

LA CENTRALITÀ DEL CURRICOLO VERTICALE PER REALIZZARE LA CONTINUITÀ EDUCATIVA

Maria Piscitelli

1. La circolare ministeriale 339, 18 novembre 1990

È opinione diffusa che il tema della continuità educativa, tra l'altro molto presente nelle scuole, rappresenti uno dei nodi fondamentali per il successo scolastico. L'attuazione delle sue finalità ed obiettivi dovrebbe garantire ad ogni alunno, come si legge nella C.M.N. 339, 18 novembre 1990 (art.2, legge 5 giugno 1990, n.148) il diritto ad un "percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce così la sua particolare identità. Una corretta azione educativa, infatti, richiede un progetto formativo continuo" (C.M.N. 339 cit. Art.1. p.2). Per la sua realizzazione, recita la circolare, rivestono un'importanza cruciale "la problematizzazione e la progressiva armonizzazione delle concezioni e strategie didattiche, degli stili educativi e delle pratiche di insegnamento-apprendimento" [...].

Indispensabile è quindi una "approfondita conoscenza reciproca dei programmi nazionali dei diversi gradi di scuola, come base per azioni educative coordinate, da conseguire anche attraverso esperienze comuni di formazione in servizio" (C.M.N. 339 cit. Art.2. cit. p.3). Si precisa poi che continuità del processo educativo non significa "né uniformità né mancanza di cambiamento: consiste piuttosto in un percorso formativo e uno sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall'alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa di ciascuna scuola nelle dinamica della diversità dei loro ruoli e funzioni" (Art.1.cit. p. 2).

Del resto non potrebbe essere diversamente se si considera il soggetto "portatore di esperienze, storie personali e concetti", e se si ritiene, come ribadisce la circolare, che "l'azione didattica, all'interno di relazioni sociali facilitanti e di un ambiente di apprendimento organizzato intenzionalmente dagli insegnanti, debba porre le condizioni affinché il soggetto sia sempre costruttore attivo delle sue competenze, anche grazie a forme di responsabilizzazione personale via via crescenti" (Art.2, cit. comma 2.1. p.3).

Da queste premesse si evince un'idea di continuità che assicuri ad ogni alunno la costruzione della propria identità; snodandosi lungo tutto l'arco della scolarità (in orizzontale e verticale) essa dovrebbe muoversi su più versanti con interventi di prevenzione, di sviluppo e di progettazione di itinerari curricolari "articolati, organici, condivisi", "armonizzati nelle metodologie didattiche e pratiche di insegnamento ed apprendimento". Un modello quindi dinamico e flessibile, teso a raccordare e cementare le esperienze effettuate dall'alunno durante il suo percorso di formazione scolastica. Ma se avanziamo nella lettura del testo, le indicazioni successive (Piani di intervento e Modalità di attuazione), smentiscono in parte questo primo approccio; in particolare là dove predispongono *azioni positive* da condurre sul campo proponendo interventi riduttivi, che sotto riportiamo, rivolti a coordinare i curricoli negli anni iniziali e terminali:

- la creazione di momenti di collaborazione incrociata, in classe, degli insegnanti delle scuole sulla base di specifici progetti;

- l'attuazione di incontri e attività in comune tra gli alunni delle classi degli anni *ponte* insieme ai loro insegnanti;

- la designazione da parte dei collegi docenti di quei docenti (mediamente 3 per ogni grado scolastico) che dovranno costituire il *gruppo di lavoro unitario per la continuità*;

- l'istituzione del *fascicolo personale dell'allievo*, allo scopo di dare adeguata documentazione del percorso formativo di ogni soggetto.

Quando invece su questo piano, molto più pregnanti sono le indicazioni del Gruppo di lavoro ministeriale su *Continuità educativa*, coordinato da Clotilde Pontecorvo, la cui Relazione aveva costituito la base delle Circolari; in essa si affermava: "È soprattutto sul piano della relazione educativa che si riscontrano le maggiori difficoltà nei passaggi tra i vari gradi scolastici ed è qui importante sottolineare che la continuità non va intesa soltanto in senso ascendente in quanto gli alunni *passano* verso l'alto, ma anche in senso discendente. Molte pratiche didattiche, proprie della scuola materna, possono essere utilmente riprese dalla scuola elementare, così come le metodologie di questa ultima suggeriscono indicazioni importanti per gli insegnanti della scuola media che, anche per la loro formazione, sono spesso più concentrati sui contenuti che sulle modalità di apprendimento (Art.2. comma 1c) [...]. Una particolare attenzione, anche se non esclusiva sarà dedicata al coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali (Art. 2. comma 1c.). Questa indicazione specifica non va vista in opposizione con una impostazione complessiva, coordinata in senso verticale, di tutto o di ampia parte del curricolo della scuola di base [...]"

Piuttosto una sintonia nei curricoli degli anni terminali e iniziali e nelle modalità di verifica è da interpretare come una *indicazione minima* indispensabile in modo da eliminare recriminazioni, malintesi e delusioni degli insegnanti dei diversi gradi con ripercussioni negative sul rendimento degli alunni, che spesso già vivono con ansia e difficoltà il momento di passaggio al grado successivo [...]. In ogni caso un aspetto cruciale della continuità educativa è costituito dalla *progressiva armonizzazione dei metodi*, cioè delle metodologie e strategie didattiche, degli stili educativi, delle concezioni e delle pratiche di insegnamento-apprendimento”.

Comunque le indicazioni della circolare avrebbero potuto essere un buon punto di partenza, se interpretate come l’inizio di un lavoro da sviluppare, nell’arco degli anni, mediante attività stabili di progettazione in comune di “tutto o ampia parte del curricolo della scuola di base”. Ma questo sviluppo, in molte scuole, non si è realizzato sia per motivazioni culturali-pedagogiche–metodologiche (la non sufficiente diffusione di condivisioni e consapevolezze sulla problematiche del curricolo verticale), che strutturali-organizzative (la presenza di differenti collegi e dirigenti scolastici). Bisogna però notare che questo Documento, caratterizzato da limiti ed inefficace rispetto alle finalità indicate, era, nella situazione generale di allora e cioè di scuole separate, indubbiamente realistico. Oggi, a distanza di quasi venti anni, occorre, per svariate ragioni, porsi il problema di ri-affrontarlo alla luce della complessità esistente, riprendendo il concetto espresso da C. Pontecorvo sulla continuità inteso come un’ “impostazione complessiva, coordinata in senso verticale, di tutto o di ampia parte del curricolo della scuola di base” (Indicazioni Gruppo di lavoro ministeriale su *Continuità educativa*, coordinato da Clotilde Pontecorvo), senza tuttavia vederla in opposizione al modo usuale di praticarla (scambio di informazioni sugli studenti; attività/ percorsi negli anni ponte; progettazione extracurricolare in comune). In sintesi si tratta di cominciare a pensare come lavorare sul curricolo verticale, avendo chiari i motivi che rendono oggi ancora più urgente questo tipo di lavoro. Esaminiamone alcuni.

2. Alcuni “buoni” motivi per lavorare sulla verticalità curricolare

2.1. L’insuccesso scolastico: una priorità

Vari sono i motivi per cui si dovrebbe lavorare sul curricolo verticale, ma fra questi uno appare prioritario. Si tratta dell’insuccesso scolastico, che resta uno dei temi più spinosi del nostro sistema educativo; insuccesso che non si risolve ricorrendo alla semplice predisposizione di Piani di

Studio Personalizzati per fasce di livello, come è accaduto in molte scuole, ma rivedendo le cause e le variabili che lo determinano. Sappiamo bene che queste sono molteplici, sovente integrate fra loro e riguardano il sistema scolastico nel suo insieme. Ma sempre più fonte di insuccesso si rivela il *cosa*, il *come* e il *dove* si insegna; nodi questi centrali della didattica e del modo in cui la scuola si rapporta con gli studenti.

Uno snodo delicato è dato dal passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria ed in particolare dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, poiché è soprattutto in queste ultime che si avvertono i disagi dello *stare a scuola*, accompagnati da difficoltà e da scarsa disponibilità all'apprendere. In particolare nella scuola secondaria di I grado, che ha il compito di avviare ad approcci disciplinari più sistematici, sorgono problemi e nascono "dissapori", se non "disamori" per la stessa cultura. Non è raro che si assista, da parte degli alunni, a un calo di interesse e di curiosità per il sapere, ad un abbassamento del gusto di "imparare", oltre che ad una riduzione di "senso" nel frequentare la scuola, che si accresce quando lo studente approda alla scuola secondaria di II grado. Se ci spostiamo sul piano dei risultati, la situazione non migliora; molte sono le ricerche che registrano esiti non soddisfacenti per una buona percentuale di studenti, i quali dimostrano di non possedere competenze elementari in matematica, in scienze, in lettura. Eppure notevoli sono gli investimenti e gli interventi messi in atto nelle scuole, di cui la maggior parte risulta impegnata su più fronti. Se diamo uno sguardo alla scuola intravediamo:

- docenti impegnati quasi a tempo pieno in una miriade di progetti o incarichi e funzioni diverse;
- POF nutriti di attività e progetti di ogni tipo, interdisciplinari, pluridisciplinari, disciplinari, trasversali, interculturali, teatrali, che mostrano forti sensibilità pedagogiche e sociali;
- iniziative di prevenzione e di sostegno, che privilegiano corsi di recupero, consolidamento, approfondimento;
- commissioni differenziate su molteplici tematiche;
- laboratori di varia natura, attivati in gran numero;
- legami proficui con il territorio;
- buone pratiche organizzative (progettazione attività, relazioni interne, comunicazione con i soggetti del territorio e con l'utenza);
- certificazioni di qualità ottenuti dalle scuole;
- forme di accoglienza eccellenti. In Toscana nel 40% dei casi sono di livello eccellente.

Stante questo quadro, viene da chiedersi cosa non funziona o non ha funzionato. Una prima risposta può essere fornita dalla difficoltà, che attraversa ogni grado scolastico, a far diventare patrimonio dell'istituzione scolastica le *buone* pratiche realizzate da singoli o gruppi più o meno consistenti di docenti, a renderle azioni sistemiche svincolate dal gruppo che le promuove e dalle contingenze che le favoriscono.

Una seconda spiegazione discende forse dal fatto che nelle scuole non si registrano progetti innovativi, stabili ed efficaci nei confronti dell'insegnamento delle materie scolastiche principali. Spesso le riunioni di programmazione, e quasi sempre le riunioni di materie affini, si rivelano ininfluenti, essendo vissute come prassi abitudinarie senza alcuna efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento. Nella grande maggioranza delle scuole non esistono strutture permanenti di progettazione, sperimentazione, ricerca, monitoraggio e documentazione, che consentano di avviare una riflessione sistematica sul *cosa* e sul *come* si insegna, nonché sugli *strumenti* che si utilizzano, prestando attenzione agli *ambienti*. In altre parole, poco diffuso è il lavoro sul curricolo verticale, che comporta una revisione profonda dei modelli culturali e comunicativo-relazionali adottati in genere.

2.2. Le trasformazioni in atto

Altro motivo non secondario, che reclama un impegno costante sul curricolo in senso verticale, deriva dalle trasformazioni in atto a livello socio-politico, culturale e generazionale. Profondi sono i cambiamenti culturali che stanno avvenendo nelle società occidentali, e forte è la spinta dei paesi sviluppati a elevare i livelli di alfabetizzazione per combattere la disoccupazione e sostenere la competitività a livello mondiale. Tendenza, quest'ultima, confermata dalle politiche europee intenzionate a garantire istruzione e formazione alla maggior parte dei futuri cittadini, considerando prioritaria l'acquisizione di quelle conoscenze di base che costituiscono le fondamenta sulle quali costruire l'attitudine al lavoro. Questo mutamento è caratterizzato da una proliferazione e continua evoluzione delle conoscenze e dalla circolazione di nuove acquisizioni tecnologiche, linguaggi e logiche multimediali, delle quali l'universo dei giovani è imbevuto. Giovani che rivelano modalità di apprendimento, diverse dal passato: *aggregative*, *enfatiche* e *partecipative* piuttosto che oggettive e distaccate. Si è sottolineato tante volte che la cognizione dei giovani avviene piuttosto per immersione (*computer*, *musica*, *televisione*) che per astrazione; i loro stili culturali sono orientati verso modelli concettuali aperti, che talvolta non presuppongono

codici e schemi concettuali complessi, né tanto meno li coinvolgono in processi ideativi, a livello superiore e conscio¹. In loro sembra dominare un tipo di intelligenza, *simultanea*, caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni, senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione, quindi una gerarchia. L'altro tipo di intelligenza, quella *sequenziale* e lineare, che procede passo passo e codifica pensieri tramite un linguaggio proposizionale e analitico, gerarchico e strutturato, è meno presente e prevalentemente da sviluppare². Di contro abbiamo una scuola secondaria di I e II grado che propone spesso saperi scolastici cristallizzati, concepiti come un insieme chiuso, ciascuno dei quali presenta una sua configurazione. L'assetto è il più delle volte specialistico; l'organizzazione degli oggetti di insegnamento tende a uniformarsi a quella della ricerca scientifica accademica, ignorando quella didattica e cioè una ristrutturazione in chiave formativa delle discipline. Tutto ciò crea non pochi problemi a molti alunni, poiché si trovano di fronte ad un insegnamento adatto per una mente non in formazione, ma adulta: astratto e analitico, distante da quello concreto, globale e sintetico, proprio di quello adolescenziale dal quale invece si dovrebbe partire. La situazione si complica con la presenza talvolta massiccia di stranieri nelle classi, che invoca un deciso cambio di rotta. Affrontare tutti questi problemi non è un impegno di poco conto. Anzi per la scuola è una sfida che la obbliga ad interrogarsi su come intervenire e operare per realizzare alcuni difficili passaggi, tutti improntati all'eterogeneità, che investono il terreno della complessità.

Il quadro delineato implica una serie di azioni, *in primis* la revisione delle didattiche ricorrenti e la rielaborazione e riorganizzazione dei parametri disciplinari in funzione delle fasi di sviluppo degli alunni, della loro affettività e motivazioni. In non pochi casi, gli insuccessi scolastici derivano da concrete difficoltà, da parte della scuola, di adeguare alle diversità dei soggetti (*strutture cognitive, immaginative, affettive*) gli oggetti culturali, di cui è comunque necessario preservarne i connotati essenziali. Un compito quest'ultimo che implica l'attivazione di forme ed azioni sistematiche di ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale, che ovviamente gli insegnanti non possono fare da soli.

3. Cosa significa lavorare sul curricolo in verticale?

3.1. Il curricolo

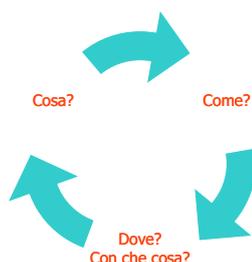
¹ Maragliano, R. (1990), *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.

² Vedi Simone R. (2000)

Bisogna infatti precisare che lavorare sul curricolo verticale è un'operazione complessa, che comporta un impegno costante e luoghi appropriati (laboratori), destinati alla progettazione, sperimentazione, ricerca e sviluppo.

Per realizzare questo tipo di impegno occorre prendere in esame (rivedere, ridefinire, riaggiornare, etc.) alcuni fondamentali aspetti del curricolo, sotto rappresentati graficamente, condividendone i requisiti generali.

La rappresentazione curricolare



Alcuni requisiti generali del curricolo

- Essenzialità (individuazione di alcune priorità/ saperi essenziali,/contenuti irrinunciabili; rispetto dei tempi di apprendimento degli studenti).
- Trasversalità, intesa come sviluppo di abilità trasversali (competenza linguistica e comunicativa, procedure di *transfer*, strategie, attivazione di meccanismi comuni di apprendimento); come individuazione di rapporti tra gli ambiti disciplinari e ricerca di dispositivi trasversali, quali la narrazione, la metacognizione, l'interculturalità, la complessità, etc.
- Sostenibilità, che porta a ridimensionare le derive nozionistiche dell'enciclopedismo diffuso.
- Progressività diretta a graduare la complessità e a rendere accessibili i livelli di formalizzazione proposti.
- Ricorsività (poliprospektiva), fatta di attraversamenti, intrecci, ritorni su quanto fatto da angolature diverse, dove ogni ripresa/rivisitazione fa intravedere qualcosa prima non visto.
- Problematicità/criticità, che rimette in discussione qualsiasi visione dogmatica del mondo, promuovendo uno spirito dialettico.
- Organicità.
- Operatività.
- Generatività e formatività.

Riguardo agli aspetti costitutivi del curricolo prioritaria è, dal nostro punto di vista, la riflessione sul *cosa* e sul *come* si insegna, anche se l'*ambiente* (spazi/contesti) in cui si insegna e gli *strumenti* che si utilizzano, non sono marginali. Ma dalle nostre molteplici esperienze di ricerca e sperimentazione nelle scuole è emerso che, se non si approfondiscono i primi due, non si ottengono i risultati attesi. È questo il motivo per cui ci soffermiamo essenzialmente su questi.

3.1.1. Il *cosa*: i saperi *essenziali* e *significativi*

In relazione al primo punto (l'individuazione di saperi *essenziali* e *significativi*), restano di grande attualità il Documento, di quasi dieci anni fa, della Commissione dei Saggi, che invitava a "scegliere e concentrarsi; a insegnare alcune cose bene e a fondo, non molte cose e superficialmente" e i Curricoli di De Mauro. In quelle indicazioni si proponeva un profondo ripensamento dei saperi, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. È evidente che se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessuna innovazione metodologico-relazionale (cioè curricolare); ma il nodo fondamentale del rinnovamento del curricolo più che l'aspetto quantitativo è quello qualitativo. Difatti quest'ultimo non si risolve con interventi di semplificazione della struttura (organizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, che corre spesso il rischio di trasformarsi in banalizzazione. Richiede ben altro, ad esempio la definizione dei contenuti *irrinunciabili* che ogni studente deve possedere, avendo l'obiettivo di sviluppare non tanto competenze *minime*, quanto essenziali e generative di altre conoscenze/abilità/strategie, atteggiamenti. Ciò comporta garantire ad ognuno:

- il possesso di contenuti fondamentali, attorno ai quali avviare una graduale articolazione delle conoscenze;
- la padronanza di abilità strumentali e procedurali tali da consentire lo sviluppo progressivo di strategie di controllo del proprio apprendimento;
- l'adozione di atteggiamenti/orientamenti consapevoli e responsabili, in grado di accrescere il desiderio di apprendere.

Sviluppare simili competenze impone indubbiamente un problema di scelte culturali (saperi *essenziali* e *generativi* in vista della costruzione dell'edificio del sapere), ma trattandosi di scuola, queste dovrebbero identificarsi con saperi capaci di dialogare con i bisogni di alfabetizzazione di ogni allievo; bisogni che non sono occasionali e fittizi o indotti da altri, ma profondi, radicati nella sfera del sé (sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo). Molti di questi investono la crescita

complessiva, che abbisogna di una varietà di strumenti per conoscere, interpretare ed affrontare il mondo. Ne consegue che la *significatività* di un sapere non si esaurisce in un lavoro di puntuale ricognizione delle questioni cruciali, teso ad esibire il potenziale formativo e la presunta dignità culturale di quella determinata disciplina (*significatività* epistemologica). Aspetto questo ineliminabile, ma che non basta a renderlo *significativo* per un soggetto in formazione. Occorre individuare un'altra *significatività* (psico-pedagogica) che si raggiunge quando si riesce a stabilire, tramite il sapere, canali di comunicazione con colui che apprende (saperi relazionali), sì da attivare forme di comprensione *profonda*, che concorrono allo sviluppo di capacità *autonome* di ragionamento sulle questioni affrontate. Quindi la *significatività* di cui parliamo nasce, si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i vissuti/ contesti dei ragazzi, con le loro intelligenze, multiple, cognitive e socio-affettive e con gli strumenti concettuali e mentali acquisiti. Obiettivo questo realizzabile se le proposte culturali tengono conto delle strutture, cognitive, psico-affettive, relazionali di ogni alunno e dei loro retroterra socio-culturali, offrendo ad ognuno *l'opportunità* di misurarsi nella conquista della conoscenza. Si tratta di una rivoluzione copernicana che, nonostante i numerosi progetti, è tutta da attuare.

Se entriamo nello specifico, apportando qualche esempio sull'insegnamento linguistico, tutti siamo d'accordo nel ritenere importante lo sviluppo di abilità linguistiche e di capacità di ragionamento sulla lingua, ma non lo siamo altrettanto nella scelta del modello linguistico e metalinguistico. Proporre la lingua come un insieme di regole da studiare (manuali grammaticali) o una carrellata di tipi di testo da spiegare e riprodurre (vedi antologie scolastiche o sussidiari), compilando schede, è ben diverso dal considerarla come un processo comunicativo (pragmatico-funzionale, cognitivo e simbolico-creativo), che si esplica a più livelli in una varietà di usi (orali e scritti), di cui molti familiari a chi apprende. Come del resto non è indifferente in termini di risultati se si adotta, per l'insegnamento grammaticale, un modello metalinguistico, che descrive in maniera *prescrittiva* i funzionamenti della frase (grammatica della frase), al posto di altri modelli più contestualizzati e direttamente osservabili dai bambini (grammatica nozionale, grammatica pragmatico-funzionale e grammatica testuale). Dal primo impianto (grammatica della frase), restano fuori i fenomeni reali della comunicazione, quelli che mettono in rapporto i parlanti in contesti differenziati, i cui significati e varietà di forme assunte sono più facilmente esplorabili. È difatti la riflessione sui molteplici significati, veicolati da situazioni d'uso e da testi, che favorisce la comprensione/interpretazione delle scelte linguistiche e delle caratteristiche formali, conducendo

l'alunno a generalizzare e a costruire categorie grammaticali trasferibili in altri campi. Ma simili processi si verificano, se si privilegia una prospettiva pragmatica e nozionale, di uso della lingua inserita in una pluralità di contesti e di testi, dove l'analisi funzionale precede quella della grammatica (tradizionale) e non il contrario.

Significatività e adeguatezza si raggiungono quindi se i paradigmi culturali vengono declinati dentro gli universi degli alunni, che si dotano così anche di pregnanza valoriale, oltre che conoscitiva. Quest'orientamento implica una riconfigurazione dello statuto epistemologico della disciplina in un orizzonte non più specialistico, la cui *significatività* discende dal rispetto di un doppio vincolo: culturale e comunicativo-relazionale. Si tratta certo di un'operazione complessa che investe più versanti (*epistemologico, psicopedagogico/comunicativo relazionale*), accomunati tutti dalla necessità di ristrutturare i modelli disciplinari per collocarli, nelle varie fasce di scolarità, secondo criteri di progressione. Ciò comporta dosare le conoscenze alle varie età, sviluppando gradi differenziati di concettualizzazione e relazione e gestendo, in maniera organica e produttiva, quelle discontinuità (scarti socio-cognitivi, linguistico-testuali, etc.) che generano il cambiamento. In sintesi il lavoro sul *cosa* rimanda ad una radicale destrutturazione e riorganizzazione dei saperi, modificandone la struttura accademica e specialistica.

3.1.2. Il *come*: l'approccio psico-pedagogico-didattico

Per il secondo punto, il *come*, fondamentale resta l'adozione di una didattica capace di porre al centro il soggetto che apprende, tenendo conto dei diversi contesti culturali, delle competenze, disposizioni, attitudini e in particolare dei bisogni di ognuno. In riferimento a questi ultimi, è opportuno ri-sottolineare che non sono soltanto ludici o aggregazioni di interessi (centri di interesse), tra l'altro spesso scelti aprioristicamente dagli insegnanti³, ma scaturiscono da una pluralità di dimensioni (cognitiva, relazionale, rappresentativa, creativa e culturale). È con questa che una didattica *attenta all'alunno* dovrebbe confrontarsi, mostrandosi *interessata* a coinvolgerlo direttamente nella costruzione della conoscenza. Basilare, quindi, è la pratica di una didattica *costruttiva*, fondata su una logica ermeneutica di ricerca, di messa in comune delle conoscenze, che valorizzi la classe come ambiente corale e spazio comunicativo-relazionale. Uno spazio fisico e mentale in cui i bambini sperimentano in *azione* la conoscenza; agiscono ed operano, assumendo, dietro la guida del docente, atteggiamenti osservativi e riflessivi, comparativi e risolutivi di

³ Si rimanda ai tanti progetti che circolano nelle scuole.

problemi e fenomeni di varia natura. Si tratta di una pratica laboratoriale da applicare in maniera *sistematica* e non marginale, come accade spesso a scuola, pur riscontrandovi, tuttavia, in maniera episodica, esempi innovativi (limitati a periodi, 1 mese, una classe, un progetto, etc.). Va da sé che la didattica laboratoriale rimanda a continue scelte culturali, motivanti e *funzionali* all'apprendimento. È difatti l'intreccio costante tra questi due aspetti del curricolo (didattica laboratoriale *costruttiva* ed oggetti culturali *adeguati* alle diversità dei soggetti che apprendono) che sviluppa competenze *significative* e conseguentemente contribuisce a formare quell'intelligenza *lineare, sequenziale* che l'insegnamento *esplicativo* di un tempo produceva agevolmente negli alunni selezionati (scuola di *élite*). Tuttavia la realizzazione di questa relazione indissolubile tra il *come* e il *cosa* è possibile, se si mette a punto un piano organico, corredato da atteggiamenti sistemici e ricorsivi (non esaustivi), aperto ad attività che possono svolgersi con logiche in parte imprevedibili. Altrimenti si corre il rischio di cadere nel primo caso in un disciplinarismo *essenziale* minimale, che non migliora le sorti dei più, nell'altro in forme attivistiche, frammentarie e dispersive che non costruiscono alcuna competenza.

A questo punto viene da chiedersi quali possano essere le caratteristiche di una simile didattica, che finora abbiamo connotato quale didattica ispirata a orientamenti di tipo ermeneutico, flessibili e plurali, attenti ai processi nella loro complessità da affrontare con una varietà di modelli attivi e partecipativi. Alcune componenti principali investono la *ricerca*, *l'operatività* e *la creatività* che ricoprono una funzione dominante, non tanto per trasmettere, quanto per produrre cultura. Per *ricerca*, intendiamo uno spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi (*ricerca sperimentale/descrittiva, di documentazione di rielaborazione*) in cui l'alunno, coinvolto in situazioni d'uso, impara, da *apprendista ricercatore*, certi contenuti; apprende a fare, a riflettere e a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia dell'insegnante che, ponendo il ragazzo in rapporto con una cultura "debitamente" ridefinita (*l'istruzione formale*), fa vedere come si fa ricerca. L'obiettivo è di fornire strumenti di scoperta e di indagine del reale e quindi di costruzione di rapporti e di comportamenti in esso. Siamo di fronte ad una ricerca non ingenua o spontaneistica condotta soltanto dal bambino, ma regolata dall'adulto, il quale avvia l'allievo a pratiche improntate ad una logica ermeneutica del sapere. Mentre *l'operatività*, investe il fare, *l'agire* in contesto e l'apprendere *facendo*, tramite la costruzione negoziata dei significati che producono nuovi contenuti culturali. L'operatività indicata non è fine a se stessa (tante attività motivanti, tuttavia disarticolate e frammentarie), ma finalizzata a *produrre* conoscenze ed atteggiamenti (*operatività fisica e mentale*) attraverso l'attivazione di concettualizzazioni/schemi

mentali, di riflessioni e *consapevolezze* sia nella relazione cognitiva che socio-affettiva. Infine la *creatività* offre, sulla base di vincoli e tramite *modalità plurime* di produzioni individuali e di inventiva, l'opportunità di sperimentare nuove vie conoscitive, sviluppando capacità di *trasformazione* della propria esperienza antropologica, psicologica ed ideativa. Tuttavia queste tre componenti ne richiamano altre, di pari rilevanza ed anch'esse indispensabili per realizzare una didattica laboratoriale. Le riportiamo in sintesi:

la contestualizzazione e l'apprendere in contesto che ribaltano entrambe le abitudini più diffuse. Difatti la maggior parte degli insegnamenti sono basati su forme di decontestualizzazioni comprensibili a menti adulte e quindi il più delle volte non capite dagli studenti o nel migliore dei casi acquisite meccanicamente. Ciò si verifica anche in molti approcci "laboratoriali", che ripropongono sotto *mentite spoglie* e in formati ridotti saperi specialistici, senza alcuna mediazione psico-pedagogica (vedi l'insegnamento delle scienze, della grammatica italiana, etc.);

la costruzione negoziata dei significati, che porta il bambino a intuire ed elaborare concetti, attraverso la formulazione di ipotesi e la ricerca di indizi a sostegno, in un contesto dialettico di confronto/scontro e di scambio reciproco, regolato dal docente;

la metacognizione, che risveglia *consapevolezze* (linguistiche, matematiche, scientifiche, artistiche) in rapporto allo sviluppo del pensiero e al rafforzamento delle relazioni sociali;

la ricorsività poliprospettica, che favorisce la fissazione delle conoscenze e la progressione degli apprendimenti, rivelandosi spesso un ottimo antidoto all'attivismo. Non di rado la ricorsività è ridotta ad un'improduttiva ripetitività, senza riuscire a evidenziare lo *scarto* nei differenti gradi di concettualizzazione. Mentre una ricorsività, esercitata in prospettive multiple e in territori diversi, impone una riflessione sulla gestione dei vari livelli di formalizzazione alla luce delle variabili in gioco (livelli di complessità delle conoscenze; le varie età; gli strumenti culturali a disposizione; le inclinazioni individuali; i contesti di provenienza, etc.);

la cooperazione/distribuzione/alternanza dei ruoli;

l'autovalutazione e la pluralità di forme di valutazione, che attivano confronti e forme di auto-osservazione/riflessione, portando a introdurre modalità processuali di valutazione.

3. 2. La verticalizzazione

Precedentemente si è constatato che coloro che si sono occupati del tema della continuità hanno ritenuto secondario puntare all'elaborazione di curricula unitari e coerenti, capaci di incrementare il cambiamento, le trasformazioni che accompagnano l'individuo nell'acquisizione di

conoscenze e di abilità. Carente e riduttivo ci è sembrato l'aspetto didattico, poiché molte scuole si sono prevalentemente concentrate su segmenti di curricolo per le classi "ponte" o limitate a somministrare test, prove di verifica e questionari, stabilendo rapporti sporadici tra insegnanti, senza profilare concrete proposte curricolari in verticale. In pratica si è realizzata una sorta di continuità *dimezzata*, che necessariamente ha trascurato quegli aspetti di discontinuità che condizionano l'apprendimento in momenti cruciali di crescita complessiva del soggetto. Ragionare sulla dimensione verticale del curricolo, richiede certo chiarirsi il modello pedagogico di riferimento⁴ (quale curricolo?), ma al contempo significa prendere in esame le discontinuità cioè quegli snodi/discostamenti dalla *norma*, che si generano lungo il cammino della scolarità, deputati a favorire la crescita culturale di ognuno. Le discontinuità investono sia l'apprendimento (le rotture culturali rispetto agli schemi mentali e alle rappresentazioni degli alunni; ai modelli noti o ai concetti comuni; agli usi familiari/esperienze personali), sia l'insegnamento (rotture epistemologiche, che introducono e affermano livelli di concettualizzazione o formalizzazione sempre più raffinati, originali e spesso rivoluzionari). Frequenti sono difatti le difficoltà, che i docenti incontrano nell'affrontare passaggi cruciali (astratti, formali) e nel gestire le conflittualità (cognitive, socio-affettive e relazionali) che si profilano. Non di rado si interrogano su come fare, tenendo conto degli schemi mentali degli alunni, delle loro rappresentazioni, dei modelli a loro noti, dei concetti comuni, degli usi familiari, delle esperienze personali.

Se torniamo all'esempio linguistico si rilevano discontinuità a più livelli, che comportano una particolare attenzione. Alcune di queste investono le varietà e variabilità linguistiche, le differenze/somiglianze tra orale e scritto, i diversi tipi di testo fino ad arrivare a quelli specialistici o letterari. Su questi ultimi è fondamentale lavorare molto presto in stretto rapporto con gli altri usi (usi funzionali e poetici). I bambini sono difatti affascinati dalla lettura di testi letterari, ma non sono consapevoli che gran parte del fascino (emozioni, trascinamenti, sogni, aspirazioni, stati d'animo, etc.), deriva dalle capacità rappresentative, stilistiche e formali dello scrittore; dall'originalità e genialità nel trasformare l'immaginario e la rappresentazione di mondi *possibili* e *impossibili* in fatto estetico ed artistico. Avviare una sorta di apprendistato, fin dalla scuola d'infanzia, su questo versante (educazione all'immaginario e promozione del senso estetico), finalizzandolo a intravedere gradualmente lo *scarto* dalla *norma*, è essenziale. Tuttavia, la discontinuità maggiore è quella grammaticale, che, scarsamente supportata da osservazioni/riflessioni/interpretazioni sugli usi della lingua (contesti e testi), produce scarsi

⁴ Su quest'aspetto vi sono interpretazioni contrastanti, talvolta in opposizione con gli stessi Documenti ufficiali.

risultati e demotivazione. Per condurre il bambino a intuire i fenomeni linguistici nella duplicità del segno, nota M.L. Altieri Biagi, dovremmo prima far loro guardare e notare le differenze sul piano del significato, poi del significante. Un bambino capisce il periodo ipotetico quando ha sviluppato il rapporto ipotetico a livello mentale e logico; altrimenti gli proponiamo delle categorie grammaticali prima di averlo fatto riflettere sui fenomeni reali. Si rischia di lavorare in “ iato “ con lo sviluppo mentale del bambino (Altieri Biagi, 2005, p.16). Mentre a scuola si lavora direttamente sul significante mediante la descrizione grammaticale tradizionale, “irrigidendo in paradigmi il fenomeno comunicativo”.

Questi problemi, come altri della stessa natura, che inevitabilmente si verificano in situazioni di apprendimento, implicano una gestione, non casuale, ancorata ad un *piano unitario e organico*, da cui si evinca la “progressione propulsiva nello sviluppo di fatti, idee e del contenuto intellettuale delle esperienze”. Se si riesce a ben calibrare le discontinuità, assumendo un’impostazione processuale che presti attenzione ai modelli culturali proposti e alle caratteristiche delle nuove generazioni (stili di apprendimento, valori e modelli), si producono *cambiamenti significativi* (cognitivi, socio-affettivi, comunicativo- relazionali); altrimenti si creano vistosi problemi, derivanti dalla difficoltà a controllare (comprendere, produrre, ragionare) livelli concettuali/formali complicati e sempre più sofisticati.

Concludendo la verticalità è un processo complesso che accoglie elementi di continuità e di discontinuità. che richiedono di essere affrontati in un quadro strutturato, *aperto* al cambiamento.

4. Come organizzare il lavoro sul curricolo verticale?

Gli articoli 2, 3, 6 del regolamento sull’autonomia, spesso inapplicati, prevedono l’attivazione della ricerca, sperimentazione e sviluppo nelle scuole, offrendo la possibilità di costituire dei veri e propri laboratori di ricerca, dove si elaborano, in piena *autonomia* e dignità culturale, modelli di indagine e di sperimentazione, soprattutto legati al curricolo, cuore dell’autonomia didattica. Per rendere operativi gli articoli in questione bisogna però creare condizioni 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. Tuttavia, nelle scuole non esiste generalmente una tradizione in tal senso, per cui, nonostante i regolamenti esistenti, raramente i docenti, coinvolti in tante altre attività (progetti, commissioni

etc.), sono propensi a “mettersi in ricerca”; alcuni si rifugiano in quella universitaria, considerandola sufficiente, altri la temono o addirittura ostacolano chi la pratica⁵. Ma la normativa riconosce alle scuole questo diritto, ponendole in una posizione di parità; un diritto che oggi più che mai richiede di essere esercitato, soprattutto da chi è interessato.

4.1. La ricerca e la sperimentazione curricolare

4.1.1. Le modalità di ricerca

Ma quando parliamo di ricerca, a quali modalità di ricerca ci riferiamo? Non certo a quella universitaria, di primo grado, ma ad una ricerca di secondo grado, che, attingendo a quella speculativa ed accademica, sia capace di elaborare modelli in funzione dei bisogni e delle prospettive della scuola. Finalizzata a operare quei delicati passaggi tra *teoria-pratica* e tra *pratica-teoria*, caratterizzanti la *cultura della scuola*, essa dovrebbe permettere di sviluppare, in un contesto di partecipazione, di cooperazione e di riflessione, tematiche curricolari prioritarie, configurandosi quindi come una ricerca che, prendendo l'avvio da situazioni reali della scuola/classe *progetti, sperimenti, monitori, esplori, verifici e documenti*. Fra i diversi obiettivi, preminenti diventano quelli rivolti a sviscerare problemi/questioni legati soprattutto ai processi di apprendimento/insegnamento (*ricerca contestualizzata*), mirando a stilare repertori di percorsi curricolari, legati ai diversi ambiti quali sperimentare e verificare in un clima di cooperazione dove indispensabile risulta la partecipazione di quei colleghi che condividono la scelta dell'oggetto della ricerca e degli strumenti di osservazione (*ricerca cooperativa e partecipata*).

Siamo di fronte ad una ricerca curricolare che, partendo dalle aree definite dalle Indicazioni nazionali, è interessata a:

- osservare, capire e ragionare intorno alla natura dei *processi* ancor più dei prodotti;
- agire per re-intervenire sul piano dell'approfondimento teorico, della rielaborazione progettuale e sperimentale; documentare, con una varietà di strumenti, processi e risultati, per socializzare, ritornare a riflettere e apportare cambiamenti;
- programmare fasi di lavoro con l'indicazione dei tempi, degli strumenti (soggettivi e oggettivi), delle sequenze d'uso e degli obiettivi da raggiungere (*ricerca empirica, operativa, problematica, riflessiva, documentaria*).

⁵ Molti sono i docenti che hanno vissuto situazioni di questo tipo, tanto da passare ad altre scuole.

Con queste modalità di ricerca, che privilegiano la dimensione *qualitativa* dei fatti esplorati e adottano pratiche di analisi e di valutazione di tipo interpretativo, irrinunciabile è il passaggio all'azione e alla rivisitazione dell'operato svolto, in vista di una comprensione "profonda" e di una progettazione futura e/o consolidamento di ciò che ha funzionato. Quest'operazione innesca una riflessione "ciclicamente reiterata" che, supportata dalla documentazione, pone l'insegnante in una condizione di esplorazione di se stesso, contribuendo a renderlo più consapevole delle proprie scelte e degli effetti sulla classe o sul singolo alunno. Difatti, la pratica di questo tipo di ricerca rappresenta un'occasione per migliorare non soltanto la prassi didattica, ma anche la professionalità docente. Grazie all'attivazione, nei comportamenti e nelle mentalità dei docenti, di predisposizioni al cambiamento, si produce un "mutamento di prospettiva" nel modo di educare, assegnando così al docente una nuova professionalità, quella dell'insegnante-ricercatore, che fa *ricerca* (singolarmente o in gruppo) sulla base di progetti condivisi, in luoghi (dipartimenti per aree disciplinari/laboratori didattici *permanenti*) istituzionalmente riconosciuti (piano giuridico ed economico); una *ricerca* che, esercitandosi *in azione*, si trasforma in *buona pratica*.

4.1.2. I laboratori di ricerca e sperimentazione permanenti

Per realizzare queste modalità di ricerca, fatta *dagli* insegnanti *per gli* insegnanti, è indispensabile istituire dei laboratori (ricerca e sperimentazione) *permanenti*, in cui i docenti si confrontano, si mettono in relazione, individuano problemi/temi, pianificano ipotesi di lavoro e definiscono interventi in coerenza con quanto stabilito. Compito dei laboratori non è tanto l'aggiornamento sulla disciplina (per questo esistono altre strutture), quanto quello di contribuire, in maniera determinante, a costruire il curricolo della scuola relativamente alle varie discipline, responsabili in gran parte dell'insuccesso scolastico. Il lavoro nelle diverse aree, diretto a cogliere, in un quadro *unitario* e organicamente articolato, le diverse specificità disciplinari e le possibili trasversalità (intrecci, incontri, connessioni, categorie trasversali di vario tipo, in primis quella logico-linguistica), che ricorrono nei campi dei saperi, terrà conto di vari apporti, che vanno dalle Indicazioni nazionali e dalle proposte curriculari più significative ed aggiornate ai contributi della ricerca sulla *cultura della scuola* e a tutto ciò che possa supportare in chiave formativa la ricerca curricolare.

L'organizzazione delle attività di ricerca nei laboratori, scansionata in differenti fasi (progettazione, sperimentazione, ricerca operativa, monitoraggio, valutazione e documentazione)

e coordinate da uno o più responsabili interni, prevede una articolazione in aree disciplinari guidate da un esperto esterno, che svolgerà diverse funzioni (*esperto-ricercatore, tutor, counselling, etc.*) a seconda dei bisogni formativi. I tempi saranno distesi lungo l'anno scolastico (1 incontro al mese) e i risultati del lavoro socializzati (autovalutazione).

E' in questo contesto che bisognerebbe collocare la funzione della formazione in servizio; una formazione *continua e produttiva*, che non può più ripercorrere le strade degli aggiornamenti del passato, ma deve essere prevalentemente concepita come attività di sostegno alle attività di progettazione curricolare, sperimentazione e di riflessione e rielaborazione nei laboratori per aree.

5. Gli sviluppi in Toscana

A tal proposito vale la pena di ricordare che, su questo terreno, sono impegnate molte scuole⁶ della Toscana, dove operano gruppi di insegnanti, che hanno prodotto materiali e contributi di riflessione significativi⁷, grazie proprio alla costituzione di laboratori *permanenti* di ricerca e sperimentazione.

Tuttavia non soltanto le scuole hanno mostrato una sensibilità in tale direzione. La regione Toscana e gli Enti locali (Provincia di Firenze e Pisa, Comune di Firenze) si sono mossi a seconda delle loro competenze, avendo colto la rilevanza della curricolarità verticale al fine di promuovere il successo scolastico. Citiamo alcuni interventi significativi.

Regione

Nella legge regionale del 2006 si stabilisce che entro il 2010 tutte le scuole di base diventino Istituti Comprensivi.

Provincia Firenze

Ha realizzato nel 1999 un importante convegno sugli Istituti Comprensivi a cui hanno partecipato quasi 700 persone, da cui è scaturito sia un volume sul curricolo verticale, pubblicato dalla Tecnodid (*Idee per il curricolo verticale, cit.*), attualmente in ristampa, ed ha contribuito allo

⁶ Riportiamo alcune di queste scuole:: Dir. Did. 2° circolo (Fi); Dir. Did. Vinci (Fi); Dir. Did. Lastra a Signa (Fi); Dir. Did. 3° circolo (Lu); I.C. Capannori (Lu); I. C. Greve, Strada in Chianti (Fi); I. C. Barberino di Mugello (Fi); Dir.did. Figline Valdarno (Fi); I. C. Vecchiano (Pi); I. C. Volterra; Dir.Did. 3° circolo (Ar), I. C. S. Gimignano (Si); I.C. Cascina (Pi); I. C. Gamera (Pi).

⁷ Vedi, Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C. (2001), *Idee per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid; Cambi F., Piscitelli M. (2006) *Complessità e narrazione*, Roma, Armando; Cambi F., Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C., (2000), *L'arcipelago dei saperi*. Area linguistica, Firenze, Le Monnier; Cambi F., Piscitelli M. (2003), *Argomentare attraverso i testi*, Pisa Edizioni Plus; Barsantini L., Fiorentini C., *L'insegnamento scientifico verso un curricolo verticale*. Volume I. *I fenomeni chimic-fisici*, L'Aquila, IRRSAE Abruzzo, 2001; Conti P., Fiorentini C., Zunino G., *Conoscere il mondo. Esplorare, e scoprire le cose, il tempo e la natura*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior, 2005; Cortellini G., Mazzoni A., *L'insegnamento delle scienze verso un curricolo verticale*. Volume secondo. *I fenomeni biologici*, L'Aquila, IRRSAE Abruzzo, 2002.

sviluppo dei laboratori di ricerca e sperimentazione in alcune scuole, finanziando gli esperti esterni.

Provincia Pisa

Nell'arco di alcuni anni la Provincia di Pisa ha trasformato in Istituti Comprensivi tutte le scuole della Provincia. In questa fase ha proposto alle scuole di avviare una ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale con il supporto di esperti esterni finanziati dalla provincia. A conclusione del percorso è stato pubblicato un quaderno delle sperimentazioni effettuate⁸.

Comune di Firenze

All'interno del Gruppo di coordinamento per l'Infanzia è stata avviata dal 2005-2006 una ricerca⁹ sulla continuità nelle scuole fiorentine, che negli ultimi due anni ha messo a punto:

- una ricognizione nelle scuole sul tema in questione, i cui esiti sono stati illustrati nel Convegno dell'ottobre 2006, Settembre pedagogico (primo anno);
- la raccolta, riorganizzazione e riflessione delle *buone pratiche* di continuità, che saranno esposte nel Convegno del 27 ottobre 2007, Settembre pedagogico (secondo anno). Il lavoro di ricerca sarà ulteriormente socializzato tramite la pubblicazione di questo volume con l'intento di fornire alle scuole da una parte strumenti di conoscenza sulla situazione del territorio fiorentino (stato dell'arte), dall'altra occasioni di confronto e di approfondimento sulla tematica affrontata, nonché di supporto al lavoro di ricerca sul curricolo verticale.

Bibliografia

Ajello A.M., Pontecorvo C. (2001), *Il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia.

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

Altieri Biagi M.L. (2005), *Imparare l'uso della lingua*, "La Vita Scolastica", n. 11.

Bruner J. (1977), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

Bruner J. (1970), *Dopo Dewey*, Roma, Armando.

Cambi F. (a c. di) (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.

Cerini G., Frabboni F. (2001), *Il curricolo di base*, Napoli, Tecnodid.

⁸ C.R.E.D. a c. di, (2006), *Curricoli verticali. Laboratori in continuità dalla scuola dell'infanzia al biennio della scuola superiore*, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Provincia di Pisa.

⁹ Il lavoro di ricerca è stato condotto da Barbara Benedetti (Responsabile del Servizio Scuola dell'Infanzia). Maria Piscitelli (Ricercatrice e Consulente scientifico), Tosca Bassi e Patrizia Vannini (Coordinamento Scuola dell'Infanzia).

Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Frabboni F., Cerini G., Spinosi M., (2002), *Come cambia la scuola primaria*, Napoli, Tecnodid.

Frey F. (1977), *Teorie del curricolo*, Milano, Feltrinelli.

Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L. (a c. di) (1978), *Curricolo e scuola*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.

Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), *Proposte per un curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.

Pontecorvo C. (a c.di) (1989), *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.