

Curricolo e arte
Cesare Scurati

Quale sia il posto e il risalto degli insegnamenti di carattere artistico rappresenta una questione ricorrente e – possiamo dire – tutt’altro che risolta nei dibattiti e nelle vicende della scuola italiana.

Vediamone quindi alcuni fondamentali aspetti.

1. Il curricolo nazionale: strutture di qualità

La prima considerazione da fare riguarda la differenza che corre fra la produzione di un ‘programma’ nazionale totalmente esaustivo e un “curricolo nazionale” inteso come curricolo non esaustivo ma ‘fondamentale’ (core curriculum) in un quadro di scuola imperniata intorno ai valori e alle prospettive dell’autonomia. Ci si può quindi chiedere quali sono le fondamentali avvertenze contestuali, compositive e prospettiche che questo genere di impresa richiede per un controllo interno di qualità.

A – Tensioni

La condizione contestuale dominante è rappresentata dalla presenza di tensioni che, se sul piano politico-parlamentare vengono riassunte nello scontro ideologico fra chi vuole e chi non vuole un certo genere di assetto ordinamentale della scuola, su quello tecnico-elaborativo danno luogo a un frastagliato panorama di specifici contrasti, quali:

trasmissione dei valori tradizionali	↔	risposta alle richieste della vita attuale
formazione generale dei cittadini	↔	preparazione di specialisti
centrazione sui valori spirituali	↔	centrazione sui valori materiali

attenzione alla gratificazione interiore	↔	attenzione al successo sociale
appoggio sull’intelligenza come metodo	↔	appoggio sull’autorità
insegnamento	↔	indottrinamento
accettazione dell’ordine sociale stabilito	↔	funzione ‘innovatrice’ della scuola
educazione comune per tutti	↔	educazione differente per classe sociale

È evidente che l’operazione da compiere non può che essere di carattere mediativo e mirare al conseguimento di un ordine esteso di consensi, ma appare importante stabilire le regole pedagogiche da seguire per mantenere un livello di qualità intrinseco al risultato finale. Un documento di questo genere, infatti, si presenta esso stesso come un intervento educativo su grande scala e non va identificato in un puro e semplice disegno strumentale di gestione della (ipotetica) qualità dell’istruzione.

B - Mediazioni

Occorre, quindi, stabilire immediatamente la rinuncia pregiudiziale alle già sperimentate strategie elaborative e compositive della ‘condominalizzazione’, della «distribuzione quantitativa a seconda del peso numerico» e della ‘lottizzazione’ ideologico-partitica. Il costo di queste operazioni, che pure tendono a garantire il successo di efficienza – si arriva a concludere -, è altissimo per quanto riguarda l’efficacia, cioè la significatività culturale e professionale e

la perseveranza relativa nel tempo poiché, in genere, documenti così costruiti non svolgono le funzioni di chiarificazione, orientamento e diffusione del riconoscimento reciproco (riduzione convinta del conflitto) che pure spetta loro di svolgere. Un curriculum nazionale non è una 'collezione' rappresentativa ma un 'testo' unitariamente indicativo.

Una formulazione espressiva in questo senso parla di *curricolo democratico bilanciato* capace di fornire una «dieta educativa bilanciata» (Kelly,1999), le cui caratteristiche salienti consistono nel:

- identificare con chiarezza quali tipi di conoscenza hanno una priorità in quanto provvisti di uno stato e di un valore superiore agli altri
- garantire a tutti l'accesso a tutti i terreni non estremi del sapere
- considerare in una stessa comprensione le esigenze individuali e quelle sociali nonché di formazione generale e preparazione specifica
- concentrarsi sulla proposta di ampi principi procedurali più che di liste di contenuti
- utilizzare l'idea di 'area di esperienza' come impostazione di ingresso e pedale costante di riferimento
- non confondere un 'curricolo comune' con un 'syllabus comune': il compito è di «garantire l'accesso senza uniformità, la qualità nella diversità ed una uguaglianza nella differenza» (Id.)
- collocarsi in un sistema democratico di rendicontazione
- accogliere i contributi degli specialisti senza cedere al loro predominio.

Si delineano, quindi, a proposito del 'core curriculum', due visioni: più amministrativa la prima, che punta sulla costruzione di un terreno completamente esplicito e quindi descrivibile e valutabile in termini oggettivi, mentre la seconda, più umanistica in senso ampio, guarda soprattutto al valore di area di evidenziazione di significati culturali e di messaggi formativi, nel senso che il 'core' racchiude

le «connessioni delle materie con l'universo che si suppone esse rappresentino», la «preparazione... a partecipare in senso più ampio alla conversazione umana», gli «incontri scolastici con problemi e tematiche che trascendono le partizioni disciplinari», le «modalità di apprendimento che coinvolgono gli studenti come partecipanti più che come osservatori» e un «uguale accesso a tutto questo per tutti gli studenti» (Goodlad,1987).

È evidente che qualsiasi sbilanciamento nell'uno o nell'altro senso muta radicalmente la qualità dell'intenzione propositiva.

Un'ulteriore rapida considerazione va fatta a proposito dell'assunzione di un'ottica lineare oppure di una ciclico-ricorsiva.

Le diffuse semplificazioni anticicliche e filolineari – si risparmia del tempo, si evitano le ripetizioni inutili (chiediamo: quando sono veramente inutili?) e via dicendo – vanno riviste alla luce di qualche più ponderata considerazione: - la vera ciclicità non vuol dire ripetizione ma ritrovamento e ritrascrizione in un quadro cognitivo più maturo di lettura dell'esperienza; - ridurre gli apprendimenti intrinsecamente non lineari (quelli euristici, integrativi, trasversali, connettivi, sostanziali) alla proceduralità lineare-successiva di quelli logico-formali significherebbe tradire una delle strutture più profonde dello sviluppo progressivo della mente (da non ridurre all'intelletto).

C – Utenze

La qualità di un testo nazionale di programmazione curricolare è sempre relativa al riferimento alle utenze qualificate e specifiche cui esso rimanda, ciascuna delle quali va considerata secondo il particolare appello che la riguarda. Un rapido quadro comprende:

- *cultura nazionale* – bisogno di identità e di riduzione democratica (dialettica, conservativa, razionale) della frantumazione;
- *opinione pubblica* – bisogno di rassicurazione non conformistica, di persuasione non retorica, di identificazione comprensibile di traguardi, richieste ed impegni;
- *studenti* – bisogno di radicamento nelle proprie tradizioni

culturali e civili, di alfabetizzazione culturale e strumentale, di accompagnamento cognitivo, di sostegno affettivo, di affermazione e di autoprogettualità personale. Riassuntivamente, si tratta di realizzare un itinerario di apprendimento continuo volto ad alcune terminalità generali benefiche, consistenti nell'acquisire la capacità di «dar valore ad alcune attività per il loro intrinseco valore ed a pensare da soli; di avere sviluppato l'abilità di vedere il mondo criticamente; di avere acquisito una capacità di comprensione in un certo numero di settori; di avere acquisito la capacità di penetrare in alcune aree dell'esperienza umana; di essere stati aiutati a svilupparsi sul piano emotivo, estetico e fisico così come su quello intellettuale e, in generale, di avere sviluppato un certo numero di capacità e di competenze» (Kelly);

- *personale scolastico* – bisogno di affermazione, sensazione di fattibilità reale, impulso allo sviluppo professionale: il livello medio esistente deve venire spinto in avanti secondo un approccio basato su di un incremento realistico (non meramente volontaristico) delle sue qualità riconoscibili.

D - *Contenuti*

Quanto detto nel documento OCDE sulla ridefinizione dei programmi per il XXI secolo (1994) può ancora costituire un buon punto di riferimento per l'elaborazione di indicazioni curriculari trasversali comuni.

Le caratteristiche centrali sono costituite dalla *obbligatorietà* (si può anche dire dalla inclusione di alcuni livelli di obbligatorietà, che vanno definiti e espressi in maniera incontrovertibile) e dalla *pluridimensionalità* (carattere di democraticità, nel senso di offrire spazio alla partecipazione attiva e costruttiva in cui si realizza la responsabilità educativa di tutti). Quanto ai contenuti in senso stretto, essi includono:

- l'insieme delle conoscenze che tutti gli alunni di una scuola devono saper dominare
- la parte di programma che viene imposta dall'amministrazione

centrale

- la parte di programma che, a grandi linee, è comune a tutte le scuole e che è definita in collaborazione fra le autorità centrali, quelle locali e le scuole stesse
- i campi di sapere e di esperienza nelle loro dimensioni fondamentali (studio dell'ambiente; ragionamento matematico e sue applicazioni; studi sociali, civici e antropologici; educazione alla salute; conoscenza scientifica e tecnologica e sue applicazioni; comunicazione; ragionamento e azione morale, sistemi di valori e di credenze; lavoro, tempo libero e stili di vita)
- i metodi e le procedure di apprendimento: tecniche di riflessione, registrazione delle informazioni, organizzazione del lavoro, soluzione di problemi, memorizzazione, assunzione di decisioni; mezzi per organizzare e sistematizzare la conoscenza (tavole, formule, grafici, ecc.); tecniche specifiche (lettura, scrittura, sperimentazione, impiego di strumenti, lavoro in gruppo); forme diverse di espressione e di comunicazione (orale, grafica, ecc.)

2. Un curriculum assente ?

La difesa della presenza delle attività di carattere artistico-espressivo nei curricula scolastici appare, oggi, un compito particolarmente rilevante. Momenti favorevoli, infatti, a seconda della prevalenza dell'uno o dell'altro schieramento politico - culturale, si alternano ad altri meno rassicuranti.

Proponiamo alcuni elementi di informazione e di riflessione che possono risultare utili per una considerazione critica degli sviluppi possibili.

Indicazioni internazionali

Un gruppo di insegnanti, dirigenti scolastici, esperti, ricercatori ed educatori di diversi paesi europei (Gran Bretagna, Italia, Danimarca, Grecia, Portogallo, Germania, Spagna, Austria) e non europei (Stati Uniti) si è incontrato nella prima settimana del mese di agosto 1997 a Wakefield (Nord Yorkshire) per discutere di un

progetto di collaborazione internazionale per la promozione della formazione in servizio degli insegnanti di materie artistiche¹. Il Seminario era stato preparato da un Forum, i cui materiali, raccolti in un fascicolo (*Research Based Teaching in the Arts: Towards a European Dimension*, University College – Bretton Hall, 1997), presentano alcuni istruttivi panorami.

DANIMARCA – Gli alunni devono, «come parte del loro sviluppo estetico e come creatori di cultura, ... diventare familiari con le forme pittoriche dell'arte e della cultura di massa, così da comprendere il significato nella loro ed in altre culture»; la competenza degli alunni va coltivata nella pittura bi e tridimensionale, nei media elettronici, nel design e nell'architettura, in modo da «sapersi esprimere e comunicare nelle diverse forme della rappresentazione». Per quanto riguarda la musica, «attraverso l'impegno attivo e creativo ... l'insegnamento contribuisce allo sviluppo emotivo ed intellettuale degli alunni, allo sviluppo della loro concentrazione e delle loro funzioni motorie e favorisce la loro autocomprensione come parte di una comunità». Nella scuola dell'obbligo sono presenti, con uno specifico ammontato d'orario che varia nei diversi anni, l'insegnamento delle arti, della musica, del design tessile e del lavoro con legno o metalli ed alcune attività opzionali (teatro, fotografia, ecc.). L'aggiornamento degli insegnanti è curato dall'Istituto Reale Danese per gli Studi Pedagogici sotto forma sia di corsi brevi che di corsi full time per conseguire titoli accademici avanzati.

GERMANIA – L'insegnamento dell'arte avviene nell'ultima parte della scuola di base sia con due ore specifiche settimanali sia favorendo laboratori opzionali addizionali per attività creative e

¹ Il Seminario è stato organizzato nel quadro dell'attività di un gruppo di lavoro diretto da G.H.Bell (*The European Dimension of In-Service Teacher Education in the Arts*), con l'obiettivo finale di offrire alle autorità dell'Unione Europea indicazioni e strumenti per sviluppare questo campo di interesse, fino ad ora – malgrado le ricorrenti affermazioni sul “primato” dell'arte nella cultura del nostro continente – decisamente trascurato.

progettuali (produzione di video, fotografia, danza, teatro, design, ecc.); nella scuola secondaria soprattutto sulle arti visive allo scopo di porre le condizioni per l'espressione creativa e per lo sviluppo di idee estetiche aperte piuttosto che di esercitarsi in tecniche artistiche o di affermare delle tradizioni culturali. Gli insegnanti di scuola secondaria provengono dai corsi universitari di arte, nei quali hanno dimostrato di possedere delle valide capacità di espressione; gli insegnanti della scuola di base possono seguire anche corsi di natura pedagogica.

GRECIA – Nella scuola primaria ci sono due ore alla settimana dal terzo al sesto anno per l'insegnamento delle arti visive, della musica e della drammatizzazione; nella media ci sono tre ore obbligatorie per arti visive e musica e nella superiore una, ma si insegna la materia per la quale sono disponibili gli insegnanti. Inoltre, l'arte non è presente in tutti gli indirizzi e gli insegnanti in genere non hanno una consistente preparazione in questo settore. Si lamenta, poi, che le scienze in genere ricevono una considerazione maggiore delle arti.

PORTOGALLO – In molte scuole sono stati istituiti i “club Europa”, nei quali si coltiva soprattutto la fotografia (bianco e nero, fotometria e profondità di campo, visite a mostre, ecc.).

GRAN BRETAGNA – Il National Curriculum ha definito diversi obiettivi in base ai quali le scuole possono sviluppare piani dettagliati di educazione all'arte; sono inoltre presenti diverse esperienze di notevole livello, nelle quali l'arte è strettamente associata alla ricostruzione storica oppure si sviluppano progetti rivolti a forme specifiche di attività (es.: disegno).

Fra gli interventi merita particolare segnalazione lo “studio pilota” della Società Reale degli Scultori Inglesi per la promozione

dello studio della scultura nella scuola primaria, nel quale si intende affermare che «la scultura nell'educazione è importante e che a tutti i bambini bisogna offrire l'esperienza di scolpire ed insieme di sviluppare la loro conoscenza, la loro comprensione ed il loro apprezzamento per il lavoro degli altri scultori». Questo è «essenziale non solo per produrre i nuovi scultori, ma per porre le basi di un apprezzamento e di una coscienza più adeguati del valore della scultura come tale». Si nota poi che la bassa considerazione delle arti è connessa con la scarsa preparazione degli insegnanti in questo campo: si può procedere mostrando loro le dirette analogie che connettono l'apprendimento artistico con quello linguistico, «in modo che essi possano vedere immediatamente come i bambini sviluppano e comprendono le forme tridimensionali così come apprendono il vocabolario delle parole; essi possono vedere che i bambini possono esplorare le dimensioni, le superfici e gli spazi allo stesso modo con cui imparano il significato delle parole e gli effetti del loro uso combinato, vedere come rispondono agli stimoli, come sviluppano un'idea e come costruiscono una scultura allo stesso modo in cui usano le parole e le frasi per fare una poesia».

Il progetto riguarda alunni dai cinque agli undici anni, è attuato come una collaborazione a pieno titolo con le scuole, comprende la formazione degli insegnanti, offre consulenza e supporto finanziario per le spese di tempo, materiali e prestazioni degli artisti.

Dalle discussioni svoltesi nei gruppi sono emersi non pochi elementi di problematicità e di difficoltà, che è comunque istruttivo riprendere:

- Carezza di insegnanti di arte come tali, distinti dagli artisti professionisti;
- Integrazione della dimensione estetica con le altre discipline;
- L'arte come "area" piuttosto che come "materia";
- Presenza di contenuti cosiddetti "artistici" che in realtà non sono arte;
- Mancanza di indicazioni-tipo per gli insegnanti;
- Prevalenza della preoccupazione per i risultati scolastici in senso

stretto nei confronti di quelli educativi in senso lato;

- Incertezza dell'idea di "alfabetizzazione artistica";
- Superamento della concezione tradizionale di arte;
- Definire un "modello" essenziale trasferibile in diversi contesti;
- Far conoscere nei diversi paesi le pratiche innovative;
- Approfondire l'insegnamento dell'arte moderna;
- Stabilire criteri per definire la qualità: solo i risultati esterni?
- Estendere la preparazione nella valutazione, nella ricerca operativa e nelle tecniche di insegnamento.

Il Progetto, in realtà, è servito a mettere a fuoco la situazione degli insegnamenti artistici in un quadro sufficientemente rappresentativo di contesti. Si tratta di una verifica senz'altro interessante ed opportuna, che può aprire, attraverso lo scambio e la collaborazione di differenti esperienze e culture, promettenti prospettive.

In realtà, l'inclusione degli insegnamenti artistici nei curricoli di base appare abbastanza tenuta presente, e segna una particolare ampiezza nelle prospettive della scuola americana, come è documentato in un fascicolo appositamente rivolto a questo argomento dalla ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development (*Arts Education. A Cornerstone of Basic Education*, "Curriculum Update", Alexandria, Virg., Spring 1998), nel quale il tema è affrontato con ampiezza e precisione da Karen Rasmussen.

La presenza delle arti (danza, musica, teatro, arti visive) nel "core curriculum" (programma di base) delle scuole viene ricondotta a un vasto raggio di motivazioni, che si possono condensare nel principio per cui esse costituiscono un contenuto ineliminabilmente necessario dei processi di alfabetizzazione culturale e, pertanto, un aspetto integrante della cultura generale. In termini analitici, si insiste sul fatto che le arti:

- Rappresentano un vero processo cognitivo, mediante il quale gli alunni sviluppano capacità di pensiero critico e di soluzione di problemi
- Consentono di accedere ad idee centrali per l'esistenza dell'uomo

e di fruire di occasioni di esperienza vitale, ricca di valori autogiustificantisi

- Esercitano aree di attività cerebrale importanti ai fini di ulteriori sviluppi
- Presentano possibilità di accesso aperte a tutti gli studenti, che le altre discipline non posseggono
- Possono essere di supporto all'apprendimento di molte altre discipline, con particolare riferimento alla storia.

In sostanza, si mettono in evidenza significativi vantaggi sotto il profilo culturale, intellettuale, pratico e dell'integrazione curricolare.

Non si tratta di novità assolute, anzi, ma rappresentano in ogni modo un significativo segnale, che si collega poi ad un'ulteriore diffusa delineazione di interventi operativi. Per la prima volta nella storia della scuola americana si è costituito un apposito organismo per la definizione di standard relativi agli insegnamenti artistici, nei quali si tengono presenti quattro aspetti fondamentali: apprendere a produrre; apprendere ad apprezzare e a recepire; apprendere a collocare nei contesti culturali e nel tempo; apprendere a costruire giudizi sulla qualità. Gli standard – che appaiono intenzionalmente mirati verso l'alto – riguardano la capacità di formulare idee e di dare loro forma artistica, di apprendere i modi in cui le arti influenzano la cultura e di apprendere a reagire in maniera critica all'ambiente ed alle produzioni artistiche. Inoltre, si raccolgono numerosi suggerimenti di carattere più strettamente strategico – professionale:

- Mettere le arti al centro di riunioni apposite degli insegnanti;
- Esercitare un'azione di formazione nei confronti dei dirigenti, dei genitori e degli altri insegnanti per far comprendere quale sia l'importanza delle arti nell'educazione;
- Garantire un insegnamento regolare, progressivo, continuo, ben integrato con le altre materie;
- Interagire sistematicamente con le istituzioni non scolastiche

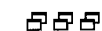
(musei, orchestre) per fornire occasioni di arricchimento curricolare e di esperienza diretta;

- Praticare l'aggiornamento nella cultura artistica come attività ricorrente per gli insegnanti;
- Essere presenti negli organi di gestione ed amministrazione della scuola (distretti, istituti) e nelle organizzazioni sindacali per far presenti e per difendere gli interessi dell'educazione artistica e dei suoi insegnanti;
- Associarsi con le organizzazioni dei genitori.

Ovviamente, si insiste anche sulla necessità di svolgere dei validi programmi di preparazione degli insegnanti di materie artistiche, notando che «essi hanno bisogno di possedere le medesime abilità di tutti gli altri insegnanti: una base nei fondamenti storici e filosofici dell'educazione, un saldo retroterra nella conoscenza dello sviluppo dei bambini e dei ragazzi, così come una buona preparazione nel campo delle arti. Oltre a questo, i futuri insegnanti si occupano di estetica, storia dell'arte, critica ed attività produttiva». Il punto principale, ad ogni modo, è costituito dalla preparazione a sapere «come si struttura un curriculum di educazione artistica».

La tendenza alla specializzazione specifica in questo o quest'altro settore costituisce certamente un limite alla diffusione delle attività artistiche nei curricoli di base – la limitatezza dei tempi disponibili, infatti, rende molto più difficile dare accoglienza a tutte le discipline -, per cui appare importante che si diffonda l'idea di una collaborazione più stretta fra i diversi specialisti e, soprattutto, che si cerchi di arrivare ad una preparazione che possa garantire una valida pratica in almeno due campi espressivi.

Cose – come si vede – molto semplici e molto concrete; ma anche molto precise. Quando, e se, si arriverà al dunque dei fatti, bisognerà ricordarsene.



Il punto di vista arte – musica – danza - teatro viene così ad inserirsi nella visione dell'esperienza espressiva come contributo costitutivo alla piena alfabetizzazione culturale della persona.

Ciò che si può e si deve fare, nella scuola, è accompagnare nell'ingresso in un mondo di significati, soddisfare il bisogno fondamentale di competenza, sostenere nel processo di autoriconoscimento orientativo che può condurre a un'identificazione e ad una scelta personale, offrire gli strumenti per un'autoprogettazione di arricchimento estetico (miglioramento della qualità) della propria esistenza.

È chiaro, allora, che alla caduta – che si auspica definitiva – della concezione delle arti come cultura di ornamento (pericolo insito nella loro possibile collocazione nel 'secondo strato' dei curricula, quello affidato soltanto alle scelte di scuola) oppure come cultura di mestiere si deve accompagnare una più matura capacità di costruzione curricolare e professionale di esse come contenuto e pratica di formazione educativa della persona nella quotidianità dei suoi comportamenti e nella possibilità delle sue determinazione e delle sue decisioni.

È un orizzonte senz'altro meritevole di impegno.