

3. La ricerca curricolare negli istituti comprensivi: una storia che viene da lontano...

3.1. Il «valore aggiunto» dell'istituto comprensivo

I dati sulla diffusione nel nostro paese degli istituti comprensivi testimoniano la notevole vitalità di quest'esperienza, nata appena sette anni fa, ma già ricca di una sua storia, che merita di essere ricostruita anche per scorgervi qualche indizio rivelatore del suo possibile futuro. Non è stata una storia facile, perché non è sempre stato chiaro il rapporto tra un modello d'organizzazione scolastica che era nato inizialmente per far fronte all'emergenza territoriale, ma che si è trovato immediatamente proiettato al centro di innovazioni scolastiche di vasto respiro (autonomia, nuovi curricula, rapporti con il territorio). L'istituto comprensivo ha così acquisito, nel corso degli anni, un valore aggiunto che lo ha trasformato in un laboratorio sperimentale «a cielo aperto», ove mettere alla prova «oggetti pedagogici» di notevole interesse, come è il caso del «curricolo verticale» che è alla base del progetto di ricerca-azione che è rendicontato in questo Rapporto tecnico.

La relazione tra istituto comprensivo e riforma degli ordinamenti è però complessa, perché né il modello inizialmente (1997) proposto dal Ministro Luigi Berlinguer (con due cicli, primario e secondario, della durata di sei anni ciascuno) corrispondeva alla struttura classica dell'istituto comprensivo (con aggregazione di scuola materna, scuola elementare e scuola media nella salvaguardia dei rispettivi profili e durate), né il progetto di legge attualmente in discussione al Parlamento (autunno 2002) sembra dedicare specifiche attenzioni al problema della «comprensività» (cioè della continuità del curriculum di base). Va comunque ricordato che l'ipotesi contenuta nel disegno di legge 1306/2002 prevede la definizione di un «primo ciclo» comprendente la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Anche la precedente versione legislativa del riordino dei cicli (legge 10-2-2000, n. 30 la cui attuazione è stata sospesa nell'estate 2001) non contemplava la formula dell'istituto comprensivo, perché proponeva una radicale ristrutturazione della formazione di base, con l'istituzione ex novo di una nuova «istituzione» (la scuola di base), con una durata ridotta (sette anni, anziché otto) e con un'incerta identità curricolare (tutta tesa alla ricerca di un precario equilibrio tra l'identità «primaria» della scuola elementare e quella «secondaria» della scuola media).

In questa ricognizione va ricompresa anche l'ipotesi espressa dal Grl (Gruppo di lavoro ristretto, presieduto dal prof. G. Bertagna) che nel rapporto del dicembre 2001 suggerisce «lo sviluppo ulteriore del modello degli istituti comprensivi», per collegare «in un percorso continuo e progressivo la scuola elementare e la scuola media» anche mediante «l'organizzazione di un biennio di transizione ... che deve permettere di saldare tra loro la quinta elementare e la prima media». È da valutare anche se l'ipotesi di articolazione interna delle annualità del primo ciclo (secondo la scansione 1+2+2 e 2+1, prevista nel progetto di legge delega n. 1306 del 14-3-2002) sia pienamente compatibile con questo tipo di raccordo.

Occorre, allora, interrogarsi sul rapporto tra l'istituto comprensivo, il principio della continuità educativa, la ricerca sul curriculum verticale. Verificare come nell'istituto comprensivo sia stato posto il problema della collaborazione (e dello *scambio interprofessionale*) tra docenti di diversi livelli scolastici, questione che sembra essere stata alla base della freddezza che si è manifestata nei confronti dell'idea di scuola di base. In definitiva, è opportuno mettere in relazione problematica il successo della formula comprensiva, cioè di un'istituzione che integra in una struttura possibilmente «calda» (unitaria, ravvicinata, empatica) le scuole materne, elementari e medie di un medesimo territorio con le prospettive di un'articolazione probabilmente «fredda» (segmentata, differenziata, «professionale») del primo ciclo.

3.2. La scuola del territorio

L'istituto comprensivo rappresenta uno dei punti di novità più significativi (non fosse altro per la sua estensione) del paesaggio scolastico del nostro paese, destinato a consolidarsi anche

nei prossimi anni. Le nuove responsabilità legislative attribuite alle Regioni dalla revisione costituzionale (Legge Cost. n. 3 del 18-10-2002) in materia di programmazione dell'offerta formativa (e delle connesse operazioni di dimensionamento, organizzazione e articolazione degli insediamenti scolastici) offrono, infatti, nuovi motivi di attualità ad un modello organizzativo che s'ispira direttamente alla prospettiva della «scuola di comunità» e del «territorio».

Nell'a.s. 2001/2002 hanno funzionato in Italia oltre 3200 istituti comprensivi. Essi rappresentano oltre il 40 % dell'intero patrimonio delle scuole di base (elementari e medie) del nostro paese. Inizialmente «pensati» per salvaguardare le aree di montagna (legge 31.01.1994, n. 97), gli istituti si sono poi diffusi su tutto il territorio nazionale a seguito della liberalizzazione disposta dalla legge finanziaria 23.12.1996, n. 662 (art. 1, comma 70).

Collegato ad una logica territoriale, l'istituto comprensivo ha riscosso un notevole successo nell'ambito dei processi di riorganizzazione della rete scolastica finalizzati all'attribuzione della personalità giuridica alle istituzioni scolastiche «normodimensionate» (D.P.R. 18.06.1998, n. 233). Questo elemento strumentale, dovuto alla possibilità di raggiungere più agevolmente le soglie minime fissate per il dimensionamento degli istituti (500 alunni, ridotti a 300 nelle zone di montagna), può spiegare la rapida diffusione del nuovo modello organizzativo, ma non annulla le motivazioni pedagogiche ed istituzionali che hanno creato un «effetto d'alone» attorno alle vicende delle scuole verticalizzate.

L'istituto comprensivo aggrega in una sola struttura funzionale le scuole materne, elementari e medie di uno stesso ambito territoriale, con il fine di migliorare e rendere più coerente il progetto formativo rivolto agli alunni dai 3 ai 14 anni. I tre gradi scolastici continuano a funzionare distintamente secondo le loro caratteristiche (programmi, orari, insegnanti), ma l'azione didattica degli insegnanti viene meglio organizzata e coordinata. Infatti, nell'istituto comprensivo si costituiscono una sola presidenza, un solo consiglio di istituto, un collegio dei docenti unitario, per affrontare in modo integrato i vari aspetti della vita della scuola, relativi alle scelte educative e didattiche, alla valutazione degli alunni, alla gestione dei finanziamenti (OM. 04.08.1995, n. 267).

Le sperimentazioni svoltesi in questi anni in gruppi limitati di istituti coordinati a livello nazionale (Progetto: *L'istituto comprensivo sperimentale, laboratorio per l'innovazione*) hanno attestato (cfr. cm 21.07.2000, n. 186) che nelle esperienze migliori l'istituto comprensivo garantisce:

- a) un'efficace continuità educativa (curricolo verticale);
- b) una gestione più flessibile dell'organizzazione (autonomia didattica);
- c) rapporti più stretti con i genitori ed il territorio (integrazione sociale).

Gli insegnanti, infatti, possono conoscere e seguire il processo educativo di ogni alunno, dall'ingresso nella scuola dell'infanzia fino all'esame di licenza media, scambiarsi informazioni sulle caratteristiche dell'apprendimento dei ragazzi e sulla loro valutazione, intervenire in tempo utile di fronte ad eventuali difficoltà. Il confronto continuo tra i docenti consente di agevolare il passaggio da un livello scolastico all'altro, di impostare progetti di studio comuni, di valorizzare gli interessi dei ragazzi.

Nell'istituto comprensivo si mettono (o si dovrebbero mettere) in comune alcune risorse (i docenti, le attrezzature, i finanziamenti), per qualificare i metodi e le attività di insegnamento. L'autonomia organizzativa e didattica (D.P.R. 08.03.1999, n. 275) permette già di gestire in modo flessibile il calendario scolastico, gli orari settimanali e giornalieri, l'articolazione dei gruppi e di decidere «in loco» una quota-parte degli insegnamenti (al momento, fino al 15% del totale). I dati sul monitoraggio dell'autonomia, diffusi dal Ministero dell'Istruzione e dall'INDIRE (ex-BDP), rivelano come le opportunità di flessibilità risultino maggiormente sfruttate nelle scuole verticalizzate che si presentano come un ambiente professionale fortemente dinamico.

L'istituto si qualifica come scuola del territorio, perché può dialogare più intensamente e con maggiore convinzione con gli enti locali, le associazioni, il volontariato, gli istituti culturali, affinché tutti questi soggetti contribuiscano ad arricchire l'offerta formativa della scuola. La nascita dell'istituto comprensivo implica -di norma- la stipula di un accordo di programma territoriale con gli enti locali interessati. Si possono così definire programmi integrati che durano nel tempo e qualificano il ruolo della scuola.

3.3. L'innovazione organizzativa

La produzione normativa che ha accompagnato la storia degli istituti comprensivi ha cercato di affrontarne i nodi problematici, offrendo via via ipotesi di soluzione attraverso un ideale *work in progress*. La CM 28.07.1997, n. 454 riassume gli aspetti più significativi del funzionamento strutturale degli istituti comprensivi, anticipando molti degli elementi successivamente generalizzati con il Regolamento dell'autonomia. In particolare, vengono suggeriti comportamenti organizzativi e professionali finalizzati alla costruzione di una migliore identità unitaria dell'istituto (a partire dalla possibile nuova denominazione: cfr. dm 12.07.1996, n. 338).

Lo strumento prioritario per costruire il senso di appartenenza alla nuova istituzione è individuato nel *collegio dei docenti unitario* (che dovrà impegnarsi in azioni comuni di programmazione, di formazione in servizio, di orientamento, di adattamento del calendario scolastico, ecc.). Anche una coordinata *organizzazione amministrativa e gestione delle risorse finanziarie e del bilancio* può facilitare un migliore assetto dell'istituto comprensivo, che si trova a fare i conti con una normativa frammentaria e sedimentata per compartimenti stagni (corrispondenti ai diversi gradi scolastici). Alcune prime timide indicazioni amministrative, in sede di formulazione di bilanci e di assegnazione degli organici del personale, hanno cercato di semplificare la gestione degli istituti e di incentivare una maggiore attenzione alla specificità del settore (ma molto resta ancora da fare).

Sul piano pedagogico è stato auspicato *l'impiego integrato del personale*, mediante forme di collaborazione tra docenti di scuole diverse, la costituzione di team «aperti» e l'avvio di progetti integrati, con particolare riferimento all'educazione motoria, all'educazione artistica, all'educazione musicale, alla lingua straniera e alle attività di sostegno.

Gli istituti comprensivi hanno usufruito di programmi aggiuntivi di aggiornamento per il personale, inizialmente rivolti ai dirigenti scolastici e poi estese agli insegnanti ed a tutti gli operatori (cfr. CM 282/95, CM 100/97 E CM 720/1997). Questo ha consentito, in genere, di impostare la formazione in servizio per i docenti dei tre ordini di scuola come occasione di riflessione, per scambi di idee ed esperienze, per promuovere incontri in uno spazio istituzionalmente dedicato, per la condivisione di attività e progetti e per l'avvio di percorsi più strutturati.

3.4. Il consolidamento dell'esperienza

La CM 04.08.1998, n. 352 ha cercato di delineare i primi elementi di quel curriculum «verticale» che rappresenta la vera ragion d'essere dell'istituto comprensivo. Il documento allegato alla circolare presenta una vera e propria piattaforma progettuale, mettendone a fuoco gli aspetti relativi alla dimensione educativa, ai contenuti culturali, alle strategie metodologiche, alle soluzioni organizzative. Emerge la propensione ad interpretare gli obiettivi della scuola «verticale» in termini di *competenze* (le abilità, le conoscenze, gli atteggiamenti) piuttosto che di semplice acquisizione di contenuti conoscitivi, cogliendo meglio diversità, stili e potenzialità degli allievi, per migliorarne i livelli di apprendimento.

Notevoli appaiono alcune innovazioni sul piano *metodologico*, imperniate su una didattica a sfondo laboratoriale. L'esigenza di aprire le classi, di organizzare laboratori «integrati» per ragazzi di età diverse, di utilizzare pienamente risorse messe a disposizione dal territorio, determina una più forte connotazione sociale dell'ambiente di apprendimento. Si coglie con più immediatezza il rapporto tra *relazioni cooperative* (riferite ai ragazzi e agli adulti) e qualità degli apprendimenti. Il ruolo dell'insegnante diventa quello di un «facilitatore» dell'apprendimento attraverso una corretta «mediazione» comunicativa e didattica.

Infine, sul piano delle soluzioni *organizzative*, l'istituto comprensivo tende a valorizzare un'utilizzazione più ampia delle competenze disponibili all'interno dell'unità scolastica, andando oltre la rigida appartenenza ai diversi settori scolastici e mirando alle effettive professionalità disponibili. Si tratta di un elemento assai delicato, che non può essere imposto in via amministrativa o «politica» e che deve essere piuttosto il frutto di una convinzione dal «basso» degli operatori coinvolti in progetti innovativi.

Il documento tecnico allegato alla CM 30.09.1999, n. 227 interpreta una fase di ulteriore sviluppo qualitativo dell'istituto comprensivo delineandone le condizioni di successo, cioè gli

indicatori di qualità di un ciclo «lungo» dove diventa possibile alimentare una professionalità docente «riflessiva».

Nell'istituto verticale si può concentrare l'attenzione sulle *transizioni strategiche* (ad esempio, tra scuola dell'infanzia e scuola elementare, tra la classe 5° elementare e la 1° media), per favorire la progressiva conquista dell'autonomia degli allievi in alcune competenze di base. Ma, al di là del miglioramento dei raccordi nei bienni di passaggio, nell'istituto comprensivo si possono gettare le basi per la costruzione di *curricoli verticali*, finalizzati ad una migliore qualità degli apprendimenti. Nell'esperienza degli istituti comprensivi, rilevabile nei progetti «sperimentali» della prima generazione, qualità dell'apprendimento significa una più solida coerenza e coesione interna tra le *conoscenze*, una progressiva specializzazione delle *abilità* procedurali, la crescita di una *motivazione* negli allievi via via più selettiva e orientata.

L'istituto comprensivo esige tuttavia alcune condizioni minime, per altro comuni a tutti gli istituti scolastici, per realizzare il valore aggiunto che è connesso alla sua configurazione «verticale»:

- la presenza, stabile, di dirigenti scolastici autorevoli e culturalmente attrezzati per far fronte a dinamiche professionali più complesse;
- la motivazione ed il senso di «appartenenza» all'istituzione degli insegnanti, consapevoli di partecipare ad un'impresa comune;
- la passione civile, nel dialogo costante con il territorio e nell'integrazione delle diverse opportunità formative.

Queste condizioni consentono di offrire la necessaria unitarietà al progetto di scuola, infondendo il senso della costruzione di una nuova istituzione educativa e non della semplice sommatoria di segmenti distinti.

Le occasioni di progettazione comune, di integrazione, di scambio (laboratori, classi aperte, prestiti professionali, piccoli gruppi, rapporti intensi con il territorio) configurano un ambiente ad alto tasso di comunicazione, di dialogo interprofessionale, di forte mobilità intellettuale, che offre grandi potenzialità per superare modelli rigidi e vecchie gerarchie culturali tra i saperi.

Le più recenti azioni formative (cfr. CM 269/00 e 282/00) si muovono nell'ottica di creare reti professionali, centri di documentazione, poli di riferimento per sostenere e diffondere le *best practices*. Occorre però mettere gli insegnanti dei diversi livelli scolastici in condizione di operare effettivamente insieme, rimuovendo ostacoli di natura giuridica e contrattuale (ad esempio, i docenti di scuola media e di scuola materna non dispongono di un «pacchetto» di ore da dedicare settimanalmente agli incontri di programmazione collegiale e di team, alla formazione e all'autoformazione, come i colleghi delle scuole elementari).

Dagli istituti comprensivi continua a pervenire una forte domanda di aiuto (in termini di ricerca, formazione, consulenza), ma non sempre l'amministrazione è stata in grado di rispondere a tali istanze. All'interno delle Direttive annuali sulla formazione (Dir. 143/2001; 74/2002) lo spazio riservato alle esigenze formative degli istituti comprensivi non è apparso adeguato al rilievo «strategico» che tale istituzione potrebbe assumere nel panorama attuale e futuro della scuola italiana.

3.5. La ricerca sul curricolo verticale

Approfittando del contesto «verticale» degli istituti comprensivi, il nuovo progetto ha messo al centro del disegno sperimentale una ricerca più mirata sul curricolo, da articolare per obiettivi specifici d'apprendimento, in relazione ai diversi percorsi disciplinari.

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 (gli automatismi) 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».

Tutto questo rende necessario far pesare di più nelle dinamiche dell'insegnamento le caratteristiche degli allievi (le loro diversità, i loro stili, le loro potenzialità). In questa prospettiva l'articolazione lunga del curricolo consente di accompagnare l'alunno lungo il

percorso formativo, innestando la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento su una più solida base conoscitiva.

Gli istituti comprensivi coinvolti nel progetto hanno iniziato a costruire un linguaggio comune, un lessico più attento alle esigenze formative degli alunni (ove hanno prevalso le parole chiave di personalizzazione, successo formativo, didattica orientativa, sostegno alle motivazioni). Sull'asse insegnamento/apprendimento si è così registrato uno spostamento verso il polo «apprendimento», e quindi un maggior peso dato alla conoscenza delle caratteristiche degli allievi.

Negli istituti comprensivi, proprio perché è possibile distendere e accompagnare nel tempo l'osservazione si riesce a cogliere meglio diversità, stili e potenzialità degli allievi, innestando su tali diversità la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento. La continuità non può, infatti, significare piattezza di proposte. Poiché gli insegnanti costituiscono un unico gruppo professionale, nell'istituto diventa possibile una maggiore differenziazione ed articolazione dei percorsi curricolari.

Gli spazi sperimentali aiutano quindi a reinterpretare gli obiettivi della formazione di base evidenziando obiettivi formativi e competenze degli allievi in termini unitari. Curricolo verticale non significa, dunque, limitarsi ad una diversa distribuzione dei contenuti di conoscenza, ma enfatizzare il valore gnoseologico (formativo) di tali contenuti.

Si tratta, però, di investire di questa valenza formativa non solo le aree collaterali del progetto educativo, le cosiddette discipline integrative, ma il «*core curriculum*». Questo significa impegnarsi nella ricerca su aree strategiche fondamentali, ad esempio su percorsi curricolari verticali di lingua, di matematica, di storia, di scienze, visti come approcci decisivi alla formazione del pensiero. Questo è, in estrema sintesi, il messaggio che proviene dalle proposte elaborate nei quattro poli di ricerca sui curricoli verticali.

Nella logica «lunga» dell'istituto comprensivo risulta più agevole –di quanto non avvenga separatamente nella scuola elementare e nella scuola media- calibrare il progressivo passaggio da un'impostazione unitaria ad una progressiva differenziazione degli apprendimenti e delle conoscenze (ben visibile nel portato «storico» delle discipline). Le discipline pongono dei vincoli e dei confini alle conoscenze, ma proprio per questo ne rappresentano la struttura portante: occorre dunque salvaguardare il valore dell'unitarietà e della trasversalità della conoscenza, senza però perdere la forza conoscitiva dello specifico «disciplinare».

L'organizzazione del curricolo verticale può stimolare innovazioni sul piano metodologico e dell'organizzazione formativa delle discipline, da interpretare nella loro versione a «*banda larga*», per facilitare connessioni, rapporti, consapevolezze. La verticalità non si risolve solo nella facile contrapposizione tra «primarietà» (un approccio alla conoscenza basato su una dimensione eminentemente percettiva ed operativa) e «secondarietà» (un approccio già filtrato dalle rappresentazioni simboliche), tra vicinanza e distanza (tra soggetto e oggetti della conoscenza), tra contesto e testo, tra informale e formale, tra predisciplinare e disciplinare. L'intreccio tra le due polarità fa parte del ritmo dell'apprendimento e pervade tutto l'itinerario conoscitivo, dai 3 ai 14 anni. Non è possibile demarcare nettamente il rapporto tra queste due fasi, magari facendolo coincidere con una lettura contrapposta degli assetti curricoli di scuola elementare e media. Così come non è pensabile ipotizzare un incontro secco con la «secondarietà», al momento dell'ingresso degli allievi nella scuola media (o alla quinta classe elementare).

Può invece risultare stimolante caratterizzare il percorso curricolare di base mediante bienni didattici, che gradualmente portino verso una specifica articolazione dei saperi disciplinari.

Il curricolo verticale è generativo perché facilita il progressivo incontro, fin dalla scuola dell'infanzia, dei bambini con i saperi, cioè con le parole, i linguaggi, le conoscenze, gli strumenti, che permettono la ricostruzione culturale dell'esperienza vissuta, dell'ambiente, dello spazio (come bene si esprimono ancora i programmi didattici per la scuola primaria del 1985). Andare alle radici del curricolo verticale significa, dunque, scoprire gli elementi invariati che corrono lungo tutto il curricolo (la ricorsività di azioni cognitive sempre più sicure e consapevoli) per coniugarli con gli elementi variabili dell'esperienza di conoscenza (i contenuti dichiarativi sempre più ampi, i contesti d'uso delle abilità sempre più differenziati, ecc.).

Curricolo verticale non significa elidere i fattori di una discontinuità positiva (che fanno parte integrante di ogni prospettiva di sviluppo e di crescita), ma ricomprenderli in una visione

di grande respiro progettuale, un “grande affresco”, che assicuri coerenza e coesione all’intera formazione di base fornendo a tutti gli allievi uguaglianza di opportunità in una età decisiva per la loro crescita.

L’evoluzione normativa: legge 31.01.1994, n. 97; D.lgs 16.4.1994, n. 297; cm 09.01.1994, n. 316; om 09.11.1994, n. 315; om 04.08.1995, n. 267; cm 04.08.1995, n. 268; cm 10.08.1995, n. 282; legge 11.01.1996, n. 23; dm 12.07.1996, n. 338; legge 23.12.1996, n. 662; cm 13.01.1997, n. 27; cm 13.02.1997, n. 100; legge 15.03.1997, n. 59; cm 28.07.1997, n. 454; cm 19.11.1997, n. 720; d.P.R. 18.06.1998, n. 233; cm 07.08.1998, n. 352; cm 30.09.1999, n. 227; cm 21.07.2000, n. 186; cm 06.12.2000, n. 269; cm 19.12.2000, n. 282.