per promuovere l'innovazione nel settore dell'istruzione attraverso una struttura modulare il *trade-off* tra la libertà di sperimentazione e il coordinamento generale necessario per una gestione corretta (Cfr. OCSE, 2004), occorre «la certificazione coerente dei risultati scolastici in un sistema che consente più processi di istruzione e formazione compresa la sperimentazione» (OCSE, 2004, pag. 55). Tra i due estremi, cioè centralizzazione e decentramento, la sfida allora è quella di coniugare la

necessità di eterogeneità locale e la diversità con una equa distribuzione dei benefici in tutto il sistema di istruzione (Cfr. T. Bentley, 2008).

Approccio centralizzato

Un curriculum centralizzato, altamente prescrittivo può essere visto come uno strumento che all'interno del sistema di istruzione e formazione permette di scalare l'esperienza dell'apprendimento e dell'insegnamento di contenuti e di svolgimento di pratiche didattiche situando l'innovazione sul primo ambito, cioè contenuti ed esperienze educative. Le innovazioni relative alle decisioni sui curricula e al loro sviluppo, quindi, deriverebbero dall'azione posta in essere a livello centrale, cioè dal governo e dalle agenzie nazionali. Gli obiettivi e le modalità delle eventuali innovazioni sarebbero uguali per tutte le scuole e gli insegnanti, il cui ruolo sarebbe quello di adattare e implementare le innovazioni stabilite. Nel mantenere a livello centrale il potere decisionale sul curriculum si può beneficiare dell'innovazione in materia di istruzione nei modi seguenti:

- per quanto riguarda la *spinta* all'innovazione, il curriculum centralizzato potrebbe agire da fattore scatenante per promuovere innovazioni su tutto il sistema educativo. Normativamente il curriculum centralizzato vincolante potrebbe agire come un incentivo a spingere le innovazioni su larga scala cioè tutto il sistema d'istruzione e formazione iniziale. Sebbene il curriculum centralizzato da solo non possa garantire che l'innovazione si concretizzerà direttamente nelle classi, la probabilità che la stessa innovazione possa realizzarsi senza il curriculum potrebbe essere ancora più difficoltosa. Per esempio, un recente lavoro dell'OCSE in materia di istruzione e formazione professionale in sei paesi europei suggerisce che l'utilizzazione di un appoggio politico forte spesso può essere richiesto per superare le barriere che ostacolano l'adozione e la diffusione dell'innovazione sul sistema complessivo dell'educazione (Cfr. OCSE, 2009d);
- dal punto di vista dell'*equità*, il curriculum centralizzato porterebbe - prioritariamente - le innovazioni, di contenuto e didattico, alla portata di tutte le scuole e degli insegnanti, indipendentemente dalla loro capacità individuale. Il curriculum centralizzato sarebbe una risorsa comune per le scuole e gli insegnanti, potendo consentire una più equa assunzione delle innovazioni stesse su tutto il sistema di istruzione e formazione iniziale, soprattutto da parte dei gruppi di studenti più svantaggiati della società (Cfr. OCSE, 2007a);
- dal punto di vista delle *capacità* -come prospettiva-, le innovazioni veicolate o veicolabili con il curriculum centralizzato potrebbero evidenziare varietà diverse di risultati, supportate adeguatamente da altre dimensioni delle politiche riguardanti l'istruzione. Il Ministero e le agenzie nazionali per l'educazione possono sostenere le innovazioni introdotte nel curriculum centralizzato, per esempio, attraverso le attività di ricerca e sviluppo, la preparazione degli insegnanti, nonché la valutazione degli studenti.

Nonostante le possibilità di incentivazione appena descritte, il curriculum centralizzato altamente prescrittivo pone alcune sfide per l'innovazione; infatti potrebbe fornire un nullo o ridotto spazio alla sperimentazione non centralizzata e, quindi, potrebbe ostacolare l'emergere di cambiamenti

inaspettati. Le innovazioni diffuse dal centro, inoltre, potrebbero non essere abbastanza significative per le specifiche esigenze o dei singoli studenti o dei contesti locali. Le sfide che pongono le situazioni complesse, infatti, richiedono la produzione locale di conoscenze professionali piuttosto che una integrale replicazione di innovazioni prescrittive (Cfr. OCSE, 1998; Marsh e Willis, 2007). Infine, la disponibilità di insegnanti e di altri operatori scolastici di applicare concretamente le innovazioni curriculari, gestite dal centro, non può essere dato per scontato. Ad esempio, un conflitto di valori e attività da svolgere può sorgere tra il governo centrale e il governo locale. Questo è stato il caso negli Stati Uniti, nel decennio 1950-1960, per il finanziamento federale, su larga scala, di programmi di insegnamento di matematica e studi sociali, realizzati dalla *National Science Foundation* (NSF). Questa proposta di riforma fallì principalmente perché non fu trovato un accordo tra il governo centrale e le circostanze organizzative e politiche locali.

Approccio decentralizzato

Un curriculum decentralizzato fa sorgere l'innovazione direttamente dalle attività che sono consentite alle scuole e agli insegnanti; l'azione di "innovatività" (Cfr. Fullan, 2007) riguarderebbe la didattica, i contenuti educativi e –in parte- gli obiettivi educativi. Spostando il potere decisionale sul curriculum a livello di scuola, ovvero *curricolo scolastico*, le autorità centrali si aspettano che le scuole e gli insegnanti siano, o dimostrino di essere, le principali fonti di innovazione. Queste innovazioni, però, non risulterebbero uniformi su tutto il sistema di istruzione e formazione, ma al contempo potrebbero rispondere meglio ai fabbisogni dei singoli studenti e delle comunità locali. I benefici che potrebbero manifestarsi spostando il potere decisionale sul curriculum a livello di scuola corrisponderebbero ai seguenti:

- dal punto di vista della *sperimentazione*, assegnando il potere decisionale a livello di scuola permetterebbe alle scuole e, indirettamente, agli insegnanti di scegliere direzioni, modi e tecniche diverse di innovazione non predeterminate. Queste innovazioni potrebbero contare sulla competenza professionale degli insegnanti e quindi sostituire le norme e i regolamenti con l'autorità per curriculum decisionale potrebbe attingere a elementi come il giudizio dei docenti, i gruppi professionali di riferimento e le reti informali (Cfr. Elmore - Sykes, 1992).
- per quanto riguarda la *rilevanza* delle innovazioni, il curriculum scolastico permetterebbe di rispondere meglio alle esigenze sia dei singoli studenti sia delle comunità locali. Assegnare la responsabilità del curriculum a livello di scuola consentirebbe, inoltre, di evidenziare che le scuole ed i loro contesti di riferimento sono diversi e, di fatto, una stessa innovazione che funziona in una scuola e in un particolare contesto, o ambientale o territoriale, non implica che porterebbe miglioramenti anche in altri contesti.
- Per quanto riguarda la *diffusione* delle innovazioni, le novità, o di contenuto o di metodo, rese possibili da un curriculum scolastico potrebbero estendersi e riprodursi, con gli opportuni adattamenti, a macchia d'olio iniziando dalle scuole più vicine e poi coinvolgendo tutte le altre con un processo di replicazione non predeterminato. Le innovazioni, in questo caso, si sposterebbero attraverso reti di conoscenze personali da insegnante a insegnante da scuola a scuola (Cfr. OCSE, 1998). Le diverse tipologie di reti che coinvolgono i docenti le istituzioni scolastiche formerebbero un *partenariato orizzontale* per la diffusione di pratiche

didattiche innovative (Cfr. A. Sliwka, 2003). A volte le innovazioni realizzate a livello di scuola possono anche ottenere un riconoscimento a livello di sistema e quindi essere inserite in dispositivi normativi di politica scolastica (Cfr. Bentley, 2008).

Tuttavia, dal punto di vista dell'innovazione, l'assegnazione delle decisioni sul curriculum da svolgere alle scuole può essere fonte di problematiche. Non è garantito, infatti, che i singoli insegnanti e le scuole abbiano la possibilità, principalmente incentivi, di diffondere le proprie proposte su larga scala e, anche, di adattare quelle sviluppate da altri (OCSE, 2004). Le stesse scuole e i relativi insegnanti non sono necessariamente consapevoli della innovatività del loro curriculum svolto. Nello stesso tempo, le scuole e gli insegnanti possono non possedere uguali risorse e il know-how necessario per proporre e sviluppare curriculum innovativi che determinano risultati di buona qualità. Alcuni esperti di analisi dei sistemi educativi sostengono che l'incapacità delle scuole, isolate tra di loro, e la mancanza di interesse nel diffondere la pratica innovativa abbia in parte contribuito al fallimento del movimento progressista negli anni 1920-1930 per la riforma del curriculum negli Stati Uniti.

Un'analisi delle evidenze per i paesi dell'OCSE

Gli approcci descritti nel capitolo precedente sono utilizzati nei paesi dell'OCSE per l'innovazione in materia di istruzione e formazione iniziale; per tali paesi è possibile effettuare un'analisi per evidenziare quali approcci sono utilizzati e in che modo. Questa analisi di evidenze sull'innovazione realizzata tramite il curriculum è possibile condurla rispondendo a due interrogativi fondamentali, cioè: i paesi dell'OCSE preferiscono diffondere le innovazioni scolastiche attraverso un curriculum centralizzato, oppure si affidano al curriculum scolastico (scuole e insegnanti) come fonte e strumento di innovazione? Conseguentemente, i paesi dell'OCSE realizzano curriculum centralizzati prescrittivi (contenuti e modalità di attuazione) oppure trasferiscono le decisioni su cosa e come, tutte o in parte, ai vari livelli del sistema di istruzione e formazione iniziale? Per rispondere alle due domande è possibile realizzare un'analisi di evidenze utilizzando i dati divulgati dall'OCSE nelle sue pubblicazioni e in particolare la pubblicazione periodica di *Education at a Glance* (nel caso quelle del periodo 2008-2012).

Per condurre l'analisi si possono considerare gli approcci funzionali proposti di uso del curriculum abbinati al relativo processo decisionale. In primo luogo, l'attribuzione del potere decisionale sul curriculum è esaminato attraverso le due dimensioni curricolari, vale a dire *cosa* dovrebbe essere insegnato e *come* si dovrebbe insegnare agli studenti. Di conseguenza, l'analisi dei dati può concentrarsi su indicatori selezionati che riguardano la programmazione didattica e il contenuto, nonché l'organizzazione del tempo scuola e quindi del curriculum. In secondo luogo, se una decisione viene presa dalle scuole o in piena autonomia oppure facendo riferimento a un framework, definito centralmente, allora si può riflettere anche sulle decisioni che riguardano il curriculum da attuare e, implicitamente, anche sull'aspetto dell'innovazione. Un framework realizzato a livello centrale, che ha valore normativo - come ad esempio una legge che vincola il bilancio di una istituzione scolastica - influenza l'indipendenza delle scuole nel prendere decisioni sul curriculum e, quindi, la possibilità di inserire aspetti innovativi. Agire in autonomia per l'azione formativa significa che le decisioni non sono vincolate da altri condizionamenti - al contrario dell'istruzione con programmi

stabiliti a priori– eccetto quelli derivanti dalla Costituzione o da Leggi di indirizzo generale. Nel complesso, il curriculum centralizzato tende o a determinare o a influenzare il processo decisionale su ciò che viene insegnato agli studenti, mentre le scuole hanno più potere decisionale per quanto riguarda come si insegna agli studenti. Le decisioni sul curriculum, con i potenziali effetti innovativi correlati, potrebbero essere classificate pertanto come o scuole che operano in piena autonomia, o come scuole che operano rispetto ad un framework di indirizzo oppure che agiscono dal livello centrale in piena autonomia. Sulla base di questa classificazione, derivata dai risultati emersi dall'analisi delle innovazioni in educazione (Cfr. T. Bentley, 2008, op. cit.) periodo 1998-2002, è stata condotta l'analisi sulle fonti di dati pubblicati dall'OCSE, il cui risultato è presentato nella Tabella 1.

Tabella 1. Complesso delle decisioni assunte sul curriculum dai paesi OCSE

Scuole secondarie superiori di primo grado	Decisioni su <i>cosa</i> è insegnato agli studenti			
		Scuole totalmente autonome	Scuole che operano con un framework centralizzato	Livello centrale totalmente autonomo
Decisioni su <i>come</i> insegnare agli studenti	Scuole totalmente autonome		Australia, Belgio (fi.), Inghilterra, Finlandia, Francia, Olanda, Scozia	Italia, Norvegia, Portogallo, Svezia
	Scuole che operano con un framework centralizzato	~	Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Ungheria	Austria, Germania, Slovenia, Spagna
	Livello centrale totalmente autonomo	~	~	Irlanda, Lussemburgo, Messico, Turchia

Rispetto ai dati, in linea di massima gli approcci sul curriculum, e quindi sulla innovazione, possono classificarsi rispetto alla responsabilità decisionale come: approccio sulla scuola, approccio misto e approccio centralizzato. In particolare:

- l'approccio che affida alla scuola la responsabilità della progettazione e attuazione del curriculum, e quindi dell'innovazione, sembra prevalere in tredici sistemi educativi di altrettanti paesi dell'OCSE. In otto sistemi educativi dell'OCSE, le scuole decidono autonomamente per lo più, su come deve essere insegnato agli studenti, mentre la maggior parte delle decisioni su cosa viene insegnato sono prese in riferimento ad un framework costruito centralmente. Questo è il caso delle repubbliche Ceca, Danimarca, Estonia ed Ungheria, in cui la maggior parte delle decisioni riguardanti entrambe le dimensioni del curriculum, cioè cosa e come, sono affidate alle scuole, ma non nella loro autonomia bensì rispetto ad un framework centralizzato.
- l'approccio misto, che affida sia al livello centrale sia alla scuola la realizzazione di innovazioni tramite il curriculum, risulta meno popolare; è infatti adottato soltanto in cinque paesi OCSE - Italia, Norvegia, Portogallo e Svezia-. In questi paesi, la maggior parte delle innovazioni che riguardano il cosa viene insegnato agli studenti sono stabiliti dal livello centrale, mentre le scuole possono innovare autonomamente su come agli studenti si deve insegnare. In nessun paese OCSE, tuttavia, è vero il contrario, cioè l'influenza centrale su come si insegna agli studenti combinato con più libertà per le scuole di innovare su cosa insegnare.
- l'approccio centralizzato, che implica che l'innovazione è stabilita a livello centrale, risulta popolare in otto paesi OCSE. In due di essi, paesi più piccoli - Islanda e Lussemburgo -, e in altri due di essi, paesi meno ricchi - Grecia e Turchia - la maggior parte delle innovazioni curriculari, cosa e come, è stabilito dal livello centrale. Negli altri quattro paesi - Austria, Germania, Slovenia e Spagna - che cosa si insegna agli studenti è autonomamente deciso a livello centrale, mentre la maggior parte delle innovazioni da parte delle scuole su come si insegna agli studenti hanno come riferimento un framework definito centralmente.

La ricostruzione delle tipologie, derivanti dell'analisi dei dati, rivela una varietà di approcci impliciti, assunti dai paesi dell'area OCSE, che si differenziano in base alla responsabilità di progettazione del curriculum, anche se in realtà in nessun paese si applica un approccio nella sua forma pura, che si adatta a quella che era stata ipotizzata. Nel complesso, la responsabilità di progettazione del curriculum da parte delle scuole appare la scelta più popolare assunta dai paesi piuttosto che il curriculum definito a livello centrale. Nello stesso tempo, alcuni paesi dell'OCSE sembrano optare per l'approccio centralizzato, mentre altri paesi sembrano mescolare le decisioni rispetto alle due dimensioni del curriculum, cioè cosa e come insegnare.

Conclusioni

Al termine di questa ricostruzione occorre considerare che l'analisi delle evidenze è stata condotta sul livello della scuola secondaria di primo grado –secondo la terminologia utilizzata in Italia-; è possibile, quindi, che la responsabilità sulla determinazione del curriculum e, quindi, la possibilità di

effettuare l'innovazione, possa essere diversa per altri livelli d'istruzione. Questo è il caso soprattutto della scuola primaria, il cui curriculum, come indicato, può essere dipendente da scelte di enti locali. Di conseguenza, nei paesi dell'OCSE si utilizzano anche approcci diversi per la costruzione del curriculum rispetto ai diversi livelli di istruzione, come ad esempio la scuola dell'obbligo, oppure, in alcuni casi, per quanto riguarda l'istruzione privata. Questa, in particolare, con un curriculum decentrato, per tutti i livelli scolastici, potrebbe avere una maggiore autonomia per avviare innovazioni di cosa e come insegnare rispetto all'istruzione pubblica.

Le decisioni a livello centrale, o approccio centralizzato, riguarda i paesi OCSE con governi nazionali o federali –regioni o province-. Le decisioni a livello di scuola, approccio decentralizzato, riguardano sia le istituzioni scolastiche sia gruppi di scuole sia i comuni o le municipalità.

Le analisi condotte hanno considerato quattro indicatori relativi alla pianificazione e programmazione del curriculum e altri quattro relativi all'organizzazione scolastica.

Riferimenti Bibliografici:

BENTLEY, T. (2008), "Open Learning. A Systems-driven Model of Innovation for Education" in OECD (Ed.), *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, OECD Publishing, Paris.

GÁBOR HALÁSZ ALAIN MICHEL, *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, European Journal of Education, Special Issue: Key Competences in Europe Volume 46, Issue 3, pages 289–306, September 2011.

J. D. MCNEIL, *Curriculum: a comprehensive introduction*, Little Brown Book Group, London, 1985.

JACKSON P.W., *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists* in P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, New York.

JOHN GOODLAD - ZHIXIN SU (1992), *Organization of the Curriculum*, in Philip Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, 327-344. New York: MacMillan.

KÄRKKÄINEN K. (2012), "Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OCSE Area", *OCSE Education Working Papers*, No. 82, OCSE Publishing.

LEITHWOOD K. A. (1981), "The Dimensions of Curriculum Innovation" in *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 13, No. 1.

MARGIOTTA U., *Alcune definizioni correnti di curriculum*, <http://www.univirtual.it/red/files/file/A2-Margiotta-Alcundefinizionicurricolo.pdf>, estratto il 5 giugno 2013.

OCSE (1998), *Making the Curriculum Work*, OCSE Publishing, Paris.

OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy – Implications for Education and Learning*, OECD Publishing, Paris.

OCSE (2007), *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2009a), *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2009b), *Education Today. The OCSE Perspective*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2009c), *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education, Paris, France, www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf.

OCSE (2009d), *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2009e), *2009 Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*, OCSE Publishing, Paris, www.OCSE.org/dataOCSE/1/42/43381127.pdf.

OCSE (2010), *The OCSE Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2010a), *Education at a Glance 2010. OCSE Indicators*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2010b), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2010c), *The OCSE Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OCSE Publishing, Paris.

OCSE (2011), *Education at a Glance 2011. OCSE Indicators*, OCSE Publishing, Paris.

PHILIP WESLEY JACK, *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, Macmillan Pub. Co., New York, 1992.

SLIWKA A. (2003), "Networking for Educational innovation: A Comparative Analysis" in OECD, *Networks of Innovation. Towards New Models of Managing School and Systems*, OECD Publishing, Paris.