

Progettazione e verifica del *curriculum*. Valutazione del percorso fatto e da fare nell'Istituto di Catechetica

Antony Christy Lourdunathan*

► SOMMARIO

La progettazione del *curriculum* è un processo critico nell'insieme del sistema educativo. Esso comprende varie componenti, come curriculum *esplicito*, curriculum *implicito*, curriculum *nascosto* e curriculum *nullo*. Questo articolo nota, nella ricerca *La competenza riconsiderata*, le osservazioni degli Exallievi che indicano la presenza forte o meno forte di queste componenti. In un secondo momento, prendendo ispirazione dai principi pedagogici stabiliti in un'altra ricerca, *Teaching and Learning Research Programme* (2011), il contributo esamina le prospettive esistenti e promettenti del disegno curriculare dell'ICA.

► PAROLE CHIAVE

Catechetica; Componenti curriculari; *Curriculum*; Principi pedagogici; Progettazione del *Curriculum*; Verifica del *Curriculum*.

***Antony Christy Lourdunathan:** è Docente Aggiunto dell'Istituto di Catechetica, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana, Roma.

1. Premessa teorica e introduzione

Lo sviluppo del *curriculum* è generalmente inteso come un processo mirato, progressivo e sistematico per creare miglioramenti positivi nel sistema educativo.¹ Vari autori enumerano quanto segue come inevitabili considerazioni nel processo: *il perché* o gli obiettivi, *il cosa* o l'argomento da trattare per arrivare agli obiettivi delineati, *il come* o modi di interconnettere le esperienze di apprendimento e *il cos'altro* o il *follow-up* critico che coinvolge il programma, il personale e le prospettive del progetto.² Sebbene sia ovvio che ci occupiamo di questa quarta dimensione, nella ricerca *La competenza riconsiderata* condotta dall'Istituto di Catechetica (ICa), l'obiettivo generale è quello di analizzare la progettazione curricolare in atto, dal punto di vista degli allievi negli ultimi due decenni (2000-2020).

Al di là delle dimensioni citate sopra, ci sono elementi strutturali che compongono il disegno curricolare nel suo complesso: il curricolo esplicito, implicito e nullo,³ insieme al curricolo nascosto⁴ che non può certamente essere dato per scontato. La prima componente, quella più ovvia e deliberata, il *curriculum* esplicito (*Explicit Curriculum-EC*), si riferisce ai corsi stabiliti e agli elementi co-curricolari prescritti che fanno parte della descrizione documentata del processo. Il *curriculum* implicito (*Implicit Curriculum-IC*) è l'insieme di valori, prospettive e progetti che non sono elencati nel programma di studio curricolare formale, ma sono facilmente riconoscibili e riconosciuti e per lo più appresi dagli studenti. La terza componente, importante per chiarezza pedagogica, il *curriculum* nullo (*Null Curriculum-NC*), è ciò che non viene insegnato.⁵ Potrebbero esserci almeno tre motivi o motivazioni dietro la delimitazione di un NC, come sostenuto da Eisner: controversia, gerarchia e affetto,⁶ cioè qualcosa che viene tralasciata per evitare disaccordi, o per il semplice fatto che non tutto può essere insegnato, o per la preferenza data alla dimensione cognitiva del processo educativo. Sebbene il *curriculum* nascosto (*Hidden Curriculum-HC*), descritto per la prima volta da Frank Hafferty,⁷ sia un'altra sfumatura di IC, si riferisce a quello spazio deliberatamente

¹ Cf. K. MOHANASUNDARAM, *Curriculum Design and Development*, in «Journal of Applied and Advanced Research» 3 (2018) Suppl.1, 4-6: 4.

² Cf. *Ibidem*, 4.

³ Cf. E. EISNER, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan Publishing Co., New York 1985.

⁴ Cf. R. MACKIN - S. BAPTISTE - A. NIEC - A. J. KAM, *The Hidden Curriculum: A Good Thing?*, in «Cureus» 11 (2019) 12, 1-6: 1.

⁵ Cf. D. J. FLINDERS - N. NODDINGS - S. J. THORNTON, *The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications*, in «Curriculum Inquiry» 16 (2012) 1, 33-42: 34.

⁶ Cf. FLINDERS - NODDINGS - THORNTON, *The Null Curriculum*, 35-37.

⁷ Cf. MACKIN - BAPTISTE - NIEC - KAM, *The Hidden Curriculum: A Good Thing?*, 1. [“Hidden curriculum” è stato definito prima da Frank Hafferty negli anni '90 del secolo scorso, come un insieme delle influenze che funzionano al livello organizzativo strutturale e culturale che fanno impatto all'ambito educativo.]

utilizzato per orientare simbolicamente e riflettere i valori e gli ideali⁸ organizzativi, con l'intenzione di plasmare le esperienze degli studenti. Quest'ultima componente assume grande importanza in quanto "l'aula del curriculum nascosto" sussiste nei corridoi e negli atri, nei luoghi cosiddetti "informali", con il potenziale di essere e rimanere impresso nella memoria più degli altri elementi e particolari coinvolti.⁹ Molto si fa su questo piano e molto può essere discusso su ciò che è destinato a questo ambito.

In questa parte di riflessione sui dati ottenuti, il disegno curricolare dell'ICa può essere interpretato in due direzioni in base alla premessa teorica appena presentata. Una di queste possibili direzioni potrebbe essere quella di utilizzare lo strumento (il questionario) e analizzarlo tutto in base a queste quattro componenti e di conseguenza interpretare le relative risposte. Un'altra direzione interpretativa potrebbe essere quella di concentrarsi sulle risposte qualitative o aperte, a causa della loro natura imparziale e individuare in esse i riferimenti a queste componenti del curriculum offerto. Questo articolo intende andare in questa seconda direzione, proponendosi anzitutto di delineare i punti di forza e di debolezza dell'esperienza riportata, in corrispondenza alle quattro componenti. In un secondo momento, utilizzando un insieme dei principi pedagogici stabiliti da una ricerca svolta nel Regno Unito, l'articolo evidenzia le raccomandazioni che emergono dai dati forniti, senza perdere di vista le componenti curricolari.

Intanto, per una comprensione operativa, si può chiaramente delineare che EC si riferisce agli obiettivi e compiti educativi o formativi che sono riconosciuti da entrambe le parti coinvolte nel processo educativo (gli agenti educativi e la comunità educativa); IC si riferisce a quegli obiettivi e compiti che sono noti a una delle due parti, mentre l'altra può dedurli senza troppe difficoltà; HC, pur essendo all'interno dell'IC, si riferisce in particolare a quei fini che sono riconosciuti da una parte mentre l'altra normalmente difficilmente può intuire; e NC si riferisce a quegli obiettivi o compiti che vengono lasciati fuori, inconsciamente (o talvolta anche consapevolmente) dagli agenti educativi o dal sistema.

2. Le componenti curricolari in focus - una valutazione dell'esperienza

Prima di addentrarsi nell'analisi dell'esperienza registrata dalle risposte, una prospettiva particolare può offrire uno spunto illuminante: le domande 13, 15 e 16, che riguardano la mansione per la quale l'allievo/a si è preparato/a quando ha studiato all'UPS; se al termine dei suoi studi sia stato/a impiegato/a in qualcuno dei settori per cui si era preparato/a; se la mansione che svolge attualmente sia in linea o in relazione alla sua preparazione universitaria svolta all'UPS. È ovvio che le principali aspettative derivanti dalla mansione per la quale volevano prepararsi (d. 13), rientrano, giustamente, nella componente EC. Nelle domande 15 e 16, invece, può essere notata una maggiore implicazione della componente IC. In particolare, osservando la risposta sulla mansione principale che svolge attualmente in relazione alla sua preparazione universitaria

⁸ Cf. J. JANDRIĆ - W. LORETTO, *Business school space, the hidden curriculum, and the construction of student experience*, in «Management Learning» 52 (2021) 3, 311-327: 311.

⁹ Cf. MACKIN - BAPTISTE - NIEC - KAM, *The Hidden Curriculum: A Good Thing?*, 1.

all'UPS (d. 16), almeno il 20% delle mansioni riflette l'impatto della componente IC (tab. 16).

Si rileva una maggiore soddisfazione espressa (tab. 26) per quanto riguarda l'esperienza formativa all'ICa con una parte preminente di essa riferita alla componente EC (d. 21): capacità di insegnamento, di ricerca, di comunicazione, conoscenze e capacità di utilizzare le conoscenze, metodologie e capacità di utilizzarle e così via. La tabella 26 evidenzia una *media* e *deviazione standard* decisamente positiva per questa componente. A titolo valutativo, le osservazioni (d. 20; tabb. 20, 21) riflettono in modo preminente la componente IC: gli spazi, l'accesso ai testi, la disponibilità dei docenti, la possibilità di studiare nella sede dell'Istituto; facilità a ottenere informazioni, i servizi offerti, la vita percorsa. Questi certamente sono stati grandi elementi formativi che, come riportato, anche se non rientrano nella componente EC, hanno sempre fatto, e fanno ancora, parte del contesto educativo accuratamente promosso dall'ICa.

Parlando di altre conoscenze, in connessione e indipendentemente dall'elenco di conoscenze inserito nel questionario (d. 28), gli intervistati osservano come alle loro aspettative inesprese sia stata data risposta dal disegno curricolare dell'ICa: «I corsi riguardanti il primo annuncio mi avevano prevalentemente affascinato mi ci ero appassionato» (tab. 28). Questo è un tipico caso di come funziona un HC: gli obiettivi educativi o formativi nascosti del sistema educativo o dalla persona istruita, quando vengono soddisfatti, l'esperienza diventa un punto di spicco della progettazione curricolare.

Quattro delle ultime cinque domande (da 31 a 35, esclusa la 33) sono domande a risposta aperta che presentano all'osservatore un quadro chiaro di quello che gli Exallievi immaginano come futuro della proposta curricolare da parte dell'ICa, espresse in due modalità: una modalità propositiva che cita ciò che è presente che deve essere conservato e una modalità critica che raccomanda un miglioramento. Ovviamente anche qui la maggioranza dei pareri potrebbero essere raggruppati sotto la componente EC; ad esempio, i suggerimenti per offrire corsi, o potenziare corsi già esistenti, negli ambiti della direzione degli uffici catechistici, insegnamento della religione, catechesi biblica, metodologie catechetiche, sacramenti e catechesi; oppure non perdere i corsi esistenti su primo annuncio e iniziazione cristiana, le varie metodologie, il tirocinio, e così via (tabb. 41, 42).

I dati delle risposte aperte a cui si è fatto riferimento, indicano anche alcuni elementi della componente IC che raccomandano vivamente il clima di cordialità e familiarità che esiste tra il personale e gli studenti dell'Istituto,¹⁰ come qualcosa che non dovrebbe mai essere perso. A tale categoria si aggiungono gli elementi di multidisciplinarietà e di prospettiva pedagogica della catechesi (tab. 42). Quest'ultima diventa altamente significativa come componente HC, per la collo-

¹⁰ Nella tabella 42, tra i 40 commenti che rispondono alla domanda 32, almeno 7 risposte (che è quasi il 20%) si riferisce all'ambiente familiare che esiste nell'Istituto. Cf. *Report*, 48-49.

cazione dell'ICA all'interno della Facoltà di Scienze dell'Educazione e per il paradigma educativo-comunicativo¹¹ che l'Istituto adotta. È un'ambientazione che viene assorbita dagli Exallievi ed espressa come un pregio invidiabile. Rispondendo alla domanda sulle carenze nella loro formazione, le persone indicano la dimensione interreligiosa e l'attenzione ai contesti specifici, come una prospettiva che mancava (d. 26, tab. 35). Da considerare che, negli anni recenti l'Istituto, non solo con l'introduzione di alcuni insegnamenti,¹² che costituiscono la componente EC, ma anche con la valorizzazione della convivenza di culture e contesti diversi attraverso la presenza di studenti di differente provenienza, ha cercato di rafforzare anche la componente IC.

Correlando la domanda 26 (tab. 35) a quella 34 (tab. 44), si ritrova la componente NC, in quanto gli intervistati evidenziano alcune carenze e pregi. Una mancanza molto ripetuta è l'inadeguata trattazione del settore della comunicazione sociale e del mondo digitale in rapida evoluzione. Nonostante l'affermazione di una scelta privilegiata per la prospettiva comunicativa, questa notevole osservazione potrebbe essere un'indicazione che gli sforzi non sono stati all'altezza del volume e consistenza, nonché della velocità di crescita osservati oggi nel settore. C'è ancora un'altra mancanza che viene segnalata – la competenza per la creazione di contenuti – di cui l'Istituto forse è già a conoscenza ma per cui ha fatto una scelta, quella di renderla una componente NC, per varie legittime ragioni.

Un'altra osservazione interessante potrebbe provenire dalle risposte aperte alla domanda 32 (tab. 42), dove il seminario, il laboratorio, le esercitazioni e, soprattutto, il tirocinio in maniera del tutto particolare, vengono enfatizzati, tali da mantenersi assolutamente. Fa chiaramente parte della componente EC in quanto si tratta dei corsi e attività prescritti e obbligatori. Tuttavia, l'implicazione di fondo è che gli Exallievi hanno con ogni probabilità assorbito la natura della pedagogia catechetica sottoscritta dal curriculum: una pedagogia scientifica, concreta e pratica allo stesso tempo. Ciò potrebbe essere un segno chiaro della componente IC e forte della HC, e il loro successo nella prassi.

3. Componenti curricolari e principi pedagogici: una strada per andare oltre

La ricerca *Teaching and Learning Research Program (TLRP)*¹³ ha definito "10 principi per una pedagogia efficace" in grado di colmare il divario tra ricerca e pratica,

¹¹ Cf. L. MEDDI, *La competenza metodologica del catecheta*, in «Catechetica ed Educazione» 9 (2024) 2, 131-139.

¹² Alcuni corsi che possono essere citati qui sono: EC3321 - Evangelizzazione e contesti culturali; EC3322 - Dialogo interculturale e interreligioso; EC3220 - Educazione e pluralismo religioso-culturale.

¹³ Si tratta di un elaborato programma di ricerca educativa nel Regno Unito, portato avanti per ben dieci anni (2000-2010) da un team di ricercatori e i cui risultati sono stati raccolti da Mary James (della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università di Cambridge) e Andrew Pollard (dipartimento di Scienze Sociali Quantitative, Istituto di Educazione, Università di London).

nel campo dell'azione educativa.¹⁴ Questi dieci principi sono presentati dai ricercatori in quattro gruppi (o *cluster*) di categorie di innovazione educativa: il primo gruppo, *valori e scopi educativi*, contiene il primo dei dieci principi: (1) una pedagogia efficace prepara lo studente per la vita nel senso più ampio del termine; il secondo gruppo, *curriculum, pedagogia e valutazione*, contiene quattro principi: una pedagogia efficace (2) si impegna con forme di conoscenza valorizzate, (3) riconosce l'importanza delle esperienze e dell'apprendimento precedenti, (4) richiede che il processo di apprendimento si doti di un'impalcatura, (5) presuppone una valutazione congruente con l'apprendimento; il terzo gruppo, *i processi e le relazioni personali e sociali*, comprende tre principi: una pedagogia efficace (6) promuove il coinvolgimento attivo dello studente nel processo, (7) ogni processo individuale e sociale è ben attivato, (8) l'importanza dell'apprendimento informale è alquanto enfatizzata; il quarto gruppo, *insegnanti e politiche*, fa riferimento agli ultimi due dei dieci principi: una pedagogia efficace (9) dipende dai supporti all'apprendimento e (10) richiede politiche e quadri operativi coerenti.¹⁵ Sebbene il secondo *cluster* si riferisca direttamente all'argomento di cui discutiamo in questo articolo, tutti e quattro i *cluster* hanno qualcosa di significativo da offrire al processo di progettazione del *curriculum*.

Valori e scopi educativi

Riguardo al primo gruppo, la ricerca delinea le categorie di risultati di apprendimento in un individuo, vale a dire, il raggiungimento di competenze specifiche che fornirebbero informazioni alle persone; comprensione di idee, concetti e processi che equipaggiano intellettualmente la persona; costruzione cognitiva, creativa e immaginativa di significato che arricchisce la persona dal punto di vista performativo; la capacità di applicare ciò che si apprende aiuta la persona a esercitarsi, gestire e impegnarsi con determinati processi e all'interno dei sistemi; *metacognizione* o pensiero di ordine superiore che aiuta la persona a comprendere oltre ciò che vede o percepisce; disposizioni, atteggiamenti, percezioni e motivazioni acquisite; infine, l'appartenenza, che porta a un senso di inclusione e di qualificato contributo a una comunità o alla società.¹⁶ Una delle formazioni cruciali che deve essere impartita agli insegnanti in formazione o agli educatori in erba, è farli pensare in termini di scopi e traguardi, obiettivi e finalità.¹⁷ Sebbene nelle risposte degli Exallievi si possa individuare una traccia di critica alla ripetizione e alla ridondanza (tab. 35, 41), la convinzione che maggiori conoscenze e competenze, approfondito interesse per la materia o l'argomento trattato, aumentate motivazioni intellettuali a perseguire un apprendimento, maggiore fi-

¹⁴ Cf. M. JAMES – A. POLLARD, *TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact*, in «Research Papers in Education» 26 (2011) 3, 275-328; i 4 gruppi dei principi, denominati in inglese, sono: 1. educational values and purposes; 2. curriculum, pedagogy and assessment; 3. personal and social processes and relationships; 4. teachers and policies.

¹⁵ Cf. *Ibidem*, 279, 281, 283, 298, 306.

¹⁶ Cf. *Ibidem*, 282.

¹⁷ Cf. P. KANSANEN, *Pedagogical Thinking: the basic problem of teacher education*, in «European Journal of Education» 26 (1991) 3, 251-260: 251.

ducia in se stessi nelle questioni accademiche e di autocostruzione, maggiore autonomia della persona e accresciuto sviluppo sociale costituiscono alcuni dei risultati formativi proposti che fanno parte di questo principio,¹⁸ come si può notare negli obiettivi e nella finalità della proposta educativa dell'ICA.¹⁹

Curriculum, pedagogia e valutazione

Le “forme di conoscenza valorizzate”, menzionate nel secondo principio, si riferiscono a idee stimolanti, competenze e processi chiave, con pensieri e pratiche, con atteggiamenti e relazioni, il tutto volto a far comprendere a coloro che sono coinvolti cosa significano qualità, *standard* e competenza in impostazioni particolari.²⁰ La conoscenza, suggeriscono i ricercatori, potrebbe essere conoscenza codificata pronta per essere utilizzata, conoscenza culturale acquisita nel processo di acculturazione e conoscenza personale che rende una persona capace di costruire il proprio “bagaglio” di conoscenze esperienziali affiorate dalle interazioni sociali, da processi di azione e riflessione.²¹ La progettazione curricolare dell'Istituto deve necessariamente prendersi cura di questa dimensione, che diventerà centrale in seguito, quando le persone dovranno confrontarsi con tutte le situazioni vitali e professionali, una volta terminati gli studi e che si troveranno sul campo.

Ci si aspetta che una pedagogia efficace rispetti e riconosca l'importanza dell'esperienza precedente dello studente, cioè di ciò che lo studente già conosce, in modo che il processo possa essere pianificato andando avanti a partire dalla posizione in cui si trova lo studente in quel momento. Ciò includerebbe anche la presa in seria considerazione delle esperienze personali e delle esperienze culturali dei singoli e dei diversi gruppi di studenti. Come si può notare, è già la fase pedagogica vera e propria in cui i dispositivi e i processi pedagogici vengono scelti a seconda del contesto e dei bisogni emergenti ed evidenziati. Il quarto principio fa riferimento al bisogno della struttura, ovvero gli insegnanti, i formatori e i colleghi che sono coinvolti nel processo educativo, prestando il giusto supporto in un processo dialogico, attraverso attività, strutture, supporto intellettuale, sociale ed emotivo a vantaggio di ogni studente e del gruppo di apprendimento.²² Pertanto, una progettazione pedagogica efficace si dovrebbe decidere sulle attività, sugli interventi, sulle pratiche e sui processi adeguati, a seconda delle esperienze precedenti e delle esperienze che desidera proporre per i singoli studenti e per il gruppo o la società in generale.

I risultati dell'apprendimento, oltre i processi di apprendimento, devono essere convalidati. Il quinto principio richiede che la valutazione all'interno del processo sia congruente con il risultato di apprendimento atteso o desiderato,

¹⁸ Cf. C. KYRIACOU, *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*, Third Edition, Nelson Thornes, Cheltenham-UK 2009, 16.

¹⁹ Si veda, *il profilo – Curricolo di catechetica*, in UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Statuti e Ordinamento degli Studi*, Ordinamento degli Studi, Art. 54, §1, §3.

²⁰ Cf. JAMES - POLLARD, *TLRP's ten principles for effective pedagogy*, 284.

²¹ Cf. *Ibidem*, 285.

²² Cf. *Ibidem*, 284, 293.

come risultato del processo. La valutazione deve essere progettata e implementata, tenendo presente i risultati in modo che si possa renderli possibili e più probabili e allo stesso tempo sia consentito determinare se questi siano stati raggiunti o meno,²³ cioè trovare i mezzi per verificare e convalidare le pratiche e i processi in atto rispetto ai risultati proposti. Definire i risultati dell'apprendimento e i mezzi per raggiungere tali risultati, in termini di *knowledge-set* (insieme di conoscenze), pratiche e processi, collegati alle esperienze precedenti e mirando alle esperienze e agli apprendimenti desiderati e proposti, e promuovendone costantemente il progresso – valutandolo e convalidandolo – è il compito globale di una pedagogia efficace.

Processi e relazioni personali e sociali

L'indipendenza e l'autonomia della persona che apprende deve essere una preoccupazione essenziale di una pedagogia efficace, secondo il sesto principio che fa parte del terzo gruppo. Oltre a conoscere, la persona deve sapere come conoscere e anche perché conoscere. Ciò, non solo fa conoscere la persona, ma la aiuta anche a sapere che si può conoscere e a sviluppare la fiducia e la capacità di mettersi ad apprendere ciò che deve essere appreso, secondo la necessità del momento.²⁴

Il settimo principio richiede che gli studenti siano aiutati a costruire relazioni e a impegnarsi in processi di comunicazione che influenzino la costruzione reciproca della conoscenza e favoriscano una crescita considerevole come individui e come gruppi. I diritti dei singoli studenti devono essere rispettati in termini di consultazione sui processi da pianificare in atto. Allo stesso tempo, gli studenti vengono resi consapevoli delle aspettative riposte su di loro, dalla società o dal gruppo di cui fanno parte e di cui sono responsabili.²⁵ Ciò diventa un'esperienza di apprendimento cruciale che costruisce relazioni che definiscono la struttura sociale e quindi creano, a loro volta, momenti di apprendimento informale, come osservato più volte dagli intervistati. In aggiunta a ciò, i principi evidenziano che all'interno del processo di insegnamento e apprendimento, una grande enfasi deve essere posta sul rispetto reciproco tra insegnanti e studenti, sulla cooperazione e collaborazione, su competenze come quelle per il lavoro di gruppo, la comunicazione, la risoluzione di problemi e così via, e sull'affermazione generale delle relazioni.²⁶

Insegnanti e politiche

Il principio sul personale coinvolto, nell'ambito del quarto *cluster*, porta a guardare il processo di insegnamento e apprendimento, in termini di dialogo, come una conversazione educativa che avviene all'interno di una comunità, dove avviene uno scambio fondamentale a tre livelli: il livello conoscitivo e culturale, il livello affettivo e relazionale e il livello valoriale-motivazionale e comportamentale. Ciò che si evolve qui avviene attraverso il dialogo, la discussione,

²³ Cf. *Ibidem*, 285.

²⁴ Cf. *Ibidem*, 298.

²⁵ Cf. *Ibidem*, 299.

²⁶ Cf. *Ibidem*, 301-302.

l'argomentazione, la dialettica e i dibattiti, che portano alla conoscenza e all'apprendimento significativo.²⁷ L'evidente portata di tale concezione di dialogo educativo, di comunità educativa e di conversazione educativa, renderebbe il processo formativo nell'Istituto condiviso, partecipativo, responsabilizzante e personalizzato. Tutti coloro che sono coinvolti, siano essi educatori o studiosi, si troveranno ad imparare continuamente. È un approccio di apprendimento continuo e permanente.

Le politiche, in quanto strumenti pedagogici, sono il quadro organizzativo e di sistema che si occupa direttamente delle pratiche e dei processi di apprendimento e insegnamento, come obiettivo primario.²⁸ Questo non è solo un mezzo di controllo, ma un mezzo di continua analisi e miglioramento del processo e di implementazione dei progressivi risultati della ricerca, in modo che il processo di insegnamento e apprendimento diventi sempre più olistico. L'attuale esercizio in cui è coinvolto l'ICA è uno di questi.

Concludendo

La "competenza" è qualcosa diversa da un "dato" o da un singolo "atto"; deve essere scelta, nutrita e coltivata consapevolmente, non solo in una *performance*, ma in una parte più complessa e integrale dell'essere di una persona. In un contesto educativo, la progettazione del *curriculum* può essere un ottimo strumento per la costruzione delle competenze e, nel processo di riconsiderazione delle competenze, è certamente una parte essenziale e inevitabile.

Planning and Evaluation of *Curriculum*.

Evaluation of the path tread and to be trodden in the Institute of Catechetics

► ABSTRACT

Curriculum Design is a critical process within an Educative system. It includes various components, such as explicit curriculum, implicit curriculum, hidden curriculum and null curriculum. This article observes, in the research *Competenza Riconsiderata*, the observations of the past pupils indicating a strong or less strong presence of these components in their experience. Further, taking inspiration from the pedagogical principles established in another research, 'Teaching and Learning Research Program (2011),' the article examines the existing and promising perspectives of the curricular design of ICA.

► KEYWORDS

Catechetics; Curriculum; Curriculum Design; Curriculum Evaluation; Curricular Components; Pedagogical Principles.

✉ lourdunathan@unisal.it

²⁷ Cf. M. PELLERÉY - D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 231-233.

²⁸ Cf. JAMES - POLLARD, *TLRP's ten principles for effective pedagogy*, 312.