

IL CURRICOLO: LAVORARE PER AMBITI

di Maria Piscitelli

ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL CONCETTO DI AMBITO

Vale la pena di soffermarsi, seppur rapidamente, sul concetto di ambito che si presenta, come osserva G. Cerini, con una doppia "identità": una di carattere organizzativo e una di natura epistemologica, anche se talvolta le due interpretazioni si sovrappongono, generando confusione. Sul versante giuridico il termine si presenta in veste sincronica (orizzontale) per esempio nel regolamento dell'autonomia (art.4 del Dpr 275/99) che affida alle scuole il compito di aggregare eventualmente in aree o ambiti gli insegnamenti disciplinari. Mentre nella legge del riordino dei cicli (art.3 della legge 30/2000), oggi abrogata, appare con un significato diacronico (verticale) prevedendo per il curricolo di base un movimento che va dagli ambiti alle singole discipline (Cerini:2001). Comunque sia, questo concetto si ricollega idealmente al processo riformatore di questi ultimi venti anni, inserendosi a pieno titolo nel dibattito culturale che si è aperto intorno al senso da attribuire, relativamente ai programmi del 1985, alla scelta degli ambiti, ipotizzati quali ambiti soprattutto disciplinari, cioè dei "contenitori" o "perimetri" di discipline" già ben caratterizzate ed autonome: ambito della lingua, della matematica, della storia, delle scienze etc. (decreto sugli orari settimanali della scuola elementare, 20-9-1991, divulgato dalla CM 271/91) (Cerini:2001). Nel documento De Mauro invece ambito ricompare sotto la veste di "prime forme di aggregazione disciplinare (area linguistico - espressivo, matematico- scientifico, antropologico-ambientale), che rispondono all'esigenza di introdurre gradualmente le alunne e gli alunni al confronto con i diversi linguaggi disciplinari, evitando sia il rischio della frammentazione e della dispersività, sia quello di una precoce improduttiva sistematizzazione disciplinare" (*Indirizzi per l'attuazione dei curricoli*:2001). Un impianto questo, articolato con maggiore fluidità e trasversalità, che costituisce un significativo contesto operativo di apprendimento, per avvicinare gradualmente gli alunni alla progressiva differenziazione e formalizzazione delle conoscenze. Difatti il rischio, legato agli ambiti disciplinari, è quello di insistere sulle singole discipline in maniera giustapposta, senza alcun ripensamento in termini di verticalità curricolare (*essenzialità e trasversalità dei saperi*); come altro rischio può risultare quello di produrre un'organizzazione

didattica del tutto simile allo schema orario settimanale a scacchiera, tipico della scuola secondaria, con settimane scolastiche troppo frastagliate e con una successione di attività spesso non ben equilibrate e un alternarsi eccessivo di insegnanti nella classe (Cerini: 2001). Un concetto quindi, quello indicato dal documento De Mauro, flessibile sul piano didattico ed operativo, che permette di intervenire non soltanto nel quadro organizzativo (*scansioni orarie, attribuzione di ore alle discipline, ricomposizione dell'orario settimanale sulla base di tempi più distesi, utilizzo di ambienti etc.*), ma prevalentemente negli spazi metodologici e disciplinari, poiché sono innanzitutto questi spazi che, nella prospettiva di una *scuola della crescita (personale, sociale e culturale)*, richiedono di essere fortemente rivisitati. Ed è proprio in un ambito così identificato, non contrapposto alle discipline ma nemmeno un semplice raggruppamento di discipline, che si riesce a declinare più agevolmente l'aggregazione disciplinare secondo le fasi di sviluppo e le scansioni di apprendimento degli allievi e conseguentemente è possibile tracciare una via graduale per far conseguire agli alunni conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. Conoscenze spendibili e trasferibili in ambiti, tempi e contesti diversi (Cerini:2001).

1. Le implicazioni

Tuttavia lavorare per ambiti, siano essi disciplinari od aggregazioni disciplinari, rimanda ad alcuni aspetti nodali legati al processo di insegnamento- apprendimento. Comporta cioè chiarire, nelle diverse fasce di scolarità, *il cosa insegno, il come insegno, con quali strumenti e in quale ambiente insegno*. In particolare richiede una riflessione su più versanti, che vanno da quello disciplinare a quello psicopedagogico, dal versante comunicativo relazionale a quello organizzativo- ambientale. Un tipo di riflessione questa che chiama in causa un altro importante concetto: quello di curricolo (*orizzontale/ verticale*). E' difatti il curricolo che, partendo da contenuti selezionati (*essenziali e non minimali*), delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento, secondo obiettivi specifici di apprendimento relative alle competenze degli alunni (Cerini:2001). Obiettivi contraddistinti da caratteri di essenzialità e di progressività, di trasversalità e di operatività, di problematicità e di storicità. Per motivi di spazio ci soffermiamo soltanto su alcuni di questi. Un curricolo è "essenziale", quando "seleziona i contenuti individuando gli *elementa*, i nuclei costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi, tesi a consolidare negli allievi un patrimonio di conoscenze/ competenze, stabile nel tempo" e dunque tale da permettere ulteriori avanzamenti nella costruzione sempre più elaborata dei saperi. Al contempo il curricolo diventa progressivo, se nella progettazione di itinerari

curricolari “caratterizzati non dallo studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito”, pone al centro il “soggetto che apprende con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti, sociali, regionali ed etnici”. E’ la persona che apprende, la persona nella sua identità con i suoi ritmi e le sue peculiarità che interessa: i suoi bisogni (*personali, sociali, cognitivi, culturali*), i suoi atteggiamenti e la sua affettività, senza trascurare le abilità e le conoscenze che ha acquisito nelle precedenti esperienze scolastiche e nella vita familiare. Ma per realizzare un curriculum essenziale e progressivo, bisogna prefigurare un percorso di apprendimento che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo e i contenuti *essenziali*, accompagni l’allievo dalla scuola d’infanzia alla conclusione dell’intero ciclo scolastico, evitando ripetizioni e ridondanze non funzionali (*Indirizzi per l’attuazione dei curricula*: 2001). In questo percorso l’essenzialità e la progressività, inserite in una prospettiva di verticalità e unitarietà, rappresentano una garanzia per l’accesso e la fruizione di saperi di volta in volta più complessi.

LA TRASVERSALITÀ

Accanto a queste caratteristiche di essenzialità e di progressività che dovrebbero connotare un curriculum, se ne possono aggiungere altre, tra cui la trasversalità che svolge un ruolo determinante sul piano epistemologico e psicopedagogico. Una trasversalità da trattare a più livelli, concepita come ricerca di rapporti tra ambiti disciplinari e come promozione di abilità linguistico - cognitive, sociali e relazionali, adottando criteri metodologici comuni, tesi a garantire un principio di processualità (*gradualità delle abilità e delle competenze*) funzionale allo sviluppo di consapevolezza e di autonomia del discente. Rispetto al termine è da escluderne un’accezione semplificata, che, come osserva F. Cambi, ha condotto a concepirla “ora come affiancamento, ora come annodamento secondo un’ottica *meccanica* di miscelazione e di incrocio per metodi e per temi senza coinvolgere una ri-strutturazione (*cognitiva e/o problematica*) nelle discipline poste in relazione”. Una versione quindi non elementare, che si sviluppi su piani differenziati, implicando necessariamente una lettura critica e problematica dell’*intersezione* tra i saperi e dell’*effetto dialettico* che ciò produce (Cambi:2000).

1. Il livello metodologico

Un livello fondamentale per lo svolgimento di ogni azione didattica è quello della adozione/condivisione di criteri metodologici comuni, che valorizzino la dimensione attiva dell'apprendimento e la rilevanza dell'operatività non solo pratica, ma anche mentale. Per questo aspetto, abbastanza complesso, si rinvia al prezioso contributo di F. Cambi e a quanto egli sostiene nel rilevare che "l'ottica di fondo di una riflessione/rielaborazione della didattica non può essere che di tipo *costruzionista*: una didattica non-riduttiva che si faccia sfidare dalla complessità. Una didattica *costruzionista* che si attua intorno ad alcuni principi, che possono essere così elencati:

- 1) sta vicina, per quanto può e più che può, alla *ricerca*, sia tematica sia epistemologica, in ogni sapere, in ogni area di saperi;
- 2) lavora per *strutture*, per *problemi*, per *scoperte*; che significa: fissa le strutture formali e storiche dei saperi, li fa "assimilare" per problemi e mettendo al centro le "scoperte" (*e attivando una didattica della scoperta, per il possibile*) e proprio allo scopo di aggirare ogni forma di visione riduttiva dei saperi (*lineare e cumulativa*);
- 3) favorisce le *diverse attività di ricerca*: di documentazione, di rielaborazione, di sperimentazione (*pur elementari che siano*);
- 4) favorisce il *lavoro di équipe*, di gruppo, allargando così anche lo "spettro" della ricerca, la sua angolazione/ articolazione;
- 5) dà spazio a *modelli modulari di lavoro*, come le indagini su un concetto, su un modello etc., che svolgono una funzione di esemplarizzazione e di trasversalità (*se il concetto/ modello è scelto per la sua funzione teorica o epocale costitutiva o cruciale in un sapere*).

Già queste poche annotazioni mettono ben in luce come tutta la didattica debba problematizzarsi, farsi non tecnica di esposizione, ma tecnica di ricerca, tenendo aperti i due ambiti della ricerca: quella dei saperi (epistemico- metodologica oltre che tematica) e quella pedagogico- formativa (*come ricerca di competenze e di identità insieme*) così centrale soprattutto nell'adolescenza (Cambi: 2000).

Rispetto a queste indicazioni siamo di fronte ad una didattica, capace di mettere in evidenza il carattere laboratoriale delle attività svolte e l'aspetto dinamico dell'acquisizione delle conoscenze, dove l'apprendimento è inteso quale processo in via di sviluppo, quale "repertorio non definito una volta per tutte, che si sviluppa al seguito degli interventi di istruzione, oltre che dei fattori maturativi e delle esperienze della vita quotidiana" (Boscolo:1998). Una nozione di apprendimento che dovrebbe richiamarsi al concetto di "risorsa": "risorsa come repertorio di conoscenze acquisite che l'individuo può usare, risorsa come insieme di abilità e di strategie che permettono all'individuo di acquisire nuove conoscenze, risorsa infine come orientamento motivazionale che

regola e guida l'acquisizione e l'uso delle conoscenze stesse" (Boscolo:1998). Pertanto acquisire conoscenze non significa "affastellare informazioni", né tanto meno rappresenta un processo di accumulazione come sovente accade nella scuola, ma significa organizzare e integrare, in un contesto di costruzione, le conoscenze, generando competenze. Per realizzare questi obiettivi occorre abbracciare l'idea di laboratorio, inteso quale spazio fisico e mentale, che consente l'adozione di un orientamento flessibile e plurale, attento al processo nella sua complessità e alle molte variabili in gioco. Un orientamento di *tipo ermeneutico*, dove la conoscenza, ancorata al contesto concreto, si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Calvani:1998). Nella pratica didattica ciò comporta sostituire, al carattere soprattutto riproduttivo e imitativo di molte proposte di insegnamento, quello attivo e creativo, alimentandolo con pratiche riflessive (*strategie metacognitive*) atte a prestare attenzione alle possibilità di autodeterminazione da parte del discente sul percorso e sugli stessi obiettivi. Inoltre di fronte alla tendenza alla frammentazione di apprendimenti complessi (*scomposizioni, riduzioni, delimitazioni*) che si basano sulla "convincione che la conoscenza possa essere esaustivamente rappresentata, avvalendosi di modelli logico- gerarchici e proposizionali" (Calvani:1998), l'opzione per una visione non statica dell'attività cognitiva, permette di mettere in risalto la complessità del mondo reale e la necessità di far apprendere in una varietà di modi possibili e per una diversità di scopi, favorendo così il prodursi di rappresentazioni multiple della conoscenza (Cambi, Braccini, Piscitelli, Testi:2001).

1.1 Uno sguardo alla pratica: l'ambito linguistico

▪ *Annotazioni operative, relative al piano metodologico, nella costruzione di itinerari didattici.*

Nella costruzione e realizzazione degli itinerari didattici si è cercato di mettere costantemente in rapporto gli aspetti cognitivi (*conoscenze dichiarative e procedurali*) con quelli affettivo-motivazionali (*comportamenti, atteggiamenti, disposizioni*). Relativamente alla dimensione cognitiva le conoscenze dichiarative (*sapere cosa*) sono state intrecciate a quelle procedurali (*sapere come*). Difatti in ogni percorso le consegne e le attività (*ricerca, lavoro tra pari e in piccoli gruppi, studio individuale, esercitazioni ecc.*) hanno avuto come obiettivo non solo quello di far acquisire conoscenze (*cosa sapere*), ma anche di far apprendere modalità di acquisizione delle conoscenze (*abilità/strategie*), facendo ricorso al coinvolgimento e alla partecipazione personale e collettiva, alle risposte di interesse e agli indici di gradimento da parte della classe. Sotto la regia

dell'insegnante l'alunno è stato stimolato a "fare" e a praticare, a modificare e ad aggiungere, a rivedere e a riproporre.

Sezioni sono state dedicate alla:

- ricerca e alla scoperta (*individuale o in coppie*) di fenomeni, oggetto di studio in una pluralità di ambienti (*scolastico, familiare, sociale, ecc.*) (*fase dell'osservazione, della sperimentazione e della documentazione*);
- verbalizzazione scritta di quanto osservato e ricercato (*fase della riflessione sull'esperienza*);
- realizzazione e costruzione di conoscenze e di regole condivise con lo scopo di sviluppare sia capacità di osservazione e di consultazione personale, sia capacità di organizzazione e di problematizzazione di quanto ricercato ed imparato per impostare e risolvere problemi, per mettere a confronto proposte e soluzioni (*fase della discussione collettiva e del confronto*);
- realizzazione di sintesi collettive e alla mobilitazione delle conoscenze e alla loro trasferibilità in contesti differenziati, accompagnate da rielaborazioni individuali e operazioni di transcodifica (*fase della sintesi collettiva e del riutilizzo personale*).

L'apertura all'immaginario, il ricorso alla narrazione e alle tecniche e strategie teatrali, quali per esempio il mostrare ciò che si è appreso traducendolo in azione, hanno rafforzato il quadro, consentendo da una parte "il recupero di livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di comprensione e di controllo, attraverso il gioco" dall'altra il "radicamento di conoscenze astratte", favorito dall'attenzione alle situazioni personali, concrete e interiori (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai: 2001)

Le proposte dei diversi percorsi didattici sono state concepite come possibili piste di lavoro, flessibili e reticolari, che possono, a loro volta, essere sottoarticolate o riviste e cambiate nel corso degli apprendimenti, a seconda dei bisogni emergenti dal contesto didattico (*esigenze individuali, stili di apprendimento, ambiente scolastico*). Ogni percorso, composto da itinerari modulari, in stretto rapporto tra loro e riferibili a più *aree disciplinari*, corrisponde a precise opzioni disciplinari e psicopedagogiche, da rispettare almeno nella filosofia di fondo¹ (Cambi, Braccini, Piscitelli, Testi: 2001).

2. Il livello disciplinare / transdisciplinare

¹ Si veda l'impostazione didattica di alcuni percorsi quali: *La regolazione e L'esposizione*, Piscitelli M. in *L'arcipelago dei saperi*. Area linguistica. Cambi F. Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C (a cura di), Le Monnier, Firenze, 2001. Vol. II. *Interagire, narrare, rappresentare. Narrare, descrivere, rappresentare a più livelli. Pianificare, informare, narrare*, Piscitelli M. in *Idee per il curricolo verticale*, Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., Tecnodid, Napoli, 2001.

Al primo livello di trasversalità, citato precedentemente, centrato sulla rilevanza dei processi di apprendimento- insegnamento, ne segue un altro di eguale importanza che investe il piano della riflessione sulla rielaborazione dei saperi in ottica sia disciplinare (*essenzialità e ricorsività dei saperi*) sia transdisciplinare.

2.1 Il versante disciplinare

E' opinione condivisa che, all'interno di ogni specifico disciplinare, esistano delle coordinate e presupposti teorici che attraversano sistematicamente il campo di conoscenza, seppur con profili e prospettive diverse, suscettibili di cambiamento. Questi presupposti costituiscono tuttavia, per l'insegnamento, un quadro di riferimento che, in non pochi casi, svolge la funzione di una vera e propria *trasversalità*. Una *trasversalità ricorsiva* che, se per esempio ci riferiamo all'ambito linguistico nella scuola di base, possiamo identificarla in alcuni parametri "universalmente" riconosciuti, di cui bisogna innanzitutto menzionare:

- la testualità e le differenti forme del discorso (*narrazione, descrizione, regolazione, esposizione, argomentazione*) da trattare, secondo un principio di combinazione e di progressione, nella realtà concreta dei testi (*generi letterari e non, orali e scritti*);
- lo sviluppo graduale e integrato della abilità linguistiche, che rappresentano nuclei operativi degli apprendimenti linguistici e settori di intervento privilegiati;
- l'interazione tra i diversi codici (*verbali e non verbali*), con una forte attenzione all'oralità, pur consapevoli delle difficoltà che presenta il suo insegnamento;
- la pratica della riflessione sulla lingua e sulla comunicazione, concepita sia come strumento funzionale allo sviluppo di capacità di comprensione e di produzione del discorso orale e scritto (*conoscere e riflettere per.. parlare, ascoltare, leggere e scrivere meglio*), sia come abilità trasversale trasferibile in altri contesti di riflessione;
- l'apertura all'immaginario, la sperimentazione di mondi possibili e impossibili e la promozione di frequenti esperienze estetiche, che, oltre a rivelarsi efficaci elementi di "seduzione" nei confronti dei ragazzi, consentono di realizzare intrecci e rimandi costanti tra usi funzionali e poetici della lingua, nonché di effettuare incontri continui e passaggi significativi dall'ambito linguistico a quello più specificatamente letterario, evitando "separatezze insensate e contrapposizioni incomprensibili" (Ferreri:1999);
- lo sviluppo di capacità di comprensione di produzione di testi orali e scritti ("*lavorare e muoversi dentro il testo*") che consentano la pratica di un principio di mobilità linguistica

pragmatico -testuale e sintattica (*trasformazioni o rielaborazioni testuali, trasformazioni da registro a registro, da codice a codice, trasformazioni di frasi semplici in complesse attraverso espansioni e condensazioni, etc.*).

Rispetto a quest'ultimo punto diventa non secondario assumere atteggiamenti basati sulla ricerca di modalità di approccio al testo (*letterario e non letterario*) differenziate e motivanti, ricorrendo il più possibile a tecniche e strategie di apprendimento, tese a valorizzare la dimensione logico-razionale unitamente a quella affettiva emozionale. In questa prospettiva, come abbiamo già osservato, i linguaggi multimediali e in particolare le attività teatrali (*linguaggi, tecniche, strategie, modalità di presentazione, ecc.*) possono essere considerati le più efficaci e culturalmente rilevanti (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai: 2001).

Non sono da sottovalutare inoltre gli aspetti legati *all'apertura all'immaginario, alla sperimentazione di mondi possibili e impossibili e alla promozione di esperienze estetiche* che vanno considerati tappe "portanti" per l'avvio all'educazione letteraria, "che si fonda sulla capacità di leggere e capire testi letterari in prosa e in versi adeguati all'età, ai gusti, agli interessi e ai bisogni di conoscenza degli allievi" (*Indirizzi per l'attuazione dei curricoli*: 2001). Successivamente nella scuola secondaria a queste finalità si possono aggiungere: a) il possesso di strumenti di analisi tali da arricchire l'esperienza dei testi letterari. b) la capacità di inserire i testi letterari in un contesto storico-culturale

(Colombo:1999).

Per quanto riguarda l'oralità è opportuno affrontarla non solo in maniera spontaneistica, ma strutturata, seguendo una didattica dell'oralità che privilegi le varietà testuali, senza mai porle in alternativa a quelle scritte. Lavorare sull'orale significa difatti porre gli studenti di fronte ad un'ampia gamma di forme testuali e linguistiche, familiari e non, facendo loro acquisire una padronanza dei generi, tale da facilitare passaggi a linguaggi e a testi maggiormente formalizzati (*orali e scritti*). Inoltre un' "adeguata" didattica dell'orale permette di prendere in considerazione sia il mondo esperienziale del ragazzo, intessuto di rapporti personali che svolgono una funzione fondamentale nella formazione, sia il linguaggio usato, inteso come strumento- guida per migliorare la capacità di interagire correttamente con l'ambiente (Castellani, Tixi:1999). In sintesi il prestare attenzione all'orale consente di:

- indagare meglio l'ambiente del soggetto, inteso non tanto come spazio fisico, quanto come spazio comunicativo, "dove l'insieme degli aspetti socioculturali condizionano fortemente l'interazione comunicativa";
- dedicare momenti di apprendimento alle varietà dei differenti livelli del linguaggio;

- valorizzare la competenza d'uso, offrendo l'opportunità di far acquisire, tramite l'esplorazione della lingua, maggiori consapevolezze che possono favorire lo sviluppo di competenze sempre più complesse. (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai:2001);
- preparare un terreno fertile per effettuare passaggi allo scritto;
- operare raffronti tra il codice orale e scritto.

2.1.1. Uno sguardo alla pratica: l'ambito linguistico

▪ ***Criteri e indicazioni per l'articolazione di percorsi aperti e flessibili***

Le piste di lavoro sono state articolate in percorsi didattici, che, sulla base dell'impostazione avviata in precedenti esperienze (Cambi:2000), hanno ruotato intorno ad alcuni importanti poli funzionali dell'attività del discorso, quali quello della regolazione e della narrazione, della descrizione, dell'esposizione e dell'argomentazione. Queste differenti forme del discorso, nel nostro caso sovente combinate fra loro (*narrazione* in "Interazione sociale e narrazione orale"; *narrazione/ descrizione* in "Narrare, descrivere, rappresentare a più livelli"; *regolazione/ narrazione/ argomentazione* in "Pianificare, informare, narrare" e "Pianificare, argomentare, narrare")², sono state trattate nella realtà concreta dei testi, all'interno di uno sviluppo integrato delle abilità linguistiche. L'immaginario ha costituito, insieme alla narrazione, il filo conduttore di ogni percorso.

Il lavoro nei differenti poli è stato condotto in maniera aperta e flessibile, nel rispetto delle specificità di ognuno di essi, ma evitando separazioni forzate e approcci esageratamente tipologici che, affrontati secondo una rigida distinzione (*solo la descrizione o la narrazione e la regolazione, etc.*) o un criterio di successione (*nella scuola elementare la descrizione, la narrazione, la regolazione, nella scuola media l'esposizione, l'argomentazione*), non avrebbero consentito di affrontare la varietà e ricchezza dei testi, dato che in ogni testo si possono riscontrare più aspetti (*nella narrazione spezzoni di descrizione o di argomentazione, nell'esposizione e nella regolazione aspetti dell'argomentazione o della descrizione etc.*). I diversi percorsi, improntati ad una varietà di situazioni e di scopi, sono stati strutturati a più livelli (*la dimensione pragmatica e narrativa, l'orale e lo scritto, il non letterario e il letterario*) e modulati in itinerari didattici, a loro volta scanditi da fasi di lavoro e tappe (*azioni didattiche*) corredate da obiettivi, attività, strategie, materiale didattico, verifiche. Ogni percorso, generalmente suddiviso in due parti (*con prevalenza*

² Vedi *Idee per il curricolo verticale*, Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., Tecnodid, Napoli, 2001.

per la prima parte del linguistico, per la seconda del preletterario e del letterario) si è mosso intorno ai punti di attenzione precedentemente sottolineati, secondo tempi non sempre brevi (*quattro /sei settimane*), data l'intenzione di fornire agli studenti opportunità frequenti di consolidamento delle conoscenze, nonché di approfondimento. Avendo difatti privilegiato la dimensione attiva e costruttiva dell'apprendimento ed essendo ricorsi a tutte quelle pratiche pedagogiche che ne favorivano la realizzazione (*"negoziazione interpersonale, cooperazione nella costruzione del sapere, formulazione di ipotesi, confronti, auto-osservazioni, verifiche, ritorni e riprese a gradi differenziati"*), i tempi previsti non sono brevi, contrariamente a quanto comunemente succede. Tuttavia i singoli itinerari, che si consiglia di accogliere nella loro compiutezza, si prestano ad essere scorporati ed inseriti in altre attività curriculari o in segmenti di programmazione, per rispondere a nuovi o altri bisogni (*sostegno, potenziamento*). Nelle scelte operate non è da trascurare la rilevanza accordata alla dimensione valoriale degli apprendimenti, che non essendo stata mai scissa dagli aspetti istruttivi (*linguistico-letterari*), ha consentito di dominare quella "dicotomia, tuttora esistente nella scuola, tra istruzione ed educazione". Difatti le educazioni (*all'ambiente, all'esplorazione del sé, alla diversità e alla legalità*) sono state trattate in stretto rapporto con gli aspetti linguistico-letterari (*forme del discorso, generi e tipi testuali, abilità linguistiche, competenze metalinguistiche, specifico letterario*), consentendo di lavorare sulla costruzione delle identità linguistico-culturali dei bambini, integrata da continue esperienze legate alla diversità e alla pratica dell'alterità, in contesti sociali e comunitari (Piscitelli, Piochi, Chesi, Mugnai: 2001).

2.2 Il versante transdisciplinare

Per questo versante rinviamo alla ricchezza di indicazioni e agli input culturali forniti da F. Cambi sulla riflessione sui saperi, dei quali riprendiamo soltanto alcune piste o modelli per sottoporli alla discussione, senza trascurarne altri, quali quelli riferiti "all'ottica di storicizzazione, all'analogicità del concetto di scienza nella varie discipline e alla nozione di testualità così cara ai teorici dell'ermeneutica". Si sottolineano pertanto i modelli:

- della complessità. "C'è la complessità dell'immagine delle scienze, c'è quella delle scienze sociali, dei saperi storici, dei saperi letterari o artistici e sono tra loro complessità non sempre simmetriche, anche se capaci di decantare il ruolo attuale di questa categoria- modello";
-

- delle rotture, che “operano in tutti i saperi: in arte e in letteratura, nelle scienze e nelle organizzazioni sociali e/o economiche, etc. (*rotture tutte quante radicali, decostruttive e innovative insieme*). (..) I saperi procedono anche per rivoluzioni, per catastrofi di modelli, per rovesciamenti gestaltici. Le rotture hanno una funzione centrale, come le stesse continuità. Attraverso le rotture emerge il nuovo, e le rotture connotano la storia di tutti”;
- della scoperta. “E un po’ l’altra faccia delle rotture, ma ha anche una funzione propria. Le scoperte sono innovazioni che agiscono in modo concentrico, come sassi nello stagno: producono onde sempre più vaste. E le scoperte possono essere varie: legate a *culture* e *spazi*, a *modelli cognitivi*, a *forme espressive*, a *aspetti* (nascosti) dell’esperienza. Si pensi alla scoperta dell’America e alle novità prodotte in economia, nei saperi, nell’organizzazione delle nazioni europee (*nasce il colonialismo*), attivando processi di lunga durata”;
- della narrazione “operante come matrice in tutti i saperi e come loro contrassegno cognitivo. (..) Anche la scienza è narrazione, in quanto avventura; può e deve essere narrata portandola fuori dal suo empireo logico - metodologico - formale, che in quanto asettico è del tutto irreali. (..) Narrativa è la storia, quando la si riconosce nel suo procedere tra *spiegazione* e *comprensione* e legato a punti- di- vista, quindi risolta in un processo soprattutto interpretativo, poiché la sua discorsività si ri-modella sul narrare. La narrazione è alla base della stessa letteratura, dalla fiaba al racconto, orale prima e poi scritto, e funge da matrice *di tutte* le letterature e, anche, di tutte le forme letterarie, che da lì si originano e ne portano anche segni" (Cambi: 2000).

Indicazioni queste fortemente stimolanti che dovrebbero connotare i livelli precedenti, ma che soprattutto invitano a discutere, a riflettere e a ripensare i modelli disciplinari proposti dalla prassi ricorrente (*enciclopedici, accademici, tecnicistici etc.*), spesso “guidati da un’idea di rigorizzazione riconducibile a uno standard unico e invariante”. Attraverso “una ri-strutturazione (*cognitiva e/o problematica*) nelle discipline poste in relazione”, si invita a riqualificare l’immagine dei saperi “nel tempo dei saperi intersecati e degli scambi/ innesti disciplinari”. Al contempo viene sollecitata una rivisitazione delle impostazioni didattiche, il più delle volte ancorate a modalità riduttive e omologanti che favoriscono “assimilazioni passive, mnemoniche e convergenti” e “trasmissioni lineari e cumulative”, trascurando quelle “valenze psico-esistenziali dei saperi” così importanti nel “processo di formazione al quale tutta l’operatività scolastica è, *in primis*, vocata, e di formazione – del – soggetto –in – quanto –soggetto” (Cambi: 2000).

3. Il livello dello sviluppo di abilità trasversali

Per questo terzo livello, da raggiungere contestualmente agli altri e non separatamente come talvolta si verifica nella realtà scolastica, molteplici sono i contributi; si tratta di integrarli in una didattica esplicita e sistematica, che attraverso i contenuti disciplinari, promuova abilità linguistico- cognitive, sociali e affettivo- relazionali. Per comodità ne riportiamo alcune riferite soprattutto all'ambito linguistico, senza alcuna pretesa di esaustività:

- abilità di studio (*prendere/ redigere appunti, utilizzare le varie tecniche di lettura, ascoltare in modo mirato, applicare/ trasferire/gestire informazioni, integrare nel noto etc.*);
- abilità di trasformare informazioni da un codice ad un altro (*redigere/ utilizzare schemi, tabelle, diagrammi*);
- abilità di reperimento delle informazioni (*utilizzare/ gestire fonti di riferimento*);
- abilità progettuali (*programmare/ pianificare/ fare uso delle risorse/ cooperare/ usare le preconoscenze*);
- abilità cooperative;
- abilità di consultazione;
- abilità di autovalutazione (*monitoraggio del lavoro in itinere*);
- abilità di analisi critica;
- abilità di risoluzione di problemi.

(Lopriore, *Il ruolo dell'inglese e della trasversalità*: 1999)

A queste si possono aggiungere altri raggruppamenti, legati alla dimensione cognitiva:

Primo livello

- sviluppo di categorie cognitive di base (*capacità di usarle nei diversi contesti*)
- padronanza delle categorie e relazioni spaziali e temporali;
- uso di categorie logiche di base (*principio di non contraddizione, logica delle classi, relazioni di ordine*);
- uso dei concetti di misura, di ordine e di grandezza;
- capacità di osservare e di cogliere regolarità nei fenomeni.

Secondo livello

- capacità di usare categorie a livello più complesso e consapevolezza delle operazioni che si compiono, riflessione metacognitiva (*capacità di generalizzare, sintetizzare astrarre*);

- controllo della testualità orale e scritta;
- capacità di argomentare e dimostrare (*distinzione fra dati, selezione secondo criteri di pertinenza, comprensione e uso di modelli*);
- consapevolezza della complessità del reale e relatività dell'osservazione (*margini di incompletezza e indeterminazione della conoscenze, carattere non lineare della spiegazioni causali, complessità dei fattori di organizzazione spaziale delle società*).

Tuttavia il problema non risiede tanto nell'individuare *su carta* le abilità e le competenze da sviluppare, poiché esiste molta letteratura in merito. La difficoltà consiste nell'attuarle, inserendole appieno nella progettazione curricolare di percorsi di apprendimento. La stessa educazione linguistica, che è "per natura trasversale", fatica a realizzarsi non tanto nell'impatto con le differenti discipline (*problema particolarmente complesso*) quanto nell'insegnamento di lingue diverse, compresa la lingua madre. Raramente si riesce a praticare nella realtà scolastica un concetto di Educazione linguistica *integrata*, che miri a potenziare meccanismi comuni dell'apprendimento linguistico e trasversalità logico-linguistiche e pedagogiche, nonostante siano state elaborate numerose proposte, che hanno prospettato soluzioni differenziate rivolte, in taluni casi, a reperire aree comuni di attività o sequenze con incastri curricolari nella Lingua straniera; in altri invece a tracciare piste di lavoro, relativamente a procedure di transfer, all'attivazione di strategie o ad acquisizioni linguistico-pragmatiche da una lingua all'altra (Bertocchi:1999). Muoversi in questa direzione sarebbe già un passo in avanti.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi M.L. (a cura di), *La programmazione verticale*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

Bazzanella C., *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

Bertocchi D., *Non solo italiano: ipotesi per un'Educazione linguistica integrata verso l'Europa*, "Lend" n.4/1999.

Boscolo P., *Gli Istituti comprensivi*, Le Monnier, Firenze, 1998.

Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 2000.

Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie* in D. Bramanti (a cura di)

- Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998.
- Cambi F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze, 2000. Vol. I.
- Cambi F., Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze, 2001. Vol. II.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996.
- Cerini G., Fiorin I. (a cura di) *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- Castellani M.C., Tixi M., *Un curricolo per parlare delle proprie esperienze: esempi di unità didattiche sul parlato nella scuola media*, in *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, a cura di Brasca L. e Zambelli M.L., La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Colombo A., *Per un curricolo nazionale di Italiano*, Annali della Pubblica Istruzione. Dossier. *Il laboratorio della riforma*. 3-4, Le Monnier, Roma, 1999.
- Conte P., *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano, 1977
- De Beaugrande R. A., Dressler W. U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- Della Casa M., *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Dixon- Krauss L., *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Traduzione di G. Loiacono, Erikson, Trento, 1998.
- Ferreri S., " *Letteratura e lingua sono una cosa sola?*", "Italiano e Oltre", n.5, anno 1999, p. 243.
- Halliday M.A.K. *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Levorato M. C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Lo Duca M.G., *Scrivere nella scuola media superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Lopriore L., *Il ruolo dell'inglese e della trasversalità*, Annali della Pubblica Istruzione. Dossier: *Il laboratorio della riforma*, 3-4, Le Monnier, Roma, 1999.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indirizzi per l'attuazione dei curricoli*, sito <http://www.istruzione.it/>, Roma, 2001.
- Mortara Garavelli B., *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano, 1988.
- Orletti F., *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.
- Pallotti G. *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano, 1999.

- Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Einaudi, Torino, 1976.
- Piscitelli M. Piochi B. Chesi S. Mugnai C. *Idee per il curricolo verticale*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- Piscitelli M. (a cura di), *Ascoltare per comunicare e conoscere*, Paideia, Firenze, 2001.
- Simone R. (a cura di), *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- Simone R., *La terza fase*, Laterza, Bari, 2000.
- Sobrero A. *L'oralità alla deriva*, "Italiano e Oltre", XI, 1996.
- Zani B. Selleri P., David D., *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.
- Stati S., *Il dialogo*, Liguori, Napoli, 1982.

