

CURRICOLO VERTICALE

Carlo Fiorentini

1) L'autonomia scolastica è stata avviata nei primi 2 anni in modo riduttivo: è stata concepita essenzialmente come autonomia organizzativa e come ampliamento dell'offerta formativa

2) Finalmente dall'anno scolastico 1999-2000 è ritornato di moda il tema del curricolo, o detto meglio, del passaggio dalla scuola del **programma** alla scuola del **curricolo**

3) La scuola del curricolo è la scuola della **complessità**: per realizzare apprendimenti **significativi** e quindi **competenze** culturali durature occorre contemporaneamente selezionare **saperi essenziali, metodologie e modalità relazionali innovative, strumenti e ambienti adeguati.**

4) E' necessario abbandonare la logica del programma che si affida essenzialmente all'organizzazione specialistica, accademica delle discipline.

5) La problematica non è nuova; è connessa infatti alla più rilevante riflessione psicopedagogica del Novecento (Dewey, Piaget, Vygotskij, Bruner, ecc.).
Bruner è particolarmente significativo, nella sua evoluzione dal *Dopo Dewey* del 1959 alla *Cultura dell'educazione* del 1996.

6) La problematica del curricolo costituisce il nodo fondamentale della scuola **democratica** rispetto alle scuole **elitarie**.
La politica può favorire od ostacolare certi processi

7) Le difficoltà nella realizzazione della scuola del curricolo non sono state negli

ultimi venti anni soltanto di tipo politico, ma anche di tipo culturale.

Gli approcci prevalenti sono stati e continuano ad essere di tipo riduzionistico:

- 1) disciplinarismo
- 2) didatticismo
- 3) pedagogia per obiettivi (vari tipi di tassonomie)
- 4) attivismo, sperimentalismo
- 5) ambientalismo
- 6) tecniche relazionali

8) Curricolo significa **complessità, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà**,
ma di che tipo?

L'interdisciplinarietà come proposta didattica immediata,
in alternativa alle discipline, ma subalterna di fatto alle discipline

o

come ricerca interdisciplinare e multidisciplinare per costruire la
cultura della scuola,

per destrutturare le discipline accademiche

e per costruire un'organizzazione formativa delle discipline (saperi essenziali)

(**METODOLOGIE E MODALITA'**
RELAZIONALI INNOVATIVE)

SAPERI ESSENZIALI ----->

**COMPETENZE
TRASVERSALI**

**CONOSCENZE
DURATURE**

SAPERI SIGNIFICATIVI

CONOSCENZE
FONDAMENTALI
NELLA CULTURA,
NELLE DISCIPLINE

CONOSCENZE ADEGUATE
ALLE STRUTTURE
COGNITIVE E
MOTIVAZIONALI
DEGLI STUDENTI

9) La scuola del curricolo coincide con il curricolo verticale delle varie discipline
(lingua, matematica, scienze, storia, arte, ecc.)

La continuità non si realizza negli snodi, ma superando i programmi separati
della scuola dell'infanzia, elementare, media, ecc.

La continuità (e le necessarie discontinuità) si realizzano soltanto con il
curricolo verticale.

10) L'abbandono delle discipline nella loro **organizzazione specialistica**, e la ricerca
dell'**organizzazione formativa** delle discipline porta al superamento dei concetti di
primarietà e di secondarietà

- 11) Sono retaggi dell'Ottocento la concezione di una scuola elementare con un'impostazione globale, interdisciplinare, e di una scuola media disciplinare nell'accezione bieca, di tipo disciplinarista.
- 12) Vi è confusione tra interdisciplinarietà ed obiettivi di tipo trasversale, di tipo generale: ad esempio, obiettivi di carattere logico-linguistico dovrebbero caratterizzare tutte le attività dei campi di esperienza, degli ambiti disciplinari, delle discipline.

**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 DIPARTIMENTI DISCIPLINARI
STRUTTURE DA SOSTENERE CON**

**LA FORMAZIONE IN SERVIZIO:
AGGIORNAMENTO, PROGETTAZIONE
SPERIMENTAZIONE, RIFLESSIONE**

Negli ultimi due anni sono apparse sulla scena della politica scolastica nuove parole d'ordine e tra queste alcune inneggianti alla centralità delle capacità, delle abilità, delle competenze. Mentre il messaggio culturale-pedagogico ci appare di grande rilevanza, riteniamo che la sua realizzazione sia molto ardua perché implica un sostanziale ripensamento del fare scuola. Questo potrà avvenire se le nuove opportunità date dalla scuola dell'autonomia e più in generale da tutte le riforme che sono state realizzate negli ultimi tre anni – o sono in via di attuazione- verranno utilizzate per trasformare tutto il sistema scolastico, da una situazione caratterizzata essenzialmente dal nozionismo enciclopedico (negli ultimi decenni le eccezioni sono sempre esistite ed anche numerose, ma hanno sempre rappresentato una minoranza) ad un sistema basato su *conoscenze, capacità e competenze*.

Ciò non costituisce nulla di nuovo sul piano pedagogico-didattico: tutte le innovazioni curriculari degli ultimi venti anni, a partire dai programmi della scuola media del 1979 e della scuola elementare del 1985, vanno in questa direzione. Un esempio emblematico è indubbiamente costituito dai programmi di educazione scientifica che contengono come indicazione fondamentale di tipo prescrittivo quella dello sviluppo di *competenze di tipo osservativo-logico-linguistico*. Si deve, tuttavia, prendere atto che la maggior parte della scuola reale – non per sua responsabilità ma per la mancanza di riforme significative del sistema scolastico, quali quelle che ora si stanno realizzando – ha continuato a privilegiare soltanto le nozioni, in continuità con la tradizione pedagogica enciclopedica, libresca e formalistica, propria di una concezione della cultura scolastica di tipo elitario e selettivo.

Le capacità, le abilità e le *competenze* sono ovviamente quelle che sono collegate all'acquisizione di nuove conoscenze; anzi rappresentano la conferma che le *nuove conoscenze* siano effettivamente *significative* per il soggetto che apprende. Significative contemporaneamente da due punti di vista: che si tratti di conoscenze *fondamentali* in un determinato ambito culturale e che siano talmente *adeguate* alle sue strutture cognitive e motivazionali da rendere il soggetto più capace, più abile, più competente in un determinato ambito – e non solo.

La ricerca psicopedagogica degli ultimi decenni, recuperando in una prospettiva nuova i contributi più significativi di Dewey, Piaget, Vygotskij, Bruner, ecc., ha enucleato in modo più chiaro le condizioni complesse che possono permettere la realizzazione di apprendimenti significativi. Esse sono sostanzialmente state riprese nel Documento di sintesi dei lavori della

Commissione dei Saggi, curato dal coordinatore Roberto Maragliano, dove si sottolinea, tra i vari aspetti, la necessità della creazione di ambienti idonei all'apprendimento caratterizzati dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento. Da ciò ne consegue la necessità di individuare nuclei fondanti nei vari ambiti culturali: "l'istruzione non può e non deve mirare ad essere enciclopedica. Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuna di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi".

Bruner aveva già agli inizi degli anni 60' colto la necessità di "scegliere" per potere dotare le nuove generazioni delle conoscenze e delle abilità fondamentali: "Vi sono troppi particolari da insegnare e da apprendere: se vogliamo rendere giustizia alla nostra evoluzione, abbiamo bisogno, come mai in precedenza, di un modo di trasmettere le *idee* e le *abilità* più importanti e le caratteristiche acquisite che esprimono e che ampliano i poteri dell'uomo".

In ogni ambito disciplinare, tra le abilità fondamentali da sviluppare negli studenti vi sono indubbiamente quelle di tipo linguistico, nel senso del "*linguaggio come veicolo del pensiero*". "Negli ultimi anni, vari studi hanno messo in evidenza l'effetto deleterio di ambienti umani culturalmente deprivati... Le deficienze più notevoli sembra siano di tipo linguistico, nella accezione più ampia, cioè la mancanza di occasioni di partecipare a un dialogo, di fare delle parafrasi, di assimilare il linguaggio come veicolo del pensiero. Nessuna di tali questioni è ben chiara, ma sembra restar valido il principio precedentemente esposto, e cioè che qualora non siano state debitamente acquisite alcune *capacità elementari*, divengono poi sempre più irraggiungibili le *capacità più complesse*.

Se la direzione di marcia viene ricavata dai contributi più significativi della psicopedagogia di questo secolo l'interpretazione del termine *competenza* è indubbiamente nel senso di una stretta correlazione con *apprendimenti e conoscenze significative* e non con la sua riduzione a quello di *prestazione*. Occorre in altre parole stare molto attenti affinché non rientri dalla finestra una delle mode didattiche degli ultime venti anni, la fallimentare pedagogia per obiettivi - ispirata ad una concezione psicologica riduzionista, il comportamentismo, connessa ad una visione della scienza di tipo ottocentesco - con la riproposizione mediante riverniciatura nominalistica del vecchio armamentario dell'utilizzo di test per la verifica di obiettivi atomistici, sostituendo, ad esempio, il termine obiettivo con il termine competenza.

Conoscenze, competenze: come organizzare il curricolo scolastico?

Il problema del curricolo può essere affrontato in modo significativo soltanto sul terreno della complessità, all'incrocio di molteplici competenze. Il curricolo può essere rappresentato all'interno di un quadrilatero, che ha nei quattro vertici: 1) le discipline, 2) le epistemologie e le didattiche disciplinari, 3) le scienze dell'educazione (ed in particolare la psicologia dell'apprendimento), 4) la riflessione sulla sperimentazione didattica.

Discipline (scientifiche, linguistiche, ecc)

Epistemologie e didattiche disciplinari

IL CURRICOLO

(che cosa, come insegnare e con quali relazioni)

Scienze dell'educazione

Riflessione sull'esperienza didattica

Storicamente, ed ancora oggi prevalentemente, il problema del curricolo viene, invece, affrontato con prospettive riduttive (centrate spesso solo sulle discipline o a volte sulla moda più recente di qualche branca delle scienze dell'educazione), o per giustapposizione di prospettive riduttive, retaggio di un situazione socio-culturale profondamente diversa da quella attuale, dove la scuola era elitaria e svolgeva principalmente un ruolo selettivo.

In una scuola di questo tipo, il curricolo era, ma purtroppo è ancora ricavato, dedotto in modo meccanico dall'organizzazione accademica delle discipline. Per curricolo si intende in questo caso soltanto il che cosa insegnare del sapere accademico alle varie età.

Negli ultimi decenni, con lo sviluppo della scuola di massa, si è fatta strada la consapevolezza della necessità della mediazione pedagogico-didattica; tuttavia essa è stata spesso intesa essenzialmente come giustapposizione di strumenti e tecniche didattiche al curricolo scolastico tradizionale di derivazione accademica (è sufficiente pensare alle varie mode tassonomiche, alle griglie e grigliette, agli elenchi telefonici di obiettivi, di sottoobiettivi, e via dicendo). La necessità della mediazione pedagogico-didattica è spesso diventata il più trito didatticismo.

Contemporaneamente, da alcuni anni si è sviluppata un'altra prospettiva, anch'essa riduttiva, essenzialmente di tipo metodologico relazionale, in particolare nella scuola di base, riassumibile nello slogan "ciò che è importante sono le relazione e le metodologie".

Ora indubbiamente metodologie ed approcci relazionali profondamente innovativi rispetto alla scuola trasmissiva e nozionistica tradizionale sono fondamentali, ma soltanto in stretta connessione al che cosa si insegna. Il curricolo è affrontabile in modo sensato solo connettendo il che cosa ed il

come si insegna. Il problema del sapere disciplinare non può essere eluso. Si pone sempre, fin dalla scuola dell'infanzia, per non fare scelte premature, per individuare problematiche significative ed adeguate.

Condividiamo molto la prospettiva costruttivista indicata dal lavoro dei saggi nella sintesi realizzata dal coordinatore, R. Maragliano: costituisce, tuttavia soltanto un orizzonte pedagogico completamente da riempire.

La centralità delle discipline rimane, a nostro parere, fondamentale in una scuola che continui a ritenere centrale la finalità della formazione culturale e del pensiero critico. Tuttavia la dimensione formativa delle discipline, in una scuola di massa, non coincide più con la loro organizzazione accademica, specialistica.

Il problema del curriculum potrebbe, quindi, essere riassunto nel passaggio, radicale ed arduo, dal sapere accademico specialistico ad una **struttura formativa delle discipline**; nella distruzione, cioè, delle discipline per come sono presenti spesso nella scuola, e nella costruzione di una struttura formativa delle discipline. Questa è edificabile soltanto con una ricerca e sperimentazione di tipo multidisciplinare sul sapere disciplinare accademico, cioè con competenze intrecciate sia di carattere psicologico-pedagogico che epistemologico-didattico.

In realtà non siamo all'anno zero: in molti ambiti disciplinari, da decenni ci si sta muovendo in questa direzione, che è, tuttavia, rimasta confinata in ambiti minoritari per l'abbandono istituzionale in cui le scuole sono state lasciate fino ad oggi: è sufficiente pensare alle politiche delle educazioni del Ministero della pubblica istruzione che ha imperversato per un quindicennio, o all'indifferenza dell'università, come istituzione, nei confronti di questi problemi.

Il rinnovamento del curriculum si può realizzare soltanto connettendo strettamente il che cosa ed il come si insegna. Il curriculum non può essere interpretato soltanto come un insieme di nuclei fondanti, seppur significativi; infatti, senza l'introduzione di metodologie, strategie e strumenti profondamente innovativi rispetto all'approccio trasmissivo caratteristico della scuola tradizionale, non si realizza il passaggio dalla scuola delle nozioni alla scuola delle competenze. Ma d'altra parte, un'innovazione soltanto di tipo metodologico non è in grado di realizzare le promesse pedagogiche, seppur profondamente innovative, che la caratterizzano, se non è accompagnata dall'individuazione dei nuclei fondanti delle varie discipline, di quei saperi, cioè, su cui si ritiene necessario stare a lungo con approcci costruttivi ed interattivi, rompendo così significativamente con la tradizione enciclopedica e nozionistica.

Ed i nuclei fondanti come possono essere ricavati? Forse con una riflessione tutta interna alle discipline? Questa è una strada fallimentare, già percorsa negli anni sessanta con ben più profonda strumentazione culturale, dopo il libro di Bruner “Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture”. Una delle più significative pedagogiste italiane degli ultimi cinquant’anni Lydia Tornatore indicò come reazionaria pedagogicamente la proposta bruneriana della struttura delle discipline (Ben diverso è il discorso sul Bruner successivo “La Cultura dell’educazione”).

La struttura delle discipline costituisce la meta verso cui tendere; compito dell’organizzazione formativa delle discipline è, invece, di individuare percorsi significativi per lo studente per raggiungere quella meta, di individuare, cioè, per le varie età le conoscenze fondanti, utili per raggiungere la meta e contemporaneamente significative per lo studente (adeguate alle sue strutture cognitive).

Potrebbe essere una questione soltanto terminologica, ma se per nuclei fondanti si intende le conoscenze più significative attorno alle quali organizzare l’insegnamento, essi possono essere ricavati solo analizzando le discipline con gli strumenti offerti dalla psicologia dell’apprendimento, dall’epistemologia, ecc.

Prendiamo come esempio l’insegnamento scientifico: il modello prevalente consiste nella bignamizzazione progressiva dai trienni della scuola secondaria alla scuola elementare dei manuali universitari del primo anno di chimica, fisica, biologia, ecc.

Come è stato mostrato da molteplici ricerche sulle concezioni scientifiche degli studenti, i risultati di queste scelte curriculari sono disastrosi: la maggior parte degli studenti, alla fine della scuola secondaria superiore, continua ad avere concezioni di tipo prescientifico.

Se si vuole, invece, conferire alle discipline scientifiche un ruolo formativo occorre concretizzare ciò che la ricerca e la sperimentazione hanno enucleato negli ultimi decenni, ma che non si è mai generalizzato alla scuola nel suo insieme per la politica conservatrice sul piano culturale dei poteri reali sia all’interno del Ministero della P.I. che nel mondo universitario.

La ricerca e la sperimentazione hanno ad esempio indicato per la scuola di base la necessità di un approccio fenomenologico-operativo, in un certo senso predisciplinare, per lo sviluppo di competenze osservativo-logico-linguistiche e la necessità per la scuola secondaria superiore (come afferma anche il documento dei saggi) “di immettere negli insegnamenti delle scienze fisico-naturali una prospettiva critica di natura storico-epistemologica”.