

## IL CURRICOLO VERTICALE

### Complessità teorica e pratica<sup>1</sup>

Carlo Fiorentini

#### La centralità delle didattiche laboratoriali

In *Insegnanti al timone* di N. Bottani, uno dei più significativi esperti internazionali dei sistemi scolastici, in un quadro complessivamente a tinte fosche, vi è un piccolo paragrafo nell'ultimo capitolo caratterizzato da toni idilliaci: è dedicato alle grandi potenzialità della "rivoluzione pedagogica del XX secolo" (Bottani, 2002), quella del costruttivismo epistemologico e pedagogico che pone al centro del processo di insegnamento/apprendimento l'attività costruttiva dello studente. Per Bottani, la riqualificazione della scuola potrà avvenire soltanto se i *principi del costruttivismo potranno generalizzarsi*, soppiantando pedagogie ed approcci metodologici adatti alla scuola del secolo passato.

Per il costruttivismo, l'apprendimento si può realizzare se lo studente è posto al centro del processo di costruzione della conoscenza, se lo studente è attivo sul piano cognitivo e se il processo di insegnamento-apprendimento tiene conto delle complesse dinamiche relazionali che possono facilitare o ostacolare la costruzione della conoscenza. Il costruttivismo ha rielaborato, realizzandone una sintesi felice, i punti di forza del contributo pedagogico di alcuni grandi psicopedagogisti del Novecento, quali Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner, e lasciando invece cadere gli aspetti più effimeri (Calvani, 1998).

Una delle tesi centrali della *Cultura dell'Educazione* di Bruner è che "la tradizione pedagogica occidentale rende poca giustizia all'importanza dell'intersoggettività nella trasmissione della cultura (...) Così il modello dell'insegnamento diventa quello del singolo docente, presumibilmente onnisciente, che racconta e mostra in maniera esplicita ad allievi presumibilmente ignari di qualcosa di cui presumibilmente non sanno niente (...) Sono convinto che uno dei più grandi regali che una psicologia culturale possa fare all'educazione sia la riformulazione di questa concezione ormai svuotata di significato (...) Questo comporta la costruzione di culture scolastiche che operino come comunità interattive, impegnate a risolvere i problemi in collaborazione con quanti contribuiscono al processo educativo. Questi gruppi non rappresentano solo un luogo di istruzione, ma anche un centro di costruzione dell'identità personale e di collaborazione. Dobbiamo far sì che le scuole diventino un luogo dove viene praticata (e non semplicemente proclamata) la reciprocità culturale, il che comporta una maggiore consapevolezza da parte dei bambini di quello che fanno, come lo fanno e perché... E siccome all'interno di queste culture scolastiche improntate al reciproco apprendimento si produce spontaneamente una divisione del lavoro, l'equilibrio tra l'esigenza di coltivare i talenti innati e quella di offrire a tutti l'opportunità di progredire viene espressa dal gruppo in una forma più umanistica: 'da ciascuno secondo le sue capacità'" (Bruner, 1997).

Queste considerazioni sono solo un esempio di ciò che è stato teorizzato negli ultimi decenni da molti psicopedagogisti ed esperti di problematiche educative, e che è stato poi riportato nelle indicazioni ministeriali degli ultimi trent'anni, a partire dai programmi della scuola media nel 1979, per arrivare alle Indicazioni per il curricolo del ministro Fioroni. Viene da molti costantemente indicata la necessità di *didattiche laboratoriali*, di un insegnamento laboratoriale in tutte le discipline scolastiche, e non tanto di laboratori, intesi questi come attività effettuate in ambiti specifici extracurricolari, o anche come attività connesse alle discipline fondamentali, come il laboratorio scientifico, ma giustapposte ad un insegnamento tradizionale, libresco e trasmissivo. Didattiche laboratoriali come sinonimo, quindi, di modalità di conduzione del processo di insegnamento-apprendimento centrate sul ruolo attivo degli studenti nella costruzione della conoscenza, didattiche centrate sui processi, sulla problematizzazione, sulle ipotesi, sugli errori,

---

<sup>1</sup> in Rassegna, *Il curricolo verticale*, 2008, n. 36.

come punti di partenza del processo di concettualizzazione e di sistematizzazione delle conoscenze, cioè didattiche metacognitive.

### **Le didattiche laboratoriali sono poco diffuse a causa del modello enciclopedico dei saperi**

La realtà della scuola sembra, tuttavia, contraddire la teoria: le didattiche laboratoriali sono marginali, anche nella scuola primaria, nell'insegnamento delle principali materia scolastiche. Quali i motivi?

Una prima difficoltà è quella di individuare le metodologie laboratoriali più adatte, nei vari ambiti disciplinari, a permettere effettivamente allo studente di essere attivo nel processo di costruzione della conoscenza. Una prima difficoltà è, cioè, quella della concretizzazione di considerazioni pedagogiche generali in modelli didattici che tengano conto in modo non estrinseco delle problematiche epistemologiche e psicologiche dei vari saperi.

Una seconda difficoltà è quella di prendere le distanze da modelli didattici apparentemente costruttivisti, che sottolineano ad esempio l'importanza dell'apprendimento cooperativo, o altre esigenze pedagogiche importanti, ma che rimangono poi su un terreno spontaneistico, attivistico; questi modelli sono basati solo apparentemente sull'attività degli studenti, ma non sono poi in grado di far sì che gli studenti siano attivi sul piano cognitivo, che partecipino in prima persona al processo della concettualizzazione (Dewey, 1949).

La causa principale, tuttavia, a mio parere, della limitata diffusione di didattiche laboratoriali consiste nel fatto che, in generale, non è stata individuata come altra faccia della medaglia della realizzazione della scuola *del curriculum verticale* (cioè della scuola di qualità per tutti), la necessità di ripensare profondamente i saperi disciplinari che si propongono alle varie età.

L'utilizzo non occasionale di metodologie e modalità relazionali innovative non si è generalmente verificato neppure nella scuola primaria (la scuola che è stata riformata in modo più profondo) (OCSE, 1998), da una parte per mancanza di risorse adeguate (strumenti, ambienti, seria formazione in servizio), dall'altra soprattutto per la permanenza in molti insegnanti, dirigenti scolastici e genitori, della visione nozionistica-enciclopedica della scuola tradizionale (bisogna "svolgere il programma").

Spesso le discipline scolastiche continuano, infatti, a non essere centrate sull'apprendimento dello studente, ma sulla loro struttura specialistica, enciclopedica, nozionistica, libresco, su saperi incomprensibili; saperi manualistici, sistematico-deduttivi, formalizzati, saperi, cioè, adatti a menti già formate; essi non possono essere insegnati con didattiche costruttiviste, possono soltanto, in modo illusorio rispetto all'apprendimento degli studenti, essere trasmessi. Le discipline scolastiche, spesso, nella loro organizzazione tradizionale, sono noiose, non coinvolgenti, non motivanti, e molto distanti dalle strutture cognitive degli studenti, costituiscono conseguentemente per molti studenti un muro invalicabile e sono, quindi funzionali ad un a scuola selettiva. Se il rinnovamento dell'insegnamento delle discipline curriculari non diventa il nodo fondamentale dell'innovazione di sistema (senza il passaggio, cioè, dalla scuola del programma alla scuola del curriculum verticale) tutte le altre innovazioni sono un dettaglio, bello o brutto, ma inessenziale. E la scuola potrà anche diventare di tutti, ma come parcheggio.

Modalità innovative di fare scuola che vogliano sintonizzarsi con le motivazioni, gli interessi e le cognizioni della maggior parte degli studenti richiedono conseguentemente e necessariamente un profondo ripensamento del **che cosa si insegna**, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, che organizzativo. L'aspetto quantitativo è quello più evidente: se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessun rinnovamento metodologico-relazionale (cioè curricolare). Occorre, innanzitutto, abbandonare l'illusione dell'enciclopedismo, che si traduce in un insegnamento basato prevalentemente sul manuale, sul prodotto, sulla memorizzazione cieca.

Diceva Ernesto Codignola, addirittura nel 1949, nell'introduzione ad "Esperienza e educazione di J. Dewey: "La vera originalità della pedagogia attiva è nel bando dato all'ideale enciclopedico, il **vero cancro** della scuola moderna, nel nuovo spirito introdotto nelle relazioni tra insegnante e alunno,

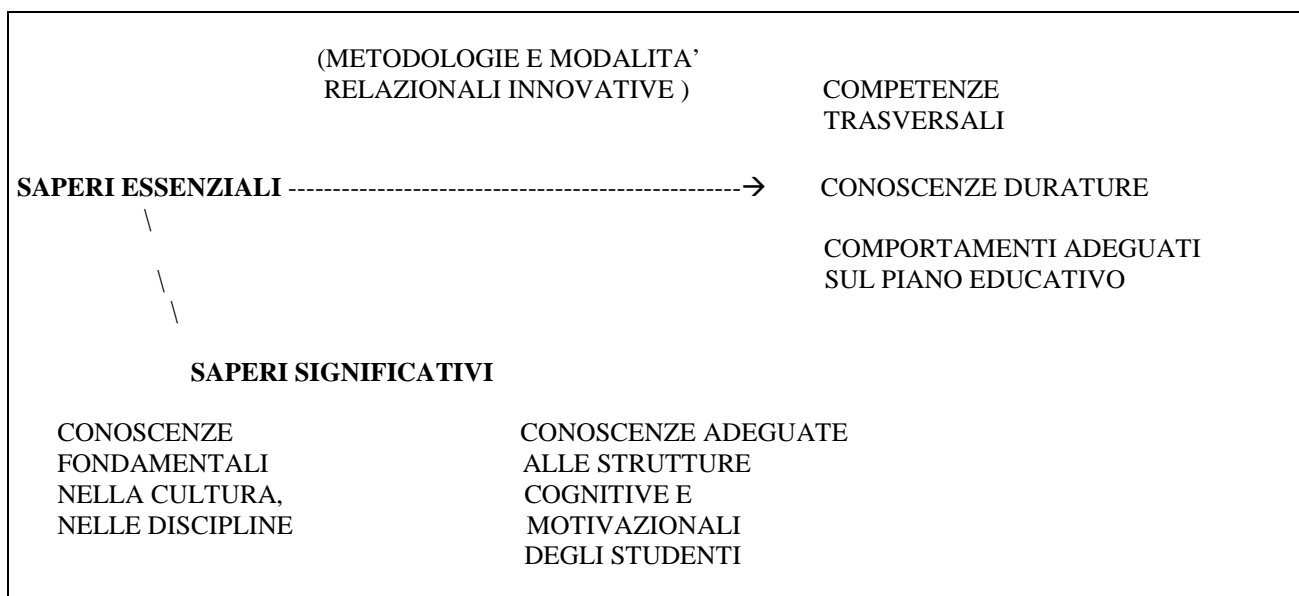
nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica" (Codignola, 1949).

Vi è poi l'aspetto qualitativo. Anzi, noi riteniamo che questo problema costituisca il nodo fondamentale del rinnovamento del curricolo, ma anche quello più complesso. La soluzione non risiede infatti in una bignamizzazione (che corre spesso il rischio di trasformarsi in semplificazioni banalizzanti) della struttura (o organizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, ma in una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione, passando così dalla loro struttura specialistica ad una loro **organizzazione educativa** (Dewey, 1961).

**Saperi essenziali** delle diverse discipline (il che cosa insegnare alle varie età) e **metodologie e modalità relazionali innovative** sono le due facce inseparabili della medaglia della costruzione del **curricolo** (Fiorentini, 2000), cioè, della scuola di qualità per tutti.

### Come si individuano i saperi essenziali?

Come si fa ad individuare i saperi essenziali, in una prospettiva di curricolo verticale? Essi non sono banalmente i saperi minimi; essi, per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature, competenze trasversali e comportamenti adeguati sul piano educativo, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere, contemporaneamente, fondamentali nella cultura, nelle discipline, ed adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente.



La loro individuazione è un'operazione molto impegnativa, che si colloca sul terreno della complessità educativa; può essere condotta soltanto con competenze multidisciplinari ed interdisciplinari. Il curricolo può quindi essere rappresentato con lo schema sottostante, dove ai quattro lati del quadrilatero sono indicate le competenze indispensabili per la sua costruzione:

**DISCIPLINE:**

discipline linguistiche  
discipline scientifiche  
discipline storiche, ecc,

**EPISTEMOLOGIA E  
DIDATTICA DISCIPLINARE****IPOTESI DI CURRICOLO**

(che cosa, come e con quali relazioni, insegnare alle varie età)

**SCIENZE DELL'EDUCAZIONE:**

pedagogia  
psicologia dell'apprendimento  
storia della scuola  
sociologia dell'educazione

**RIFLESSIONI  
SULL'ESPERIENZA DIDATTICA****Quali condizioni per la generalizzazione della scuola del curricolo?**

Con le nuove Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo di istruzione dell'agosto 2007 del ministro Fioroni la problematica del curricolo è ritornata centrale in modo indubbiamente significativo. E' quindi possibile affermare che con le nuove Indicazioni è tutto risolto, sia l'annoso problema della selezione, che più in generale il nodo di fondo della scuola di qualità per tutti?

Non pensiamo, perché fare scuola è sempre più difficile, impegnativo, e le risorse sono sempre più limitate. Tuttavia, delle Indicazioni nazionali di questo tipo, invece di essere un ostacolo, costituiscono un aiuto importante per affrontare il problema. Il compito principale è, tuttavia, delle scuole che possono fare molto (questa è la mia opinione sulla base delle tante buone pratiche che conosco) se si incamminano in modo serio sulla strada del *curricolo*, abbandonando con le gradualità necessarie, la scuola tradizionale, la scuola del programma.

Seramente non significa, ad esempio, continuare a tenere in piedi dopo 15 anni dalla circolare del 1992 sulla continuità, commissioni per la continuità che si limitino allo scambio di informazioni o a fare progetti per gli anni ponte. Nelle indicazioni del Gruppo di lavoro ministeriale sulla *Continuità educativa*, coordinato da Clotilde Pontecorvo, la cui Relazione aveva costituito la base delle Circolari, vi erano queste considerazioni: "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 (...).

Seramente non significa, d'altra parte, pensare che fare il curricolo significhi mettere su una commissione di 10-15 insegnanti che nell'arco di un paio di anni abbia il compito di stendere l'elenco degli obiettivi, anno per anno. Questa è la sciagura principale che potrebbe verificarsi nei prossimi anni, come è già accaduto ai tempi delle indicazioni della commissione De Mauro, perché ridurrebbe il lavoro sul curricolo ad adempimenti cartacei.

Lavorare sul curricolo – *fare il curricolo* – significa impegnarsi come scuola tutta per il costante miglioramento dell'insegnamento delle materie scolastiche per far sì che tutti gli studenti raggiungano le competenze sufficienti. Tutto ciò potrà effettivamente avvenire se la maggior parte delle risorse umane e finanziarie saranno indirizzate a questo obiettivo: come lo schema sottostante suggerisce questo impegno prioritario dovrà essere esplicitato nel Piano dell'offerta formativa

(POF), dovrà costituire il cuore del POF, nella parte di questo documento dove sono indicati gli impegni di miglioramento all'interno di una prospettiva strategica (di piccoli passi all'interno di tempi lunghi).

IL POF PUO' RAPPRESENTARE UNO STRUMENTO  
PER IL RINNOVAMENTO DELLA SCUOLA  
SE E' CENTRATO  
SUL RINNOVAMENTO DEL CURRICOLO  
CIOE'  
SULL'ARTICOLO 6 DEL REGOLAMENTO:  
AUTONOMIA DI RICERCA, SPERIMENTAZIONE  
E SVILUPPO  
QUINDI  
SUI LABORATORI CURRICOLARI-DISCIPLINARI  
STRUTTURE DA SOSTENERE CON  
LA FORMAZIONE IN SERVIZIO:  
AGGIORNAMENTO, PROGETTAZIONE  
SPERIMENTAZIONE, RIFLESSIONE  
MONITORAGGIO, VALUTAZIONE, DOCUMENTAZIONE

. Nelle nuove Indicazioni vi sono queste importanti considerazioni: *“La costruzione del curricolo scolastico è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione scolastica”*. Ciò può avvenire solo se nelle scuole esistono già o vengono messe in piedi delle strutture che siano in grado di garantire “la ricerca, l'innovazione educativa” e la sperimentazione. Queste non possono essere le strutture tradizionali: 40 anni di consigli di classe, di classi parallele, ecc. hanno dimostrato che queste strutture non possono garantire la ricerca e l'innovazione didattica. La loro funzione è un'altra. D'altra parte è solo con l'autonomia scolastica che la ricerca ha acquistato un ruolo fondamentale, è diventata il perno dell'autonomia scolastica, come è sancito dall'articolo 6 del Regolamento dell'autonomia scolastica. Queste strutture sono i dipartimenti (ma io preferisco chiamarle *laboratori sul curricolo verticale*) delle principali aree disciplinari (lingua, matematica, scienze, storia, arte, ecc.). Ovviamente, concepite come strutture stabili.

Perché strutture stabili? Per avviare questa attività in una scuola sono necessari molti anni di lavoro, e perché il lavoro sul curricolo è un'impresa che non finisce mai. Impegnarsi come scuola sul costante miglioramento dell'insegnamento delle discipline fondamentali per intercettare tutti gli studenti è un'impresa molto impegnativa, perché comporta, in primo luogo, non ogni tanto, ma **costantemente praticare metodologie e modalità relazionali che mettano lo studente al centro del processo di costruzione della conoscenza**, come viene indicato in modo significativo anche nelle nuove Indicazioni:

Tutte le considerazioni precedenti comportano la costruzione di percorsi che permettano effettivamente di raggiungere gli obiettivi, grazie alle scelte metodologiche e relazionali effettuate ed all'organizzazione adeguata allo studente delle varie problematiche concettuali, cioè, all'organizzazione formativa delle discipline.

Questa è indubbiamente l'attività più impegnativa, ma arrivati al dunque, **costruire il curricolo è realizzare percorsi di apprendimento** che siano realmente efficaci con tutti gli studenti, e che siano condivisi e sperimentati da molti (idealmente da tutti) gli insegnanti di ciascuna scuola autonoma.

Questo è possibile con i laboratori sul curricolo verticale, dove si può sviluppare la ricerca, la formazione in servizio, la sperimentazione, il monitoraggio, la documentazione, la valutazione. 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 curricolo verticale.

E' significativo, in conclusione, riportare le profetiche ed inascoltate considerazioni del 1981 della Pontecorvo: "Non si può modificare il curricolo senza la partecipazione degli insegnanti: soprattutto è essenziale che essi siano coinvolti in prima persona nelle attività di innovazione didattica, perché questa è una delle più sensate modalità di formazione continua degli insegnanti (come emerge anche dal dibattito internazionale sul problema)" (Pontecorvo, 1981).

### **Bibliografia:**

- P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET, 1997.
- N. Bottani, *Insegnanti al timone*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 222.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, pp. 34, 95.
- A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti, (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci, 1998.
- F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi Progettazione curricolare e percorsi didattici Nella scuola dell'autonomia*, Firenze, Le Monnier, 2000.
- F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia. II. Itinerari di sperimentazione in classe*, Firenze, Le Monnier, 2001.
- F. Cambi, *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.
- F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione*, Roma, Armando, 2005.
- G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola*, Tecnodid, 2002-2003-2004-2005-2006.
- T. Codignola, introduzione a J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, Firenze, Nuova Italia, 1949, p. XIV.
- J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, Firenze, Nuova Italia, 1949.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- C. Fiorentini, *Didattica in atto*, in R. Laporta, C. Fiorentini, F. Cambi, G. Tassinari, C. Testi, *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 114-142.
- I. Fiorin, *Indicazioni per il curricolo: un testo 'aperto'*, Notizie della Scuola, 2007, n. 2-3.
- F. Frabboni, *Il curricolo*, Laterza, Bari 2002.
- L. Mason, *Valutare a scuola*, Padova, Cleup, 1996.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*, Roma Armando, 1998.
- M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.
- C. Pontecorvo, L. Fusè, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher, 1981, p. 38.
- A. Sasso, S. Toselli, *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*. Bologna, Zanichelli, 1999.
- L. Stenhouse, *Dalla Scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma, Armando, 1977.