

IL DOCENTE RICERCATORE E IL CURRICOLO VERTICALE

Carlo Fiorentini, Maria Piscitelli

Dalla scuola del programma al curricolo per competenze

Autonomia scolastica, curricolo e competenze sono dal nostro punto di vista strettamente intrecciati: *l'autonomia scolastica* mette al centro della scuola *l'apprendimento dello studente e non più il programma*¹, mentre il *curricolo* e le *competenze* costituiscono i dispositivi, pedagogici ed epistemologici, per raggiungere il successo formativo con tutti gli studenti.

A.M. Ajello mette in evidenza come la problematica delle competenze sia stata purtroppo, nella maggior parte dei casi, banalizzata e sia diventata sostanzialmente una pratica burocratica, ispirata a stantii modelli pedagogici: “nella scuola le diverse caratteristiche richiamate per le prestazioni professionali non si sono tradotte in nuove modalità di pensare e realizzare l'intervento didattico, ma piuttosto hanno avviato una deriva assolutamente banalizzata di ‘programmazione per competenze’ [...]. Questa locuzione perciò non ha mai modificato sostanzialmente il modo di insegnare. Se si fa una ricerca nel Web sulle ‘programmazioni per competenze’ ci si rende subito conto che esse si risolvono, quasi sempre, in descrizioni di comportamenti osservabili, simili a quelli rinvenibili nel modello comportamentista e consistenti in lunghi elenchi di *obiettivi e di attese*”[...].

Ajello precisa di seguito il concetto di competenza, evidenziando che “l'aspetto importante da sottolineare è che quando parliamo di un apprendimento che fa diventare competente, noi ci riferiamo a qualcosa che si apprende fino in fondo, di cui si prende possesso, che si padroneggia. Non si tratta di memorizzare soltanto un'informazione che può esser subito dimenticata, che si assume magari per dovere o per benevolenza nei confronti dell'insegnante, informazione che si può verificare con un test oggettivo; parliamo invece di un apprendimento acquisito in profondità, che mette in grado chi impara di servirsi di quella conoscenza nei diversi contesti di uso” (Ajello, 2010: 181-192).

¹ DPR 275 del 1999, Art 1, comma 1: “L'autonomia [...] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare **l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento**”.

Tutto ciò entra inevitabilmente in contraddizione con la scuola del programma che ha come caratteristica fondante una impostazione enciclopedica-nozionistica. Questa contraddizione è stata rilevata anche da uno degli esperti più conosciuti sulla problematica delle competenze, P. Perrenoud, che così scrive: “Il vero conflitto viene alla luce se ragioniamo sulla quantità dei saperi perché sviluppare delle competenze prende del tempo: quello di assimilare i saperi e quello di allenarsi a servirsene [...]. Accumulare delle risorse nuove ed imparare a servirsene non sono necessariamente due tempi separati, ma risolvere dei problemi, condurre dei progetti, confrontarsi a delle situazioni complesse prende del tempo ed esige un riporto di certi contenuti alle tappe ulteriori del percorso curricolare, dunque un’inversione della tendenza osservata da un secolo” (P. Perrenoud, 2010:160-180).

La centralità della ricerca nella scuola dell'autonomia

La questione non è semplice; tuttavia se optiamo per un curricolo per competenze la via da intraprendere non è certo quella esistente, ma quella tracciata dall'art. 6 del Regolamento dell'autonomia. Difatti una scuola per competenze potrà realmente svilupparsi se le scuole diventano effettivamente istituzioni centrate sull'autonomia di “ricerca, sperimentazione e sviluppo”, così come recita l'articolo 6 del Regolamento dell'autonomia.

Con questo articolo, che riconosce alle scuole il diritto alla ricerca, si disegna una scuola e una professionalità docente molto diverse da quelle tradizionali, la cui realizzazione è subordinata alla capacità delle scuole di assumere una prospettiva strategica, volta a progettare, con l'aiuto di formatori adeguati, l'innovazione curricolare sugli aspetti fondamentali dell'insegnare e dell'apprendere. Un'innovazione cioè che accompagni, in maniera motivante, ogni alunno nel suo cammino di crescita (intellettuale, relazionale, psicologica e affettivo-emozionale) e di acquisizione di competenze plurime di cittadinanza.

La regione e gli enti locali potrebbero, a tal proposito, essere di valido ausilio e ricoprire un ruolo decisivo, ma se prendono atto dei mutamenti avvenuti. Difatti in questa nuova fase storica, aperta dall'autonomia scolastica, il problema fondamentale non consiste più, come negli anni Settanta ed Ottanta, nel favorire l'ampliamento dell'offerta formativa o nel far conoscere le opportunità formative del territorio, utilizzando risorse aggiuntive del territorio. Il nodo da sciogliere è quello del passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo, che, per

essere attuato, necessita di risorse a supporto dell'insegnamento quotidiano di lingua, matematica, storia, scienze, ecc. quanto quello integrato. Un esempio è quello fornito dalla Regione Toscana, dove, in controtendenza con la situazione prevalente a livello nazionale, si è realizzato un modello particolarmente significativo di politica della formazione in servizio e dell'innovazione culturale e metodologica, per l'ambito delle scienze e della matematica, con l'azione di sistema dei Laboratori del Sapere Scientifico (LSS) (<http://www.regione.toscana.it/regione/>).

Ricerca teorica e ricerca sull'insegnamento

Come abbiamo già notato la realizzazione del curricolo per competenze rimanda a un'articolata e complessa attività di ricerca, che potrebbe essere schematizzata in due tipologie fondamentali di ricerca: **primo livello** e **secondo livello**. Non è infatti ipotizzabile che tutti gli insegnanti, che hanno ovviamente come compito fondamentale e sempre più gravoso quello di insegnare, possano dedicarsi a tempo pieno alla ricerca (disciplinare, multidisciplinare, pedagogica, ecc.) indispensabile per innovare l'insegnamento. Servono formatori, con competenze complesse, in grado di governare l'innovazione nelle scuole e questo perché il *che cosa* e *come* insegnare alle varie età deve essere prospettato con operazioni culturali complesse, non riduzioniste: la conoscenza *aggiornata* della disciplina è evidentemente indispensabile, ma sono le competenze pedagogiche, psicologiche, ed epistemologico-didattiche-disciplinari a fornire gli strumenti atti a individuare, nella miniera delle discipline, i saperi *significativi* per gli studenti alle varie età (*saperi inerenti alla loro operatività mentale e adeguati alle esigenze relazionali, affettive, emozionali*), consentendo così di riorganizzare in chiave educativa la struttura specialistica tradizionale delle discipline. Questa ricerca è stata condotta fino ad oggi da alcuni universitari e principalmente da una parte del mondo della scuola, con il sostegno delle associazioni professionali e disciplinari, di alcune Regioni, Province, Comuni, e nel passato, di alcuni IRRE, ecc..

La ricerca sostenibile dai docenti non è quindi quella di primo livello, ma di secondo livello, il cui compito consiste nell'adeguare al contesto specifico le proposte più rilevanti e aggiornate sul curricolo delle varie discipline, nel modificarle e articularle costantemente sulla base della pratica di riflessione connessa all'attività di progettazione e di sperimentazione. Questo secondo livello di ricerca dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti e caratterizzare il funzionamento di tutte le scuole.

Occorre aggiungere che entrambi i livelli di ricerca sono indispensabili e interdipendenti: l'uno inverte l'altro e viceversa. In effetti il primo da solo rischierebbe di sviluppare una ricerca essenzialmente di tipo teorico, scollata dalla pratica; il secondo invece, non alimentato da buone teorie, rimarrebbe legato a pratiche consuetudinarie, inefficaci sul piano degli apprendimenti e dello sviluppo delle competenze.

I laboratori sul curricolo verticale

Ne consegue che, all'interno delle diverse istituzioni, bisognerebbe affiancare agli organismi più tradizionali, quali i consigli di classe ed interclasse, altre strutture collegiali, capaci di sostenere l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo e tese a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In queste strutture, *dipartimenti o laboratori sul curricolo verticale delle principali aree disciplinari*, verrebbe data ai docenti della stessa area disciplinare l'opportunità di affrontare, in contesti propizi alla collegialità *autentica*, al confronto e allo scambio, compiti culturalmente complessi, che risultano difficili da trattare nei consigli di classe con insegnanti di tutte le discipline.

È bene chiarire che il compito del *laboratorio* non è quello di aggiornare i docenti sulla disciplina o su un determinato tema, ogni volta che se ne rilevi l'esigenza. Quando ciò accade bisogna prevedere corsi specifici all'università o in strutture apposite.

La sua funzione risiede al contrario nell'offrire ai docenti condizioni (tempi, luoghi, risorse, ecc.) di ricerca e sperimentazione che ne sollecitino la pratica, definendo in primo luogo il tipo di ricerca; una ricerca cioè adatta alla scuola, in grado di raccordare *teoria e pratica* in vista delle esigenze di formazione, i cui attori, impegnati attivamente e responsabilmente in questo raccordo, sono gli insegnanti. Tali attività prevedono una scansione in più fasi (progettazione, sperimentazione, ricerca operativa, monitoraggio, valutazione e documentazione), coordinate da uno o più responsabili interni e guidate, nelle varie articolazioni disciplinari, da un esperto esterno. I tempi saranno distesi lungo l'anno scolastico (1 incontro al mese) e i risultati del lavoro socializzati (autovalutazione).

Sulla base delle Indicazioni nazionali e delle proposte più efficaci e aggiornate sul curricolo, prodotte nei vari ambiti disciplinari dalla ricerca sulla cultura della scuola, i docenti possono, in questi organismi, istituzionalmente riconosciuti sul piano giuridico ed economico, contribuire in modo determinante a elaborare, in piena *autonomia* e dignità culturale, modelli di indagine e di

sperimentazione, con il fine di costruire il curricolo della scuola. Tuttavia simili strutture (dipartimenti o laboratori sul curricolo verticale delle principali aree disciplinari) necessitano, per essere avviate, del supporto di attività di formazione in servizio, sì da renderle permanenti, cioè convocate, in ogni anno scolastico con cadenza mensile. Altrimenti, se si concepiscono come strutture occasionali, non possono svolgere le funzioni previste (progettare, sperimentare, monitorare, valutare, riprogettare e documentare).

Formazione e metodi di formazione

In questo scenario, un ruolo preponderante sarà giocato dalla Formazione in Servizio, che dovrà essere ripensata in modo radicale, considerata cioè come supporto all'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Sollecitare ad esempio, negli Istituti comprensivi, una riflessione tra insegnanti di differenti gradi scolastici su un tipo di curricolo longitudinale nei vari ambiti disciplinari aiuta fortemente a superare l'attuale discontinuità artificiale, causata dai gradi scolastici medesimi, retaggio della storia secolare della nostra scuola; né l'attività didattica non verrebbe appiattita in un'unica "marmellata" indistinta. Riuscire difatti a elaborare proposte *fondate*, sul piano epistemologico e psico-pedagogico, permetterebbe di progettare, in un'ottica di continuità, attività didattiche connotate da *discontinuità* non casuali, ma calibrate sulle capacità dei soggetti che apprendono.

Un altro aspetto, vitale per un'efficace formazione in servizio, è quello della sperimentazione. La riflessione sul curricolo e sulla progettazione dei percorsi didattici è decisiva, purché la ricerca si saldi con l'attività in classe, traducendosi in sperimentazione effettiva. Le azioni di ricerca sono produttive se strettamente connesse alle attività di aula e se sviluppano una riflessione teorico-operativa, non astratta quindi dal lavoro in classe. Con questo non intendiamo sottovalutare la dimensione teorica, ma evidenziare piuttosto la fecondità di esiti che si realizza nell'intreccio costante tra capacità progettuale teorica e sperimentazione. Anzi alla dimensione progettuale teorica, fondata scientificamente, attribuiamo una tale importanza che riteniamo che i gruppi di ricerca, progettazione e sperimentazione indicati possano funzionare, in modo efficace, se condotti (coordinati) da uno o più esperti del curricolo di ciascun ambito disciplinare. In verità al posto dell'esperto esterno e là dove vi siano le competenze, potrebbero esserci colleghi della stessa scuola, però nella maggioranza dei casi sorgono dinamiche e conflittualità relazionali che sconsigliano questa opzione.

Mentre appare facilmente praticabile, oltre che raccomandabile, il coordinamento di ogni Laboratorio da parte di uno o più insegnanti della scuola, con funzioni di supporto organizzativo e didattico alla vita del laboratorio. Esempificando, nel caso di un laboratorio di un Istituto comprensivo costituito da 20-30 insegnanti dei 3 livelli scolari, il gruppo di coordinamento potrebbe essere formato da tre insegnanti: uno per ordine di scuola (infanzia, primaria, secondaria di I grado).

Gruppo di coordinamento ed esperti esterni

Fra le varie funzioni del gruppo di coordinamento, l'accoglienza dei nuovi colleghi, che aderiscono al laboratorio, è fondamentale. È opportuno, difatti, prevedere degli incontri aggiuntivi con questi colleghi, per informarli delle modalità di ricerca e di sperimentazione, delle attività svolte negli anni precedenti, delle esperienze delle varie sezioni o classi con relativa documentazione, dell'impegno richiesto, rendendoli pienamente consapevoli delle loro scelte.

Per ciò che invece riguarda gli esperti, il loro compito dovrebbe essere, nella fase iniziale di vita del laboratorio (2-3 mesi) e prima di iniziare attività innovative in classe, quello di delineare, nell'arco di alcuni incontri, alcune coordinate teoriche (pedagogiche ed epistemologiche) e di fornire indicazioni bibliografiche relativamente al proprio ambito, prospettando ipotesi (provvisorie e parziali), di curricolo verticale, sì da permettere al gruppo di condividere preliminarmente un quadro di riferimento comune.

Successivamente gli incontri potrebbero verificarsi con cadenza mediamente mensile, ed essere dedicati ad analizzare problemi/questioni legati soprattutto ai processi di apprendimento/insegnamento (*ricerca contestualizzata*) e a stilare repertori di percorsi curricolari, a seconda degli ambiti. Seguirà la sperimentazione e le altre fasi. La documentazione chiuderà il percorso annuale di formazione. Quest'ultima fase rappresenta un momento centrale della ricerca sia per la valutazione/diffusione/ socializzazione dei risultati (seminari, video, *report*, etc.) sia per l'azione di *feed-back* ch'essa può esercitare su ciò che è stato fatto.

Un modello riflessivo

In sintesi questo modello di formazione permette di dare piena attuazione all'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, come indicata nell'art. 6 del Regolamento dell'autonomia

scolastica, ma anche di educare i docenti alla cultura della complessità, liberandoli da tentazioni riduzionistiche. Dei “buoni” insegnamenti e apprendimenti richiedono una visione d’insieme, attenta alle molteplici componenti (cognitive e non), implicate nel processo educativo e capace di tenere sotto controllo le variabili in gioco. C. Coonan nota che una proficua formazione dovrebbe “sviluppare capacità di abbracciare anche la complessità del proprio operato”[...]. Essa si innesta difatti su “tutto un percorso organico e sistematizzato, poiché riflettere, singolarmente o insieme, su blocchi di percorso o su un cammino effettuato conduce a capire meglio la produttività dei cambiamenti apportati, a fare scelte oculate per il futuro e a ricreare riconversioni e nuove piste di lavoro” (Coonan, 2001:20).

In “Rivista dell’Istruzione” Scuola e autonomie locali, 4-2012, pp. 49-53

Bibliografia

Ajello A.M., *Le competenze nei contesti formativi*, in Spinosi M. (a c. di) (2010), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid.

Conti P., Fiorentini C., Zunino G. (2005), *Conoscere il mondo. Esplorare, e scoprire le cose, il tempo e la natura*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior.

Coonan C. (2001), *La ricerca azione*, Venezia, Università Ca’ Foscari.

Fiorentini C. (a c. di) (2008), *Il curricolo verticale*, “Rassegna”, n. 36.

Fiorentini C., Aquilini E., Conti P., Nencini R. (2011), *Stupirsi, Osservare Concettualizzare. Il curricolo verticale di scienze*, “Insegnare”, Dossier.

Perrenoud P., *Sviluppo delle competenze e senso del lavoro a scuola*, in Spinosi M. (a c. di) (2010), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid.

Piscitelli M. et alii (2007), *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.

Piscitelli M. (2006), *Come la penso*, Roma, Carocci, Scuola facendo.

Piscitelli M. (2008), *Considerazioni sulla costruzione del curricolo di Lingua italiana*, Studi, “ Rassegna”.n.36- Anno XVI, agosto 2008.

Sitografia

http://www.regione.toscana.it/regione/export/RT/sito-RT/Contenuti/sezioni/istruzione_ricerca/educazione_scientifica/rubriche/piani_progetti/visualizza_asset.html_1056798444.html

<http://www.cidifirenze.it>

<http://www.fucinadelleidee.eu>