

# PROBLEMATICITA' DEL DIALOGO NECESSARIO ALLA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO VERTICALE

a cura di L. Ciprietti, M. Martelli, D. Massarotto

*L'Organizzazione del Curricolo (link sulle "Indicazioni" pag.23/25)*

*"Il curricolo nella scuola dell'autonomia" (inserire link)*

Nella circolare ministeriale del 31.01.2008 relativa a: **Misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola secondo le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (febbraio - agosto 2008)**, "la prospettiva è quella di sintonizzare i prossimi Piani dell'Offerta Formativa con le Indicazioni. Con l'anno scolastico 2008-2009 le scuole dell'infanzia e del primo ciclo saranno difatti chiamate a proporre, in prima applicazione, il nuovo curricolo.

Proprio l'anno scolastico 2008-2009 potrà così essere dedicato, grazie anche al contributo della diretta verifica sul campo, al processo di compiuta definizione delle Indicazioni in vista della loro successiva messa a regime".

"Nell'ambito della propria autonomia istituzionale e della discrezionalità professionale degli

insegnanti, ogni singola istituzione scolastica dell'infanzia e del primo ciclo è chiamata a costruire il

proprio curricolo tenendo conto di puntuali orientamenti strategici:

- valorizzare al meglio le risorse umane e finanziarie disponibili;
- migliorare la qualità delle metodologie e degli itinerari didattici;
- raggiungere quei traguardi di sviluppo delle competenze - contenuti nelle Indicazioni - che

costituiscono l'indispensabile premessa per il conseguimento delle otto competenze chiave

di cittadinanza previste a conclusione dell'obbligo di istruzione."

"Il dialogo tra le istituzioni scolastiche è un requisito indispensabile per capire l'impatto delle Indicazioni, i problemi inerenti alla costruzione del nuovo curricolo delle scuole, ma anche per

elaborare proposte. Questo dialogo, aperto e pluralistico, si allarga alle comunità scientifiche, disciplinari e professionali e coinvolge le famiglie e gli organismi territoriali. La buona riuscita di qualsiasi innovazione, infatti, è agevolata dalla condivisione più ampia possibile dei presupposti ispiratori e del significato della innovazione stessa; è altresì sostenuta dalla intelligente

sinergia di risorse professionali interne ed esterne alla Scuola. Il curricolo verticale è l'insieme delle esperienze formative offerte dal Collegio dei Docenti agli allievi frequentanti l'istituto e coerenti con le scelte curriculari, formative, organizzative e operative adottate dal Collegio dei Docenti stesso e presentate nel POF della scuola".

Oggi la difficoltà percepita dalla scuola e il coinvolgimento dei ragazzi in un'esperienza che li faccia crescere di più. I ragazzi protagonisti devono essere supportati da una forte professionalità della scuola, c'è bisogno della guida degli adulti, una crescita della professionalità e del curricolo partendo dalla scuola dell'infanzia.

Quello che si fa nella scuola dell'infanzia deve essere conosciuto e capito anche da insegnanti della scuola secondaria di I grado, cioè ci deve essere la capacità di condividere lo sguardo sull'educazione.

L'ordine di scuola dove forse è più agevole predisporre il curricolo verticale è l'Istituto comprensivo. Ma ci sono dei processi da attivare e per questo ci poniamo delle domande prendendo ad esempio la matematica:

- C'è un dipartimento di matematica in un comprensivo?
- Quali occasioni d'incontro hanno gli insegnanti che si occupano di matematica nei vari livelli?
- In un Istituto Comprensivo un insegnante di matematica può chiedere ad un maestro elementare quale sia il suo rapporto con la matematica adulta, può chiedere quanto siano profonde le sue conoscenze disciplinari che vanno oltre la didattica della matematica per i bambini.
- Qual è la cultura matematica di un maestro e come si fa matematica nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare?
- Alla professoressa di scuola secondaria di I grado che si lamenta perché molti alunni hanno sbagliato il compito di matematica si potrebbe chiedere qual è il suo rapporto con la didattica?
- L'insegnamento è differenziato tra un Comprensivo e una Direzione Didattica, oppure tra un Comprensivo che ha un dipartimento di matematica e un altro che non ce l'ha?

Ad esempio un insegnante di scuola dell'infanzia potrebbe dire che si fa matematica quotidianamente, i bambini fanno corrispondenze nelle esperienze di vita pratica, ma per fare matematica occorre anche qualcosa in più. Occorre una forma di verbalizzazione, di concettualizzazione, di presentazione, di rielaborazione, di rievocazione; quindi servirebbe la

presenza di un collega che ha una specializzazione e il Comprensivo può offrire questa opportunità. Il Comprensivo, con le diverse presenze professionali, potrebbe accompagnare un incontro più completo con le discipline.

Spesso c'è l'idea che la disciplina fa male, in un Comprensivo si può dimostrare che la disciplina non è un contenuto inerte ma un curricolo bruneriano pieno di emozioni e creatività. Facendo dei percorsi affascinanti

dentro le discipline si potrebbe vivere più serenamente ed avere più efficaci risultati.

L' autonomia che c'è nella nostra scuola, ci dà responsabilità ma anche la libertà di costruire una scuola che ha un suo curriculum, una scuola condivisa dai genitori, con processi di consapevolezza e responsabilità educativa. E per fare ciò sono indispensabili strutture permanenti, laboratori didattici sul curriculum delle principali aree disciplinari, che possano effettivamente permettere lo sviluppo di un lavoro collegiale sui problemi fondamentali della scuola, quali individuare i saperi essenziali, le metodologie e le modalità relazionali, gli ambienti e gli strumenti adatti a far sì che tutti gli studenti siano coinvolti, motivati e raggiungano conseguentemente competenze sufficienti.

Queste strutture sono necessarie ovunque, ma ovviamente gli istituti comprensivi sono le istituzioni scolastiche dove possono svolgere una funzione decisiva, perché la continuità tra infanzia, elementare e media si può realizzare realmente soltanto con il lavoro di progettazione e sperimentazione sul curriculum verticale.

## **Il curriculum verticale e la ricerca**

Il contesto «verticale» degli istituti comprensivi dovrebbe facilitare la costruzione del curriculum verticale con una ricerca più mirata sul curriculum, da articolare per obiettivi specifici d'apprendimento, in relazione ai diversi percorsi disciplinari.

È un problema che implica:

- la selezione e scelta di contenuti e temi essenziali, attorno ai quali avviare una progressiva strutturazione e articolazione delle conoscenze;
- l'individuazione di abilità strumentali e procedurali, che consentano poi di sviluppare progressivamente strategie di controllo del proprio apprendimento;
- la messa in luce di atteggiamenti, motivazioni, orientamenti che invitano i ragazzi a

diventare responsabili della propria «voglia di apprendere».

Tutto questo rende necessario far pesare di più nelle dinamiche dell'insegnamento le caratteristiche degli allievi e cioè le loro diversità, i loro stili, le loro potenzialità. In questa prospettiva l'articolazione lunga del curriculum consente di accompagnare l'alunno lungo il percorso formativo, innestando la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento su una più solida base conoscitiva.

Gli istituti comprensivi possono, più facilmente costruire un linguaggio comune, un lessico più attento alle esigenze formative degli alunni. Sull'asse insegnamento/apprendimento si dovrebbe avere uno spostamento verso il polo «apprendimento», e quindi un maggior peso dato alla conoscenza delle

caratteristiche degli allievi. Negli istituti comprensivi, proprio perché è possibile distendere e accompagnare nel tempo l'osservazione si riesce a cogliere meglio diversità, stili e potenzialità degli allievi, innestando su tali diversità la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento. La continuità non può, infatti, significare piattezza di proposte. Poiché gli insegnanti costituiscono un unico gruppo professionale, nell'istituto diventa possibile una maggiore differenziazione ed articolazione dei percorsi curricolari.

Gli spazi sperimentali aiutano quindi a reinterpretare gli obiettivi della formazione di base

evidenziando obiettivi formativi e competenze degli allievi in termini unitari.  
Curricolo verticale

non significa, dunque, limitarsi ad una diversa distribuzione dei contenuti di conoscenza, ma enfatizzare il valore formativo di tali contenuti. Si tratta, però, di investire di questa valenza formativa non solo le aree collaterali del progetto educativo, le cosiddette discipline integrative, ma il «*core curriculum*». Questo significa impegnarsi nella ricerca su aree strategiche fondamentali, ad esempio su percorsi curricolari verticali di lingua, di matematica, di storia, di scienze, visti come approcci decisivi alla formazione del pensiero..

Nella logica «lunga» dell'istituto comprensivo risulta più agevole di quanto non avvenga separatamente nella scuola elementare e nella scuola secondaria di I grado calibrare il progressivo passaggio da un'impostazione unitaria ad una progressiva differenziazione degli apprendimenti e delle conoscenze. Le discipline pongono dei vincoli e dei confini alle conoscenze, ma proprio per questo ne rappresentano la struttura portante: occorre dunque salvaguardare il valore dell'unitarietà e della trasversalità della conoscenza, senza però perdere la forza conoscitiva dello specifico «disciplinare».

L'organizzazione del curricolo verticale può stimolare innovazioni sul piano metodologico e

dell'organizzazione formativa delle discipline, da interpretare nella loro versione a *bandalarga*, per facilitare connessioni, rapporti, consapevolezza.

La verticalità non si risolve solo nella facile contrapposizione tra **primarietà**, un approccio alla conoscenza basato su una dimensione eminentemente percettiva ed operativa e **secondarietà** un approccio già filtrato dalle rappresentazioni simboliche, tra vicinanza e distanza, tra contesto e testo, tra informale e formale, tra pre-disciplinare e disciplinare.

L'intreccio tra le due polarità fa parte del ritmo dell'apprendimento e pervade tutto l'itinerario conoscitivo, dai 3 ai 14 anni. Non è possibile demarcare nettamente il rapporto tra queste due fasi, magari facendolo coincidere con una lettura contrapposta degli assetti curricoli di scuola

elementare e media. Così come non è pensabile ipotizzare un incontro secco con la secondarietà, al momento dell'ingresso degli allievi nella scuola secondaria di I grado o alla quinta classe elementare.

Il curricolo verticale facilita il progressivo incontro, fin dalla scuola dell'infanzia, dei bambini con i saperi, cioè con le parole, i linguaggi, le conoscenze, gli strumenti, che permettono la ricostruzione culturale dell'esperienza vissuta, dell'ambiente e dello spazio.

Curricolo verticale non significa elidere i fattori di una discontinuità positiva ma ricomprenderli in una visione di grande respiro progettuale che assicuri coerenza e coesione all'intera formazione di base fornendo a tutti gli allievi uguaglianza di opportunità in una età decisiva per la loro crescita.

La forte sollecitazione alla continuità verticale e orizzontale è risorsa irrinunciabile per

la costruzione di curricoli coerenti, efficaci, contestualizzati.

## **Continuità e curricolo verticale**

E' noto a tutti che la continuità educativa è uno dei nodi per il successo scolastico ma la 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. Le maggiori difficoltà che si riscontrano nei passaggi tra i vari gradi scolastici sul piano della relazione educativa 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 successivo. 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.

Il curricolo verticale potrebbe aiutare a risolvere l'insuccesso scolastico, che resta uno dei temi più spinosi del nostro sistema educativo; 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. Nonostante la scuola lavori su più fronti per risolvere questo grosso problema, viene da chiedersi cosa non funziona. Una prima risposta può essere la difficoltà, che attraversa ogni grado scolastico, a far diventare patrimonio dell'istituzione scolastica le *buone* pratiche realizzate da singoli o gruppi di docenti, a renderle azioni sistemiche svincolate dal gruppo che le promuove e dalle contingenze che le favoriscono. Altro motivo, che reclama un impegno costante sul curricolo in senso verticale, è la proliferazione e la 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 spesso che la cognizione dei giovani avviene piuttosto per immersione, computer, musica, televisione che per astrazione. 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'intelligenza *sequenziale* e lineare, che procedere gradi, è meno presente e prevalentemente da sviluppare. Invece abbiamo una scuola secondaria di I e II grado che propone spesso saperi scolastici cristallizzati, concepiti come un insieme chiuso. 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. Bisogna assolutamente lavorare sul curricolo verticale che però è un'operazione complessa e che richiede un impegno costante e luoghi appropriati – laboratori - destinati alla progettazione, sperimentazione, ricerca e sviluppo.

Per realizzare questo tipo di impegno occorre prendere in esame alcuni fondamentali aspetti del curricolo: Essenzialità, trasversalità, sostenibilità, progressività, ricorsività, problematicità/criticità 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.

### **Organizzazione del lavoro sul curricolo verticale**

Gli articoli 2, 3, 6 del regolamento sull'autonomia, 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.

## **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.

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.

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