

Il curricolo e l'organizzazione didattica

SETTEMBRE E OLTRE

Viene prima il progetto educativo o l'organizzazione didattica? Dal

Dino Cristanini

Con la ripartenza delle attività didattiche nel nuovo anno scolastico si prospetta

una situazione inedita: il rispetto delle prescrizioni tecnico-sanitarie finalizzate alla prevenzione del contagio da Covid-19 implica l'adozione di soluzioni flessibili da parte delle singole istituzioni scolastiche e al tempo stesso l'introduzione di nuove rigidità per quanto riguarda il distanziamento fisico e l'igienizzazione di ambienti e arredi, e occorre chiedersi quanto siano conciliabili gli inviti a pensare in grande e a cogliere l'occasione per innovare profondamente l'organizzazione e l'azione didattica della scuola, per andare oltre l'emergenza e costruire la scuola del futuro, con le situazioni che andranno concretamente a determinarsi per garantire il distanziamento fisico e le altre misure igienico-sanitarie. È possibile individuare punti di contatto tra le soluzioni previste per la scuola di settembre, che sono ancora il prodotto di un quadro emergenziale che si spera contingente e transitorio, con le idee di rinnovamento complessivo della scuola, in modo che alcuni dei cambiamenti previsti a breve termine possano alimentare anche quelli a medio-lungo termine?

punto di vista logico non c'è dubbio che la precedenza spetti al progetto e che l'organizzazione dovrebbe essere pensata e progettata in funzione della efficace realizzazione del progetto stesso. Nei fatti, però, avviene un adattamento reciproco. Da una parte le risorse da organizzare (tempi, spazi, attrezzature e materiali, docenti) non sono infinite, e quindi il progetto e l'azione didattica per realizzarlo vanno adeguati alle condizioni di fattibilità, tra cui le risorse disponibili o comunque acquisibili giocano un ruolo importante; dall'altra la scuola, soprattutto dopo l'attribuzione dell'autonomia, dispone di spazi di flessibilità nella gestione di queste e altre variabili, come ad esempio quella riguardante le forme di raggruppamento degli alunni, in modo da renderle funzionali all'attuazione del progetto. Molte esperienze di innovazione hanno fatto perno proprio su cambiamenti riguardanti uno o più fattori dell'organizzazione didattica, nell'ipotesi di poter così migliorare i processi di insegnamento e di conseguenza i risultati di educazione e apprendimento.

Nell'ultimo decennio è infatti aumentata nelle scuole la consapevolezza¹, peraltro esistente da molto più tempo tra gli esperti di didattica, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, dell'incidenza dell'organizzazione didattica, spesso definita come curricolo implicito, o materiale, o nascosto, che di fatto favorisce o limita ciò che concretamente si può fare.

IL FATTORE SPAZIO E LA DIDATTICA

La letteratura e gli interventi di formazione in campo didattico sono stati negli ultimi decenni fortemente influenzati dal socio-costruttivismo e, in tempi più recenti, dagli apporti delle neuroscienze. Il *leitmotiv* è stato ed è tuttora rappresentato dal superamento della lezione frontale a favore di una varietà di approcci metodologici e pratiche

didattiche, che, semplificando molto, si possono riassumere in alcune indicazioni generalissime: valorizzazione dell'esperienza e partenza da situazioni problematiche; attività laboratoriali svolte in forma collaborativa; realizzazione di progetti e prodotti, di compiti di realtà come dimostrazioni di competenza. L'esigenza di cambiamento metodologico è stata accompagnata dalla consapevolezza della necessità di innovare anche gli ambienti di apprendimento, rendendo flessibili gli assetti delle aule-classi, in modo da poterli rapidamente adattare a vari tipi di attività didattiche (frontali trasmissive, attive di ricerca o produzione, collaborative, individuali ...), o, come in alcune sperimentazioni, creando aule tematiche (o aule-laboratorio disciplinari) nelle quali si spostano di volta in volta i gruppi classe.

Anche la varietà e la flessibilità dei raggruppamenti (lavoro in coppie; lavoro in piccoli gruppi omogenei o eterogenei per livelli, con alunni provenienti dalla stessa classe o da classi diverse; lavoro nel gruppo classe; lavoro in grandi gruppi) è funzionale al perseguimento di diversi tipi di obiettivi.

Finché dureranno le misure di prevenzione, che probabilmente porteranno una relazione stabile tra i gruppi di alunni e gli spazi loro assegnati, la sfida sarà dunque quella di cercare di evitare il puro ritorno all'insegnamento frontale

e di capire attraverso quali attività sia possibile preservare il "fare" attivo e collaborativo degli alunni, assumendo le pur limitate scelte sulla base di una visione pedagogico-didattica.

In prospettiva futura, l'analisi capillare degli spazi interni fatta in estate e la revisione del loro *layout* (per usare il termine presente nel documento del Cts del 28 maggio), oltre all'eventuale individuazione e valorizzazione di altri spazi esterni, potrebbero innescare processi di riflessione e idee di cambiamento a livello diffuso, anche oltre la cerchia delle scuole solitamente conosciute come innovative.

Al di là delle soluzioni edilizie per la ripartenza di settembre, che date le circostanze non potranno che avere un carattere essenziale e limitato, guardando al medio-lungo termine con un'ottica progettuale di sistema, si potrebbe utilizzare una parte dei consistenti fondi europei che dovrebbero essere messi a disposizione nei prossimi anni per mettere in sicurezza e rinnovare tutti gli edifici scolastici che ne hanno bisogno, in modo da renderli adeguati alle nuove modalità di azione didattica. Un documento tecnico da cui partire, aggiornandolo in relazione ai successivi esiti delle ricerche in materia, c'è già da qualche anno: si tratta delle *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urba-*



Il curricolo e l'organizzazione didattica

nistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale², pubblicate dal Miur nel 2013 ma che non sono mai state formalmente adottate.

IL FATTORE TEMPO E IL CURRICOLO

Il tempo è una variabile importantissima sia per quanto riguarda l'organizzazione generale della scuola sia in relazione allo specifico dell'organizzazione didattica, eppure è scarsamente studiata dal punto di vista empirico. Come vengono definiti i documenti programmatici nazionali (*Indicazioni nazionali* per il primo ciclo e i licei e *Linee guida* per gli istituti tecnici e gli istituti professionali)? Esistono evidenze, o almeno stime, di quanto tempo serve per far apprendere agli studenti tutto quanto è da essi previsto? In realtà i criteri per la determinazione del tempo scolastico sono altri e

si basano su una serie di considerazioni riguardanti da una parte il numero di docenti necessari, e la relativa spesa, e dall'altra le esigenze dell'utenza e quelle più ampie del contesto. Che si sappia, l'unica ricerca empirica di misurazione del tempo necessario fatta in Italia è stata quella realizzata dall'Irrea Lombardia, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, mediante la ricerca Teos (Tempo e organizzazione scolastica). Nell'ambito di tale ricerca, gli allora vigenti Programmi didattici per la scuola primaria del 1985 vennero operazionalizzati, ossia tradotti in sequenze didattiche, e temporizzati, rilevando sul campo il tempo necessario al loro svolgimento, giungendo alla conclusione che per una loro piena ed efficace attuazione sarebbero state necessarie quasi 15.000 ore nei cinque anni, mentre in realtà quelle disponibili erano un po' meno di 5.000³.

Alla fine degli anni Novanta una presa di posizione decisa contro la pletoricità e l'ipertrofia dei curricoli scolastici è contenuta nella relazione conclusiva dei lavori della Commissione coordinata dal prof. Roberto Maragliano: «*L'istruzione non può e non deve mirare ad essere enciclopedica. Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, a in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi. Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari⁴.*».

Dopo l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, a partire dal 1° settembre 2000, il Ministero non emana più programmi, ma disposizioni che contengono la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti, le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori (cfr. Dpr n. 275/1999, art. 8). Si tratta, come chiaramente esplicitato



nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, di norme generali a cui tutte le scuole devono attenersi, in modo da «garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione ed un servizio di qualità».

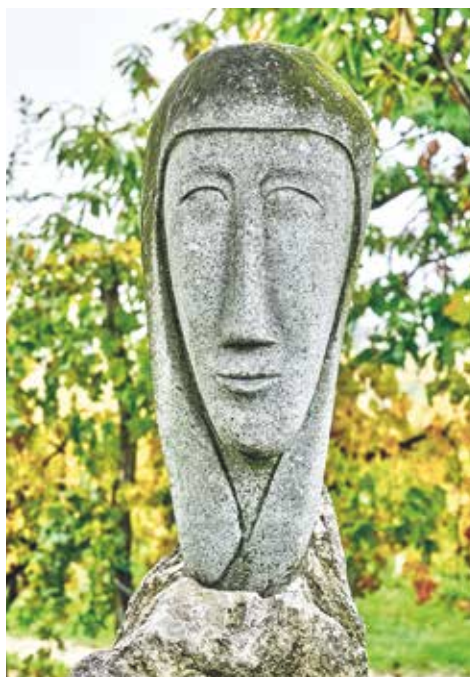
Nelle *Indicazioni* del primo ciclo non vi sono elenchi di contenuti cogenti; essi vanno piuttosto ricavati dagli obiettivi di apprendimento, e quindi esiste per le scuole un più o meno ampio margine di libertà di scelta, a seconda del tipo di obiettivo: ad esempio, in relazione all'obiettivo «Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici» la scuola può scegliere quanti e quali testi utilizzare, così come rispetto all'obiettivo «Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali» può decidere su quali processi lavorare e a quale livello di profondità, mentre riguardo all'obiettivo «Conoscere definizioni e proprietà (angoli, assi di simmetria, diagonali, ...) delle principali figure piane (triangoli, quadrilateri, poligoni regolari, cerchio)» la scelta dei contenuti è decisamente più vincolata.

Nelle *Indicazioni nazionali* per i licei, nelle *Linee guida* per gli istituti tecnici e in quelle per gli istituti professionali le conoscenze da acquisire, e quindi i contenuti da considerare nel curricolo, sono definiti più analiticamente in relazione alle competenze da sviluppare, in relazione ai vari periodi didattici.

Ma quanto tempo serve per far apprendere agli studenti tutto quanto previsto? Come si diceva alcune righe sopra, mancano studi empirici in materia, e nell'a.s. 2020-2021 occorre anche far fronte a nuove esigenze.

LE RIPROGETTAZIONI NECESSARIE NEL 2020-2021 E LA NECESSITÀ DI ESSENZIALIZZARE IL CURRICOLO

Nel 2019-2020, nei circa tre mesi di sospensione delle attività in presenza, le istituzioni scolastiche, e forse anche le varie classi all'interno di ciascuna istituzione, hanno realizzato percorsi diversi,



che hanno coinvolto in modo differente gli allievi.

L'ordinanza ministeriale n. 11 del 16 maggio 2020 ha previsto che le scuole attuino, a partire dal 1° settembre 2020, dei Piani di integrazione degli apprendimenti (Pia) per il recupero delle attività didattiche eventualmente non svolte rispetto alla progettazione iniziale e dei Piani di apprendimento Individualizzato (Pai) per gli alunni ammessi alla classe successiva in presenza di votazioni inferiori a sei decimi o comunque di livelli di apprendimento non adeguatamente consolidati.

Il recupero è importante per due motivi: da un lato iniziano ad apparire stime sulla percentuale di apprendimenti persa nel periodo del *lockdown*, e sulle relative conseguenze in relazione alle prospettive degli studenti; dall'altro la perdita ha colpito in misura maggiore i soggetti più fragili, ampliando ulteriormente le differenze.

Al di là delle incertezze che ancora esistono circa le modalità di rientro a scuola, non è però realistico nella maggior parte dei casi pensare a un recupero completo tra il 1° settembre e l'inizio delle lezioni, ma è probabilmente necessario procedere a una riprogettazione complessiva del curricolo per l'intero anno, individuando gli apprendimen-

Il curricolo e l'organizzazione didattica

ti fondamentali da garantire. Opzione peraltro prevista dall'Ordinanza stessa: «*Le attività di cui al comma 3 (Piano di integrazione degli apprendimenti e Piano di apprendimento individualizzato Piano di integrazione degli apprendimenti e Piano di apprendimento individualizzato, N.d.A.) integrano, ove necessario, il primo periodo didattico (trimestre o quadrimestre) e comunque proseguono, se necessarie, per l'intera durata dell'anno scolastico 2020/2021.*»

Una seconda esigenza è quella di integrare il curricolo con i traguardi di competenza, gli obiettivi di apprendimento e le attività riguardanti l'insegnamento dell'educazione civica. Nelle *Linee guida* adottate con decreto ministeriale n. 35/2020 e nella nota ministeriale sul piano di formazione dei docenti (prot. n. 19479 del 16 luglio 2020), si insiste molto sulla trasversalità del predetto insegnamento, che dovrebbe costituire una «*matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio*». In altre parole, occorre anzitutto individuare il contributo delle discipline allo sviluppo dei traguardi di competenza elencati nelle integrazioni dei profili dello studente al termine del primo e del secondo ciclo⁵, e procedere poi ai completamenti eventualmente necessari per i contenuti che non siano già previsti nell'ambito delle discipline stesse.

Anche questa esigenza contribuisce a sollecitare la riflessione tra compiti assegnati alla scuola, contenuti del curricolo e tempo disponibile.

I DIVERSI TIPI DI METE FORMATIVE DA PERSEGUIRE CONTEMPORANEAMENTE

Tradizionalmente alla scuola sono state assegnate due grandi finalità: l'istruzione, ossia l'acquisizione da parte degli alunni di conoscenze e abilità, e l'educazione, riguardante la promozione dell'adesione ai valori che stanno alla

base della convivenza civile e la formazione di coerenti atteggiamenti capaci di orientare i comportamenti secondo questi valori. Questo non significa ovviamente indottrinamento ideologico, perché nella nostra società un valore fondamentale è quello della persona e del suo rispetto, e dunque anche delle idee di ciascuno, purché siano a loro volta rispettose di quelle degli altri e il confronto avvenga in modo libero e aperto.

Più recentemente, negli ultimi venticinque anni, è emersa l'esigenza di promuovere lo sviluppo delle competenze, facendo in modo che conoscenze e abilità evolvano nella capacità di attivare e orchestrare in modo integrato le proprie risorse per affrontare in modo efficace le situazioni problematiche della vita reale. Conoscenze e abilità sono componenti fondamentali delle competenze, ma non sono le sole; sono importanti anche gli atteggiamenti e le disposizioni personali e i processi cognitivi e metacognitivi (consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento e capacità di controllo e autoregolazione dei processi), che quindi dovrebbero ricevere una adeguata cura.

In tempi ancor più recenti sono salite alla ribalta anche le *soft skills*, con varie classificazioni proposte da esperti e ricercatori su quelle che sarebbero più importanti per la piena realizzazione delle persone ed elenchi formulati da imprenditori su quelle il cui possesso sarebbe più desiderabile nel mondo del lavoro. Molte di queste *soft skills* possono costituire componenti importanti delle competenze presenti nella Raccomandazione europea sulle competenze chiave del 2018 (ad es. la resilienza, la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare ...), altre possono riguardare aspetti metodologici (ad es. la capacità di gestire progetti per tradurre le idee in azioni e realizzazioni), altre ancora aspetti emotivi (come la capacità di gestire le proprie emozioni) o caratteristiche personali (ad es. motivazione, perseveranza ecc.). Le classificazioni e le elencazioni, come si diceva, sono molte e diverse, e sarebbe utile una riorganizzazione organica del campo.

Questo insieme di compiti rimanda alle domande iniziali: quali risultati si possono ragionevolmente conseguire nel tempo disponibile? Quali scelte si possono operare riguardo ai curricoli?

COME OTTIMIZZARE IL TEMPO DISPONIBILE

Lo studio della possibilità di una ulteriore essenzializzazione di quanto previsto da quelli che abbiamo definito “documenti programmatici nazionali”, è compito del Ministero, ovviamente avvalendosi della collaborazione di esperti per quanto riguarda la legittimazione scientifica delle scelte e assumendosi la responsabilità politica della legittimazione sociale nei confronti dei vari portatori di interesse⁶. Non è una impresa facile, dal momento che gli esperti disciplinari in genere tendono ad esplodere al massimo il potenziale delle rispettive discipline. Il loro apporto sarebbe però fondamentale per aiutare a capire e a decidere quanto estendere il campo degli oggetti di apprendimento in relazione al tempo disponibile e quanto invece potrebbe anche non essere indispensabile, superando determinate convinzioni magari frutto della tradizione.

Le scuole, nella elaborazione e attuazione del curricolo, possono comunque già provare a utilizzare alcune strategie per impiegare al meglio il tempo disponibile.

Una prima strategia è quella di stabilire delle priorità, distinguendo tra conoscenze con cui gli studenti dovrebbero avere familiarità e per le quali potrebbero bastare “grandi pennellate”⁷, e conoscenze e abilità fondamentali per la natura del percorso, e, tra queste, quelle che richiedono una comprensione profonda e duratura. Il dibattito sui “nuclei fondanti”, che ha avuto una certa vivacità all’inizio del nuovo millennio, non sembra aver prodotto risultati univoci; tali nuclei sono stati di volta in volta interpretati come temi/argomenti, contenuti, concetti, metodi, abilità, elementi caratterizzanti la discipline, e anche oggi si assiste all’uso disinvolto di espressioni come nuclei fondanti, nuclei tematici, nuclei concettuali, considerate



equivalenti ma che tali non sono⁸.

Ai fini della essenzializzazione potrebbe essere proficuo rifarsi agli studi e alle ricerche sulla didattica per concetti⁹ per capire come individuare e favorire la costruzione nella mente dell’alunno dei concetti fondamentali delle discipline, quelli intorno a cui esse si organizzano e si strutturano e che hanno una forte valenza generativa di apprendimenti successivi. La padronanza dei concetti è importante anche per lo sviluppo delle competenze; le ricerche sulle differenze tra principianti ed esperti in un determinato campo, infatti, hanno dimostrato che quest’ultimi possiedono sistemi concettuali ben organizzati, caratterizzati da una comprensione profonda e disponibili nella memoria a lungo termine per essere richiamati e utilizzati efficacemente.

La seconda strategia è quella di lavorare sull’unitarietà, individuando il supporto reciproco che le discipline si possono dare nell’acquisizione di abilità e nella costruzione di concetti comuni presenti in diverse di esse.

La terza strategia, infine, consiste nell’ideare esperienze di apprendimento che siano allo stesso tempo funzionali al perseguimento dei diversi tipi di finalità. I valori e gli atteggiamenti, le dispo-

Il curricolo e l'organizzazione didattica



sizioni ad agire in determinati modi si formano in base alle convinzioni che un soggetto è andato costruendosi tramite l'esperienza; da qui l'importanza degli esempi, dei modelli, dei testi proposti per la lettura e lo studio e delle riflessioni su di essi, delle situazioni che si creano nella vita di classe e delle discussioni e considerazioni su di esse. Lo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi, delle *skills* metodologiche e delle altre

soft skills dipende infine dalle modalità di lavoro proposte agli studenti.

Tutte queste strategie implicano un forte livello di coesione e collaborazione tra i docenti, che a sua volta richiede adeguate condizioni organizzative e relazionali.

La messa a punto di soluzioni concrete per l'essenzializzazione dei curricoli potrebbe essere un altro elemento di continuità tra la scuola della ripartenza distanziata e quella della post pandemia.

IL RUOLO DELLE TECNOLOGIE

Il progressivo ingresso delle tecnologie nella didattica in presenza è in atto da tempo, e sull'argomento si è detto e scritto in abbondanza. Il *lockdown* ha provocato il loro utilizzo a distanza in funzione di mantenimento del contatto con gli alunni e per, quanto possibile, della continuità dell'azione didattica, forzando i docenti (e non solo loro) a imparare sul campo le modalità di uso più efficaci e gli errori da evitare. Nella fase di ripartenza, nelle realtà in cui gli spazi non saranno sufficienti a garantire a tutti il pieno svolgimento dell'orario in presenza, potranno eventualmente servire per il completamento del monte ore ordinamentale, facendo tesoro di quanto appreso dall'esperienza passata. Le istituzioni scolastiche, inoltre, dovranno predisporre un *Piano scolastico per la didattica digitale integrata*, sulla base delle apposite linee guida emanate dal Ministero, facendo in modo che tutti gli alunni siano dotati degli strumenti e delle possibilità di accesso alle attività a distanza, ove si dovesse farvi nuovamente ricorso. In prospettiva, con la diffusione delle competenze dei docenti e l'eliminazione del *digital divide*, si potrebbe prospettare un'altra possibilità: quella di una didattica a distanza non per far fronte a situazioni di emergenza, ma come potenziamento della didattica in presenza, per approcci metodologici innovativi e per il rafforzamento di interventi personalizzati.

Si tratta di un insieme di prospettive che richiede una ridefinizione, professionale e contrattuale, delle condizioni di esercizio della funzione docente.

- 1) Cfr. ad es. le ricerche dell'Indire sugli spazi e le architetture scolastiche.
- 2) V. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf
- 3) Cfr. Damiano E. (a cura di), *Il tempo per insegnare*, supplemento al Bollettino Irrsae Lombardia n. 40, settembre 1992.
- 4) *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica coordinata dal prof. Roberto Maragliano – 13 maggio 1997, in Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 78, Roma 1997, pag. 78.
- 5) In realtà le *Linee guida* chiedono alle scuole di individuare, in sede di prima attuazione, i “traguardi di competenze”, ma quelli elencati nelle integrazioni dei profili sono di fatto dei traguardi di competenza.
- 6) Per i concetti di legittimazione scientifica e di legittimazione sociale cfr. Damiano E. (1993), *L'azione didattica*, Armando editore, Roma.
- 7) Queste espressioni sono prese da Wiggins G. e Mc Tighe J. (2004), *Fare progettazione*, edizione italiana a cura di Mario Comoglio, Las, Roma.
- 8) Per una corretta distinzione tra nuclei tematici e nuclei concettuali v. Mattozzi I., *I concetti fondanti della storia*, in “Nuovo Gulliver News n. 212, marzo 2020.
- 9) Cfr. Handjaras L., Rosso M., Boscolo P., Veggetti M.S., Pontecorvo C. (1983), *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino; Damiano E. (a cura di) (1994), *Insegnare con i concetti*, Torino, SEI; Damiano E. (a cura di) (1995), *Guida alla didattica per concetti*, Milano, Juvenilia.