

**Ministero della Pubblica istruzione
Direzione generale dell'istruzione secondaria di I grado**

**Progetto nazionale articolato in poli territoriali costituiti da reti di scuole
Ricerca/azione sui curricoli verticali**

Percorsi disciplinari in verticale negli istituti comprensivi
Gruppo STORIA Emilia Romagna

Anni 2001-2004

RAPPORTO FINALE DI RICERCA

PARTE COMUNE

INDICE

1. <i>Presentazione</i>	p.3
2. <i>Significato di curricolo</i>	p.6
3. <i>La ricerca curricolare negli istituti comprensivi: una storia che viene da lontano</i>	p.8
3.1. Il «valore aggiunto» dell'istituto comprensivo	
3.2. La scuola del territorio	
3.3. L'innovazione organizzativa	
3.4. Il consolidamento dell'esperienza	
3.5. La ricerca sul curricolo verticale	
4. <i>Ricerca curricolare e supporto alla scuola autonoma. Il punto di vista degli ispettori</i>	p.13
5. <i>La ricerca curricolare e gestione in situazione. Il punto di vista dei dirigenti scolastici</i>	p.16
5.1. La formazione dei Docenti	
5.2. Modalità di progettazione e organizzazione del percorso curricolare	
5.3. Interrelazioni con il contesto territoriale	
5.4. Il curricolo	
6. <i>Ricerca curricolare e contributo IRRE. Il punto di vista degli esperti IRRE presenti nei gruppi regionali di ricerca</i>	p.18
7. <i>Gli strumenti del monitoraggio della ricerca</i>	p.20
7.1. Il Questionario	
7.2. Il diario di bordo	
8. <i>Check list di rilevazione</i>	p.21
9. <i>Risultati del questionario sulla R/A sui curricoli di base. Alcune considerazioni di sintesi sui dati di riepilogo</i>	p.25
9.1. Progettazione del curricolo	
9.2. Gestione del curricolo	
9.3. verifica degli apprendimenti	
10. <i>Un progetto di ricerca per una scuola in cambiamento</i>	p.29
10.1. Il curricolo disciplinare a scuola	
10.2. Il curricolo disciplinare in verticale e in progressione	
10.3. I «messaggi essenziali» della ricerca	

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, «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».

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.

Come si afferma nel contributo di apertura di questo rapporto, «la ricerca di un curricolo 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 curricolo «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 «adattare» 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.

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.

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 curricolo per la scuola di base*, Armando editore, Roma 2001.

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.

2. Significato di curricolo

Il tema della definizione / delimitazione del curricolo è oggetto di una vasta letteratura che ne ha ormai sondato caratteristiche e procedure, ed ha categorizzato alcuni modelli curricolari che riassumono il dibattito:

1 *Curricoli centrati sugli scopi* a sottolineare la costruzione come deduzione a partire dalla scelta dell'esito finale dell'azione formativa;

2 *Curricoli centrati sulla misurazione* dei risultati nei quali il percorso formativo è calibrato sul perseguimento di standard;

3 *Curricoli centrati sulla conoscenza* che assumono le discipline come criteri guida della progettazione, pianificazione realizzazione e valutazione del percorso scolastico;

4 *Curricoli centrati sull'esperienza di apprendimento* nei quali la dimensione della relazionalità e del coinvolgimento vengono considerate qualità essenziali per il successo formativo.

Comuni ai diversi approcci sono, comunque, due considerazioni di criterio che risultano importanti per la R/A del progetto e che vengono assunte come assi culturali dello stesso.

Se da un lato infatti sono abbandonate tutte le procedure che enfatizzano gli aspetti centralisti e dirigisti, parallelamente viene sottolineato il ruolo dei docenti nel passaggio «dalla teoria alla classe, alla scuola del territorio» con spazi di decisionalità crescenti.

Già Stenhouse (1978) aveva sottolineato che «*lo sviluppo del curricolo va inteso come un processo di ricerca continuo che vede gli insegnanti protagonisti principali*». Gli insegnanti e le forme del loro coinvolgimento risultano quindi essenziali non solo per l'efficacia del curricolo stesso, bensì anche per evitare i pericoli di funzionalismo, perdita di memoria e «*deriva quantitativa*» ai quali vanno incontro trasposizioni forzate di approcci curricolari rigidi.

Sul piano normativo e istituzionale vanno certamente in questa direzione le indicazioni del Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99) soprattutto negli articoli relativi alla costruzione del curricolo di scuola e dell'esercizio reale, da parte dei docenti, dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo (artt. 3, 6, 8 del regolamento citato).

L'attività, che le reti regionali di istituti comprensivi hanno svolto, sottolinea, per la definizione del curricolo di area disciplinare della scuola:

- il recupero e lo sviluppo della tradizione a partire dai programmi che i docenti sentono ancora come indicatori di valore scolastico forte nella prospettiva della tenuta del circolo virtuoso tra indirizzi nazionali, risposta a domande del contesto e autonomia culturale dei docenti;
- la valorizzazione dell'associazionismo culturale e professionale dei docenti che, attraverso le loro organizzazioni di area disciplinare e di professione, contribuiscono al dinamico confronto, in rapporto anche con la ricerca universitaria, sull'evoluzione dei contenuti e dei temi da inserire nel curricolo;
- la considerazione del rapporto tra curricolo locale e curricolo nazionale che coniuga l'idea della cultura locale come patrimonio culturale in situazione e come idea di quel «mondo» concreto in cui avvengono i percorsi e i processi di formazione degli alunni;
- la possibilità di realizzare la formazione in servizio attraverso il coinvolgimento nella decisione ma soprattutto, attraverso lo strumento privilegiato della R/A, la riflessione sull'azione didattica nella prospettiva dell'imparare della pratica
- il confronto contestuale con la praticabilità d'aula di ipotesi innovative che richiedono gradualità e condizioni ambientali interne ed esterne alla scuola che rendono significative e produttive le risorse di volta in volta coinvolte.

Negli Istituti Comprensivi le diverse professionalità docenti e le tradizioni scolastiche della scuola materna, elementare e media risultano, da questo punto di vista, una risorsa preziosa in condizioni di lavoro favorite dalla contiguità istituzionale, dalla dirigenza unica e dal collegio docenti unitario, risorsa che la R/A dimostra importante laddove viene valorizzata nella prospettiva dell'integrazione tra professionalità diverse, della conoscenza di pratiche didattiche diverse, della analisi di strumenti didattici diversi ecc...

Una situazione, questa, che consente di cogliere, nella sua concreta fattibilità, il carattere fondamentale, ma non sempre percepito correttamente, del curricolo come organizzazione dell'insegnamento/apprendimento per grandi aree disciplinari nell'ambito dell'offerta formativa di

una scuola dotata di autonomia (curricolo di scuola) nel percorso educativo organico della scuola dell'infanzia e della preadolescenza .

Dal contesto stesso della R/A emergono gli assi pedagogico culturali sopra indicati e che le 4 aree disciplinari del progetto (gli attesi curricoli verticali) hanno considerato la TRAMA sulla quale costruire l'ORDITO delle scelte curriculari specifiche perché lo sguardo pedagogico consenta di avvicinarsi all'idea di curricolo inteso come «*l'intero arco delle esperienze, consapevoli o inconsapevoli, che si verificano nell'ambiente educativo della scuola*» (Scurati, 1998).

Gli elementi di efficacia emersi sono stati:

<p>Dal punto di vista dell'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Valorizzazione dell'alunno nel suo graduale divenire «cittadino»</i> ● <i>Continuità educativa nella condivisione delle finalità della formazione</i> ● <i>Orientatività dell'impostazione delle scelte curriculari</i> 	<p>Dal punto di vista dell'organizzazione scolastica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Considerazione di un percorso unitario nella diversità degli approcci del ciclo di base</i> ● <i>Flessibilità nella gestione della didattica</i> ● <i>Valorizzazione della operatività</i> ● <i>Interazione con le risorse del territorio</i>
<p>Dal punto di vista del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Valorizzazione delle buone pratiche che attraversano i livelli scolastici dell'IC</i> ● <i>Esperienze di insegnamento cooperativo e integrato</i> ● <i>Considerazione e rilievo degli aspetti di trasversalità dell' insegnamento disciplinare</i> 	<p>Dal punto di vista dei contenuti del curricolo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Coerenza e sistematicità delle scelte di contenuto in un percorso progressivo lungo i cicli</i> ● <i>Essenzialità delle scelte per lo sviluppo dell'identità personale e collettiva</i> ● <i>Attenzione al pensiero pratico e legato all'esperienza concreta</i>

La teoria curricolare emergente dal progetto, nel mettere in comune le varie professionalità, ha concentrato la propria attenzione sul modello della *programmazione curricolare per competenze*.

Le competenze si configurano, infatti, come strutture mentali capaci di evidenziarsi a diversi livelli nella dimensione che si suole definire del «sapere e del saper fare» con caratteri di grande trasversalità, oltre la tradizionale separazione che a scuola si constata tra queste due dimensioni della conoscenza.

Quale programmazione curricolare è allora opportuna? Una programmazione per progressivi ampliamenti di analisi, lettura, produzione, fruizione dei contenuti; oppure una programmazione di prevalente supporto e integrazione ai contenuti di carattere disciplinare cioè per argomenti, per progetti interdisciplinari, per esperienze ?

Certamente entrambi gli approcci, con una preoccupazione, che Boscolo precisa parlando appunto di questo termine quasi mitico di «competenza»: «*lo sviluppo di una competenza implica anche la costruzione nell'allievo del significato di tale competenza*». Si tratta di riuscire a combinare il percorso dello sviluppo della competenza, con il percorso personale dell'esperienza di apprendimento.

La R/A intende, da questa angolatura di analisi, evitare di cadere nel riduzionismo di una concezione di «competenza» intesa esclusivamente come applicazione di conoscenze, e sottolineare anche la dimensione di maturazione personale che lo sviluppo di ogni competenza comporta. La volontà, i sentimenti, i valori non sono indifferenti all'aumento di competenze, anzi si può dire che i due mondi si nutrono a vicenda .

La definizione del curricolo non si può affrontare come semplice operazione di composizione di pezzi in un puzzle, essa richiama scelte e responsabilità di ordine educativo culturale e sociale.

Il Progetto, approfondendo la sperimentazione di costruzione di curricoli di aree disciplinari negli IC, ha inteso affrontare la spinosa questione della coerenza tra *curricolo enunciato e curricolo praticato* perché la qualità della scuola oltre che nella sua efficienza sta nella sua efficacia formativa reale.

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 for-

mativa (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 somatoria 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.

4. Ricerca curricolare e supporto alla scuola autonoma

Il punto di vista degli ispettori

La ricerca-azione ha evidenziato due dimensioni concettuali ed operative:

1. La dimensione curricolare: costruzione del curricolo di istituto, individuazione dei saperi essenziali, definizione delle competenze trasversali e disciplinari da far acquisire agli alunni, individuazione dei contenuti, raccordi tra i vari gradi di scuola nella dimensione del curricolo continuo e progressivo, puntuale adattamento alla situazione locale.
2. La dimensione organizzativa: organizzazione delle attività curricolari in termini di tempi della progettazione e della revisione delle azioni in itinere, utilizzazione della quota del 15%, realizzazione della flessibilità: compresenza, classi aperte e gestione in orizzontale e in verticale dei gruppi classe.

Dei due aspetti, il primo è quello che ha impegnato maggiormente i Gruppi Regionali della R/A e le scuole che hanno partecipato alla sperimentazione. Impostare il lavoro per l'individuazione del curricolo ha richiesto un grande impegno, per giungere alla scelta di obiettivi comuni: ciò ha comportato un lavoro preliminare di condivisione terminologica e dei metodi di lavoro, stimolando la collaborazione tra i docenti dei tre «segmenti» di scuola. Tale indispensabile lavoro è risultato ben accetto agli insegnanti che hanno avuto la possibilità, negli incontri regionali appositamente realizzati, di confrontarsi con i colleghi delle altre scuole. In alcune regioni, partendo da questa base di raggiunta condivisione, si è arrivati a definire in modo dettagliato un possibile curricolo disciplinare declinato in termini di competenze da far raggiungere agli allievi (è il caso della matematica che ha scelto di sperimentare il curricolo UMI); in altre regioni, le oggettive difficoltà legate alle varie opzioni metodologico – culturali, possibili e praticabili, non hanno consentito di individuare una proposta unica, accettata dai docenti delle diverse scuole (è il caso della storia, che ha «sofferto» anche la difficoltà di un approccio «scorporato» dal contesto interdisciplinare dell'antropologico).

In ogni caso, gli Istituti Comprensivi, soprattutto quelli a più consolidata istituzione, hanno potuto attingere alla già collaudata consuetudine di lavoro tra docenti dei tre «segmenti» di scuola, promossa anche dagli interventi formativi che li hanno supportati dal 1995 ad oggi.

Le nuove opportunità, rese disponibili dall'Autonomia nel terreno specifico dell'organizzazione didattica, in termini di modulazione dei percorsi secondo criteri di continuità, hanno trovato negli I.C. una naturale soluzione organizzativa che non è riconoscibile nel modello tradizionale delle scuole organizzate per gradi separati.

La dimensione curricolare e la dimensione organizzativa rappresentano due prospettive complementari tra di loro. Il raccordo tra curricolo teorico e organizzazione didattica è fondamentale perché sono proprio le condizioni organizzative che consentono la realizzazione del progetto curricolare in termini di coerenza tra obiettivi, procedure, risultati, in funzione dei bisogni /diritti cognitivi degli alunni.

Del resto – vedi l'art. 21 della L.59/97- *«l'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficacia, dell'efficienza del servizio scolastico ...»*.

La flessibilità è una strategia che consente alla scuola di fornire risposte diverse entro un quadro unitario, capaci di garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, anche attraverso tutti gli opportuni percorsi personalizzati.

Si tratta, in definitiva, di saper gestire tutte le forme di flessibilità, che le scuole sanno praticare, e che oggi il Regolamento dell'Autonomia ha validato e legittimato in termini di:

- *tempo scolastico*: calendario annuale, orario settimanale, unità oraria di lezione, tempo lavoro docenti, accantonamento quote orario ...;
- *ambiente di apprendimento*: spazi interni ed esterni alla scuola, materiali e strumenti didattici, articolazione modulare di gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse o di diverso anno di corso, gruppi per interesse, per livello, per progetti;
- *percorso formativo*: percorsi didattici individualizzati, unità flessibili di insegnamento, ampliamento dell'offerta formativa, attività integrative, attività di recupero, sostegno, potenziamento, continuità, orientamento, valorizzazione delle eccellenze, certificazione di debiti e crediti ...;

- *curricolo di base*: aggregazione di discipline in aree e ambiti disciplinari, organizzazione dei curricoli disciplinari e pluri/interdisciplinari per moduli didattici, variazione nei contenuti disciplinari, metodologie diversificate, modifica monte-ore annuale delle discipline ...;
- *curricolo locale*: introduzione di nuove discipline, approcci pluridisciplinari anche sulla base degli interessi e /o delle motivazioni degli alunni, organizzazione di attività di scuola – lavoro, scuola - territorio tramite la fruizione delle opportunità formative del territorio culturale, associativo, istituzionale, organizzate o meno secondo la metodologia della Aule Didattiche Decentrate (A.D.D.);
- *risorse culturali e competenze professionali* dei docenti , che hanno trovato fin qui nel D.M. 105 in ordine all'Organico Funzionale una risorsa strategica per le scelte metodologiche ed organizzative declinate nei Piani dell'Offerta Formativa di Istituto.

A livello generale è emerso che gli I.C. che hanno partecipato alla R/A hanno incontrato, sul piano organizzativo, una certa difficoltà nella gestione dei tempi (es. monte ore annuale disciplinare, tempo da dedicare alla varie discipline, tempo da dedicare alle attività laboratoriali), delle classi aperte in verticale, degli spazi per l'insegnamento interni alla scuola ma diversi dall'aula, nell'uso innovativo del laboratorio, nell'utilizzazione delle nuove tecnologie sia nel campo della didattica sia in quello della ricerca (per quanto riguarda la documentazione risultano molto più frequenti i materiali cartacei), nella valorizzazione delle risorse professionali tra i tre «segmenti» scolastici (vedi i «prestiti professionali»).

L'ampliamento dei poteri decisionali e degli spazi di flessibilità a disposizione delle singole scuole nella definizione del P.O.F. comporta di necessità un rafforzamento delle responsabilità, sia individuali che collettive, la definizione e l'attribuzione di ruoli e competenze di tipo didattico, organizzativo, a livello di istituto e a livello di sistema.

La decisione fa parte del tessuto connettivo di una organizzazione ed è il modo di porsi nei confronti degli altri con rispetto, ma con determinazione. All'interno di un'organizzazione, inoltre, non può mancare la comunicazione, che ha lo scopo di facilitare e migliorare le relazioni interpersonali, garantire i flussi informativi all'interno e all'esterno, far conoscere l'organizzazione nel suo complesso e le sue strategie formative, supportare e indirizzare le attività degli operatori scolastici, ridurre gli scarti comunicativi attraverso l'acquisizione di un linguaggio condiviso, creare un clima di lavoro positivo e motivare i soggetti coinvolti nelle attività scolastiche.

L'immagine di un'organizzazione emerge dai comportamenti che vengono posti in essere ogni giorno dalle persone che ne fanno parte e che caratterizzano il loro modo di lavorare, ossia dalla propria *cultura organizzativa* (atteggiamenti, valori, convinzioni, desideri, aspettative, regole). Il consolidamento della cultura del lavorare insieme rappresenta un'esigenza prioritaria della scuola dell'autonomia, nell'interesse degli insegnanti, ma soprattutto nell'interesse degli studenti. Progettare e lavorare nella complessità significa, essenzialmente, fare scelte di priorità e verificare sistematicamente la fondatezza delle ipotesi di lavoro attivate.

In qualsiasi approccio alla qualità dell'insegnamento, il problema emergente da affrontare riguarda proprio l'esercizio della collegialità, intesa come lavoro scolastico più coordinato. Ciò non significa far lavorare insieme gruppi generici risultanti da combinazioni casuali e più o meno spontanee, ma significa far lavorare insieme, sulla base di regole condivise, i gruppi di lavoro che costituiscono le articolazioni strutturali del Collegio dei Docenti e che sono i Gruppi disciplinari, i Consigli di Classe, i Gruppi di progetto di natura interdisciplinare, che hanno un ruolo fondamentale nelle fasi di progettazione, di organizzazione e di controllo delle attività istituzionali della scuola. A questo proposito è emersa l'utilità di una strutturazione in Dipartimenti a connotazione disciplinare per l'intero Istituto, ma con valenza trasversale per consolidare la valenza formativa di ciascun percorso specifico.

La valutazione, strettamente correlata all'attività di programmazione e declinata nei tempi e nei modi che l'esperienza didattica ha ormai consolidato (valutazione iniziale, valutazione in itinere o continua, valutazione sommativa finale), deve fondarsi su criteri condivisi ed essere elaborata collegialmente per «misurare» contestualmente sia le prestazioni dell'alunno, sia l'efficacia degli insegnamenti, sia ancora la qualità dell'offerta formativa di un istituto.

Il problema della valutazione non è un «problema personale» del singolo docente. È problema professionale ed istituzionale della scuola, che deve potervi provvedere per il tramite dei suoi luoghi di partecipazione tecnica, a partire dal Collegio dei Docenti articolato in :

- Collegio Unitario, per la definizione dei criteri generali su cui coordinare la valutazione analitica e globale degli alunni, la definizione dei criteri e degli strumenti da adottare per la rilevazione delle situazioni in ingresso;
- Consigli di Classe per l'individuazione degli strumenti delle osservazioni strutturate e delle modalità di rilevazione;
- Gruppi disciplinari , o Dipartimenti, per l'articolazione differenziata delle conoscenze e delle abilità relative ai criteri di cui al documento/scheda di valutazione, la descrizione operativa dei livelli di raggiungimento degli obiettivi nel rispetto del parametro criteriale definito dal Collegio unitario dei docenti e l'elaborazione degli strumenti di verifica comuni – iniziali, intermedi, finali.

È utile che i singoli istituti procedano nel confronto sui risultati tra classi parallele della scuola, mediante la somministrazione di prove strutturate, e che concordino con altri istituti i tipi di prove strutturate da somministrare contemporaneamente a tutti gli allievi, anche in vista della definizione di standard territoriali.

I docenti che hanno lavorato ai progetti di ricerca/azione hanno acquisito la consapevolezza che per gestire operazioni complesse quali la scuola dell'autonomia richiede – elaborazione del POF, del curricolo di istituto, dei curricoli disciplinari, la valutazione dei risultati, la certificazione delle competenze, la valutazione di istituto – è necessaria una formazione continua e altamente qualificata tale da accrescere la loro professionalità e, di conseguenza, la qualità dell'insegnamento e il livello di formazione degli studenti. Da questo punto di vista, l'esperienza condotta nel percorso di R/A va considerata anche una significativa anticipazione, provata direttamente in situazione, delle ipotesi di lavoro su cui sta lavorando, a livello nazionale, l'INVALSI.

I docenti esprimono anche, esplicitamente, l'esigenza di corsi di formazione comuni, incentrati sul valore formativo delle discipline di studio intese come «campi di significato» e sulle loro strutture concettuali che funzionano da organizzatori degli apprendimenti.

Il percorso fin qui seguito ha evidenziato anche la funzione della professionalità ispettiva, come agente di sostegno/supporto in termini di consulenza/assistenza tecnica, orientata privilegiatamente alla *promozione della «normale» e fisiologica qualità delle scuole*, piuttosto che alla verifica/sanzione della «patologia».

Anche questo è un esito positivo di un clima cooperativo delle diverse professionalità impegnate nel percorso di R/A, in una «catena» culturale, organizzativa, istituzionale che ha potuto giovare

- > della valorizzazione delle esperienze delle scuole,
- > dell'offerta di nuovi strumenti culturali e organizzativi,
- > del confronto e dello scambio di esperienze tra scuole,
- > della diffusione di documentazione tecnica,

in un clima di reciproca fiducia e affidabilità.

5. La ricerca curricolare e gestione in situazione Il punto di vista dei dirigenti scolastici

I dirigenti scolastici delle scuole capofila hanno tratto dall'esperienza di R/A sul curricolo verticale negli Istituti comprensivi alcune significative consapevolezze. Essi ritengono, anche in relazione all'attività seminariale ed alle visite di monitoraggio, che il D.S. debba saper coniugare, nello svolgimento dei propri compiti, la valenza amministrativa con quella pedagogico-didattica e che qualsiasi R/A intrapresa nella scuola non possa dare risultati soddisfacenti, se il D.S. non ne assume fortemente la responsabilità ed il coordinamento.

In relazione alla R/A sull'elaborazione dei curricoli verticali negli I.C., i Capi d'istituto sottolineano vari problemi ancora da risolvere.

- incertezza su tempi e modi della riforma scolastica
- necessità di formazione non ancora adeguatamente soddisfatta
- visioni professionali ed ideologiche poco flessibili
- diversa organizzazione oraria e di lavoro dei docenti dei tre ordini di scuola
- difficoltà a mettersi in gioco
- problematica individuazione di standard di apprendimento comuni.

I DS hanno constatato che l'elaborazione del curricolo verticale e la sua realizzazione possono avvenire solo dopo aver affrontato problematiche complesse quali:

- la formazione dei docenti
- le modalità di progettazione e di organizzazione del percorso curricolare
- le interrelazioni con il contesto territoriale.

5.1. La formazione dei Docenti

La formazione degli Insegnanti che compongono gli I.C. è molto diversa, risulta quindi indispensabile prevedere momenti di formazione comune ai docenti dei tre ordini per un approfondimento condiviso relativamente a:

- tematiche trasversali:

competenze orientative, competenze conoscitive, competenze procedurali o metodologiche da far acquisire agli alunni, modalità di valutazione di prodotto e di processo

- tematiche disciplinari:

individuazione dei nuclei fondanti delle discipline, metodologie di insegnamento/apprendimento disciplinare, modalità di recupero, portfolio delle competenze disciplinari.

I DS hanno constatato anche che i docenti sentono fortemente l'esigenza di essere supportati, nelle attività di ricerca, da parte di esperti delle comunità scientifiche e dell'Università.

5.2. Modalità di progettazione e organizzazione del percorso curricolare

Relativamente alla progettazione e organizzazione del percorso curricolare, i D.S. sottolineano che la ricerca ha messo in evidenza la necessità di sfruttare tutte le innovazioni introdotte dall'autonomia: flessibilità, modularità, utilizzo della quota del 15%, prestiti professionali e l'esigenza di porre attenzione all'organizzazione del collegio dei docenti, prevedendo spazi, i «dipartimenti disciplinari», in cui agli Insegnanti dei tre ordini sia possibile organizzare la continuità verticale, confrontando programmi, concordando competenze da far conseguire a fine ciclo, modalità di organizzazione in progressione dei contenuti disciplinari, metodologie di insegnamento/apprendimento, modalità di verifica e di valutazione.

5.3. Interrelazioni con il contesto territoriale

La ricerca ha dimostrato che l'elaborazione di un curricolo verticale efficace non può prescindere dalla continuità orizzontale, cioè una stretta relazione con il contesto territoriale, che esprime bisogni, ma offre risorse, che rendono possibile, molte volte, la realizzazione di proposte integrative, che completano il curricolo e ne permettono la realizzazione ottimale.

La R/A ha ampiamente dimostrato che una attenta pianificazione delle attività formative e organizzative, la condivisione di significati, la valorizzazione del territorio, costituiscono prerequisito ineludibile all'elaborazione del curricolo.

5.4. Il curricolo

L'elaborazione e la gestione del curricolo verticale si sono dimostrate operazioni complesse e delicate, si è trattato di:

- confrontare e ridurre a sintesi situazioni eterogenee,
- dare unitarietà, non uniformità, a percorsi diversi, senza mortificarne alcuno e senza correre il rischio di secondizzare la scuola primaria o di elementizzare la scuola secondaria,
- elaborare un unico percorso in cui le specificità dei tre ordini potessero essere messe in condizioni di dare il meglio di sé, senza restare compartimenti stagni, al fine di elaborare un percorso formativo atto a dare significato coerente alle esperienze intraprese già dalla scuola dell'infanzia, operando nella direzione della socializzazione, dell'orientamento, della formazione.

L'individuazione di un portfolio di conoscenze, abilità, competenze, capacità trasversali, da acquisire gradatamente attraverso le discipline, si è dimostrata operazione indispensabile, così come l'individuazione di competenze disciplinari.

L'elaborazione del curricolo verticale ha fatto constatare la necessità di essere particolarmente attenti ai momenti di snodo e alla valorizzazione delle diverse professionalità dal cui confronto nasce una grande ricchezza.

I D.S. hanno verificato che l'acquisizione di una forte identità da parte dell'I.C. passa essenzialmente attraverso l'elaborazione e la gestione del curricolo verticale, poiché i docenti dei tre ordini si mettono sullo stesso piano e ugualmente in gioco per ipotizzare un percorso atto a rendere possibile per lo studente la migliore formazione.

6. Ricerca curricolare e contributo IRRE

Il punto di vista degli esperti IRRE presenti nei gruppi regionali di ricerca.

La verticalizzazione della scuola di base, così massicciamente presente, non equivale, tout court, a continuità tra i cicli: rimane molto da fare perché tutto divenga un coerente progetto educativo.

La continuità educativa e didattica nell'I.C. si configura con nuovi caratteri. Non si tratta di facilitare i rapporti tra scuole diverse, dove lo scambio di informazioni sugli alunni e la gestione di iniziative di accoglienza costituiscono i momenti più significativi, ma di configurare la continuità in un percorso unitario nuovo, centrato sull'attenzione allo sviluppo delle competenze degli alunni e ai contenuti dell'apprendimento.

La centralità dell'alunno e del curricolo costituiscono due punti focali dove far convergere ogni attenzione educativa, operativa e metodologica.

In particolare il curricolo si presenta come il punto di snodo dove l'alunno si ritrova partecipe e costruttore della propria conoscenza all'interno di una comunità scolastica che propone valori e significati condivisi, e dove si riqualifica la progettualità e si riallacciano i rapporti con altre realtà scolastiche e la comunità territoriale.

Quasi tutte le scuole partecipanti alla ricerca - azione hanno dimostrato in varie occasioni, compresa quella del monitoraggio, di conoscere i punti essenziali di un curricolo verticale: da un lato l'intreccio fra «competenze» e «saperi» e dall'altro la progettazione non per segmenti annuali bensì, a partire da traguardi di ciclo, per obiettivi di apprendimento che gli allievi possono raggiungere anche in momenti diversi del ciclo considerato, a seconda delle loro capacità, ma anche delle risorse messe a disposizione dall'Istituzione Scolastica e dai docenti.

Un curricolo «centrato sull'allievo» porta, naturalmente, a risultati finali diversi fra i gruppi di allievi, ma diventa molto più evidente la quantità delle «cose» che la scuola ha fatto o non ha fatto per offrire a ciascuno il massimo di opportunità, senza trincerarsi dietro «il programma». Ciò implica una difficile riorganizzazione della didattica dei gruppi di alunni e dell'utilizzo delle risorse e delle professionalità docenti, che prenderà tempo e richiederà risorse.

Fra le due tendenze che oggi si contendono il campo, entrambe con una loro legittimità, (curricolo di rilevanza nazionale, con contenuti essenziali distinti per aree disciplinari, ove la scuola autonomamente «aggiunge» la quota riservata e curricolo che parte dalla trasversalità delle competenze essenziali per individuare aree tematiche di saperi fondamentali) gli I.C. partecipanti alla Ricerca-Azione prediligono consapevolmente la seconda. I loro curricula si rivolgono alle varie discipline, cioè al sapere disponibile ed alla professionalità dei docenti, per ottenere, volta per volta, indicazioni sugli apporti specifici e sui contenuti che possono essere immessi nel curricolo, come offerta formativa.

La differenza fra queste due impostazioni:

I - DISCIPLINE ⇒ SAPERI – COMPETENZE

II- COMPETENZE ⇒ DISCIPLINE

è determinata dalla fiducia maggiore o minore che si ha nelle capacità dell'attuale organizzazione disciplinare del sapere di rispondere alle esigenze del nuovo approccio curricolare.

Subentra a questo punto l'importanza della ricerca in questione che potrebbe stimolare i docenti a rivedere l'organizzazione delle discipline abbastanza sclerotizzata, valorizzando i migliori risultati delle ricerche in atto.

Nella maggior parte dei casi la costituzione degli I.C. non è avvenuta sulla base di un progetto culturale nato da significative esperienze di continuità, ma come risultato dell'«operazione dimensionamento». Questa è stata più che altro subita, giudicata eccessivamente tempestiva, perché non ha lasciato tempo di «prepararsi». Ci si poteva aspettare reazioni di rassegnazione o possibili resistenze psicologiche; invece si è avuto nell'immediato un effetto «luna di miele» di una situazione in cambiamento.

La progettazione e la realizzazione del curricolo negli Istituti Comprensivi inevitabilmente risente delle problematiche e delle positività che al momento investono e caratterizzano questi Istituti.

L'esperienza della Ricerca-Azione ha fatto emergere questi aspetti:

- Permangono segni di una certa discontinuità che spesso ostacolano la costruzione di un curricolo unitario;
- Si percepisce, ancora, l'idea di una organizzazione gerarchica della scuola di base che si riflette, senza dubbio, nella concezione del curricolo strutturato in modo lineare;
- Discontinua è la normativa riguardante gli organici e la funzione docente;
- Il modello di scuola elementare e dell'infanzia appare più congruente alla dimensione dell'autonomia, che del resto queste scuole hanno ampiamente anticipato, rispetto alla scuola media.

Rispetto ad alcuni tratti di autonomia (modularità, trasversalità, progettualità di un curricolo svincolato da rigide scansioni) che sono frutto di un lavoro ante e post ordinamentale, quindi di più anni, il modo di presentarsi della scuola media è ancora condizionato da numerosi impacci:

- Il ruolo del dirigente scolastico si configura maggiormente sul piano della competenza progettuale e della gestione dei processi;
- Le figure obiettivo dell'I.C. assumono un ambito d'azione rivolto a tutta la scuola e presuppongono competenze in tutti i cicli di cui l'Istituto si compone. Ciò rafforza la visione della unicità della funzione docente;
- Le tre idee guida che, nella maggior parte dei casi, hanno indirizzato l'operato degli I.C. sono la continuità, l'identità della scuola e la responsabilità. In genere questi tre punti di attenzione sono stati alla base delle iniziative rivolte ai nuclei tematici di carattere scientifico.

All'interno del progetto il contributo portato dagli IRRE (Campania, Emilia-Romagna, Piemonte, Toscana) è consistito, oltre che nella collaborazione attiva a tutti gli incontri del gruppo regionale e nella realizzazione di tutte le fasi del progetto individuate nazionalmente, nella predisposizione di:

- materiali di studio di riflessione di progettazione incentrati per lo più sulla costruzione di curricoli e di moduli di apprendimento,
- comunicazioni/relazioni ai seminari di lavoro con gli insegnanti delle scuole,
- lettura di tutti i materiali prodotti e redazione della sintesi degli esempi di curricoli e moduli.

7. Gli strumenti del monitoraggio della ricerca

Il GNP ha ritenuto che il monitoraggio delle attività di ricerca potesse svolgersi con il ricorso a strumenti di analisi quali - quantitativi e con un contatto diretto con le scuole impegnate nella ricerca, senza ricorrere a valutatori esterni. La scelta è stata determinata dalla possibilità, offerta dalle reti regionali, di conoscere direttamente le situazioni e quindi di creare un clima positivo di rapporto diretto tra gruppi di ricerca e scuole e, parallelamente, dall'impegno assunto da parte del gruppo nazionale di creare strumenti di «audit» omogenei che garantissero confrontabilità tra le diverse realtà.

7.1. Strumento 1: Questionario somministrato a tutti gli attori della ricerca

Sulla base delle tre aree di ricerca individuate per il curricolo (*Progettazione, Gestione, Esiti di apprendimento*) sono stati individuati indicatori e descrittori specifici. La somministrazione del questionario è avvenuta nel corso delle visite dei membri dei gruppi regionali alle scuole. Hanno risposto tutti i docenti coinvolti nella Ricerca/Azione oltre al dirigente scolastico e ai membri del gruppo regionale. Pur garantendo l'anonimato, è stato chiesto di indicare il gruppo di appartenenza (docente, di scuola infanzia) e la disciplina oggetto del proprio ambito di ricerca. L'attribuzione della valutazione è stata di tipo qualitativo. Con la scala del «no, poco, molto, si» si è inteso saggiare il grado di presenza nell'IC di un determinato descrittore (es. prestiti professionali in verticale per l'indicatore «Verticalità del curricolo») considerando il «no» assenza costante e completa del descrittore ed il «si» presenza decisa e completa. Questa metodologia ha consentito, in sede di elaborazione dati, di verificare livelli di adesione, presenza e relativa variabilità, piuttosto che esiti esclusivamente numerici.

7.2. Strumento 2: Diario di bordo di tutti gli IC coinvolti

Mentre il questionario è servito prevalentemente per saggiare le situazioni effettive e le linee di tendenza percepite individualmente nelle singole situazioni rispetto al tema della ricerca, il GNP ha individuato nella visita diretta alle scuole da parte di uno o più membri del gruppo regionale, lo strumento per valutare l'efficacia del supporto fornito con gli incontri regionali periodici.

Il «monitoraggio supportivo» è stato molto gradito dalle scuole che avrebbero desiderato più visite a dimostrazione del fatto che il contatto in situazione risulta sempre gratificante e motivante.

Nel corso di un incontro, aperto a tutti i docenti che hanno partecipato alle attività di progettazione/attuazione e verifica delle esperienze di ricerca/azione, è stato discusso il materiale prodotto ed è stato redatto un «diario di bordo» strutturato per ogni IC, che si riporta nel rapporto, per segnalare la specificità e l'individualità di ogni esperienza.

Si è trattato di una valutazione dell'andamento della ricerca per saggiare il «valore aggiunto» percepito per un'attività didattica supportata e i limiti e le opportunità che, secondo i protagonisti, l'approccio al curricolo verticale offre nell'IC.

8. Monitoraggio del progetto: Check list di rilevazione

CURRICOLO VERTICALE di _____

REGIONE _____ IC _____ (indicazione facoltativa)

MEMBRO del Gruppo regionale di monitoraggio

Docente REFERENTE di progetto della scuola nel gruppo regionale

DOCENTE coinvolto nella sperimentazione ma non membro del gruppo regionale

DOCENTE di scuola infanzia elementare media

Capo Istituto

(segnare la/le voci che interessano)

PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO

Area, indicatori, descrittori				
Area 1: PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO				
1.1. Verticalità del curricolo	Spazio per eventuali osservazioni discorsive sull'indicatore generale			
	No	Poco	Molto	Si
1.1.1. Previsione di verticalità nei contenuti e loro modulazione all'interno del percorso pluriennale				
1.1.2. previsione articolata di verticalità nelle competenze				
1.1.3. previsione condivisa tra i diversi gradi degli obiettivi disciplinari nella loro progressività				
1.1.3. previsione di verticalità nell'organizzazione come impostazione delle attività in progressione secondo criteri condivisi				
1.1.4. Istituzione di un portfolio (o libretto scolastico) che accompagna il bambino dalla scuola dell'infanzia alla scuola media prevedendo nodi fondamentali da valutare all'interno del percorso				
1.1.5. Prestiti professionali in verticale come interazione tra gli insegnanti di vari ordini nella pratica didattica e nell'attività progettuale				
1.2. Trasversalità	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
1.2.1.(DELLE COMPETENZE) definizione di competenze trasversali come obiettivo esplicito del curricolo				
1.2.2.(DEI CONTENUTI) proposta di contenuti pluridisciplinari/ multidisciplinari con temi da esplorare attraverso diverse discipline				
1.2.3.(DELL'INSEGNAMENTO) collaborazione di insegnanti di più discipline nella progettazione e/o nella didattica in classe e di laboratorio				
1.2.4. (NELLA PROGRAMMAZIONE) previsione di attività di programmazione strutturata tra diverse aree disciplinari				
1.2.5. (NEI PROGETTI) previsione di attività trasversali su progetti di varie discipline e/o di diverso ordine				
1.3. Innovazione metodologica e condivisione delle metodologie didattiche	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
1.3.1. previsione di rapporti con ambienti esperti				
1.3.2. previsione di metodologie attive (lavori di gruppo, problem solving, simulazioni, case study)				

1.3.3. previsione moduli di apprendimento specifico (come si studia, come si fa ricerca)				
1.3.4. previsione di utilizzo delle nuove tecnologie in aula e/o laboratorio per l'attività didattica				
1.3.5. integrazione tra saperi disciplinari e pratica laboratoriale, per specifici contenuti, prevedendo una stretta relazione tra "teoria di riferimento", attività di laboratorio e modello didattico da impiegare				
1.4 Fattori costitutivi del curricolo AREA STORICA	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
1.4.1 riferimento primario e forte ai Programmi dei diversi gradi scolastici				
1.4.2 organizzazione dei contenuti in riferimento alle seguenti scale spaziali. Storia locale				
1.4.3 organizzazione dei contenuti in riferimento alle seguenti scale spaziali. Storia italiana				
1.4.4. organizzazione dei contenuti in riferimento alle seguenti scale spaziali. Storia europea				
1.4.5. organizzazione dei contenuti in riferimento alle seguenti scale spaziali. Storia mondiale				
1.4.6. organizzazione dei contenuti in riferimento alle seguenti scale spaziali. Diverse aree spaziali in relazione tra di loro				
1.4.7 curriculum organizzato in prevalenza per: obiettivi/attività di apprendimento				
1.4.8 curriculum organizzato in prevalenza per: moduli di apprendimento				
1.4.9 curriculum organizzato in prevalenza per: unità didattiche				
1.4.10. curriculum organizzato in prevalenza per: temi e successione				
1.4.11 previsione delle competenze relative agli organizzatori/ operatori cognitivi disciplinari				
1.4.12 indicazioni esplicite di un intreccio tra presente / passato/ presente				

Area, indicatori, descrittori				
Area 2: GESTIONE DEL CURRICOLO				
2.1. Articolazione tempi di insegnamento	Spazio per eventuali osservazioni descrittive			
	No	Poco	Molto	Si
2.1.1. gestione flessibile del monte ore ministeriale di insegnamento della disciplina				
2.1.2. modularizzazione, flessibilità del tempo dedicato alle varie materie				
2.1.3. organizzazione flessibile di gruppi allievi				
2.1.4. classi aperte in orizzontale, (parallele)				
2.1.5. classi aperte in verticale				
2.1.6. laboratori in orario curricolare				
2.1.7. laboratori in orario extracurricolare, facoltativi				
2.2. Spazi dell'insegnamento	Spazio per eventuali osservazioni descrittive			

2.2.1 uso di spazi/laboratori attrezzati, diversi dall'aula				
2.2.2. uso di spazi polivalenti nella scuola (biblioteca, aula audiovisivi etc..)				
2.2.3. utilizzo di luoghi e spazi esterni (giardino, ambiente naturale, musei, ecc.)				
2.3. Risorse e mezzi dell'insegnamento	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
2.3.1. utilizzo ordinario di nuove tecnologie come strumento di insegnamento con attività organizzata e costante per ricerca materiale etc...				
2.3.2. sussidi audiovisivi				
2.3.3. contributo di esperti disciplinari esterni in classe				
2.3.4. uso di esperti esterni per formazione disciplinare degli insegnanti				
2.3.5. utilizzo di materiali alternativi e/o complementari al libro di testo				
2.4. Rapporti con agenzie culturali esterne	Spazio per eventuali osservazioni			
2.4.1. progettazione del POF con la consulenza e/o l'audit di enti esterni del territorio				
2.4.2. progettazione comune con enti esterni di attività didattiche da attuare in interazione				
2.4.3. adesione a proposte di enti culturali esterni				
2.4.4. partecipazione a reti di scuole ed eventuale condivisione di risorse				
2.4.5. analisi congiunta dei bisogni degli alunni tra scuola e contesto territoriale				
2.5. documentazione del curricolo (oltre la progettazione)	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
2.5.1. relazione conclusiva dei docenti come sintesi e valutazione delle esperienze realizzate durante il percorso annuale				
2.5.2. relazione conclusiva degli allievi e/o raccolta strutturata dei materiali prodotti				
2.5.3. produzione di materiali solo cartacei				
2.5.4. produzione di materiali visivi e/o multimedia				

Area, indicatori, descrittori				
Area 3: VERIFICA DEGLI ESITI DI APPRENDIMENTO				
3. 1. Forme di verifica degli apprendimenti	Spazio per eventuali osservazioni descrittive			
	No	Poco	Molto	Si
3.1.1. uso di test "oggettivi" (prove strutturate e semistrutturate)				
3.1.2. prove scritte e colloqui individuali (brevi saggi, descrizioni, interrogazioni etc...)				
3.1.3. discussione in aula guidata, dibattito, focus group etc...				
3.1.4. questionari e griglie di osservazione cioè materiale preparato per la verifica di specifici apprendimenti e/o protocolli di osservazione mirata				
3.1.5. produzione materiali vari a partire da schemi logici condivisi (relazioni, cartelloni, lavori multimediali, ecc.)				

3.2. Autovalutazione degli alunni	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
3.2.1. questionari di autovalutazione con domande sul personale percorso di apprendimento, difficoltà etc..				
3.2.2. discussioni metacognitive guidate collettive (di classe) e di gruppo				
3.3. Processo di valutazione disciplinare	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
3.3.1. verifiche situazione di ingresso con funzione diagnostica				
3.3.2. confronto fra situazione d'ingresso ed esiti finali, previsto e attuato in modo esplicito				
3.3.3. controllo dell'evoluzione dell'apprendimento con valutazione in itinere				
3.3.4. confronto fra esiti individuali e media del gruppo classe				
3.3.5. valutazione sommativa ed informazione alle famiglie con frequenza inferiore al quadrimestre (bimestre				
3.4. Bisogni specifici di apprendimento	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
3.4.1. programmazione di azioni differenziate per alunno o per gruppi di livello				
3.4.2. uso in itinere di risultati della valutazione per ri-programmare l'insegnamento				
3.4.3 valutazione differenziata per alunni disabili con obiettivi differenziati e competenze adeguate in accordo con eventuale insegnante di sostegno				
3.5 Valutazione disciplinare e di scuola	Spazio per eventuali osservazioni discorsive			
3.5.1. Confronti sugli esiti di apprendimento disciplinari fra classi della scuola				
3.5.2. effettuazione di prove strutturate a classi parallele nella scuola				
3.5.3 prove strutturate concordate fra più istituti e somministrate ad allievi di più istituti contemporaneamente				
3.5.4. confronto fra classi e istituti diversi in vista di standard territoriali				

NOTA Modalità di compilazione

Per una valutazione omogenea dei risultati, la somministrazione del questionario dovrebbe avvenire con le seguenti modalità:

compilazione autonoma, individuale e anonima da parte di ogni soggetto indicato all'inizio

- Lo spazio denominato "spazio per eventuali osservazioni discorsive" **può** essere compilato, se lo si ritiene opportuno, con brevissime note relative all'indicatore nel suo complesso
- alla valutazione "**NO; POCO; MOLTO; SI** " (da segnare con una crocetta) sono attribuiti i seguenti valori:
SI presenza decisa e completa del descrittore
MOLTO presenza considerevole ma non assodata del descrittore
POCO presenza saltuaria e occasionale del descrittore
NO assenza costante e completa del descrittore
- Nella checklist, all'area 1.4, sono riportati i descrittori di tutte le aree disciplinari del progetto; va compilata solo la parte relativa alla disciplina della regione del compilatore.

La raccolta dei questionari avviene con le modalità decise da ogni singolo gruppo regionale entro la prima settimana di maggio 2002.

9. Risultati del questionario sulla r/a sui curricoli di base. Alcune considerazioni di sintesi sui dati di riepilogo.

Il questionario è strutturato su tre nodi fondamentali: la progettazione del curricolo, la sua gestione e la verifica degli apprendimenti. Ogni nodo è evidenziato da alcuni indicatori.

Le variabili presenti nel questionario sono tutte ordinali ed ammettono quattro livelli: no, poco, molto, sì.

L'elaborazione dei dati ha preso, quindi, in considerazione i valori centrali (moda e mediana) e la variabilità della distribuzione delle frequenze (quartili).

1. Progettazione del curricolo.

Indicatore: **verticalità del curricolo**

La valutazione di questo indicatore è complessivamente medio-alta (molto) per le prime quattro voci (contenuti, competenze, obiettivi, organizzazione), mentre è medio-bassa (poco) per i «prestiti professionali» in verticale tra insegnanti e bassa (no) per l'istituzione di un portfolio dell'allievo. Questi dati sembrano evidenziare una verticalità prevista e dichiarata, ma ancora non organizzata: in particolare la variabilità delle risposte è poco significativa per quanto riguarda [istituzione del portfolio, a conferma della scarsa presenza di questa modalità.

Indicatore: **trasversalità**

La definizione delle competenze trasversali, la proposta dei contenuti e la collaborazione di insegnanti di diverse discipline raccolgono una valutazione che si attesta appena al di sopra o al di sotto del valore medio-alto (molto). mentre le ultime due voci (programmazione e Progetti) sono quelle con valori centrali più bassi e con una variabilità elevata. Anche per questo indicatore sembrerebbe di poter dire che all'interno della maggioranza degli istituti. mentre è diffusa una visione educativa trasversale, multi e pluridisciplinare, non si è ancora in grado di organizzare una programmazione ed una progettazione che coinvolga fortemente insegnanti di diverse aree disciplinari e di diversi ordini di scuola.

Indicatore: **innovazione**

L'innovazione intesa come pratica laboratoriale, come utilizzo di nuove tecnologie, come costruzione di moduli appositi sul come si studia e si fa ricerca, come ricerca raccordata con quella degli ambienti esperti appare complessivamente ancora poco presente e comunque diffusa in maniera diseguale. L'unica voce il cui valore si attesta sul medio-alto con una bassa variabilità è quella delle «metodologie attive».

Complessivamente i tre indicatori sembrano delineare una realtà nella quale la progettazione del curricolo marcia ancora prevalentemente sulle gambe del singolo insegnante o su quelle di piccoli gruppi di insegnanti: non pare emergere ancora una capacità di strutturazione organizzata all'interno degli istituti coinvolti nella ricerca.

2. Gestione del curricolo

Indicatore: **articolazione dei tempi d'insegnamento**

Coerentemente con quanto è emerso nel punto precedente sembra emergere una buona flessibilità nell'organizzazione degli allievi in gruppo e nella gestione dei laboratori in orario curricolare; tutte le altre voci dalla gestione flessibile del monte ore ministeriale alla flessibilità del tempo dedicato alle discipline, dall'apertura orizzontale o verticale delle classi alle attività in orario extracurricolare. registrano valori contenuti. Per tutte le voci di questo indicatori si registra una variabilità piuttosto elevata che descrive una situazione disomogenea tra le diverse scuole coinvolte.

Indicatore: **spazi dell'insegnamento**

Le valutazioni sono molto disomogenee, ma si attestano su valori medio bassi (poco): labo-

ratori attrezzati e spazi polivalenti sono distribuiti in maniera diseguale. Sembra migliore la disponibilità di spazi esterni.

Indicatore: risorse e mezzi dell'insegnamento

Solo l'utilizzo di materiali alternativi al libro di testo è presente (molto) ed omogeneamente diffuso tra tutti gli istituti scolastici. Nuove tecnologie, sussidi audiovisivi, contributi di esperti sembrano poco diffusi, ma in un quadro di grande disomogeneità.

Indicatore: agenzie culturali esterne

Solo l'analisi congiunta tra scuola e territorio dei bisogni degli alunni e l'adesione a proposte di enti culturali esterni registrano valori medio-alti: le altre voci (progettazione comune con enti esterni e partecipazione a reti di scuole) sono poco presenti. Sostanzialmente assente è la progettazione del POF con la consulenza di enti esterni. Per tutte le voci si registra, anche per questo indicatore, una forte variabilità.

Indicatore: documentazione del curriculum

Il quadro complessivo è disomogeneo: prevale comunque una modalità di documentazione tradizionale (relazione dei docenti, produzione di materiali cartacei).

Complessivamente i quattro indicatori mettono in evidenza una situazione molto disomogenea tra le scuole coinvolte nella ricerca azione: all'interno di questo quadro molto variegato sembra prevalere l'immagine di una scuola ancora povera di tecnologie e di spazi attrezzati, nella quale la flessibilità della didattica è affidata al singolo insegnante che la gestisce nella propria classe. Nei rapporti con l'esterno la scuola appare non protagonista, ma prevalentemente fruitrice di proposte altrui. La cultura della documentazione sembra essere tuttora iniziale.

3. Verifica degli apprendimenti

Indicatore: forme di verifica

Tutte le forme di verifica (prove scritte e colloquio orale, discussione guidata, produzione di relazioni, cartelloni, ecc.) sono diffuse in modo omogeneo, ad eccezione degli strumenti di osservazione che sembrano meno presenti e comunque distribuiti in modo disomogeneo tra le scuole coinvolte nella ricerca azione. L'uso dei test pare essere abbastanza presente, ma con una variabilità piuttosto consistente.

Indicatore: autovalutazione degli alunni

Si tratta di un'esperienza poco presente, se non per la discussione metacognitiva che presenta un valore medio: per tutte e due le voci (questionari, discussione) la variabilità delle risposte è consistente.

Indicatore: valutazione disciplinare

I valori sono medio-alti o medi: il più elevato e con la minore variabilità è quello relativo alla valutazione in itinere; il più basso e con la maggiore variabilità è quello che riguarda la valutazione sommativa e l'informazione alle famiglie con frequenza inferiore al quadrimestre.

Indicatore: bisogni specifici d'apprendimento

La situazione è simile a quella delle voci del punto precedente: la valutazione è medio-alta o media con una variabilità consistente.

La voce con valore più elevato e variabilità più contenuta è «Uso in itinere di risultati della valutazione per riprogrammare l'insegnamento».

Indicatore: valutazione disciplinare e di scuola

I valori sono medio-bassi (poco) o bassi (no): nel primo caso (confronto tra classi e classi parallele) la variabilità è piuttosto elevata: nel secondo (prove strutturate tra istituti e confronto in vista degli standard territoriali) la variabilità è, invece, contenuta.

Il quadro messo in evidenza dai cinque indicatori sembra essere quello di una scuola che

considera la valutazione come una funzione ancora esclusiva dei docenti: poco diffusa è la pratica dell'autovalutazione degli alunni ed anche quella del confronto tra classi parallele o tra istituti omologhi. Più positivo ed ampio sembra essere il ventaglio delle modalità valutative messe in atto dai docenti.

Nelle considerazioni sui dati del questionario per la R/A sui curricoli di base, si fa spesso riferimento alla questione della variabilità delle risposte.

Si ha una variabilità alta nelle risposte quando le frequenze si distribuiscono sui diversi valori e non si concentrano in grande misura su un valore particolare che costituisce la moda.

Ad esempio se si danno quattro livelli di giudizio (no, poco, molto, sì), come nel caso della ricerca in questione, si ha una variabilità alta se le risposte si distribuiscono in modo omogeneo tra i diversi giudizi senza concentrarsi su uno in particolare: all'opposto si ha una variabilità molto bassa quando le risposte si concentrano in grande maggioranza su un unico giudizio.

Naturalmente questi sono i casi estremi (risposte equidistribuite su tutti i giudizi oppure, all'opposto, concentrate su un unico giudizio), mentre nella realtà — e quindi anche nella ricerca sui curricoli — le distribuzioni delle frequenze si collocano in situazioni intermedie.

10. Un progetto di ricerca per una scuola in cambiamento

I due anni di Ricerca/Azione sul curricolo verticale hanno coinciso con un «tempo» particolare della scuola. Infatti, in questo periodo, si sono verificate contingenze specifiche di carattere istituzionale e politico che hanno determinato l'inevitabile stato di incertezza che si respira nelle scuole italiane in attesa di una Riforma auspicata ma complessa da far realmente partire.

Si può affermare che la situazione di sfondo è stata vissuta, dagli IC coinvolti nel progetto, come risorsa e credito e, nello stesso tempo, come limite e condizionamento.

Infatti, la convinzione che l'IC potesse essere considerato «laboratorio della Riforma» ha sollecitato e stimolato l'impegno per l'innovazione. Contemporaneamente però, l'affollarsi sulla scena di ipotesi di articolazioni diverse del percorso scolastico 3 - 14 anni, ha influito sulla determinazione nel portare avanti una innovazione percepita come «chiusa» nella propria scuola.

Da un lato il tema del curricolo disciplinare ha messo sul banco di prova il dibattito sui saperi (Documento *I contenuti essenziali per la formazione di base*, 1998) in relazione alle indicazioni curriculari predisposte per il Regolamento recante norme in materia per la scuola di base (*Indicazioni per la costruzione dei curricoli*, marzo 2001), lette come ipotesi operative per la costruzione del curricolo di scuola.

Nello stesso tempo, la vicenda della «sospensione» della Legge n. 30/2000 e della scuola di base settennale, ha riproposto il tema del raccordo tra le scelte ordinamentali e la configurazione del curricolo con una ulteriore ipotesi di soluzione costituita dalla diffusione delle *Indicazioni nazionali* per la definizione dei Piani personalizzati delle attività educative" del luglio 2002 (scuola dell'infanzia e primaria) della proposta di Riforma Moratti in discussione al Parlamento.

Riteniamo aspetti positivi della Ricerca l'aver reso visibile il tema della triangolazione disciplina - curricolo - ciclo della scuola di base.

Mentre nelle scuole in generale, l'annuncio di nuove e diverse proposte ordinamentali e curriculari, ha indotto atteggiamenti di attendismo; negli IC impegnati nella Ricerca è stato stimolato, soprattutto nella cerchia dei docenti referenti, la scommessa di porsi nell'ottica della sperimentazione.

Nella progettualità di scuola si sono incrociate così le sollecitazioni del DPR 275/ 99 (art. 8) sulla autonomia didattica , organizzativa e di ricerca e sviluppo, con gli spazi di libertà di decisione da ritagliare ancora in presenza di vincoli, allentati sì, ma ricadenti nell'area degli spazi di autonomia previsti dal Decreto ministeriale sulla flessibilità curricolare (n. 234, 2000).

Il Primo Rapporto curato dall'Osservatorio sulla scuola della LUISS reso pubblico nel giugno 2002, conferma questa idea di «autonomia bloccata» che la Ricerca sui curricoli legge piuttosto come «scarsità di coraggio», da parte della base, a partire in ordine sparso. I dati quantitativi del monitoraggio avviato da questa ricerca (vedi allegato) confermano questo atteggiamento già con la risposta alla prima domanda relativa alla verticalità del curricolo. La valutazione complessivamente medio - alta rispetto alle attività di progettazione comune del curricolo tra insegnanti dei vari ordini; cade al grado medio - basso quando si affronta il tema delle collaborazioni interprofessionali tra docenti dei vari ordini.

In questo scenario gli esiti della Ricerca si raggruppano in alcune serie di considerazioni che riguardano:

- Il curricolo disciplinare a scuola;
- Il curricolo disciplinare in verticale e in progressione
- I «messaggi essenziali» della Ricerca

10.1. Il curricolo disciplinare a scuola

La Ricerca Azione è servita a fornire elementi per rispondere nei fatti all'interrogativo che riguarda il passaggio, nelle scuole, dai Programmi al curricolo e confrontarlo ora con le ipotesi dei nuovi Piani di studio nell'ambito della Riforma Moratti.

Il problema fondamentale riguarda il delicato equilibrio della centrazione del curricolo disciplinare sulla scuola o all'esterno di essa ovvero la valutazione del peso, in regime di autonomia, che possono avere le indicazioni del centro e/o le pressioni dei corpi professionali e delle comunità scientifiche disciplinari.

Le quattro reti regionali di ricerca per le rispettive discipline hanno fornito una risposta problematica specifica molto utile per individuare alcune regolarità:

- Il curricolo disciplinare è forte e orienta con sicurezza i docenti quando è percepito come *indicazione condivisa della comunità scientifica di riferimento*. Alle scuole tocca il compito di individuare bene e con coerenza le competenze in progressione da valutare costruendo una sorta di «portfolio» delle stesse. Questa prospettiva è espressa soprattutto dalla rete del curricolo di Matematica (Piemonte) che è stato elaborato soprattutto a partire dal materiale UMI (Unione Matematica Italiana formata da docenti universitari e insegnanti).
- Il curricolo disciplinare è significativo quando coniuga *le essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'alunno*. Il curricolo stesso emerge dall'uso costante e funzionale delle abilità e delle competenze che la disciplina implica, ma, riferendosi a situazioni ed esperienze personali e scolastiche, risponde ai bisogni del singolo, del gruppo di appartenenza e della conoscenza della realtà. È il caso del curricolo di Italiano della rete regionale Toscana, dove la matrice curricolare è stata costruita sulle specificità linguistico - testuali con l'attenzione ad una costante interazione tra testi spontanei e testi codificati che rappresentano il mondo vivo e concreto dell'alunno stesso e con il quale l'alunno è costantemente in contatto.
- Il curricolo è formativo quando educa e sviluppa le *operazioni cognitive tipiche della disciplina*, consente di sperimentarne le procedure in un contesto di apprendimento attivo. È il caso del curricolo di Storia, sperimentato dalla rete regionale dell'Emilia/Romagna. La costruzione del curricolo di storia risulta essenzialmente dalla triangolazione tra storia generale - storia settoriale - storia locale che la progettazione curricolare media. L'impianto formativo e la struttura sistematica sono date dalla interrelazione tra le operazioni storiche (lavorare sul tempo, sui documenti, etc...) piuttosto che dalla scelta di un paradigma rigido di riferimento sia esso cronologico, politico o sociale. Insistere sulla prescrittività di alcuni contenuti e sulla loro presentazione va a scapito della condivisione del percorso e della partecipazione degli alunni.
- Il curricolo è motivante quando assume l'esperienza del quotidiano e la risposta agli interrogativi impliciti o espliciti delle diverse situazioni, coinvolgendo gli alunni e fornendo *percorsi nei quali esiste una stretta correlazione fra aspetti di contenuto, metodologia didattica, padronanza e gestione delle condizioni organizzative e strutturali del percorso curricolare*. È il caso della ipotesi curricolare di Scienze sperimentata dalla rete Campana dove la dimensione sperimentale, di laboratorio e di ricerca della trasversalità delle competenze messe in gioco dall'insegnamento scientifico, ha occupato un posto rilevante nello sforzo di assumere i problemi posti dall'esperienza del quotidiano come punto di forza del percorso, anche con l'utilizzo dei materiali strutturati LES (Laboratori di Esperienza Scientifica).

La Ricerca, sul piano delle indicazioni per i curricoli o per i piani di studio, lancia quindi, a nostro parere un messaggio chiaro. E' urgente la contemporanea presenza a scuola di un equilibrato e bilanciato mix tra intervento centrale e sollecitazione dell'autonomia d'Istituto. La presenza della ricerca scientifica e universitaria deve spiegare i tipi di conoscenza che la disciplina intende sviluppare, la scuola, da parte sua, ha il compito di rielaborare le indicazioni dei ricercatori per costruire un ambiente di apprendimento rispettoso delle esigenze individuali e sociali, preparato alla rendicontazione degli esiti.

10.2. Il curricolo disciplinare in verticale e in progressione

Sono da tempo riconosciute in modo esplicito le ragioni pedagogiche e didattiche per la continuità della formazione di base, sia essa concepita come percorso unitario (es. scuola di base settennale), sia come ciclo distinto in scuola elementare e media. Lo stesso disegno di Legge dell'ipotesi di riforma del sistema scolastico e formativo in discussione (DDL 1306/2002), suggerisce una articolazione «unitaria» del ciclo di base con un curricolo continuo e progressivo pur se sviluppato in un monoennio iniziale e finale, e bienni intermedi.

La Ricerca sui curricoli disciplinari nell'IC considera il contesto istituzionale sufficientemente consolidato per poter individuare condizioni di successo del curricolo continuo disciplinare affrontando i problemi che comporta. Li legge dal basso, dalla scuola reale e offre indicazioni di fattibilità.

Il problema della progettualità e la responsabilità professionale

Il successo del curricolo continuo costituisce valore aggiunto, della proposta di formazione della scuola, quando è frutto di un lavoro di «negoziato» sulle competenze e sono presenti condizioni istituzionali favorevoli per una progettazione concordata di massima tra i docenti dei vari ordini. Lo strumento professionale del «dipartimento disciplinare in verticale» formato da docenti dei tre ordini scolastici dell'IC, che fa da regia della continuità del curricolo è considerato essenziale non tanto come organo di gestione delle parti, quanto come occasione di ricerca e verifica situata nella scuola e nel territorio dell'IC.

Il problema della emersione delle discipline

La tradizione delle tre scuole dell'IC ha consolidato l'idea del passaggio dai campi di esperienza, agli ambiti disciplinari alle discipline nella partizione della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media. Questa situazione, troppo spesso di pura aggiuntività, viene superata . come si ricava dalle indicazioni della ricerca, quando il curricolo continuo non è considerato come «elementarizzazione del percorso» bensì come rinnovamento interno coerente dello stesso anche grazie agli apporti degli specialisti disciplinari. Il cambiamento comporta il passaggio, sul piano della metodologia didattica, dalla logica del «progetto» alla logica del «percorso». Si può dire che questa costituisca un elemento caratterizzante della Ricerca.

Il problema dell'approccio al percorso continuo

Passare dalla logica del progetto alla logica del percorso ha significato, per le scuole che hanno sperimentato il curricolo, ricercare :

- una forte caratterizzazione degli aspetti di primarietà e contestualità per le attività della «disciplina» nella scuola dell'infanzia ed elementare collocando, in scansioni non ripetitive, l'approccio ai problemi (si possono vedere in proposito i flash di esperienze didattiche presentate nelle sezioni disciplinari del Rapporto di Ricerca);
- l'attenzione ad una graduale programmazione, nello sviluppo dei temi curriculari, assumendo il ciclo biennale come contenitore di riferimento nella duplice versione di biennio a scavalco (es. 5 elem. e 1 media) e ciclo interno alla scuola di un determinato ordine (le prime ipotesi in materia sono d'altra parte, proprio degli IC sperimentali dove gli otto anni di scuola di base corrispondono a 4 bienni);
- la ricerca di una relazione stretta tra la qualità dell'insegnamento/apprendimento con la valutazione delle conoscenze essenziali, delle abilità procedurali, delle attitudini degli allievi nella prospettiva di considerare la competenza non un dato statico ma un elemento esistenziale che motiva lo stesso alunno possessore della competenza;
- la convinzione condivisa di doversi carico, a partire dalla scuola dell'infanzia, di un profilo d'uscita dell'alunno dall'IC che comprenda sia competenze procedurali che conoscenze essenziali; da qui la necessità di uno sguardo lungo sul curricolo da costruire insieme tra le diverse professionalità;
- l'attenzione alla personalizzazione dei percorsi individuali di formazione e crescita leggendo bisogni e ritmi dell'alunno in modo continuo .

Il problema del supporto di rete disciplinare

Le scuole impegnate nella ricerca hanno sottolineato l'importanza di una duplice impostazione di rete. Se da un lato è risultato importante il confronto in sede regionale , è da curare la realizzazione della rete delle scuole con gli ambienti esperti cioè le comunità scientifiche disciplinari che si dedicano alla ricerca didattica.

Questa attenzione è stata sottolineata come elemento forte di raccordo anche per i compiti di tutoraggio e di effettuazione del tirocinio disciplinare che le scuole hanno nei confronti degli insegnanti in formazione frequentanti le Scuole di Specializzazione per l'insegnamento; una indicazione che riteniamo propositiva qualsiasi decisione venga assunta in merito all'itinerario di formazione dei docenti della Riforma Universitaria in atto.

10.3. I «messaggi essenziali» della ricerca

La Ricerca ha preso in esame principalmente fattibilità e problemi del curricolo continuo nell'IC ed è a questi ambiti che si attengono le brevissime osservazioni conclusive riguardanti i

rischi da evitare e le opportunità da cogliere nel lavoro delle scuole che hanno attuato la loro ricerca in una situazione istituzionale in movimento.

Costituiscono rischi da evitare per un curricolo continuo disciplinare significativo:

- delegare quasi esclusivamente a Centri di ricerca o altro la costruzione del curricolo, senza valorizzare la «crescita dal basso» delle proposte favorendo reti locali di scuole ed incentivando la creazione delle stesse
- enfatizzare la dimensione regionale del sistema scolastico con il protagonismo ed attivismo solitario delle Regioni senza una ipotesi di unità del sistema che venga dal Centro con indicazioni elastiche ma chiare, ad esempio, sui tempi delle discipline nei prevedibili bienni del percorso di base
- accreditare una immagine di contrapposizione tra scuole che adottano un curricolo forte perché fondato sulla tradizione disciplinare e scuole che si adeguano ad una sorta di modernità confusa e tesa ad allargare sempre più il curricolo piuttosto che ricercare l'essenziale
Rappresentano spinte innovative che la Ricerca valorizza:
- lo sviluppo dell'autonomia curricolare e il confronto delle strategie didattiche e delle forme organizzative delle scuole in continuità senza temere i fenomeni di «contaminazione didattica» che si verificano e sollecitando sia lo scambio tra docenti sia l'incontro tra alunni come nelle esperienze di lavoro comune tra preadolescenti e bambini dello stesso IC.
- gli investimenti in risorse per strumenti di attività laboratoriali disciplinari unitamente allo sviluppo della professionalità come percorso che accompagna e favorisce l'attuazione dell'autonomia di progettazione curricolare in continuità
- il riconoscimento della scuola come luogo emblematico dello sviluppo dell'autonomia curricolare perché nella scuola si coniuga cultura disciplinare e professione nell'approccio riflessivo ai problemi del curricolo
- la proposta alle scuole di misurarsi su una progettazione scandita (es. nei bienni) da 3 a 14 anni , per confrontare le ipotesi di scuola con i documenti curricolari già diffusi, costituendo una sorta di «Osservatorio nazionale» sul problema
- il rapporto costante tra ricerca didattica universitaria e scuola, favorendo e dando visibilità alle iniziative che vedono interagire i due mondi.