

IL CURRICOLO VERTICALE NELLA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Analisi, percorsi, strumenti

*A cura di
Fiorino Tessaro*

libreriauniversitaria.it
edizioni

Proprietà letteraria riservata
© libreriauniversitaria.it edizioni
Webster srl, Padova, Italy

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento
totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche)
sono riservati per tutti i Paesi.

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, distribuita o trasmessa in qualsivoglia forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore, a eccezione di brevi citazioni incorporate in recensioni o per altri usi non commerciali permessi dalla legge sul copyright. Per richieste di permessi contattare in forma scritta l'Editore al seguente indirizzo:
redazione@libreriauniversitaria.it

ISBN: 978-88-3359-152-0
Prima edizione: giugno 2019

Il nostro indirizzo internet è:
www.libreriauniversitaria.it

Per segnalazioni di errori o suggerimenti relativi a questo volume potete contattare:

Webster srl
Via Stefano Breda, 26
Tel.: +39 049 76651
Fax: +39 049 7665200
35010 - Limena PD
redazione@libreriauniversitaria.it

Sommario

| | |
|--|-----------|
| Presentazione | 9 |
| Un percorso difficile ma entusiasmante | 9 |
| Ringraziamenti. | 10 |
| PARTE PRIMA | |
| L'analisi | |
| CAPITOLO 1 | |
| Il curricolo verticale1 | 13 |
| 1.1 Il curricolo tra itinerari didattici e percorsi formativi | 13 |
| 1.1.1 I significati del curricolo | 14 |
| 1.1.2 Gli elementi del curricolo | 15 |
| 1.1.3 Gli approcci al curricolo | 15 |
| 1.2 Le <i>Indicazioni nazionali per il curricolo</i> . I principi ispiratori. | 17 |
| 1.2.1 I nuovi scenari socio-educativi | 18 |
| 1.2.2 I linguaggi dell'innovazione: dicotomie e sintesi | 18 |
| 1.2.3 Verticalità e orizzontalità. | 19 |
| 1.3 Come leggere le <i>Indicazioni</i> per la costruzione del curricolo verticale | 20 |
| 1.3.1 Dal quadro di riferimento alla mediazione didattica del docente | 21 |
| 1.3.2 Discontinuità con il passato. | 22 |
| CAPITOLO 2 | |
| Nodi concettuali formativi | 25 |
| 2.1 Il curricolo verticale: l'interpretazione delle <i>Indicazioni</i> e la ricerca dei nodi concettuali formativi | 25 |
| 2.1.1 I momenti salienti dell'analisi delle <i>Indicazioni</i> e il format della prima fase progettuale | 26 |
| 2.2 I nodi formativi: come e perché? | 29 |
| 2.2.1 Indagare il valore formativo del nodo | 31 |
| 2.2.2 Suggestimenti di lettura di traguardi e obiettivi | 35 |
| 2.3 Lo sviluppo curricolare dei nodi formativi | 38 |
| 2.3.1 Il reticolo del sapere didattico | 39 |
| 2.4 Come individuare i processi di un nodo. | 42 |

CAPITOLO 3

Processi e competenze 47

3.1 I processi nella mobilitazione delle competenze 47

 3.1.1 L'autonomia e la responsabilità dell'allievo trasformano le procedure in processi 48

 3.1.2 Le componenti di processo della competenza 49

3.2 Le situazioni per la mobilitazione delle competenze 51

 3.2.1 Il processo formativo in situazione 51

 3.2.2 Il continuum delle situazioni di apprendimento: dal personale all'universale 52

 3.2.3 Il problema in situazione. 53

3.3 Le competenze chiave dell'Unione europea. 54

 3.3.1 Le nuove raccomandazioni del 22 maggio 2018. 55

 3.3.2 Le competenze chiave nella progettazione del curricolo 57

 3.3.3 Competenze chiave: intenzionalità, trasversalità, trasferibilità 58

CAPITOLO 4

Linee metodologiche e valutative. 61

4.1 Criteri e linee guida per promuovere competenze 61

4.2 Controllo e spendibilità del curricolo verticale nella prassi formativa 66

 4.2.1 Verificare la relazione tra i traguardi, gli obiettivi, e i processi 66

 4.2.2 Verificare la coerenza tra i processi individuati e le azioni didattiche e valutative 67

 4.2.3 Verso la microprogettazione 68

4.3 Valutare lo sviluppo delle competenze 69

 4.3.1 Gli indicatori di sviluppo della competenza. 70

 4.3.2 Tra processi e indicatori: la matrice valutativa 72

 4.3.3 La co-valutazione: l'allievo protagonista della sua valutazione 73

PARTE SECONDA

I percorsi e gli strumenti

CAPITOLO 5

Italiano 79

5.1 Gli stimoli al cambiamento. 79

5.2 L'analisi delle competenze di italiano 81

 5.2.1 Ascolto e parlato 81

 5.2.2 Lettura 82

 5.2.3 Scrittura 83

 5.2.4 Trasformazione dei testi 84

 5.2.5 Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo 84

 5.2.6 Grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua 86

 5.2.7 Sinossi dei traguardi di competenza e "segnali" di continuità/discontinuità 87

 5.2.8 Il piano dei nodi formativi delle *Indicazioni*. Una proposta 88

5.3 Il nodo formativo "Parlato monologico pianificato" 91

 5.3.1 Il parlato all'interno della disciplina Italiano 92

 5.3.2 Motivazione della scelta del nodo formativo nella didattica dell'Italiano 93

Un percorso difficile ma entusiasmante

Gli Istituti comprensivi governano il percorso scolastico di un alunno dai tre ai quattordici anni, dalla prima infanzia alle soglie dell'adolescenza: undici magnifici anni di potente apprendimento, di costruzione della persona, di formazione del cittadino. Questo è il compito della Scuola dell'autonomia che, con il curriculum, progetta un sistema integrato di itinerari didattici per lo sviluppo degli apprendimenti dei suoi allievi. Non più programmi omologanti e uniformanti, ma *Indicazioni nazionali* che assicurano la valorizzazione dei potenziali di ciascun allievo, le peculiarità formative e relazionali di ogni classe, e le specificità socioculturali di ogni territorio.

Il curriculum verticale, o curriculum di Istituto, è la mappa degli itinerari formativi che gli insegnanti mettono a punto per accompagnare il percorso scolastico di un allievo fino al raggiungimento del profilo formativo in uscita dalla terza media. Il problema sta nel fatto che un Istituto comprensivo è composto da tre ordini di scuola: dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Benché tutti condividano la

centralità dell'alunno, i tre tipi di scuola presentano caratteristiche molto diverse, dalla formazione degli insegnanti alle pratiche didattiche, dall'attenzione alle abilità socio-relazionali alla focalizzazione su specifiche discipline, dagli orari scolastici alle forme relazionali con le famiglie. Ciò nonostante, il curriculum va costruito insieme, con l'apporto di tutti gli insegnanti. Su quali basi?

Le *Indicazioni* tracciano proposte di continuità per traguardi di competenze, ma i curricoli di Istituto si riducono, talvolta, a semplici accostamenti non connessi, sia nella continuità verticale, tra infanzia, primaria e secondaria, sia nella trasversalità orizzontale, tra gli ambiti disciplinari o nel dialogo progettuale di coloro che insegnano nella medesima classe. È come un viaggio a tappe scomposte. In un curriculum per competenze, i traguardi parziali non sono definiti soltanto dalle conoscenze, ma soprattutto dai processi di attivazione delle conoscenze in situazioni di realtà. Pertanto il confronto e il dialogo tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria dovranno necessariamente fondarsi sui processi che presiedono l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze.

Il gruppo Università-Scuola del Laboratorio RED¹ ha studiato e sperimentato, nelle pratiche formative, modelli aperti di progettazione del curricolo verticale per competenze, centrato sui nodi concettuali formativi, ovvero sui processi che sovrintendono agli apprendimenti nelle coerenti interconnessioni tra i multiformi potenziali formativi degli allievi e la ricchezza dei processi di conoscenza nei diversi ambiti disciplinari. È un curricolo attento allo sviluppo armonico e personalizzato che tesse le molteplici componenti della competenza: cognitiva e metacognitiva, interattiva e relazionale, agenziale ed emozionale, operativa e ludica, di ricerca e di creatività.

Questo volume, scritto dagli insegnanti-ricercatori del RED, testimonia le analisi e i percorsi di ricerca-azione pluriennali nelle scuole, con gli insegnanti in formazione, anch'essi sperimentatori nelle loro classi.

Nella prima parte (Analisi) si approfondiscono: a) il significato del curricolo nella scuola di base (Fiorino Tessaro) e la sua verticalità in relazione alle *Indicazioni nazionali* (Nella Cazzador); b) i nodi concettuali formativi, fulcro del curricolo per processi (Roberta Rigo), interconnessi con i traguardi di competenza (Nella Cazzador); c) i processi e i contesti che mobilitano le competenze (Fiorino Tessaro), alla luce delle nuove competenze chiave dell'Unione europea (Margherita Gentile); d) le linee metodologiche per formare alle competenze (Daniela Lazzaro) e le proposte operative per valutare e co-valutare lo sviluppo della competenza (Fiorino Tessaro).

Nella seconda parte (Percorsi e strumenti), le ricercatrici del laboratorio RED, per ogni disciplina ne esaminano la valenza formativa,

affrontano criticamente le *Indicazioni* in riferimento ad essa, propongono alcuni nodi formativi, motivandone la scelta, definendo il quadro concettuale, individuando le situazioni di realtà e le connessioni con gli altri nodi, ma soprattutto curricolando i processi formativi. Gli ambiti disciplinari studiati sono quelli che afferiscono a: Italiano (Roberta Rigo e Nella Cazzador), Lingua Inglese e Seconda Lingua Comunitaria (Cinzia Lovo), Storia (Michela Manente), Geografia (Margherita Gentile), Matematica (Daniela Lazzaro), Scienze (Alessia Brunetta), Educazione fisica (Daniela Toniolo), Tecnologia (Stella Conte). Il volume si completa con le esperienze degli Istituti comprensivi nella costruzione del curricolo per nodi formativi in Arte, Musica, Religione.

Ringraziamenti

Moltissime persone hanno contribuito, direttamente e indirettamente, alla stesura di questo libro: non possiamo citarle tutte, ma a tutte va il nostro ringraziamento.

In primo luogo agli autori, al gruppo di coordinamento e agli insegnanti-ricercatori del Laboratorio RED che, anche nell'avvicinarsi, da oltre un quarto di secolo contribuiscono ad arricchire la qualità dell'insegnamento e a nobilitare la professionalità docente. In secondo luogo agli insegnanti e ai dirigenti delle scuole coinvolte nelle attività di formazione, stimolo continuo di innovazione e ricerca, pur nelle quotidiane difficoltà scolastiche.

Infine, desidero ringraziare particolarmente due persone: la prima è Umberto Margiotta, mio maestro, che con acuta lungimiranza pedagogica nel 1994 ha fondato il Laboratorio RED, affidandomi poi la direzione scientifica; la seconda è Roberta Rigo, che con raffinate capacità di ricerca e competenza professionale ha assicurato la stesura di questo libro.

Venezia, giugno 2019
Fiorino Tessaro

¹ Il Laboratorio RED (Ricerca Educativa e Didattica) è un gruppo di studio, sperimentazione e ricerca "Università-Scuola", composto da insegnanti di ogni ordine e grado, che mensilmente si incontra per affrontare, progettare, implementare e validare percorsi formativi innovativi. Il Laboratorio opera presso il Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata del Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

PARTE PRIMA
L'analisi

CAPITOLO 1

Il curricolo verticale¹

1.1 Il curricolo tra itinerari didattici e percorsi formativi

Piano degli studi è un'espressione universitaria, ma definisce bene il concetto di curricolo anche per la scuola. Infatti, coinvolge sia chi eroga l'istruzione, la scuola con l'offerta formativa, sia chi la fruisce, gli allievi che realmente compiono il percorso degli studi. Il curricolo è il piano degli insegnamenti e degli apprendimenti; è costruito e organizzato in *itinerari didattici* predisposti e progressivamente implementati dagli insegnanti, e si attualizza in *percorsi di apprendimento* specifici per ciascuna classe e per ciascun allievo.

Uno dei significati del termine latino *curriculum* è "corso", da cui deriva il *curriculum vitae* in riferimento al percorso di vita di un individuo, il *curriculum professionale* inerente la carriera, o il *curriculum studiorum* che riguarda gli studi seguiti. In italiano, l'espressione *curricolo* si è accreditata in ambito scolastico e formativo assumendo il significato specifico di *sistema dei percorsi di ap-*

prendimento costruiti e organizzati da una scuola per gli allievi e da essi vissuti per essere formati.

Il curricolo è come un viaggio. Per raggiungere una destinazione è opportuno utilizzare una mappa. La mappa riproduce i luoghi e gli itinerari possibili. Così i contenuti, gli argomenti possono essere rappresentati, attraverso l'analisi disciplinare, in *nuclei concettuali*, in *basi di conoscenze tra loro collegate da relazioni di senso e di significato*. Le relazioni sono rappresentate dall'intrico delle strade possibili per raggiungere la destinazione.

L'analisi disciplinare² si può rappresentare come una mappa, serve per non perdersi, per

1 Questo capitolo è stato scritto da Fiorino Tessaro per il paragrafo 1.1, da Nella Cazzador per i paragrafi 1.2 e 1.3.

2 Sono molteplici i modi di condurre l'analisi disciplinare. Per Ausubel (2004) i contenuti hanno un significato possibile che viene assunto dall'allievo solo se è in possesso delle strutture cognitive necessarie, che lo studioso definisce *organizzatori anticipati*; per Novak (2001), i contenuti devono essere strutturati in *mappe concettuali*, ossia strutture reticolari, non gerarchiche, di *nodi concettuali* interconnessi; per Bruner (1995) una disciplina non è un aggregato di nozioni ma un insieme organizzato e coerente di conoscenze, e l'incontro tra allievo e scienza non avviene sul piano dei contenuti ma su quello delle strutture logiche (proposizioni generative e principi organizzativi della disciplina) e delle operazioni mentali (categorizzazione, concettualizzazione,

pianificare la successione delle tappe, per differenziare la difficoltà degli itinerari e, quindi, per personalizzare i percorsi formativi: i nuclei concettuali e le loro interconnessioni, selezionati in funzione delle capacità di apprendimento degli allievi, permettono la costruzione di itinerari personalizzati visitando *nodi formativi* selezionati per una classe, secondo le specificità dello sviluppo di apprendimento di un gruppo di allievi. Chi deve percorrere il tragitto? Senz'altro l'allievo, *il curriculum è il suo percorso*. Lungo alcuni tratti l'allievo sarà guidato, accompagnato, indirizzato e spronato dagli insegnanti, che si avvicendano nel suo percorso formativo. *Ma il senso completo e unificante del viaggio è dell'allievo*. È fondamentale che l'allievo comprenda e si prefiguri il senso, la direzione del percorso formativo: in tal modo si inizierà a coniugare la pianificazione degli insegnamenti con la costruzione degli apprendimenti.

1.1.1 I significati del curriculum

In realtà il curriculum, come ogni viaggio, può essere interpretato in diversi modi. C'è chi dà maggiore importanza all'educazione, ossia alla formazione completa della persona, e chi si focalizza sull'istruzione, ossia sulla trasmissione di conoscenze; c'è chi si concentra unicamente sull'allievo e chi si limita agli standard professionali dell'insegnante. In realtà, i diversi significati del curriculum sono tutti fondamentali e interconnessi nella costruzione dei percorsi.

Il curriculum ha valenza *educativa* poiché è *percorso di sviluppo mirato*: con il viaggio formativo si persegue una finalità, uno scopo, un risultato. Ogni attività educativa comporta un cambia-

messa in atto di strategie per la soluzione di problemi, ricerca di significato). L'apprendimento procede a spirale: inizia con un approccio intuitivo alla conoscenza, prosegue con approfondimenti ciclici e con iterazioni successive; nel procedere dello sviluppo le strutture di contenuto saranno mediate da processi pedagogici di tipo operativo, visivo e simbolico.

mento intenzionale per crescere, per migliorare. Il curriculum prospetta le strade da percorrere e accompagna il formarsi della persona nello sviluppo del pensiero autonomo e responsabile.

Il curriculum ha valenza *epistemologica* poiché deve *facilitare l'incontro tra i modi di conoscere la realtà* dello scienziato, dello studioso, del letterato, del tecnico o dell'esperto, dell'artista o dell'artigiano e quelli degli allievi: *il curriculum non è il programma ministeriale*, ossia non è l'elenco dei contenuti, non è l'indice del libro di testo; è invece modulazione di saperi culturali e scientifici, plurali e diversi; è un'offerta congiunta di saperi universali, essenziali, validi per tutti, e di saperi particolari, specifici per ogni allievo o gruppo di allievi.

Il curriculum ha valenza *didattica* poiché è *itinerario di insegnamenti progettati*: il viaggio va sempre pensato e pianificato prima del suo inizio, messo a punto, adattato e modificato anche nel suo svolgersi. Si potranno anche prevedere *vagabondaggi* formativi, ma senza mai perdere di vista le coordinate progettuali, dove ci si trova e dove si sta andando.

Il curriculum ha valenza *organizzativa* poiché vanno studiati i tempi di intervento, vanno predisposti gli ambienti e i setting di apprendimento, vanno distribuiti ruoli, compiti, attività: un intervento didattico si può improvvisare, il curriculum no. Il curriculum è un piano organizzato in riferimento a *chi fa che cosa, perché, quando, dove, con chi, in che modo, con quali strumenti*.

Il curriculum ha valenza *formativa* poiché è *percorso di personalizzazione*: il curriculum è formativo in quanto si basa sullo *sviluppo potenziale* (Vygotskij, 1969) e, quindi, sull'incontro che genera conoscenza tra sistemi di elaborazione dei saperi dell'allievo che apprende e i sistemi di definizione dei saperi delle discipline.

Il curriculum ha valenza *esperienziale* poiché è *percorso di elaborazione metacognitiva dei vissuti*: il curriculum si basa sull'esperienza dell'allievo che apprende. L'allievo che riflette sulle sue esperienze e in esse riporta ciò che apprende, diventa consapevole sia del percorso effettuato, degli er-

rori e degli ostacoli incontrati, sia dei suoi possibili percorsi futuri, delle risorse e dei vincoli connessi.

Il curriculum ha valenza *operativo-agentiva* poiché è *percorso di azioni reali, concrete, intenzionali*. Le azioni formative devono essere *operative*, tali da poter essere riconosciute nelle procedure attivate, nei risultati e nei prodotti; devono essere *agentive* poiché l'allievo non si limita a un fare fine a se stesso, ma agisce, e cioè dà senso e scopo a ciò che fa.

Il curriculum ha valenza *interattivo-relazionale* poiché è *percorso di azioni insieme*: il curriculum non è un viaggio solitario, ma un intreccio di azioni e di relazioni. È sempre un accompagnarsi reciproco. Quando l'allievo interagisce con i compagni e con gli adulti condivide i saperi, incrementa la motivazione, impara più facilmente. Naturalmente l'apprendere è un fatto biologicamente personale, individuale e soggettivo, ma apprendere insieme aiuta, stimola e migliora l'apprendimento.

1.1.2 Gli elementi del curriculum

Per la costruzione del curriculum ci si avvale di una sequenza apparentemente semplice e lineare di elementi, che ricorrono in ogni contesto di istruzione o progetto didattico o programma di azione formativa.

- scopi o *finalità* generali: riguardano il senso e il valore complessivo attribuito all'attivazione del curriculum;
- *obiettivi* intesi come conoscenze da sapere, compiti da eseguire o come abilità, performance, traguardi di competenze da far acquisire agli allievi;
- *contenuti* di insegnamento e di formazione, intesi sia come materie di insegnamento o discipline, sia come conoscenze, concetti, argomenti (anche trasversali alle discipline) comunque necessari al perseguimento degli obiettivi;
- *metodi* di insegnamento assunti, *tecniche* didattiche scelte, *procedure* organizzative, *stru-*

menti e tecnologie a supporto dell'apprendimento;

- *esperienze di apprendimento* traguardate e programmate nella loro realizzazione operativa, sia sotto il profilo dello sviluppo cognitivo che di quello culturale e sociale degli studenti;
- *verifica/valutazione* dei risultati e delle esperienze di apprendimento e delle azioni educative intraprese e realizzate, analisi degli ostacoli, degli insuccessi e dei risultati, loro ricollocazione istituzionale e culturale;
- *valutazione/monitoraggio* dell'impianto curricolare adottato sia rispetto agli scopi che agli obiettivi, ai mezzi, ai comportamenti, sia rispetto all'evoluzione del contesto sociale, istituzionale e culturale di riferimento.

1.1.3 Gli approcci al curriculum

A seconda dell'accentuazione e della centralità assegnata a uno o ad alcuni degli elementi indicati, o per la diversa attribuzione di significati riferiti all'insegnamento e all'apprendimento, troviamo una molteplicità di modelli curricolari³, comunque riferibili a tre grandi approcci, rispettivamente centrati sui contenuti, sugli allievi, sui problemi.

Il *curriculum centrato sul contenuto* gravita intorno agli argomenti e alle discipline di studio. Specifica *che cosa* deve essere studiato e appreso da tutti; tende all'uniformità e perciò può essere standardizzato per tutte le scuole. La concretiz-

3 Avremo pertanto un curriculum focalizzato sugli *obiettivi*, uno centrato sui *contenuti* o un altro per *mappe concettuali*, un curriculum per *prodotti* e uno centrato sulle *esperienze pregresse* degli allievi, uno per *situazioni di realtà* e un altro per *problemi*, un curriculum centrato sulla *ricerca* o sulla *scoperta*, un curriculum *individualizzato* per gli allievi con disabilità intellettiva e un curriculum *inclusivo* in cui ogni allievo, anche chi presenta difficoltà o svantaggi, partecipa al percorso di tutti secondo i principi dell'UDL (Universal Design for Learning) o, in italiano, PUA (Progettazione Universale dell'Apprendimento).

zazione di questo approccio è il programma. Ma *il programma non è il curricolo*. Sosteneva Tullio De Mauro⁴ che è «evidente la differenza tra il programma e il curricolo: il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: a essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento [...]. Il curricolo parte anch'esso dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo» (De Mauro, 2001, p. 27). Il programma è un elenco di contenuti, il curricolo è il percorso di insegnamento e di apprendimento che si fonda su quei contenuti, quelli essenziali, per promuovere nell'allievo processi di apprendimento permanente. Se il limite maggiore di questo approccio sta nel non riconoscere le differenze individuali negli stili e nei processi di apprendimento, il suo potenziale formativo potrà emergere, non dai contenuti nozionistici, ma dai *processi di costruzione della conoscenza* che caratterizzano le diverse aree del sapere.

Il *curricolo centrato sull'allievo*, al contrario, tiene conto delle esigenze, degli interessi, delle capacità e degli obiettivi di ciascun soggetto. In altre parole, non ricerca l'uniformità ma valorizza le differenze individuali, nello sviluppo personale e relazionale; il suo scopo è di *responsabilizzare* gli allievi e di consentire loro di formarsi attraverso le scelte. I percorsi di studio sono differenziati, dando a ciascuno l'opportunità di scegliere compiti, esperienze di apprendimento e attività, garantendo così il coinvolgimento motivazionale, la persistenza sul compito, la socializzazione. Per altro verso, questo tipo di curricolo richiede un intenso lavoro da parte dell'inse-

gnante nel trovare materiali adatti ai bisogni di apprendimento di ogni allievo, nel differenziare attività e compiti. La soluzione a tale difficoltà sta nel lavoro in team da parte degli insegnanti che insieme ampliano le opportunità formative, e di conseguenza le possibilità di scelta dell'allievo. Il futuro di questo approccio sta nella sua forza *inclusiva*: un'azione formativa viene progettata per tutti, ma nel contempo deve permettere a ciascuno di accedervi con le capacità che in quel momento possiede.

Il *curricolo centrato sul problema* è derivato dal precedente. In questo percorso l'allievo apprende affrontando problemi e cercando soluzioni: utilizza conoscenze già acquisite per individuare possibili soluzioni a problemi veri e reali, modifica le proprie capacità, scopre conoscenze nuove, consolida le conoscenze che già possiede. L'approccio centrato sul problema è formativo e orientativo, poiché abitua a mettere a fuoco i problemi più importanti, educa ad affrontare le incognite, alla ricerca, all'approfondimento, presuppone un lavoro interdisciplinare, sviluppa la capacità di costruire modelli, abitua al lavoro di gruppo. Gli allievi sono esposti a problemi di vita reale, e ciò li aiuta a sviluppare competenze trasferibili nel mondo reale. Il punto di forza di questo approccio sta senz'altro nel promuovere capacità di *problem solving* e di sviluppo della creatività; ma presenta anche dei rischi in particolare quando l'allievo non possiede le conoscenze adeguate e pertinenti per poter scegliere e costruire le soluzioni migliori, ma consolida tecniche limitate.

In realtà, ogni approccio e ogni modello teorico di curricolo presenta elementi di forza ed elementi di criticità soprattutto perché il percorso scolastico si incarna nella vita delle persone, perché affronta saperi e conoscenze che storicamente si sono costruiti nelle diverse discipline, perché è fortemente intrecciato con la cultura e i sistemi socioeconomici di un territorio.

In Italia, tutto il primo ciclo di istruzione, che comprende scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, dall'anno scola-

4 È opportuno ricordare che Tullio De Mauro (1932-2017) non era un pedagogista, ma un eminente linguista e filosofo del linguaggio. È stato ministro della Pubblica Istruzione dal 2000 al 2001.

stico 2013-2014 è costituito da Istituti Comprensivi. I tre ordini di scuola dal punto di vista amministrativo e organizzativo non sono più separati, ma un unico istituto gestisce la formazione dai tre ai quattordici anni. Ciò significa che, mentre prima la scuola dell'infanzia e la scuola primaria alternavano approcci curriculari prevalentemente centrati sull'allievo o sul problema, e la scuola media era abbastanza ancorata ad approcci per contenuti, con l'Istituto Comprensivo è fondamentale progettare e costruire «*un unico curriculum verticale*» il quale, a nostro avviso, dovrebbe presentarsi come un *curriculum integrato*, che possa amalgamare le diverse visioni equilibrandosi intorno alle potenzialità formative dell'allievo.

1.2 Le Indicazioni nazionali per il curriculum. I principi ispiratori

Negli anni più recenti, il panorama della scuola italiana ha visto l'emergere di significative istanze di cambiamento, espresse a vari livelli e da vari attori sociali (operatori scolastici, famiglie, mondo socio-economico), recepite da una normativa piuttosto attenta, anche se con passaggi più o meno travagliati. Esiti fondativi di un processo di cambiamento sono le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pubblicate nel 2012⁵; per la contestualizzazione nella pratica scolastica importa anche ricordare la precedente normativa sull'*Autonomia scolastica*⁶.

Bisogna subito dichiarare che il testo ministeriale è connotato da impulsi innovativi nel-

la forma e nella sostanza, così da costituire un punto fermo nella navigazione didattico-disciplinare dei docenti, una sorta di bussola, perché la scuola possa costruire mappe e percorsi formativi di senso, in un orizzonte socio-educativo profondamente mutato, per dare una risposta educativa alle nuove generazioni⁷. Le *Indicazioni* costituiscono una preziosa riserva di una serie di suggestioni pedagogiche e culturali che intendono comunicare un'idea di scuola, più moderna e rispondente ai bisogni del nostro tempo. Le concezioni di sfondo, sul piano finalistico-ideale-valoriale, sono centrate nel «definire le finalità della scuola a partire dalla persona che apprende» (p. 5)⁸, su cui si innesta il lavoro degli educatori scolastici. Dal riconoscimento della centralità della persona si irraggia una rete di direzioni rivolte al mondo; alla cultura; alla società del futuro, nella consapevolezza, coltivata e fatta crescere tramite l'educazione, che la sua costruzione compete a ciascuno per la sua parte. L'approccio pedagogico e antropologico coniuga le istanze legate allo sviluppo e al potenziamento di *cultura, scuola, persona*, e ispira metodi «capaci di attivare pienamente le energie e le potenzialità di ogni bambino e ragazzo», nella dimensione, delicatissima, per i processi di crescita, che abbraccia tutto il ciclo scolastico in questione. L'obiettivo fondante è portare la persona a «partecipare alla costruzione di comunità più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale» (p. 6). Di fronte al dilatarsi di queste prospettive, l'allievo deve essere avviato ad attrezzarsi con strumenti culturali che

5 Il 6 novembre 2012 è stato pubblicato il decreto n. 254, recante il *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*, a firma del Ministro F. Profumo.

6 Introduzione dell'autonomia scolastica (l. 59/1997, art. 21) e dalla sua successiva regolamentazione (d.P.R. 275/1999).

7 Nelle *Indicazioni* si afferma fin dalle prime righe: «Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso (p. 4). Di contro, "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida attenta al metodo, ai nuovi media, alla ricerca multidimensionale» (pp. 4-5).

8 In tutto il volume, nelle citazioni l'indicazione di pagina senza autore si riferisce alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012).

lo pongano in dialogo con l'universo della complessità. La scuola quindi chiama a raccolta tutti gli attori del processo formativo; convoglia le risorse materiali e le competenze dei docenti per formare un alunno maturo e costruttivo, aperto e sensibile alle numerose sfide da affrontare. Le dinamiche in gioco tra le proprie radici e le culture "altre" aprono orizzonti di futuro che vedono come co-protagoniste cerchie sociali sempre più ampie. Di qui il riferimento all'obiettivo di «valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente», nel mosaico di valori della realtà moderna, che «può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato» (p. 6).

1.2.1 I nuovi scenari socio-educativi

In vista della costruzione di una *nuova cittadinanza*, il testo normativo dichiara che «la scuola persegue una doppia linea formativa: verticale orizzontale» (p. 6). La dimensione verticale corrisponde all'impostazione formativa per tutto l'arco della vita, che è un'istanza della modernità, in capo alle istituzioni educative/formative. Quella orizzontale implica la necessità del raccordo e del dialogo collaborativo tra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni educative, *in primis*, la famiglia. I componenti tutti sono dunque chiamati a un'alleanza comune ai fini del passaggio di valori, di rispetto, di salvaguardia delle radici culturali e identitarie, insieme a un modello di scuola inclusiva, per consentire a tutti, in «una scuola di tutti e di ciascuno», di maturare il senso di una «nuova cittadinanza». In questo contesto di relazioni, i cardini evidenziati dalle *Indicazioni* dal punto di vista affettivo, sono espressi con la raccomandazione all'instaurarsi di un clima di «diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi emotivi e affettivi». Si afferma anche: «Ognuno impara meglio nella relazione con gli altri» (pp. 5-6).

All'interno e nel rispetto di queste linee tracciate, si sdipana l'intera tessitura del testo, che entra nel merito dell'organizzazione dei molti aspetti del sistema. Tutti insieme, essi concorrono

a rendere la scuola l'asse centrale delle attività educative, nel confronto tra direttive nazionali e adeguamento/recepimento delle esperienze territoriali; riconoscendo il territorio come «un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, intenzioni, tensioni, convivenze globali» (p. 4). Il compito docente riceve un impulso culturale e professionale, in quanto volto a interrogare i bisogni, attrezzando la propria didattica in ascolto del grande cambiamento dello scenario educativo. Non ci si può più limitare a trasmettere i soli aspetti conoscitivi, ma è necessario dedicarsi a coltivare anche quelli legati alla relazione e all'affettività, per i quali passa e si attualizza l'apprendimento e l'approccio culturale come «progetto di vita». Come afferma Tessaro: «Un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni»⁹.

1.2.2 I linguaggi dell'innovazione: dicotomie e sintesi

Le *Indicazioni*, nella loro innovativa struttura, appaiono come il frutto moderno di mediazioni e di relazioni tra passato e presente, cioè tra istanze entrate storicamente nei dibattiti riguardanti la scuola, dettate dalla voce dei tempi moderni e le esigenze emergenti nei vissuti formativi dei protagonisti. Leggere in profondità (oltre che in superficie) il testo normativo significa portare alla luce tutta la ricchezza che ha in sé, per far emergere quei rilevanti momenti di snodo, che danno il senso della crucialità delle scelte educative. Nell'analisi del testo, diventa dunque importante rilevare i numerosi punti focali che lo attraversano in tutta la sua articolazione, a cominciare da quelle polarità che pongono interrogativi e suscitano momenti condivisi di riflessione.

Alla prima osservazione sorprende l'*etichetta* con cui si definisce il testo stesso. Con il termine

⁹ Tessaro, 2011, pp. 25-41.