

Questioni di design curricolare

Giancarlo Cerini

Come il modello organizzativo degli istituti comprensivi può contribuire a ripensare la didattica ridando alla scuola media la possibilità di rendere concrete intuizioni educative appannate negli anni e nella routine.

Anche se la generalizzazione degli Istituti Comprensivi (imposta dalla legge 111/2011) sta avvenendo sotto una cattiva stella (quella dell'emergenza finanziaria e del contenimento della spesa pubblica), non si può dire che non stia provocando un salutare scossone nella scuola di base italiana. L'idea di ricomprendere in un unico disegno pedagogico ed organizzativo scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media sembra sconvolgere l'attuale quiete del primo ciclo ma, a ben pensarci, si tratta di una delle soluzioni più praticate in Europa, almeno nei paesi (come quelli scandinavi) che ottengono i migliori risultati nelle rilevazioni internazionali degli apprendimenti degli adolescenti.

È però evidente che non basta pronunciare la parola "comprensivo" per risolvere gli annosi problemi della scuola italiana. È pur vero che questa formula organizzativa e gestionale è già presente nell'ordinamento scolastico da oltre quindici anni (infatti risale alla legge 97/1994), che oltre il 60% delle scuole del primo ciclo sono strutturate in verticale, che esistono preziose esperienze e realtà sperimentali, ma è altrettanto vero che è mancato in tutti questi un deciso impegno delle istituzioni a favore del nuovo modello, ad eccezione forse della fase nascente¹. Basti pensare alle distrazioni sul piano sindacale e contrattuale (con docenti che pur lavorando nella stessa struttura continuano ad usufruire di profili professionali assai diversi) o a quelle ministeriali (senza un deciso intervento sul piano delle indicazioni curricolari o della gestione del personale). L'organico funzionale di istituto (e di rete), che è entrato per la prima volta in legislazione (attraverso i recenti provvedimenti sulla "semplificazione"), è una necessità vitale per l'istituto comprensivo, se si pensa al concetto di comunità professionale e ad un utilizzo integrato e complementare delle risorse professionali presenti nella scuola.

■ Una diagnosi impietosa

L'impressione è che manchi la convinzione dei "vantaggi" di questa scelta; che ancora resti un retro pensiero che guarda con nostalgia alle identità forti delle scuole che si uniscono e che, dunque, l'istituto comprensivo sia un semplice contenitore entro il cui perimetro le precedenti esperienze possono procedere secondo le consuete routine. Una scelta così minimalista non incrocia l'esigenza di un ripensamento rigoroso della scuola di base, che magari vive di una sua luce riflessa (pensiamo soprattutto al "mito" della buona scuola elementare), ma che non può chiamarsi fuori rispetto alle grandi questioni della formazione culturale dei ragazzi italiani. Ce ne accorgiamo ogni volta che prendiamo in mano i risultati scolastici dei quindicenni, misurati dall'Ocse (ma non solo). È sotto gli occhi di tutti il quadro di difficoltà che si manifesta durante e al termine della scuola media, in termini di apprendimenti mancati e di gestione delle classi. Ce li ha ricordati l'impietosa fotografia scattata dalla Fondazione Agnelli² che, al di là del "colore" di certe analisi, coglie nel segno quando denuncia il livello di estraneità degli adolescenti italiani rispetto ai vissuti scolastici e, soprattutto, l'effetto depressivo sugli apprendimenti nel passaggio dalle elementari alle medie, ove si fanno sentire le condizioni sociali e culturali delle famiglie, che determinano, esse, il vero curricolo – implicito ed esplicito – degli allievi.

■ Un'idea forte: il raccordo curricolare

Già nei documenti preparatori della Riforma Moratti, il coordinatore del gruppo di lavoro ristretto (prof. Giuseppe Bertagna) si era lasciato sfuggire un frase impegnativa, quando aveva proposto la "saldatura" tra l'ultimo anno della scuola primaria ed il primo anno della scuola secondaria di I grado, per favorire un migliore raccordo curricolare, tenendo anche conto dell'incipiente sviluppo della formula dei comprensivi. Poi non se ne era fatto niente, essendo tornate prepotenti le ragioni della politica che imponevano una netta inversione di marcia rispetto al disegno berlingueriano della scuola di base unitaria. Anzi, la nervatura curricolare scaturita e cristallizzata all'interno della legge 53/2003 (tutt'ora vigente) aveva scandito con molta nettezza la cesura tra scuola elementare e scuola media, l'una all'insegna della primarietà (approccio diretto all'esperienza e sua progressiva ri-elaborazione), l'altra all'insegna della secondarietà (il conoscere attraverso le rappresentazioni e i modelli). Così, è diventato più difficile costruire quei bienni di raccordo e di snodo tra i due segmenti scolastici, da tutti auspicati ma di difficile realizzazione quando la scansione dei programmi (i traguardi intermedi

¹ *Gli istituti comprensivi*, numero monografico di «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 83, 1998 (con interventi di P. Boscolo, A. Monasta, P. Calidoni, G. Cerini, R. Semeraro e altri).

² Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Editori Laterza, Roma-Bari 2011. Nella presentazione del volume campeggia un sottotitolo esplicativo: *Più efficace, perché più equa: il rilancio della scuola media italiana*.

delle Indicazioni 2004 e 2007), le procedure di valutazione e di certificazione (di cui al Dpr 122/2009), finanche le modalità di formazione e reclutamento dei docenti (DM 249/2010) si muovono in altre direzioni.

■ La discontinuità utile

Al di là delle deludenti scelte legislative, c'è dunque un problema di qualità del curricolo, di ambienti di apprendimento in grado di coinvolgere i ragazzi di oggi, di capacità dei docenti di lavorare in team, di personalizzazione e differenziazione dell'offerta formativa, perché è diventata troppo uniforme la proposta didattica nelle nostre aule (classi). La ricerca curricolare degli istituti comprensivi (perché di questo si tratta) dovrebbe incidere su questi nodi, approfittando dell'ambiente "verticale" non tanto per rimettere a punto l'architettura dei contenuti e degli obiettivi (una programmazione verticale non si nega a nessuno!), ma per ripensare insieme il modo di far scuola. Ciò non significa omologarsi al ribasso, elementarizzarsi, ma riscoprire – insieme – anche le ragioni della discontinuità utile, la possibilità di "prendere le misure" alla formazione dei ragazzi, di curare una effettiva "progressione degli apprendimenti" (così si esprime l'Atto di indirizzo MIUR dell'8 settembre 2009³, accantonando ogni idea caramellosa di continuità educativa).

Il curricolo verticale di 8 anni (dai 6 ai 14 anni) potrebbe articolarsi in periodi biennali, ciascuno caratterizzato da una specifica identità pedagogica, da un compito formativo preciso, connesso alle fasi di sviluppo degli allievi, attraverso una graduale differenziazione degli impegni didattici. Un buon esempio lo si trova nei Piani di studio della provincia di Trento, ove ad ogni biennio è attribuita una particolare "mission" conoscitiva. Si parla infatti⁴ di:

- a) unitarietà e integrazione dei processi di prima alfabetizzazione (6-7 anni)
- b) consolidamento degli apprendimenti per aree didattiche integrate (8-9 anni)
- c) incontro con le discipline attraverso la mediazione degli specialisti (10-11 anni)
- d) flessibilità, arricchimento e opzionalità delle scelte (12-13 anni).

Ad analoghe riflessioni erano giunti gli sperimentatori di Scuola Città "Pestalozzi" di Firenze, un piccolo comprensivo ante-litteram (8 classi in verticale), funzionante fin dal 1945, attraverso i consigli di classe per bienni verticali, l'adozione di laboratori integrati affidati a docenti elementari e medi, un'impostazione didattica molto esperienziale (più vicina a Dewey che a Bruner), la costruzione di una vera e propria comunità degli insegnanti (ma anche dei ragazzi e dei genitori) attorno alle scelte identitarie della scuola⁵.

■ Il curricolo verticale per competenze

Le migliori esperienze di curricolo verticale si realizzano quando gli insegnanti convergono verso un comune disegno progettuale, attraverso una regia condivisa, che possa anche "distendere" e differenziare meglio le proposte tra la prima ele-

mentare e la terza media. Oggi si ha l'impressione che l'ambientazione didattica delle nostre classi sia troppo simile (e spesso basata sulla successione scontata di lezione frontale-esercitazione-verifica), che non ci sia un'adeguata attenzione ai ritmi ed alle modalità di apprendimento degli allievi, che si finisca con il diventare molto ripetitivi e poco "economici". Oggi si reclamano a gran voce il "core curriculum", la riscoperta dei saperi essenziali, una didattica orientata agli standard ed alle competenze, insomma una scuola che produca risultati tangibili in termini di alfabetizzazione cognitiva (ma anche emotiva). Tutto ciò non può essere interpretato come un ritorno a didattiche trasmissive, ma come la riscoperta di una relazione educativa positiva, efficace, in un ambiente stimolante che stimoli curiosità e voglia di ricerca nei ragazzi, ma ancor prima negli insegnanti. Lavorare "in verticale" potrebbe dare questa spinta in più a grandi e piccoli, per ripensarsi in un nuovo progetto educativo che abbia a fondamento una migliore formazione di base delle nuove generazioni⁶.

In fondo, la scuola media è l'ultima chance che i nostri ragazzi hanno di stare insieme per crescere, di confrontare stili di vita, culture, atteggiamenti, di immaginare il proprio futuro. Fu un grande sogno la riforma della scuola media in senso unitario nel 1962 (giusto mezzo secolo fa), occorre ora inverarlo riscoprendo le virtù dello *streaming* (l'incontro tra diversi come opportunità di crescita) piuttosto che le scorciatoie del *tracking* (le precoce separazione delle intelligenze e dei destini sociali). È la grande sfida della nuova scuola media, che ha bisogno di ripensare alla sua funzione godendo della protezione di un ambiente "comprensivo", diventando magari più esigente nei confronti dei cugini della primaria (in quanto, poi, si possono condividere fianco a fianco le decisioni) e per far fronte insieme alle insistenze impertinenti dei cugini del secondo grado (quando ci dicono: *ma in che condizioni ci li mandate?*).

■ Una proposta provocatoria

Per fare tutto ciò la scuola media ha bisogno di più tempo, di spazi più distesi, di didattiche più partecipate. È utile pensare ad una migliore distribuzione delle cose da fare lungo otto anni di scuola (e diamo per scontato che prima ci sia stata un'ottima scuola dell'infanzia), ma forse occorre andare oltre, fare pratica di contiguità "fisica", provare a costruire effettivamente questi nuovi ambienti di apprendimenti.

³ Cfr. *Le novità del primo ciclo. Come gestire i Regolamenti e l'Atto di indirizzo*, numero monografico di «Notizie della scuola», n. 2-3, 16-30 settembre 2009 (con interventi di G. Cerini, C. Gammaldi, M. Guglietti, D. Previtali, R. Seccia, M. Spinosi, G. Ventura).

⁴ M. Pellerey, *Il modello trentino. Istituti comprensivi e organizzazione curricolare degli apprendimenti*, in «Rivista dell'istruzione», n. 6, novembre-dicembre 2011, Maggioli. Il fascicolo è interamente dedicato alla questione degli istituti comprensivi con interventi di L. Berlinguer, G. Cerini, M. Pellerey, G. Jannaccone, F. De Anna, P. D'Avolio, C. Mion e altri.

⁵ P. Orefice, S. Dogliani, G. Del Gobbo, *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, Edizioni ETS, Pisa 2011.

⁶ G. Cerini, *Una certa idea di valutazione. Apprendimenti insegnanti scuole sistema*, Homeless Book, Faenza (RA) 2011.

Posto che il curricolo verticale dovrebbe avere un equilibrio più spostato verso l'alto (un primo quadriennio a forte dominanza esperienziale, un secondo quadriennio più organizzato sugli ambiti disciplinari e i linguaggi), un'effettiva incidenza sulle pratiche professionali didattiche la si potrebbe avere apportando realistiche modifiche nell'organizzazione degli spazi.

In alcuni istituti hanno deciso di accogliere le classi quinte elementari presso l'edificio della scuola media. Questo semplice spostamento logistico ha stimolato un diverso atteggiamento nei bambini (che si sono sentiti più grandi, impegnati in nuove scoperte, attirati dal nuovo contesto), negli insegnanti (che hanno potuto sperimentare “de visu” il superamento di vecchi stereotipi e diffidenze), nei genitori (che hanno dato un possibile “senso” al comprensivo, rinunciando ai classici atteggiamenti protettivi nei confronti dei loro figli). Laboratori integrati, prestiti professionali, cura comune di alcuni apprendimenti fondamentali, misure di accompagnamento, sono diventati concretamente possibili e si è rafforzato il senso di una impresa formativa da costruire insieme, al di là di scontati steccati.

Non conta l'esempio che abbiamo testé fatto, quanto l'idea che un nuovo modello organizzativo (come è l'istituto comprensivo) abbia bisogno di riscoprire pienamente le dimensioni dell'autonomia didattica, di ricerca, di innovazione e presentarsi come uno spazio professionale aperto all'innovazione. E molte sono le “buone pratiche” che si possono adottare per migliorare la qualità della nostra scuola.

■ Tempo di scelte concrete, con un pizzico di utopia

Ma non vale la pena imbarcarsi in un'inutile ingegneria curricolare. Ormai è dimostrato che i fattori che possono incidere sul miglioramento dei risultati non sono tanto gli ordinamenti, le leggi, i quadri programmatici, ma le condizioni reali in cui si esplica l'insegnamento, le motivazioni dei soggetti in gioco (allievi e insegnanti), la gestione della classe, il curricolo implicito. Le ipotesi che abbiamo prospettato, che possono realizzarsi (in parte) nell'ambito delle prerogative dell'autonomia scolastica, appartengono dunque al novero delle riforme possibili, quelle che scaturiscono dal basso, che nessuno ci impone, e che forse producono gli effetti più importanti, perché ci rimettono in gioco come “gente di scuola” (e potrebbero pure appassionarci!).

Giancarlo Cerini