

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'ABRUZZO

Piano regionale di informazione/formazione

Indicazioni per il curricolo

Documento di sintesi dei materiali prodotti dai gruppi di lavoro delle conferenze di servizio rivolte ai Dirigenti Scolastici

A cura di Armando Rossini, Daniela Casaccia, Ettore D'Orazio, Nilde Maloni.

1. CITTADINANZA, EDUCAZIONI, CURRICOLO

Viene rilevato dai gruppi di lavoro che le Indicazioni per il curricolo sono state accolte positivamente dai Collegi dei docenti, che hanno recuperato serenità e disponibilità ad un lavoro di approfondimento e ricerca.

Dalla discussione emerge la concettualizzazione condivisa di curricolo: scelta concreta di percorsi disciplinari e integrati in vista delle finalità generali e nazionali individuate nei traguardi di sviluppo delle competenze.

Gli obiettivi potrebbero essere considerati "strategie" utili al raggiungimento delle competenze, in quanto essi sono declinabili e misurabili, a differenza delle competenze che sono essenzialmente descrivibili.

Il quadro valoriale tracciato nel profilo del nuovo umanesimo e nel concetto di persona consente la piena integrazione dell'educazionale nel disciplinare, eliminando la falsa separazione tra il core curriculum e le educazioni.

Temi di approfondimento:

Le indicazioni per la costruzione delle competenze chiave di cittadinanza, considerate competenze per la vita, portano a rivisitare e a :

1. il concetto di cittadinanza

2. l'epistemologia disciplinare e la didattica , i nessi tra aree e discipline, tra obiettivi di apprendimento e competenze, tra traguardi di sviluppo e competenze di base (quale quadro europeo – liveas anche per l'istruzione?)
3. la didattica e la metodologia : buone le indicazioni per la didattica interculturale e l'apprendimento cooperativo; importante il suggerimento della metodologia laboratoriale, che permea tutto il lavoro di classe
4. la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze
5. il dialogo tra le autonomie

I problemi aperti sul concetto di cittadinanza:

premessa: la cittadinanza trova fondamento nella legge costitutiva di uno Stato, individua e declina l'esercizio di diritti e l'assolvimento di doveri, facendo costante riferimento alla *condivisione di un territorio e all'appartenenza ad una cultura* che finora non ha superato i confini della nazione-stato (vedi difficoltà a scrivere la Costituzione Europea) ovvero fa riferimento alle categorie che descrivono *l'identità*.

1. problema = **quale cittadinanza nella società complessa?** Se i diritti civili e quelli sociali, tra cui il diritto all'istruzione, sono universali, dobbiamo affrontare il problema che pongono i migranti, la *frammentazione e la crisi del concetto di cittadinanza = territorio = cultura di quel territorio*, perché se permanesse questo concetto come diritto esclusivo e non inclusivo non potremmo parlare di intercultura.

2. problema = **siamo una comunità di dialogo e di destino?** Allora la scuola può lavorare alla formazione di cittadini forti della loro identità come base di dialogo e confronto con altre culture, perché la cura dell'identità è di per sé cura delle diversità, della differenza e delle pari opportunità; l'affermazione scuola = comunità di dialogo evidenzia il diritto alla pratica delle diversità.

3. problema = **quale sostenibilità istituzionale con la riforma del Titolo V?** il timore è quello di un'ulteriore irruzione di localismo e di frammentazione e che il patto sociale e politico a sostegno dei diritti di cittadi-

nanza possa essere declinato già in modo differenziato a livello regionale: la scuola ha bisogno di condizioni certe e opportunità uniformi per sviluppare l'etica della responsabilità che è alla base dell'essere cittadini del mondo.

2. AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E DIDATTICA

Al centro delle Indicazioni c'è, questa volta, il curriculum.

Si tratta, infatti, di "Indicazioni per il curriculum" e non più di "Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati". Non siamo in presenza, perciò, né di programmi nazionali, unitari e prescrittivi come quelli dell'85, né di un curriculum definito e dettagliato come quello delineato dalle Indicazioni del 2004 che chiedeva agli insegnanti solo di elaborare "piani personalizzati applicativi".

Ci dobbiamo confrontare, piuttosto, con uno strumento "leggero" che fornisce solo alcune coordinate generali, che devono assicurare l'unitarietà sull'intero territorio nazionale ai curricula che le scuole, nella loro autonomia, elaborano tenendo conto della propria realtà.

Queste coordinate generali sono costituite, in fin dei conti, dai "Trauardi per lo sviluppo della competenza" che chiudono le varie sezioni. Il compito della scuola, allora, è quello di progettare e realizzare i "modi" attraverso i quali, partendo dalla realtà concreta in cui opera, tenendo conto delle risorse e dei vincoli, persegue l'acquisizione delle competenze dei propri alunni. Gli insegnanti sono perciò chiamati a contestualizzare le Indicazioni, attraverso processi di innovazione: la prospettiva curricolare porta, anzi, al centro dell'attenzione l'attività di ricerca da parte delle scuole, con una piena valorizzazione dell'art. 6 del D.P.R. 275/1999. Sarebbe necessario, perciò, utilizzare al meglio tutte le opportunità a disposizione per promuovere la ricerca e l'innovazione nelle scuole; tra queste possiamo considerare le risorse finanziarie previste dall'art. 31 del CCNL 29.11.2007 e le iniziative di ricerca promosse, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, dalla Facoltà di Scienze della Formazione, dalla Facoltà di Lettere e

dalla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario dell'Università "G. d'Annunzio"

Con le nuove indicazioni per il curricolo si sancisce perciò definitivamente il passaggio dalla tradizionale logica dei programmi a carattere nazionale a quella di indicazioni generali come strumento per la definizione del Piano dell'Offerta Formativa. Viene confermata una scelta strategica innovativa che fonda le sue ragioni culturali su di un sistema formativo a carattere unitario, ispirato al principio della continuità e che punta alla piena valorizzazione dell'autonomia scolastica.

La cifra interpretativa più netta delle nuove indicazioni riguarda la scelta della verticalità del curricolo, che si distende in progressione dai 3 ai 14 anni. L'asse della continuità è particolarmente forte nel rapporto stretto tra scuola primaria e secondaria di primo grado, intrecciate dalla comune appartenenza al primo ciclo di istruzione. Già le precedenti riforme avevano proposto, in effetti, l'idea di un ciclo unitario di base; in questo caso, tuttavia, il principio viene corroborato da una comune struttura compositiva per cui, sia la premessa "pedagogica" del primo ciclo, sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario. In particolare, i traguardi e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza, quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curricolari. La stessa morfologia interna di ogni disciplina viene, in linea di massima, mantenuta omogenea in entrambi i livelli scolastici. Qualche esempio: se per Italiano nella scuola primaria le dimensioni della disciplina fanno riferimento alle abilità di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua) analogamente ci si muove per la scuola secondaria di primo grado e così anche per Storia, Geografia, Lingua Straniera, Matematica e per tutte le discipline (sia pure con alcune vistose eccezioni).

È rintracciabile, quindi, un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, nel quale non cambia la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi ad ogni disciplina (o ad ogni campo di esperienza, come nella Scuola dell'Infanzia), ma la natura della mediazione didattica. Se nella scuola primaria si conosce e si apprende a partire dalle prime for-

me di rappresentazione dell'esperienza, nella scuola secondaria si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse forme di rappresentazione formale.

La continuità si coniuga perciò con discontinuità. Con il vantaggio, grazie all'unitarietà del primo ciclo, di disporre di una cabina di regia comune (il curriculum verticale). Si tratta di un vantaggio particolarmente rilevante negli istituti comprensivi.

Le discipline, viste come punti di vista sulla realtà e risorse per strutturare il pensiero, come occasioni capaci di far agire e pensare, non vengono definite nei contenuti, nelle modalità organizzative, nei criteri di valutazione: è la singola scuola che, in relazione alla propria realtà, al proprio Piano dell'Offerta Formativa, nell'ambito dell'autonomia e della responsabilità, promuove le condizioni per lo sviluppo di apprendimento e di competenze cognitive dei propri alunni.

L'impianto culturale delle Indicazioni si pone in un'ottica di continuità orizzontale e verticale:

- Orizzontale in quanto delinea nelle tre aree la necessità di integrazione delle conoscenze nella connessione delle discipline;
- Verticale in quanto presuppone un curriculum che sappia attivare processi di apprendimento flessibile, integrato, centrato sull'operatività e trasferibile in contesti diversi.

La prospettiva aperta dalle Indicazioni per il curriculum rappresenta una novità molto importante perché si torna a mettere al centro del discorso educativo il progetto della scuola, il valore aggiunto apportato dall'ambiente di apprendimento, dall'intervento intenzionale predisposto con professionalità dagli insegnanti. Viene perciò sottolineato come i bambini incontrano la cultura, la conoscenza, i saperi, grazie appunto ad un luogo chiamato "scuola" alla quale viene riconosciuto un ruolo molto importante e delicato: non deve più applicare dei programmi ma deve elaborare un curriculum.

Nelle Indicazioni non sono individuate, di conseguenza, delle modalità metodologiche privilegiate rispetto ad altre. Lo Stato non deve avere una sua Pedagogia da imporre. Ciò contrasterebbe con l'impostazione di fondo

che assegna all'autonomia delle scuole e degli insegnanti il compito di costruire il curricolo. Lo sviluppo dei traguardi di competenza è meglio perseguibile, però, con alcune metodologie di azione didattica piuttosto che con altre. Ed è all'interno di queste considerazioni che si colloca la riflessione sulle sezioni relative all'ambiente di apprendimento.

Le due sezioni relative all'ambiente dell'apprendimento, relative la prima alla Scuola dell'Infanzia e la seconda alla scuola Primaria e a quella Secondaria di primo grado, occupano, di fatto, lo spazio che nei tradizionali programmi era destinato alla metodologia di insegnamento. Si tratta di una novità significativa principalmente per due ordini di ragioni:

- viene assegnata una priorità ai processi di apprendimento rispetto a quelli di insegnamento;
- viene riconosciuto il ruolo determinante del contesto/ambiente educativo - che deve essere cura della scuola predisporre al meglio - e all'interno del quale si collocano i processi di apprendimento.

Nelle sezioni sull'ambiente di apprendimento sono presenti alcuni elementi che risultano molto utili alle scuole per progettare i propri curricoli in modo da favorire lo sviluppo dei processi di apprendimento. Si tratta di elementi che sono ripresi dai risultati della ricerca sull'innovazione didattica e dalle più mature esperienze praticate dalle scuole negli ultimi anni e che riguardano:

1. la significatività di ciò che si apprende, il suo rapporto con l'esperienza e il vissuto precedente dell'alunno;
2. l'apprendimento per scoperta che motiva l'alunno a porsi domande e a cercare risposte;
3. la dimensione collaborativa e cooperativa: si apprende meglio quando si apprende insieme;
4. la riflessione meta-cognitiva che regola apprendimenti semplici e complessi;
5. la didattica laboratoriale, che coniuga tutti gli elementi precedenti.

Non è perciò casuale l'utilizzo del termine "ambiente di apprendimento".

Secondo le più recenti ed avanzate ricerche, un ambiente di apprendimento può essere definito come un luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi, di attività di apprendimento guidato o di problem solving. Si tratta cioè di un contesto strutturato (nello spazio e nel tempo) che contiene al suo interno vari strumenti ed opportunità che possono essere utilizzati dagli alunni per cercare delle risposte a delle situazioni problematiche. L'ambiente di apprendimento non è il luogo dove si trasmette un sapere statico e codificato, ma un luogo dove il sapere si costruisce attraverso processi di negoziazione di significati. Il compito dell'insegnante è, perciò, quello di strutturare l'ambiente, finalizzandolo all'apprendimento, e di creare delle situazioni problematiche che motivino gli alunni a cercare delle soluzioni utilizzando tutte le opportunità formative disponibili all'interno dell'ambiente. In tal modo potrà prodursi un apprendimento ricco, significativo, motivato, collaborativo.

Questo quadro di riferimento deve comunque, fare i conti con alcune contraddizioni presenti all'interno della pratica educativa quotidiana delle istituzioni scolastiche.

1. È spesso riscontrabile un contrasto tra il diritto alla libertà di insegnamento e il diritto all'apprendimento degli alunni. Spesso il primo è più tutelato del secondo. Il contrasto può essere sanato se si assume una prospettiva come quella proposta dalle Indicazioni, dimensione che valorizza, appunto, la progettazione a scuola di ambienti *per l'apprendimento* (piuttosto che per l'insegnamento).

2. Una seconda opposizione che si riscontra è quella che contrappone la comunità classe alle diversità individuali. L'ambiente di apprendimento più tradizionale, la classe appunto, non sembra il più adatto alla valorizzazione delle differenze. Bisogna iniziare a pensare ad ambienti di apprendimento diversi dalla classe, a progettarli e a costruirli. L'esperienza laboratoriale può costituire un'ottima base di partenza.

3. Spesso la valorizzazione della dimensione collaborativa dell'apprendimento si scontra con l'individualismo e la competizione presenti nel clima

della classe e della scuola. La ricerca e l'esperienza ci mostrano che la cooperazione deve avere inizio proprio tra gli insegnanti che dovrebbero maggiormente lavorare assieme nella progettualità.

4. L'uniformità della prospettiva dei programmi entra in contrasto con l'esigenza di personalizzare i percorsi in base alle caratteristiche individuali. Mentre, però, un curriculum può essere personalizzato, un programma non può esserlo.

5. La riflessione meta-cognitiva dovrebbe accompagnare non solo i ragazzi nel corso dei loro apprendimenti ma anche i docenti che dovrebbero interrogarsi su cosa insegnare e su come insegnarlo.

Altre considerazioni possono riguardare:

- la difficoltà a promuovere iniziative di formazione ed aggiornamento sistematico degli insegnanti (l'aggiornamento continua ad essere considerato dagli insegnanti solo un diritto piuttosto e non anche un dovere);
- la necessità di trovare spazi organizzativi adeguati per la programmazione, da parte dei docenti, dei curricoli (spazi che al momento sono disponibili solo all'interno della Scuola Primaria);
- l'importanza di rovesciare la prospettiva che regola sovente la progettazione di alcune scuole e che consiste nel partire non tanto da un'analisi approfondita dei bisogni formativi del territorio e dell'utenza quanto dagli interessi, le convinzioni, le motivazioni dei docenti.

Un'ultima riflessione può essere svolta sui modelli di ricerca maggiormente funzionali allo svolgimento del compito richiesto alla scuola, quello cioè di costruzione dei curricoli. Il modello della ricerca - azione sembra presentarsi, al momento, come quello con le caratteristiche maggiormente funzionali perché consente da un lato di stabilire rapporti di collaborazione "alla pari" con i ricercatori e dall'altro di introdurre elementi di innovazione all'interno delle pratiche educative e didattiche quotidiane.

CRITERI PER L'ACCOMPAGNAMENTO **(formazione, ricerca e cooperazione)**

MOTIVAZIONI DELLE SCELTE ORGANIZZATIVE

I gruppi di lavoro per l'elaborazione dei criteri relativi all'accompagnamento hanno operato per appartenenza territoriale poiché, anche per le azioni successive, tale aggregazione:

- appare maggiormente rispondente all'esigenza di confronto contestuale su criteri immediatamente spendibili, in quanto direttamente riferibili ad un territorio omogeneo;

- facilita la prima forma di cooperazione che deve necessariamente nascere tra i dirigenti scolastici;

- rende maggiormente concreto l'obiettivo di delineare processi condivisi che favoriscano la "doppia linea formativa", individuata dalle Indicazioni per il curricolo, sicché:

- * la *verticalità* possa fondare percorsi formativi dai tre anni e per tutto l'arco della vita,

- * l'*orizzontalità* si concretizzi nella necessaria cooperazione tra scuola e territorio.

L'individuazione di percorsi condivisi favorisce inoltre il fondamentale coinvolgimento del collegio dei docenti in un ruolo attivo nello sviluppo di processi formativi, con procedure di ricerca azione che recuperino la questione della demotivazione derivante, spesso, dalla richiesta di un' applicazione passiva di disposizioni provenienti dall'*alto*

IPOTESI DI LAVORO

Dal confronto delle iniziative già avviate nelle singole scuole per approfondire lo studio del testo delle Indicazioni 2007 emergono le seguenti ipotesi di lavoro:

- costituzione di un gruppi differenziati di progetto formati, a seconda delle necessità e degli obiettivi da:
 - soli dirigenti scolastici;

- dirigenti scolastici e docenti;
 - dirigenti scolastici, docenti e genitori;
- individuazione di tre scuole che per collocazione territoriale, agibilità e disponibilità di strutture e attrezzature, possano adeguatamente accogliere tre gruppi misti di docenti per attività di formazione
 - progettazione, per ognuna delle scuole individuate, di un percorso formativo centrato su una delle tre aree previste dalle Indicazioni
 - costituzione dei tre gruppi di formazione con docenti provenienti dalle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado
 - elaborazione di un percorso formativo che, pur approfondendo una singola area, faciliti i docenti a ricomporre "i grandi oggetti della conoscenza...in una prospettiva complessa volta a superare le frammentazioni delle discipline e ad integrarli in nuovi quadri di insieme"
 - avvio in ogni scuola di nuclei di ricerca azione, successivamente alla fase di formazione sopra descritta.
 - individuazione di una nuova funzione docente, una figura di "ricercatore" in merito alla ricerca didattica, ai rapporti con il territorio, ai sistemi di valutazione.
 - creazione, nelle reti territoriali, di gruppi eterogenei (dirigenti, docenti, genitori, etc.) per sostenere, supportare e condividere buone prassi
 - definizione di *linee guida* operative per la compilazione della documentazione scolastica e la certificazione delle competenze per agevolare il corso di studi degli alunni anche in caso di trasferimento da una scuola all'altra, da una città all'altra.