

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Quale Curriculum Implicito nel laboratorio LARA? La sfida della consistency

### **This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1725284> since 2023-12-04T23:30:25Z

*Publisher:*

FrancoAngeli

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Fondazione Adolescere

# FUORI DALLE MEDIE

Dalla classe al gruppo

A cura di Antonella Lotti  
e Paolo Angelini

NOI  
IN  
COLLINA

prattica  
discutere  
colloquio  
laboratorio  
educazione  
lavorazione

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

# DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione  
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

**Direttore:** Renza Cerri

**Vice-direttore:** Davide Parmigiani

**Comitato scientifico:**

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Daniela Maccario, *Università di Torino*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Fondazione Adolescere

# **FUORI DALLE MEDIE**

Dalla classe al gruppo

A cura di Antonella Lotti  
e Paolo Angelini

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Prefazione</b> di <i>Gianni Schiesaro</i>	pag.	7
<b>Fuori dalle medie. Dalla classe al gruppo</b> di <i>Antonella Lotti e Paolo Angelini</i>	»	11
<b>Introduzione. Lara, semplicemente</b> di <i>Fabienne Guiducci</i>	»	15
<b>1. Il Pietralara</b> di <i>Fabienne Guiducci</i>	»	21
<b>2. Uno sguardo al futuro: passione, circolarità e condivisione</b> di <i>Paolo Angelini</i>	»	35
<b>3. Dalla classe al gruppo. Indagine esplorativa sul Lara, gli apprendimenti e la percezione di cambiamento</b> di <i>Paolo Angelini</i>	»	46
<b>4. Quale curriculum implicito nel laboratorio Lara? La sfida della <i>consistency</i></b> di <i>Diego Di Masi</i>	»	70
<b>5. La dimensione trans-culturale: territori di s-cambi nell'età del diamante</b> di <i>Alessio Surian</i>	»	83

<b>6. Segni, tracce, orme: educazione <i>all'aperto</i></b> di <i>Gipo Anfosso</i>	pag. 92
<b>7. Quali cambiamenti introducono in classe gli insegnanti accompagnatori dopo il Lara?</b> di <i>Antonella Lotti</i>	» 101
<b>8. So-stare nei gruppi</b> di <i>Fabienne Guiducci</i>	» 113



## 4. Quale curriculum implicito nel laboratorio Lara? La sfida della *consistency*

di *Diego Di Masi*

### 4.1. Introduzione

Partiamo dalla fine, ovvero dagli aggettivi usati per descrivere il Lara. Al termine del percorso è stato chiesto a studenti, genitori e insegnanti di qualificare con un aggettivo l'esperienza vissuta. Nella tabella 1 si riportano, in ordine di frequenza, i cinque principali aggettivi scelti dai tre gruppi. Per gli studenti il Lara è stato *Bello* (36,9%) e *Divertente* (29%); per i genitori è stato *Educativo* (23,6%) e *Interessante* (16,5%); mentre gli insegnanti lo descrivono come *Coinvolgente* (26,9%), *Accogliente* e *Utile* (19,2%).

**Tab. 1 - Aggettivi Lara**

<b>Studenti (n=279)</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>	<b>Genitori (n=127)</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>	<b>Insegnanti (n=26)</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Bello	103	36,9	Educativo	30	23,6	Coinvolgente	7	26,9
Divertente	81	29,0	Interessante	21	16,5	Accogliente	5	19,2
Interessante	21	7,5	Coinvolgente	18	14,2	Utile	5	19,2
Educativo	12	4,3	Collaborativo	11	8,7	Costruttivo	2	7,7
Accogliente	6	2,2	Divertente	10	7,9	Divertente	1	3,9

Questi dati ci restituiscono in primo luogo una valutazione sull'esperienza, ma possiamo spingerci oltre e usare queste informazioni per proporre un'altra interpretazione. Immaginiamo di prendere la tabella e di osservarla contropiede: in primo piano apparirebbero i dati appena presentati, e ci troveremmo di fronte a una valutazione del Lara, ma sullo sfondo potrebbe delinearsi un'altra figura. E se gli aggettivi scelti per descrivere

il Lara non raccontassero solo l'esperienza vissuta, ma fossero stati scelti anche per descrivere l'altra esperienza educativa che i soggetti coinvolti conoscono? Se fossero cioè termini di paragone per descrivere il Lara in rapporto alla scuola?

Se così fosse lo scenario sarebbe diverso, e questi dati rappresenterebbero il negativo di una fotografia, in cui la scuola viene descritta come poco attraente e divertente dagli studenti, poco educativa e interessante dai genitori e poco coinvolgente e accogliente dagli insegnanti.

Questa lettura dei dati è un'operazione impropria dal punto di vista metodologico, ma permette di interrogarci sul senso di esperienze come quella raccontata in questo volume per pensarle in dialogo e in continuità con i percorsi educativi proposti nelle istituzioni scolastiche. In altre parole, questa forzatura ci costringe a riflettere su una questione centrale: la natura dell'educazione.

Nell'introduzione al suo libro *What is Education?*, all'ambiziosa domanda "cosa c'è da imparare sull'educazione che non sappiamo già?" Jackson (2012) propone due risposte: dobbiamo imparare a fare meglio quello che già facciamo; dobbiamo mettere in discussione vecchie questioni che abbiamo trascurato. L'autore ci invita da una parte a leggere le pratiche educative con gli strumenti propri della ricerca, dall'altra a ripensare gli aspetti impliciti del lavoro educativo. Questo doppio movimento inizia con una riflessione di Dewey:

Il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova o vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione [...]. Il problema fondamentale concerne la natura dell'educazione senza aggettivi. Quel che desideriamo e ci occorre è l'educazione pura e semplice, e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e a quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà (Dewey, 2014, pp. 84-85).

Proviamo quindi a mettere da parte gli aggettivi e a riflettere sulle diverse pratiche educative con la stessa postura che Johnson ci invita ad assumere. In questo capitolo proverò quindi a ipotizzare non tanto quali siano le condizioni necessarie per fare dell'educazione una realtà, quanto quali possano essere quelle che contribuiscono a rendere così distanti le due esperienze educative.

Prima di proseguire è bene esplicitare una seconda operazione impropria: paragonare un progetto come il Lara con la scuola. Le attività previste nel Lara non nascono come alternativa alla scuola, ma ne sono parte integrante. Il Lara è scuola, in quanto rientra nell'ampliamento dell'offerta

formativa, in quello che Frabboni (2002) definisce *sistema formativo integrato*. “Il progetto Lara non è una critica del sistema scolastico, non va letto né come sostituzione né come tamponamento a un deficit della scuola” (Montanari, 2002, p. 33). Parlare dunque di esperienza scolastica per confrontarla con la proposta della Fondazione Adolescere è una semplificazione, che ci permette però di fare spazio intorno a una questione centrale: il curriculum come condizione. È necessaria infatti una riflessione sul curriculum, in quanto si potrebbe ipotizzare che una parte significativa del successo delle esperienze che integrano il piano dell’offerta formativa delle scuole vada ricercato, in molte situazioni, in quello che viene definito il curriculum implicito, e che sia il rapporto tra curriculum implicito e curriculum esplicito a essere oggetto di valutazione da parte degli studenti, degli insegnanti e dei genitori.

## 4.2. Uno sguardo sul curriculum

Tre situazioni, osservate a scuola, che ci permettono di introdurre gli aspetti espliciti e impliciti del curriculum.

Primo esempio: il lessico della valutazione. Quando ho l’opportunità di intervistare degli studenti per raccogliere il loro punto di vista sull’esperienza educativa che vivono a scuola, per iniziare chiedo loro se conoscono il significato di alcune parole. Gli studenti intervistati conoscono termini come “prove oggettive”, “rubriche di valutazione”, “prove intermedie”, e condividono con i loro insegnanti il significato tecnico del lessico valutativo. La stessa proprietà di linguaggio, invece, non si riscontra quando si parla di altri aspetti della vita scolastica come la progettazione, l’inclusione, l’organizzazione della scuola. Questa padronanza del linguaggio da parte degli studenti ci permette di cogliere quanto la valutazione sia centrale nella costruzione del curriculum.

Secondo esempio: come la scuola organizza l’uscita degli studenti al termine delle lezioni. Descrivo di seguito le modalità adottate in due scuole distinte. Nella prima l’atrio era diviso in corsie, una per classe, disegnate con del nastro adesivo sul pavimento. Al termine della giornata di scuola gli studenti si posizionavano nella corsia della loro classe e uscivano in fila secondo un ordine prestabilito. Nella seconda scuola i bambini venivano chiamati uno alla volta attraverso un interfono. Entrambe le scelte sono state giustificate dalle insegnanti come una necessità per garantire la sicurezza durante l’uscita da scuola.

Il terzo esempio: cosa ci dicono i muri delle scuole. Lungo i corridoi di una scuola era stata affissa una fotocopia che riportava il seguente testo:

Cari genitori, vorremmo ricordarvi che parole magiche come ciao, prego, per favore, scusa e grazie devono essere apprese a casa. Allo stesso modo è a casa che i bambini devono imparare ad essere onesti, puntuali, diligenti, amichevoli e rispettosi verso il prossimo. È a casa che imparano ad essere puliti e a non parlare con la bocca piena e a disporre dei rifiuti. È a casa che imparano ad essere ordinati, a prendersi cura delle proprie cose e a non toccare quelle degli altri. A scuola, d'altra parte, si insegnano le lingue, la matematica, la storia, la geografia, la fisica, le scienze e l'educazione fisica. Noi rinforziamo l'educazione che i bambini ricevono a casa dai propri genitori. C'era una fotocopia all'ingresso e in ogni corridoio della scuola, ma nessuno ricordava chi l'avesse messa.

Nel primo esempio la diffusione del linguaggio tecnico-professionale tra i docenti e gli studenti ci restituisce una cultura scolastica centrata sulla valutazione; nel secondo, invece, sembrerebbe prioritario il tema della sicurezza, tanto da essere il principio intorno al quale organizzare alcune pratiche scolastiche; infine, il terzo esempio testimonia un modello di relazione delegante (che assume inoltre toni paternalistici “vorremmo ricordarvi”), centrato su una ripartizione dicotomica e riduttiva dei ruoli, che vede un'idea di educazione come “buona educazione” da attribuire alla famiglia, mentre alla scuola spetta il compito di istruire. Questi tre esempi veicolano un'idea di apprendimento, un'idea di scuola e un'idea di famiglia e contribuiscono a creare e a riprodurre un'immagine di sé e dell'altro. Sono frammenti di un curriculum implicito che influenza i processi educativi anche se non ne siamo consapevoli.

Occuparci di curriculum implicito ci permette di far emergere contraddizioni e coerenza tra ciò che desideriamo trasmettere – il piano ideale dell'educazione – e ciò che realmente facciamo – il piano concreto dell'educazione: la distanza tra curriculum ideale e curriculum reale.

### **4.3. Il curriculum esplicito**

Il termine curriculum è stato progressivamente utilizzato per indicare, prevalentemente, un percorso di studi. Impiegato già nel 1633 dall'Università di Glasgow, la parola curriculum acquista il suo significato prescrittivo nel 1918, quando viene utilizzata per indicare la “successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto” (Bobbit, 1918, p. 10). Agli inizi del Novecento il curriculum si configura dunque come uno strumento di pianificazione e di organizzazione delle esperienze di apprendimento, che si caratterizza per tre aspetti: è lineare, strutturato e intenzionale.

È lineare in quanto prevede una sequenza di azioni possibile solo se ogni passaggio viene completato prima di procedere con il successivo; è strutturato perché si compone di diverse “azioni didattiche collegate tra di loro per formare un’unica unità” (Bianco, 2006, p. 17); è intenzionale, ovvero costruito su scelte consapevoli che orientano le azioni didattiche verso finalità che determinano il senso e il significato dell’esperienza educativa.

In questa prospettiva, il curriculum è definito da esperti che formalizzano un percorso di studi per soddisfare gli obiettivi di sviluppo di un soggetto, in base alle conoscenze riconosciute dalla comunità di riferimento e al contesto culturale, economico e sociale dove si inserisce l’intervento educativo (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998).

Il modello curriculare prescrittivo definisce ciò che “dovrebbe” accadere: il curriculum diventa un piano, una mappa da seguire, un artefatto che precede l’agire educativo. Le Indicazioni Nazionali per il Curriculum, così come i Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF) e i testi adottati nelle scuole contribuiscono a definire il curriculum formale e sono espressione di questo modello, a cui però manca una parte: “*all that is lacking is implementation*” (Ellis, 2004, p. 5).

Al modello curricolare prescrittivo si contrappone quello descrittivo, in cui il termine chiave è esperienza (Ellis, 2004). Nel modello curricolare descrittivo, invece di definire cosa dovrebbe accadere, si riporta cosa effettivamente accade quando il curriculum viene realizzato in classe. Per usare il linguaggio della trasposizione curricolare (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998; McCowan, 2008; Di Masi, 2017), il curriculum descrittivo si articola in curriculum insegnato e curriculum appreso.

#### **4.4. Il curriculum implicito**

Quando si usa il termine curriculum implicito, espressione coniata da Philip Jackson nel 1968, ci si riferisce al processo di svelamento delle differenze e contraddizioni tra ciò che è insegnato dalle istituzioni educative (curriculum prescrittivo) e ciò che imparano gli studenti (curriculum descrittivo): “the unpublicised features of school life” (Jackson, 1968, p. 17). Se osserviamo il microsistema, “il curriculum nascosto viene espresso in termini di distinzione tra ‘ciò che dovrebbe accadere’, vale a dire il curriculum dichiarato ufficialmente dal sistema o dall’istituzione educativa e ciò che gli insegnanti e gli studenti effettivamente fanno e sperimentano in classe” (Sambell e McDowell, 1998, p. 392).

Il concetto di curriculum implicito offre sia un quadro teorico per analizzare le funzioni sociali dell’educazione, sia una lente attraverso cui leggere criticamente il rapporto tra processi educativi e contesti culturali nei quali



si sviluppano. Adottando una prospettiva funzionalista è possibile per esempio evidenziare la funzione di socializzazione delle istituzioni scolastiche. Seguendo l'analisi proposta da Durkheim prima e Parsons poi, la scuola gioca un ruolo preminente nel promuovere l'acquisizione di valori, norme e comportamenti riconosciuti come preferibili da una determinata società. Una società sopravvive solo se esiste un grado significativo di omogeneità tra le persone che la costituiscono (Durkheim, 1956), per questo nella scuola vengono incoraggiati e premiati alcuni comportamenti: imparare ad aspettare, essere ordinati, puliti e puntuali, essere cortesi con i docenti e i compagni [...] (Jackson, 1968), che preparano i bambini alla società degli adulti.

Questa lettura è stata criticata dalla prospettiva marxista la quale, a partire dagli anni '60, ha attraversato con le sue riflessioni le questioni di natura educativa. In particolare, è stata sostenuta la tesi secondo la quale l'educazione formale e il curriculum implicito delle scuole riproduce le relazioni sociali necessarie al mantenimento del capitalismo. Mentre i funzionalisti colgono nel curriculum implicito la produzione di consenso, la lettura proposta dagli studi critici sul curriculum evidenzia come il curriculum implicito sia il luogo in cui si gioca il conflitto. La competizione, la valutazione, la suddivisione gerarchica del lavoro, l'autorità burocratica, l'ideologia del merito, le differenze di genere non sono aspetti neutrali che preparano gli studenti alla loro futura posizione nella società (come hanno evidenziato i funzionalisti), ma dispositivi che permettono alla classe dominante di riprodurre e mantenere le disuguaglianze sociali e culturali su cui si basa il modello di produzione capitalista. Sebbene sia sfumata l'enfasi ideologica, la stessa critica continua a essere mossa al modello dell'educazione per competenze. Biesta e Priestley (2013) sostengono che continuare a formulare gli obiettivi dell'educazione in termini di competenze significa "articolare gli obiettivi educativi non più su cosa lo studente dovrebbe *imparare*, ma su ciò che dovrebbe *diventare*" e, continuano, "il risultato [di queste politiche] è che lo studente si trasforma dall'essere il *soggetto* dell'educazione [...] ad essere il *risultato* dell'educazione" (p. 36). Questa tensione normativa dei processi educativi diventa ancora più problematica quando si estende oltre la formazione professionale per connettersi alla vita in generale (life skills). Le competenze chiave, sottolineano Biesta e Priestley, non sono determinate da una decisione arbitraria sulla desiderabilità di alcune competenze cognitive e caratteristiche personali, ma l'esito di una attenta riflessione sui prerequisiti psicosociali per una vita di successo e una società prospera. Trascurare la dimensione valoriale che veicola il curriculum implicito rischia di trasformare le pratiche educative in dispositivi che preparano gli studenti ad adattarsi al mondo esistente, piuttosto che educarli alla trasformazione dell'esistente. Negli anni '70, quando l'approccio etnografico entra a scuola (Sharp e Greene, 1975; Clar-

ricoates, 1978), la letteratura scientifica si arricchisce di una conoscenza relativa ai diversi modi in cui nelle classi si costruiscono culture e subculture che danno forma alle interazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti, e ai processi di costruzione dell'identità a partire dall'analisi del curriculum implicito: aspettative, valori, prospettive culturali, argomenti curriculari, metodologie didattiche, norme e infine aspetti organizzativi (Glossary of Educational Reform, 2018).

Questo breve excursus ci permette di sottolineare tre aspetti centrali nel curriculum implicito: le pratiche educative non sono neutre; l'osservazione delle pratiche permette di comprendere quali sono i modelli e i valori che vengono trasmessi; nelle pratiche educative esistono aspetti simbolici e immateriali che contribuiscono alla costruzione dell'esperienza educativa. La lente del curriculum implicito ci permette di compiere un esercizio critico verso ciò che consideriamo già dato, è la messa in discussione del noto, del senso comune (Jedlowsky, 2008) è un antidoto alle letture lineari dei processi educativi.

#### **4.5. Il curriculum implicito nel progetto Lara**

A partire dalla voce dei protagonisti, in questo paragrafo, ci soffermeremo su alcuni elementi che ci consentiranno di cogliere la coerenza tra gli obiettivi del curriculum formale del Lara con le pratiche del curriculum insegnato-appreso durante le giornate residenziali.

“Ricordo il caso di un'insegnante che raccontava di una difficoltà a relazionarsi con una ragazzina – finiva spesso per fare da capro espiatorio per altre situazioni della classe – e che alla fine, attraverso piccole cose, aveva iniziato a parlare di lei con tutt'altro tono” (Alessia).

Le parole di Alessia ci permettono di riflettere sul ruolo delle aspettative nei processi educativi. Le ricerche condotte sul successo scolastico dimostrano quanto le aspettative influiscano sui risultati che gli studenti ottengono a scuola. Lo sguardo dell'altro su di noi, i suoi giudizi, condizionano i nostri comportamenti. Gli psicologi parlano di effetto Pigmalione per descrivere il processo attraverso il quale ci conformiamo all'immagine che gli altri hanno di noi. Le aspettative, oltre a condizionare l'andamento scolastico, condizionano anche le nostre relazioni interpersonali: “gli intervistati che dichiarano di andare peggio a scuola sono caratterizzati da una valutazione tendenzialmente peggiore anche sul piano delle relazioni con i compagni” (Angelini, in questo volume). Diventa quindi fondamentale, per interrompere questa profezia autoavverante, offrire opportunità per guardarci e essere guardati diversamente. La partecipazione al Lara, come testimonia Alessia, modifica gli sguardi e le aspettative degli insegnanti,

così come gli esiti sul Clima di classe (Angelini, in questo volume), ci descrivono un cambiamento nel gruppo dei pari.

Il Lara offre un percorso che struttura la dimensione relazionale. Obiettivo del Lara è trasformare una classe in un gruppo e promuovere una modalità relazionale capace di valorizzare sia le risorse individuali sia quelle di gruppo. Il Lara è dunque “un progetto sulla comunicazione e sulla relazione che punta al benessere” (Frabboni e Montanari, 2002, p. 33). Un genitore racconta: “A me ha colpito molto come si sono salutati quando si sono lasciati. Sembravano davvero delle persone che si salutavano per la prima volta in modo differente, con emozione. Erano davvero molto attenti a salutarsi in un bel modo, a lasciarsi bene e per quella che è la mia esperienza è una cosa che si traduce anche in classe”.

Gli studenti accedono a un tempo e a uno spazio diverso. In primo luogo il Lara è un progetto residenziale. “I ragazzi nella residenzialità vivono momenti formali con attività che hanno un obiettivo dichiarato e regole e consegne specifiche, e momenti informali con attività libere; in funzione degli stimoli ricevuti i ragazzi scoprono come il gruppo possa diventare una risorsa” (Frabboni, Montanari, 2002, p. 36). Durante questo tempo condiviso hanno la possibilità di sperimentare la loro capacità di *so-stare*:

Essere capaci cioè di stare, di esserci, di vivere il qui ed ora con gli altri. Se si riesce quindi a sostare, a rallentare, a prendersi una pausa dalla vertigine che provocano a volte le nostre sicurezze, i nostri schemi mentali, i nostri pregiudizi, le nostre pigrizie, si riesce a vivere con significato e pienezza le relazioni con gli altri, si riesce a stare in gruppo ed a viverlo come una possibilità moltiplicatrice di benessere (Guiducci, nel presente volume).

La residenzialità permette, dunque, di condividere con i compagni un tempo “sociale” che altrimenti non avrebbero, come per esempio la notte, e di accedere a un tempo “interiore”, un tempo riflessivo popolato da domande su di sé e sugli altri. Al termine del Lara i genitori e gli insegnanti raccontano:

- *L'esperienza ha aiutato i ragazzi a osservarsi, mettersi in discussione, capire gli errori, rispettare le regole, non avere paura a dire ciò che si pensa.*
- *Gli alunni tornano arricchiti di qualcosa, più sereni per aver svelato o condiviso con altri sensazioni, momenti. Sono stati aiutati a “guardarsi dentro” e a riflettere.*
- *Tutti i ragazzi sono stati coinvolti nelle attività di gruppo e anche coloro che in classe tendono a isolarsi hanno avuto occasione di esprimere il proprio punto di vista o le proprie opinioni.*

La seconda dimensione è lo spazio, il luogo in cui si svolge il laboratorio: il Lara non può esistere senza la natura circostante. Nel Lara il paesag-



gio non è solo lo sfondo educativo, ma diventa opportunità per esercitare la capacità di osservazione e sperimentare il silenzio. Il paesaggio è lo spazio dove il corpo torna a essere protagonista. Un paesaggio concreto, storicamente e culturalmente definito nel territorio dell'Oltrepò pavese. Per la Fondazione Adolescere i laboratori offrono l'occasione per promuovere una lettura della montagna e della collina, per conoscere il proprio territorio, per promuovere nuove forme di appartenenza e *appaesamento* (De Martino, 1952).

- *È emersa una maggiore conoscenza dei suoi compagni di scuola per la cura che si è data alla relazione e alla comunicazione efficace. Anche il contatto con la natura è stato fondamentale.*
- *Ha maturato l'idea di proseguire gli studi in scuole che diano la possibilità del contatto con la natura e la geografia.*

Quale rischio corre il Lara? Quello di essere vissuto come un'esperienza episodica, una gita. Insegnanti e genitori raccontano un effetto Lara che si perde nel tempo:

- *È un'esperienza troppo breve.*
- *Il rischio è che una volta tornati non si riesca a portare avanti il discorso in modo efficace e a dare gli stimoli giusti per far crescere le note positive emerse durante lo stage.*
- *Alcune attività meriterebbero di essere approfondite ma per i tempi non sempre è facile.*
- *Ricordare l'esperienza Lara come un momento definito e racchiuso in un determinato contesto che non possa avere nessun eco nella vita della classe (anche da parte degli insegnanti).*
- *Dopo l'esperienza si ritorna alle solite dinamiche.*

Per garantire la continuità tra il progetto Lara e le attività educative realizzate a scuola è necessario individuare alcune azioni capaci di raccordare le due proposte curriculari nell'ottica del sistema formativo integrato. L'esigenza di costruire un contesto di collaborazione che vada oltre le giornate dello stage Lara è sentita da genitori e insegnanti:

- *Servirebbe più continuità tra il "lavoro" svolto durante il progetto e quello poi portato avanti dagli insegnanti che non essendo conduttori di gruppo, avrebbero bisogno di qualche verifica in itinere e qualche consulenza.*
- *Sarebbe interessante prevedere un altro incontro con i ragazzi qualche mese dopo lo stage.*
- *Mi piacerebbe avere l'opportunità di avere un'intera giornata con gli stessi educatori in classe.*

Infine, come segnala Lotti nel presente volume, gli insegnanti dichiarano che l'esperienza del Lara ha trasformato le loro pratiche educative: hanno appreso nuovi metodi di insegnamento e iniziato a utilizzare alcune strategie già note: lavori in piccoli gruppi, feedback, didattica laboratoriale. Emerge una maggiore attenzione rispetto alla gestione dei tempi e alle conoscenze pregresse degli studenti e una diversa consapevolezza rispetto ai percorsi di personalizzazione e individualizzazione delle esperienze educative. Tuttavia, si sente il bisogno di una maggiore condivisione con i conduttori del laboratorio Lara per evitare uno "scollamento dalla vita scolastica quotidiana". Attualmente la Fondazione è impegnata a garantire questa continuità.

#### 4.6. Finire per cominciare

L'idea che ha guidato il presente capitolo è che la differenza nelle valutazioni del Lara da parte di studenti, genitori e insegnanti sia dovuta all'ampiezza del curriculum implicito, ovvero alla distanza tra curriculum formale e curriculum appreso presente nelle diverse attività educative, siano esse curriculari o extracurriculari. A essere valutata non è dunque l'attività in sé, quanto la sua coerenza educativa: la *consistency* curriculare. Prendo in prestito questa parola dalle lezioni americane di Italo Calvino perché ritengo sia un valore utile per leggere il senso del curriculum implicito. Qual era il significato del termine *consistency* nel lavoro di Calvino? Perché può aiutarci a pensare il curriculum? Due sono le interpretazioni principali: coerenza e concretezza.

Domenico Scarpa ci suggerisce di pensare alla *consistency* come "coerenza, compattezza, armonia e connessione logica tra le parti di un tutto" (Scarpa, 1999, p. 91). La *consistency* in Calvino descrive l'armonia tra le diverse parti che compongono il tutto, tra principi ed esperienze, tra giudizi e pratiche.

Peraltro, non è detto che Calvino volesse attribuire all'idea di coerenza un carattere, diciamo così, riassuntivo e sintetico; probabilmente avrebbe insistito sulla sua capacità di indicare degli orientamenti risoluti e precisi, di ricavare conseguenze rigorose dalle premesse, di serrare le concatenazioni logiche, piuttosto che sulla sua disponibilità ad abbracciare e a comprendere. [...] Coerenza insomma come determinazione lineare e non spaziale: come ostinazione e tenacia, non come accordo, cioè come capacità di rendere coeso (Barenghi, 1988, p. 15).

La *consistency* in Calvino sembra assumere un carattere etico oltre che estetico: "Ricavare conseguenze rigorose dalle premesse", come a sotto-

lineare la necessità di pensare le implicazioni delle parole che scegliamo, perché le parole, come il pensiero, hanno conseguenze pratiche.

Rispetto alla concretezza, Calvino scrive che per uno scrittore il momento decisivo è

il distacco dalla potenzialità illimitata e multiforme per incontrare qualcosa che ancora non esiste ma che potrà esistere solo accettando dei limiti e delle regole. Fino al momento precedente a quello in cui cominciamo a scrivere, abbiamo a nostra disposizione il mondo [...] il mondo dato in blocco, senza un prima né un poi, il mondo come memoria individuale e come potenzialità implicita; e noi vogliamo estrarre da questo mondo un discorso, un racconto, un sentimento: o forse più esattamente vogliamo compiere un'operazione che ci permetta di situarci in questo mondo (Calvino, 2017 pp. 123-124).

Per aiutarci a comprendere il distacco dalla molteplicità dei possibili che lo scrittore deve compiere per raccontare la singola storia, Calvino racconta la funzione della scena fissa nel teatro antico, “luogo della mente, fuori dallo spazio e dal tempo ma tale da identificarsi con i luoghi e i tempi di ogni azione drammatica”. Capace di continuare a fare da sfondo coerente anche quando la comparsa del personaggio sulla scena allontanava le tante azioni potenziali per diventarne una attuale. Questo distacco, che si ritrova in molti incipit della letteratura, questo atto di individuazione rispetto a uno sfondo indeterminato, è un altro modo per interpretare la *consistency*.

La *consistency* intesa come concretezza, come spazio tra lo sfondo e il soggetto che entra in scena, descrive quella distanza necessaria per permettere al pensiero di diventare critico, per osservare e mettere in discussione i presupposti, per esplicitarli e trasformarli quando non sono più validi.

Una delle città invisibili di Calvino (2019) ci aiuta a comprendere il significato di *consistency* e a tradurre questo concetto nel contesto educativo. La città è Raissa.

Non è felice, la vita a Raissa. Per le strade la gente cammina torcendosi le mani, impreca ai bambini che piangono, s'appoggia ai parapetti del fiume con le tempie tra i pugni, alla mattina si sveglia da un brutto sogno e ne comincia un altro. Tra i banconi dove ci si schiaccia tutti i momenti le dita con il martello o ci si punge con l'ago, o sulle colonne di numeri tutti storti nei registri dei negozianti o dei banchieri, o davanti alle file di bicchieri vuoti sullo zinco delle bettole, meno male che le teste chine ti risparmiano dagli sguardi torvi. Dentro le case è peggio, e non occorre entrarci per saperlo: d'estate le finestre rintonano di litigi e piatti rotti. Eppure, a Raissa, a ogni momento c'è un bambino che da una finestra ride a un cane che è saltato su una tettoia per mordere un pezzo di polenta caduto a un muratore che dall'alto dell'impalcatura ha esclamato: “Gioia mia, lasciami intingere!”, a una giovane ostessa che solleva un piatto di ragù sotto la pergola, contenta

di servirlo all'ombrellaio che festeggia un buon affare, un parasole di pizzo bianco comprato da una gran dama per pavoneggiarsi alle corse, innamorata d'un ufficiale che le ha sorriso nel saltare l'ultima siepe, felice lui ma più felice ancora il suo cavallo che volava sugli ostacoli vedendo volare in cielo un francolino, felice uccello liberato dalla gabbia da un pittore felice di averlo dipinto piuma per piuma picchiettato di rosso e di giallo nella miniatura di quella pagina del libro in cui il filosofo dice: "Anche a Raissa, città triste, corre un filo invisibile che allaccia un essere vivente a un altro per un attimo e si disfa, poi torna a tendersi tra punti in movimento disegnando nuove rapide figure cosicché a ogni secondo la città infelice contiene una città felice che nemmeno sa di esistere" (pp. 144-145).

Riusciamo a vedere una Raissa diversa da quella città triste e infelice che si apre ai nostri occhi quando riusciamo a rintracciare il filo invisibile che connette le parti con il tutto, che "allaccia un essere vivente a un altro", che connette le diverse attività che si svolgono in città. Raissa, città nascosta (implicita), rappresenta le nostre esperienze educative, tristi e infelici quando non appaiono in armonia, *belle, educative e coinvolgenti* quando riusciamo a percepire il filo invisibile tra di loro che restituisce senso all'esperienza e rende coerente il curriculum insegnato con quello formale. Le valutazioni con le quali abbiamo aperto il capitolo si riferiscono dunque alla *consistency* curriculare del progetto Lara.

Leggere il curriculum attraverso la categoria della *consistency* ci permette di osservare criticamente le pratiche educative realizzate tra la "moltiplicità dei possibili" all'interno dei curricula formali e di mettere in discussione le premesse implicite dello sfondo culturale per trasformarle quando non sono più valide.

È possibile che esperienze come quelle del Lara siano coerenti e concrete e quindi *belle, educative e coinvolgenti* proprio perché ci permettono questo distacco: esplorare la nostra storia senza dimenticare le altre possibili e continuare a dialogare con lo sfondo dal quale emergiamo e nel quale agiamo.

## Bibliografia

- Barenghi M. (1988), "Calvino e il tappeto della sapienza", *Linea d'ombra*, VI, 31 ottobre 1988, pp. 15-17.
- Bertagna G., Triani P. (2013, a cura di), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia.
- Bianco M. (2006), *Il curriculum. Storia, teorie e modelli applicativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Biesta G., Priestley M. (2013), "Capacities and the curriculum", in Priestley M., Biesta G. (a cura di), *Reinventing the curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice*, Bloomsbury, London.

- Bobbit F. (1918), *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston.
- Calvino I. (2017), *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano.
- Calvino I. (2019), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Clarricoates K. (1978), “Dinosaurs in the classroom: a re-examination of some aspects of the ‘hidden curriculum’ in primary schools”, *Women’s Studies International Quarterly*, 1, pp. 353-364.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Martino E. (1952), “Angoscia territoriale e riscatto culturale nel mito achilpa delle origini. Contributo allo studio della mitologia degli aranda”, *Studi e Materiali di Storia delle religioni*, 23, Argo, Lecce.
- Di Masi D. (2017), *Poli&sofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Liguori, Napoli.
- Durkheim E. (2009), *La sociologia e l’educazione*, Ledizioni, Milano.
- Ellis A.K. (2004), *Exemplars of curriculum theory*, Eye on Education Inc, Larchmont, NY.
- Frabboni F. (2002), “Al centro sta la relazione”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Lara. Nuove abilità nell’avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Glossary of Educational Reform (2018), [www.edglossary.org](http://www.edglossary.org), Great Schools Partnership, Portland.
- Jackson P.W. (1968), *Life in classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jackson P.W. (2012), *What is education?*, The University Chicago Press, Chicago.
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell’esperienza. Fra l’abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma.
- Montanari F. (2002), “Laboratorio e gruppo: alla scoperta delle nuove abilità”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Lara. Nuove abilità nell’avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- McCowan T. (2008), “Curricular transposition in citizenship education”, *Theory and Research in Education*, 6(2), pp. 153-172.
- Perrenoud P. (1998), “La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences”, *Revue des sciences de l’éducation*, 23(3), pp. 487-514.
- Sambell K., McDowell L. (1998) “The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), pp. 391-402.
- Scarpa D. (1999), *Italo Calvino*, Mondadori, Milano.
- Sharp R., Greene A. (1975), *Educational and Social Control*, Routledge, London.