

1. Presentazione

Nel presentare questo rapporto, che raccoglie le risultanze del Progetto avviato con Decreto del 9.11.1999 dell'allora Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di 1° grado (v. allegato 1), è opportuno richiamare le tematiche che hanno costituito lo scenario culturale di riferimento dell'intera ricerca.

Il Gruppo Nazionale di Progetto (GNP) ha chiarito;

- il significato di curricolo in verticale all'interno dell'istituto comprensivo;
- il rapporto tra istanze nazionali e locali;
- il luogo e gli attori della progettazione curricolare.

Questi due ultimi aspetti, per il loro carattere pragmatico, hanno costituito il punto di partenza delle riflessioni sviluppate all'interno delle quattro reti regionali di ricerca.

Affermano J.Reynolds e M. Skilbeck ¹ che «il posto migliore per programmare un curricolo è quello in cui l'insegnante e l'alunno si incontrano». Da questa affermazione scaturiscono alcune conseguenze. Innanzitutto il curricolo, al di là delle innumerevoli definizioni che la letteratura specifica ha via via proposto, è la risultante della interazione (valoriale, culturale, didattica, pragmatica) tra docente e alunno: un curricolo, per essere educativamente efficace, non deve essere sentito come estraneo e lontano dal discente. Nell'adesione di quest'ultimo alle proposte curriculari che la scuola, per il tramite dei docenti, gli presenta, giorno dopo giorno, anno dopo anno, sta la chiave del successo scolastico. La scuola, secondo i due citati autori, è il posto migliore per progettare un curricolo poiché essa è in grado di cogliere meglio i bisogni formativi che una comunità esprime, di leggere in modo più realistico i bisogni conoscitivi dei propri alunni, di stimolare il loro apprendimento in situazione.

Un curricolo quindi non avulso dal contesto territoriale ma con esso interagente.

Considerare la scuola come luogo privilegiato per la progettazione curricolare significa non perdere di vista i docenti, il cui profilo professionale certamente si arricchisce con compiti che vanno ben al di là di quelli tradizionali. Rivalutare il ruolo culturale che all'interno di una progettazione curricolare può (e deve) essere esercitato dal docente è un traguardo che è possibile raggiungere, come dimostra questo rapporto, se vengono soddisfatte alcune condizioni:

- presenza accanto al docente, del sapere «esperto» (accademico) sui vari ambiti che vanno tenuti presenti nella progettazione curricolare. Lo sviluppo di un curricolo è, infatti, un'esperienza di selezione-decisione e di collaborazione pluralistica, sia in senso epistemologico che ideologico-valoriale
- investimenti materiali per la creazione delle migliori condizioni possibili sul versante della formazione, dell'aggiornamento, della documentazione
- esistenza di un clima positivo all'interno delle singole scuole che affrontano la progettazione curricolare (motivazione, corretto ed efficace circuito comunicativo tra i vari attori, presenza di una buona leadership d'istituto, ecc.).

La progettazione curricolare è, quindi, un'efficace catalizzatore della professionalità dei docenti, chiamati a cimentarsi con problematiche sempre nuove.

Il rivendicare un ruolo preminente alla progettualità delle scuole non significa mettere da parte le istanze curriculari nazionali. Queste ultime si prefiggono di costituire le strutture di una cultura comune in grado di sviluppare, mantenere e, se occorre, difendere una comune identità nazionale.

La vecchia contrapposizione tra curricolo nazionale e curricolo locale ha attraversato tutti i paesi occidentali a partire dagli anni '80 e può dirsi definitivamente superata dalla concezione di curricolo «integrato».²

Un curricolo, infatti, deve rispettare le istanze della *oggettività scientifica, della universalità etica, della generalizzabilità normativa*³ e quelle della *integrazione*, come afferma Semeraro,

¹ J.Reynolds e M. Skilbeck, *Culture and the classroom*, London, 1976, p.117

² R. Semeraro, *I saperi in una nuova concezione del curricolo*, in *Gli Istituti comprensivi*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 83 – Roma 1988

³ C. Scurati, *Curricoli, flessibilità e progettazione*, anpotizie n. 6-7-8/1994

«di maggiori e sempre più vaste connessioni non solo tra gli attori della scelta didattica, ma anche tra gli altri aspetti che caratterizzano l'istruzione».

Come si afferma nel contributo di apertura di questo rapporto, «la ricerca di un curriculum verticale è un problema che implica:

- la selezione e scelta di contenuti e temi essenziali, attorno ai quali avviare una progressiva strutturazione e articolazione delle conoscenze;
- l'individuazione di abilità strumentali e procedurali che consentano poi di sviluppare progressivamente strategie di controllo del proprio apprendimento;
- la messa in luce di atteggiamenti, motivazioni, orientamenti che invitano i ragazzi a diventare responsabili della propria voglia di apprendere».

La ricerca è stata organizzata sugli assi fondamentali di un curriculum «essenziale»: la lingua italiana, il sapere scientifico, l'area antropologica, il sapere matematico.

Questa scelta non intende certo considerare «inferiori» gli altri saperi ma risponde ad una duplice esigenza. Da un lato sviluppare nel concreto alcune indicazioni che provengono dal *Documento sui saperi essenziali per la scuola di base* (1998) che è all'origine della riconosciuta necessità di ristrutturazione curricolare; dall'altro, confrontarsi con il filone di ricerca accademica che affronta il tema del «*core curriculum*» cioè degli insegnamenti che sviluppano «conoscenza generativa» e dai quali non si può prescindere⁴.

La parte centrale del rapporto presenta alla comunità scolastica quanto le scuole hanno progettato e in parte sperimentato nelle quattro aree disciplinari, non con l'intento, più o meno palese, di offrire percorsi precostituiti o, peggio ancora, modelli paradigmatici, ma come frutto di un'esperienza che ha certamente arricchito innanzitutto i docenti e tutti quelli che hanno partecipato al progetto. Le scuole non dicono: «questo è quello che si deve fare nella progettazione curricolare» ma, più correttamente, «questo è quello che noi abbiamo fatto, come lo abbiamo fatto e perché lo abbiamo fatto». Agli altri istituti comprensivi si chiede non di «adottare» ma di «adattare» le ricche esemplificazioni presenti nel rapporto.

Il GNP ha inoltre discusso gli aspetti organizzativi di tutta la ricerca, nella convinzione che un progetto funziona se ha alla base un'ottima struttura organizzativa.

Sono state adottate le tecniche del project management, descrivendo i ruoli e i compiti che ogni componente il GNP doveva assumere, è stato steso un piano di fattibilità che prevedeva tempi certi nel raggiungimento del risultato e che conteneva un'analisi di «rischio» che il progetto presentava date le sue dimensioni interregionali e il numero degli attori coinvolti (v. allegato 2). A progetto concluso, il GNP è in grado di affermare che tutta la struttura ha funzionato consentendo di rispettare i tempi (2 anni) che il decreto istitutivo assegnava alle scuole.

Il progetto ha attivato quattro reti regionali di ricerca formate da 15 istituti comprensivi dislocati sull'intero territorio regionale (Toscana- Lingua Italiana; Emilia-Romagna - Area antropologica; Campania - Scienze; Piemonte - Matematica). In ogni rete regionale ha funzionato il Gruppo Regionale di Ricerca (GRR) coordinato dal Dirigente scolastico della scuola capofila (identificata dal decreto ministeriale) e composto da un esperto in progettazione curricolare, da un esperto disciplinarista, da un ispettore tecnico esperto nella disciplina, da un tecnico IRRE, da un dirigente scolastico di un istituto comprensivo, da un docente di un istituto comprensivo. Ogni istituto comprensivo ha identificato in media tre docenti quali partecipanti-referenti di progetto: essi hanno ricoperto i ruoli di ricercatori-sperimentatori e di trait-d'union con i consigli di classe. Non è esagerato affermare che essi sono stati il vero fulcro sul quale hanno lavorato le quattro reti regionali.

Il GNP è stato coordinato da un ispettore tecnico (responsabile di progetto) e formato da due ispettori tecnici esperti nel settore scuola elementare e scuola media, dai quattro dirigenti scolastici delle quattro scuole capofila delle quattro reti regionali di ricerca, da una segretaria identificata dalla struttura ministeriale.

Nel corso del progetto il GNP ha ritenuto opportuno lavorare in modalità «allargata» invitando alle sue riunioni gli esperti curricularisti, disciplinaristi e gli ispettori tecnici presenti nelle quattro reti regionali di ricerca.

⁴ G. Cerini, *verticalità, riforme e istituti comprensivi*, in *Gli istituti comprensivi*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 83 - Roma 1988

F. Bertoldi, N. Serio (a cura di), *Un nuovo curriculum per la scuola di base*, Armando editore, Roma - 2001

Queste due modalità sono state estremamente produttive in quanto hanno creato un più grande circuito comunicativo tra il «centro» e la «periferia».

Questo rapporto è quindi il frutto di professionalità diverse e tutte preziose per il raggiungimento dell'obiettivo.

Riteniamo, infatti, che vada incentivata la progettualità curricolare delle scuole, secondo principi di flessibilità, di coerenza tra fini e risorse, di scientificità, di correttezza metodologica che solo la presenza di più soggetti è in grado di assicurare.

Da questo punto di vista, il progetto assume un valore paradigmatico.