



## UN'ORGANIZZAZIONE PROFESSIONALE PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO

### 1. LA DIMENSIONE ORDINAMENTALE

Negli ultimi anni l'elaborazione pedagogico-istituzionale ha sempre più enfatizzato l'importanza del dipartimento quale articolazione del Collegio docenti, capace di portare un contributo decisivo alla progettazione del curricolo di scuola prevista dal Regolamento dell'autonomia<sup>1</sup>. Non che prima dell'istituzione dell'autonomia scolastica non esistessero per gli insegnanti occasioni di incontro "per materia", ma esse venivano per lo più riservate al confronto necessario in vista dell'adozione dei libri di testo. In quegli anni la riflessione di Piero Romei poneva già l'accento, tuttavia, sulla possibilità di elaborare modelli organizzativi in cui la collegialità di classe si integrasse efficacemente con la collegialità disciplinare<sup>2</sup>.

Nel decennio che ha seguito l'istituzione dell'autonomia, a dire il vero, le scuole italiane non hanno fatto granché uso di tale dispositivo organizzativo, che ha seguito lo stesso destino dell'art. 6 del Regolamento (*Autonomia di ricerca sperimentazione e sviluppo*), alquanto negletto dalle scuole per la ben nota attitudine centralistica del nostro sistema scolastico. Si è assistito a qualche sporadica sperimentazione, ma raramente a forme di "disseminazione" di esperienze dipartimentali virtuose, benché gli insegnanti, in genere, manifestino il convincimento che un serio lavoro dipartimentale può davvero contribuire al successo formativo degli studenti.

Sia il riordino dell'istruzione superiore<sup>3</sup> sia la bozza attualmente in discussione sulla riforma degli organi collegiali di Istituto fanno riferimento all'organizzazione dei Collegi in dipartimenti, ma è il recente rilancio degli Istituti comprensivi<sup>4</sup>, pur motivato da esigenze di bilancio, a rendere particolarmente necessaria la predisposizione di modelli organizzativi capaci di pensare l'organizzazione del curricolo in un contesto – quello del primo ciclo – segnato dalla differente matrice professionale che caratterizza da un lato i docenti della scuola primaria, dall'altro quelli della scuola secondaria di primo grado. L'esigenza di verticalizzazione del curricolo, in quell'ordine di studi, era contenuta già nella riunificazione ordinamentale di questi anni (Legge 53/2003), ma la sfida pedagogica posta dalla unicità del ciclo è sempre rimasta aperta e si ripropone oggi con maggiore urgenza. Occorre quindi tentare di delineare le condizioni che possano consentire al dipartimento verticale di configurarsi quale motore progettuale dell'Istituto comprensivo.

---

<sup>1</sup> DPR 275/99 art. 8.

<sup>2</sup> P.Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia 1995, in particolare le pagg. 105-139 ove si illustrano i vari livelli della progettualità d'istituto.

<sup>3</sup> DPR 87/2010 (Regolamento Istituti Professionali), dPR 88/2010 (Regolamento Istituti Tecnici) e dPR 89/2010 (Regolamento Licei) con i testi connessi che contengono le Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali e le Indicazioni per i Licei.

<sup>4</sup> Art. 19, comma 4 e 5 del DL n 98/2011, convertito nella Legge n. 111/2011.

## 2. LA DIMENSIONE PEDAGOGICA

Bisogna partire dall'ovvio presupposto che i membri di un dipartimento disciplinare non hanno in comune studenti (ne hanno invece se il dipartimento è di area). Ma se è vero che il lavoro dipartimentale è principalmente luogo di predisposizione degli ingredienti fondamentali del curricolo (competenze, saperi, metodologie, ambienti di apprendimento), ciò è reso possibile dal fatto che ciascun componente del dipartimento porta la propria esperienza curricolare vissuta a contatto con gli studenti, e questa rappresenta un *termostato di plausibilità* essenziale per la discussione con gli altri colleghi. Il dipartimento dunque si configura quale gruppo di lavoro capace di mettere a tema l'esperienza professionale dei propri membri alla luce di alcune consapevolezze condivise di carattere teorico che riguardano gli statuti epistemologici della o delle discipline insegnate.

L'incrocio tra riflessione epistemologica ed esperienza professionale è capace di dare alla discussione dipartimentale quello spessore di *concretezza pedagogica* che mancherebbe certamente ad un gruppo di lavoro accademico che discute, ad esempio, sugli avanzamenti della ricerca in quel dato campo disciplinare. Per dirla in altro modo, il lavoro di un dipartimento disciplinare scolastico possiede *una rilevanza di tipo formativo* che lo situa sempre al confine tra teoria e prassi o tra ricerca e azione.

Questa sapiente integrazione tra dati esperienziali e dati scientifici è alla base, come argomentato altrove, della costruzione del curricolo di scuola, dispositivo estraneo alla vecchia logica del programma ministeriale decontestualizzato<sup>5</sup>.

La costruzione del curricolo di scuola, articolato nei vari saperi, presuppone una capacità di comprendere il contesto formativo in cui la scuola opera e, di conseguenza, il modo in cui il sapere scolastico può intercettare fruttuosamente tale contesto. A quest'impresa è votato il dipartimento, che pertanto diviene *un luogo di discussione pluralistico* nella misura in cui non ci si incontra per dirsi "quanto programma" è stato svolto in questa o quella classe, bensì per confrontarsi sull'efficacia metodologica che ciascuno va sperimentando con gli studenti.

Si può riformulare quanto appena detto affermando che il dipartimento è il luogo dell'armonizzazione delle differenze individuali in ordine alla progettazione del fare scuola quotidiano inteso sia sul versante paradigmatico – ovvero degli *oggetti culturali* da mettere in gioco nelle classi – sia sul versante sintagmatico – ovvero della *progressione formativa* da elaborare per tali oggetti. Fermiamoci un attimo sui due versanti della progettazione curricolare, non senza premettere che il lavoro del singolo dipartimento è chiamato a confluire nella più generale progettazione curricolare di scuola, contenuta nel Piano dell'Offerta Formativa. Ciò implica la necessità di un continuo raccordo tra i vari dipartimenti, attraverso opportuni incontri di coordinamento.

---

<sup>5</sup> M. Muraglia, *Curricolo*, Tecnodid 2011. In appendice al testo è possibile prendere visione di una sperimentazione di lavoro dipartimentale compiuta alcuni anni fa in una scuola secondaria di secondo grado a Palermo.

## Gli oggetti culturali e i saperi della scuola

La scelta degli oggetti culturali (contenuti, procedure, attività) dipende con tutta evidenza dall'orizzonte di medio-lungo periodo in cui si iscrive il progetto. Il dipartimento deve in altri termini confrontarsi con i profili di uscita o traguardi di competenze posti dagli ordinamenti<sup>6</sup> e cercare di comprendere di quale *emblematicità* debbano essere dotati gli oggetti culturali (saperi dichiarativi e procedurali) individuati per i vari anni del ciclo perché possano essere trasformati in competenze degli studenti.

Un curriculum non è un'enciclopedia ed un dipartimento è chiamato a compiere delle *scelte culturali* all'interno di una cornice (Indicazioni) posta dal livello ministeriale di elaborazione. Quest'ultimo è un aspetto da non sottovalutare nell'economia di lavoro del dipartimento, perché, soprattutto nel nostro Paese, resta molto forte la pressione esercitata dai dispositivi ministeriali che in qualche modo pretendono di indicare, oltre ai traguardi di competenza e ai profili di uscita, anche alcune "imprescindibilità di contenuto" che finiscono per inchiodare gli insegnanti ad alcuni contenuti culturali da trattare con i ragazzi.

Abbiamo ragionato, in altro contesto<sup>7</sup>, su questa "pretesa contenutistica" del centro, che determina una sorta di schizofrenia progettuale nei luoghi professionali deputati all'elaborazione del curriculum di scuola. Anche a fronte di dichiarazioni ministeriali di principio, tendenti a ribadire il primato progettuale delle autonomie scolastiche, restano, per ciascuna disciplina, sia nel primo che nel secondo ciclo, elenchi di contenuti che finiscono per sollecitare l'attitudine trasmissiva degli insegnanti, per sua natura contraria ad un'ipotesi di lavoro per competenze<sup>8</sup>.

Al dipartimento invece competerebbe una vera e propria inquisizione pedagogica sugli statuti epistemologici dei saperi scolastici, in altri termini una vera e propria indagine sul modo in cui gli impianti concettuali di base delle discipline – e non immediatamente i contenuti in cui essi si traducono – possono rivelarsi formativi per gli studenti. Poiché il costrutto della competenza contiene proprio questa istanza analitica, il dipartimento prende in esame il contributo che la disciplina o l'area disciplinare può fornire al conseguimento di competenze di più ampio respiro<sup>9</sup>, che non negano affatto né l'identità delle discipline né il corredo di conoscenze che esse veicolano (e che in quanto processi andrebbero distinte dai meri contenuti), ma ne esaltano il potenziale di lettura e intervento sul reale. Quando, negli anni Novanta, si discuteva di "saperi essenziali" e di "nuclei fondanti", proprio al sorgere dell'autonomia scolastica, si intendeva porre l'accento proprio sul rapporto necessario tra sapere e utilizzo del sapere.

<sup>6</sup> L'orizzonte del curriculum per competenze nel primo ciclo è ormai un'acquisizione indiscussa. Resta tuttavia aperto il nodo del raccordo tra il primo ciclo ed il biennio obbligatorio del secondo ciclo.

<sup>7</sup> Cfr. M. Muraglia, *E ora, se blindiamo i contenuti...?*, in "Insegnare" 4/2010, pp.18ss.

<sup>8</sup> Sul tema delle competenze a scuola, si segnalano quattro testi importanti: P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2010 (ed. orig. 2000), M. Pellerey, *Competenze*, Tecnodid 2010, M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci 2011; L. Guasti, *Didattica per competenze*, Erickson 2012.

<sup>9</sup> L'Unione europea ha indicato ai sistemi formativi degli Stati membri una piattaforma di competenze-chiave per la cittadinanza nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006. Al documento si ispira la normativa italiana sull'obbligo di istruzione nel secondo ciclo (D.M.139/2007) e, ancora *in progress*, le Indicazioni per il primo ciclo. I testi indicati nella precedente nota danno ampio ragguaglio sul percorso compiuto dall'Europa in tema di competenze.

## Nuclei fondanti e analisi disciplinare: verso le competenze

Siamo qui al cuore del problema. La riflessione sui compiti del dipartimento disciplinare o di area, infatti, finisce per chiamare in causa il sapere professionale degli insegnanti, inteso come capacità di dare spessore formativo ai vari saperi disciplinari di riferimento, che possono esser qui definiti saperi accademici o saperi sapienti. La nozione di “nucleo fondante” consentirebbe questa transizione epistemologica. Nel 2000, il Forum delle associazioni disciplinari definiva così i nuclei fondanti delle discipline: “*per nuclei fondanti si intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti dello sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina... i contenuti ne sono l’oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere*”<sup>10</sup>. Questa definizione venne poi ulteriormente precisata con l’avvertenza che nello studio della struttura di una disciplina occorre sempre tenere conto anche degli aspetti psicopedagogici e didattici<sup>11</sup>.

Se è dunque l’analisi disciplinare in chiave psicopedagogica e didattica (cfr scheda 1) il compito più raffinato di un dipartimento disciplinare, occorre chiedersi, soprattutto quando si pensa al *background* professionale degli insegnanti della secondaria di primo grado, in quale misura siano diffuse tra i docenti quelle basilari conoscenze di pedagogia e di psicologia dell’apprendimento che permettono di stabilire le giuste connessioni tra strutture dei saperi e strutture cognitive degli studenti, secondo una prospettiva riconducibile a Bruner. Non ci si può nascondere dietro un dito e non ammettere che questo costituisce un punto di criticità tale da scoraggiare spesso in partenza l’impresa, col risultato di lasciare al dipartimento dei compiti di mero *lifting* progettuale incapace di scalfire il nodo fondamentale dell’apprendimento, quello, appunto, delle mediazioni necessarie affinché la cultura della scuola riesca ad essere integrata negli schemi cognitivi dei ragazzi. Diventa importante, in una situazione del genere, che la scuola sappia individuare le giuste “sponde” – nelle università, nelle strutture formative del Ministero e degli USR, nell’associazionismo – capaci di proporre percorsi di formazione in servizio ispirate al tema della dimensione formativa delle discipline.

Nell’individuazione degli oggetti culturali e degli ambienti di apprendimento, è dunque l’idea di competenza quella capace di mobilitare le risorse professionali in gioco nel dipartimento. Il movimento inquisitivo indotto dal costruito di competenza sui tradizionali assetti disciplinari alla ricerca dei nuclei fondanti delle discipline, di cui si è discusso in precedenza, muove infatti gli insegnanti verso il paradigma della *trasposizione didattica*<sup>12</sup>. Il gruppo di docenti che lavora nel dipartimento dovrebbe nel tempo impadronirsi di alcuni protocolli di lavoro – e questo è il campo di una rinnovata formazione in servizio – volti a individua-

---

<sup>10</sup> Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *Per una progettazione integrata dei curricoli: le dimensioni “trasversali” dell’educazione*, in “Lend” 3/99.

<sup>11</sup> F. Olmi, *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli*, in *Annali P.I.* 1-2/2000. Vd. anche F. Marostica, *Competenze trasversali*, in “Voci della scuola” VII, Tecnodid 2008.

<sup>12</sup> Questo concetto è stato elaborato nell’ambito delle didattiche disciplinari e in particolare della didattica della matematica da Yves Chevallard. Esso concerne la possibilità di stabilire relazioni opportune tra sapere esperto, sapere da insegnare e sapere insegnato e presuppone la *distinzione tra forma scientifica e forma didattica dei saperi*. Un’efficace illustrazione in B. Martini, *Formare ai saperi*, Francoangeli 2005.

re, all'interno delle discipline, le ricorrenze concettuali e metodologiche decisive per la formazione di competenze. Si pensi soltanto all'italiano e all'impossibilità di stabilire un "tutto da farsi" per realizzare competenze di letto-scrittura. Occorrerà certamente, in base alle varie età, selezionare tipologie di testi e temi emblematici capaci di mobilitare le abilità linguistiche nella direzione indicata dalle competenze.

### La progressione degli apprendimenti

L'altro versante di analisi è quello relativo alla progressione degli apprendimenti, fortemente ancorato al precedente. Senza un'inquisizione epistemologica sulla formatività del sapere scolastico – ovvero sulla forma didattica che i saperi assumono nel curriculum – è impossibile procedere a scansioni temporali che non siano fondate esclusivamente su una distribuzione di contenuti e di obiettivi. Scrive Franco Cambi: *“È necessario organizzare il curriculum in modo che la crescita mentale e personale dei discenti venga accompagnata nel suo iter evolutivo da un'attività scolastica senza troppe cesure, senza salti, in modo da favorire - appunto - uno sviluppo integrato delle personalità dei ragazzi. Da questo presupposto scaturisce l'esigenza di un curriculum verticale: pensato tra ordini diversi di scuola (materna, elementare e media) e che assume a proprio connotato di base il principio, appunto della continuità”*<sup>13</sup>.

### La transizione tra primario e secondario

Non si può negare che da questo punto di vista l'Istituto comprensivo rappresenti un banco di prova ricco di significati per l'esercizio del sapere pedagogico circolante nelle scuole. La transizione dal primario al secondario richiede infatti una seria messa a fuoco del modo in cui i *setting* disciplinari, di cui è portatrice la secondaria di primo grado, vanno ad innestarsi nel percorso curricolare precedente, segnato da approcci olistici, fortemente esperienziali, in cui la distanza tra i soggetti ed i saperi risulta necessariamente accorciata. Un dipartimento costituito da insegnanti primari e secondari costituisce un tavolo di lavoro necessario per la costruzione progressiva di ambienti di apprendimento nei quali la distanza dai saperi si allunga sempre più, senza tuttavia indulgere in quel trionfo dell'astrazione che spesso mette in difficoltà anche gli studenti del primo biennio del secondo ciclo. È vero che per alcuni saperi a forte impianto cronologico (pensiamo alla storia) le cornici ministeriali appaiono più prescrittive, ma ciò non impedisce ad un gruppo di lavoro disciplinare di poter apportare dei correttivi o di elaborare delle microsperimentazioni volte a redistribuire gli oggetti culturali con una tempistica più adeguata alla concreta situazione in cui si opera (cfr. scheda 2).

Appaiono sensate, alla luce di quanto detto, tutte quelle proposte volte a concepire unitariamente il biennio quinta primaria-prima media, laddove più acutamente si avverte l'esigenza di una transizione armonica dall'apprendere primario all'apprendere secondario<sup>14</sup>. Si tratta, per il dipartimento, di studiare il modo in cui la competenza di fine segmento possa trovare

<sup>13</sup> F. Cambi, *Curricolo verticale*, in “Voci della scuola” II, Tecnodid 2003.

<sup>14</sup> Si suggerisce qui il contributo di G. Cerini, in [www.edscuola.it/archivio/riformeonline/toh\\_chi\\_si\\_rivede.html](http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/toh_chi_si_rivede.html). Ho approfondito il tema del rapporto tra primarietà e secondarietà in *Continuità educativa*, “Chichibio” 46/2008, pp. 10ss.

occasioni didattiche di sviluppo progressivo nelle varie età, senza che l'irruzione del disciplinare, all'inizio della secondaria, si traduca in didattiche nozionistiche e trasmissive che finirebbero per occultare del tutto la nozione stessa di competenza (cfr scheda 3).

Questa considerazione chiama in causa il biennio obbligatorio del secondo ciclo, anch'esso strutturato per competenze<sup>15</sup>, i cui raccordi col primo ciclo andrebbero meglio definiti. Il recente riordino dell'istruzione superiore, che dal punto di vista ordinamentale separa i tre settori del secondo ciclo, sottolinea in modo esplicito il ruolo dei dipartimenti. Uno dei documenti tecnici di accompagnamento ai regolamenti così recita: *“I dipartimenti possono costituire un efficace modello organizzativo per favorire un maggior raccordo tra i vari ambiti disciplinari e per realizzare interventi sistematici in relazione alla didattica per competenze, all'orientamento e alla valutazione degli apprendimenti”*<sup>16</sup>.

### La manutenzione del curriculum

Ma i compiti del dipartimento non si fermano qui. Occorre che gli insegnanti trovino insieme le modalità di verifica più adatte per la cosiddetta “manutenzione del curriculum”. Viene usata qui scientemente tale espressione nella convinzione che la questione curricolare resta per i docenti un cantiere perennemente aperto a revisioni, integrazioni, correttivi che si rendono necessari alla luce dell'esperienza didattica. Il dipartimento si configura in altri termini come una vera e propria *stazione di servizio didattica*, in cui ciascuno ricarica le proprie risorse professionali verificando le proprie azioni didattiche a confronto con altre esperienze. Nel dipartimento il curriculum viene continuamente riscritto e ricalibrato perché l'esperienza didattica è una continua ricerca-azione che assume gli esiti di apprendimento per farne oggetto di tematizzazione e discussione professionale.

Tutto questo implica la capacità del dipartimento di predisporre prove di verifica comuni. Una volta condivisi i traguardi di competenza, naturalmente in termini evolutivi e non di statici “risultati da raggiungere” (che finiscono per coincidere con singole prestazioni), gli insegnanti possono stabilire, un po' come nel Quadro Comune Europeo delle Lingue<sup>17</sup>, le varie soglie di raggiungimento della competenza in gioco e sollecitare gli alunni, con prove mirate, ad orchestrare le proprie conoscenze e i propri saperi procedurali per evidenziarne lo stato di sviluppo. Questa capacità di predisporre rilevazioni degli apprendimenti all'interno delle scuole consentirebbe di non demandare alle sole prove Invalsi il compito di realizzare la manutenzione del curriculum. La sinergia tra *check-up* interni ed esterni non può che giovare alla tenuta complessiva dell'offerta formativa delle scuole.

Non sono estranee al dipartimento, com'è noto, ulteriori incombenze, come quelle relative all'adozione o alla conferma dei libri di testo. Tematica complessa, questa, perché chiama in causa la capacità del mercato editoriale (cartaceo e digitale) di stare in sintonia con un insegnamento per competenze che vuol tenere a distanza ogni istanza enciclopedica. Nelle riunioni di dipartimento molte volte gli insegnanti lamentano questa sorta di incongruenza tra una progettazione curricolare per competenze leggera, attenta alle profondità

---

<sup>15</sup> DM 139/2007.

<sup>16</sup> Linee Guida Istituti Tecnici per il passaggio al nuovo ordinamento (DPR 15.3.2010 art.8 comma 3).

<sup>17</sup> Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages* 2001, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

dei processi di apprendimento, e la pretesa di organicità e di esaustività troppo spesso esibita dai nostri manuali scolastici, pensati più per un'impostazione trasmissiva ed accumulativa dell'insegnamento.

Un ultimo elemento da tenere presente nel lavoro dipartimentale è quello della formazione in servizio. Tasto dolente, questo, a causa della frammentarietà cui si sono ridotti i percorsi della formazione e dell'aggiornamento, affidati al volontarismo soggettivo degli insegnanti e resi difficili dalla carenza di risorse destinate a questo aspetto cruciale della professione docente. Eppure, è proprio il dipartimento il luogo in cui ogni insegnante potrebbe trovare occasioni e stimoli per aggiornare il proprio sapere professionale. Anche l'eventuale partecipazione del singolo o di gruppi ad occasioni di studio, seminari e convegni nel dipartimento potrebbe essere condivisa e fatta oggetto di riflessione in ordine alla manutenzione del curriculum.

### 3. LA DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

Abbiamo fin qui tratteggiato le cornici istituzionali e le incombenze pedagogiche di un dipartimento. Alla luce di queste, occorre adesso tentare di individuare i tratti organizzativi che rendano plausibile ed efficace una progettazione curricolare in cui il dipartimento abbia un ruolo cruciale.

Se il dipartimento è articolazione del Collegio, in prima istanza occorre che il Dirigente scolastico sappia valorizzare al massimo le ore previste dal contratto di lavoro riducendo al minimo indispensabile le riunioni plenarie per puntare in sommo grado sul lavoro dei dipartimenti. Alcune esperienze mostrano che un'oculata gestione delle riunioni plenarie può consentire ai dipartimenti di incontrarsi anche quattro volte l'anno (una a bimestre, per otto ore complessive di lavoro) senza oneri aggiuntivi per il bilancio della scuola. In tal modo è possibile immaginare un percorso che, se nel primo anno può risultare "stretto" per la necessità di dover impiantare ogni aspetto della progettazione, a regime potrebbe invece rivelarsi adeguato alle necessità didattiche dei docenti. Le scuole non devono inventarsi ogni anno un curriculum.

#### Le figure di coordinamento

Diventa importante a questo punto ragionare sulle figure di coordinamento. L'efficacia del singolo lavoro dipartimentale, del raccordo tra i vari dipartimenti e del coordinamento generale effettuato dal Dirigente scolastico dipendono in larga misura dall'oculatazza esercitata nella scelta dei coordinatori di dipartimento, le cui competenze professionali qui provano a sintetizzare.

Si potrebbe premettere che la madre delle competenze consiste in una capacità, sovraordinata alle altre che tenterò di delineare, di individuare sempre un massimo comun divisore, come diceva Romei, tra le differenze di cui sono portatori i singoli membri del gruppo. Il coordinatore di dipartimento, in altri termini, è un armonizzatore, ma per armonizzare occorre padroneggiare alcuni *setting* professionali.



Il primo *setting* è quello delle *competenze disciplinari*. Una materia scolastica è fondata su alcuni nuclei disciplinari forti, che attingiamo dalla ricerca scientifica sulle discipline<sup>18</sup>. Un coordinatore di dipartimento che si occupa di matematica dovrà avere contezza dei capisaldi della didattica disciplinare, intesi come nuclei epistemologici fondativi, rilevanze psicopedagogiche in relazione agli stili cognitivi dei ragazzi attuali, metodologie didattiche capaci di intercettare quegli stili.

Quel coordinatore sarà un esperto di didattica della matematica o, comunque, avrà contatto non sporadico con le acquisizioni di quel settore di studi.

Il secondo *setting* è quello delle *competenze organizzative*. In una scuola ci sono più livelli di progettazione, che costituiscono il sistema globale dell'offerta formativa. Il coordinatore di dipartimento conosce la trama complessiva dei vari livelli di progettazione, interagisce col Dirigente scolastico e con le varie funzioni strumentali della scuola, comprende in che modo il lavoro del dipartimento che coordina si inserisce nell'offerta formativa generale di quella specifica istituzione scolastica.

Se la scuola attraverso il lavoro dei dipartimenti compie una sorta di manutenzione periodica del curriculum, egli saprà dotarsi degli strumenti più adatti (diari di bordo, moduli, griglie, strumenti vari di raccolta dati) a consentire ai colleghi di esitare le proprie esperienze nelle classi al fine di trarne le dovute sintesi operative (cfr schede 4 e 5).

Il terzo *setting* è quello delle *competenze relazionali*. Il coordinamento di professionalità che non hanno compiti esecutivi ma di progettazione culturale e formativa richiede certamente capacità negoziali spiccate, proprio in ordine a quell'armonizzazione - o ricerca del massimo comun divisore - che consente al gruppo di procedere collegialmente nel rispetto delle differenze individuali, ma senza spaccature.

Appare superfluo notare che tale capacità negoziale sarà incrementata dall'autorevolezza che il gruppo saprà riconoscere al collega coordinatore (o alla collega coordinatrice) e dalla legittimazione che egli assume agli occhi dei colleghi. Si inserisce qui la diatriba sul metodo che dovrebbe condurre all'individuazione del coordinatore di dipartimento, se cioè debba essere scelto dal gruppo o nominato dal Dirigente. Entrambe le soluzioni presentano vantaggi e svantaggi sui quali non è il caso di dilungarsi, ma resta assodato che una figura incapace di valorizzare i processi di microcollegialità ed incline ad affermare se stesso o a creare tensioni nel gruppo non potrà mai contribuire né alla crescita dello stesso né, di conseguenza, allo sviluppo della *mission* più complessiva cui il gruppo è votato.

Per ottenere simili identikit occorrono percorsi formativi specifici sui temi che soggiacciono alle competenze qui delineate, ma questa è una partita complessa, che richiede una progettualità di ampio respiro sugli sviluppi della carriera docenti ed investimenti ad essa conseguenti.

---

<sup>18</sup> Ivo Mattozzi in "Voci della scuola" VI, Tecnodid 2007, alla voce "Disciplina", pp.183ss., opera un'utile distinzione tra il concetto di "materia" e la nozione di "disciplina". Per lo studioso, mentre la materia è un corpo organizzato e sistematico, una sorta di "materializzazione" della disciplina, quello che poi troviamo manualizzato, come mero prodotto, nel libro di testo, la disciplina si configura quale *strumento di investigazione della realtà*, quale dispositivo culturale capace di fornire gli strumenti euristici per affrontare un problema di realtà.



#### 4. NODI DA SCIogliere

Sul tema trattato l'attuale situazione della scuola italiana non consente di professare facili ottimismo. Il funzionamento di un dipartimento scolastico nel senso sopra delineato dipende con tutta evidenza dall'interpretazione della scuola come luogo di ricerca, in omaggio al già citato art.6 del Regolamento dell'autonomia. Ci sono tuttavia troppi ostacoli perché tale interpretazione possa trovare applicazione nel contesto attuale.

Per ragionare in termini di ricerca, occorrono oggetti, luoghi e tempi adeguati. E soprattutto risorse che incrementino e qualificano oggetti, luoghi e tempi. Se il principale oggetto di ricerca per un dipartimento è il modo in cui rendere più efficaci gli apprendimenti dei ragazzi, occorre una stabilità ordinamentale capace di produrre una generale condivisione di un progetto di scuola globale, capace di armonizzare anche una transizione dal primo al secondo ciclo nel segno dell'inclusione, attorno al quale far convergere gli sforzi professionali di tutti.

Le altalene politiche di questi anni - fatte di punti a capo e cacciaviti - hanno invece smorzato notevolmente negli insegnanti ogni attitudine di questo genere. Per quel che riguarda luoghi e tempi, sembra che le scuole ormai restino fagocitate da tutta una serie di incombenze di corto respiro - certificazioni di competenze, prove Invalsi e quant'altro - che non permettono ai docenti di concentrarsi sulle questioni di lunga durata che veramente servono a chi insegna e a chi impara: cosa insegnare, perché insegnare questo e non quello, come insegnare, come gestire la relazione educativa.

Quando, in alcune occasioni, gli insegnanti si ritrovano a discutere di queste cose provano una sorta di sollievo, come se fossero ricollocati nell'alveo più naturale del loro lavoro, liberati dalla giungla di adempimenti che spesso incrementano la loro frustrazione professionale. Il dipartimento dovrebbe essere proprio il luogo in cui ogni insegnante recupera la propria dimensione precipua che è quella di chi esercita l'intelletto per consentire ai ragazzi di trovare la via migliore per crescere, umanamente e culturalmente.

**STRUMENTI OPERATIVI**

**Scheda 1**

SCHEMA DI ANALISI DISCIPLINARE

Oggetto, finalità e metodi	Di che cosa si occupa? Con quali finalità? Con quali metodi?
<i>Nuclei fondanti</i>	Quali sono i concetti-chiave, i nuclei concettuali generatori di conoscenza?
<i>Rapporti con altre materie del curricolo</i>	Quali incontri consente sul piano interdisciplinare o multidisciplinare?
<i>Rapporti con i campi pratici dell'esistenza</i>	Presenta un uso pratico? È in qualche modo professionalmente spendibile? Ha una riconosciuta importanza sul piano formativo?
<i>Contributi alla formazione</i>	Quali "disposizioni permanenti" promuove o favorisce? Quali traguardi formativi garantisce in termini di sapere (conoscenze), saper fare (abilità e competenze) e saper essere (comportamenti, abitudini, modi di porsi di fronte alla realtà)?
<i>Esigenze pratiche nell'ambito del curricolo</i>	Quali sono i tempi, le condizioni e le risorse necessari per un apprendimento utile sul piano formativo? Quali sono i requisiti richiesti?
<i>Problemi aperti</i>	Quali sono attualmente i maggiori problemi sul piano didattico e operativo?

*Adattato da R.C. Whitfield (a cura di), Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento, Firenze, La N. Italia 1979.*

**Scheda 2**

PROGRESSIONE DEGLI APPRENDIMENTI

DISCIPLINA: ..... CURRICOLO PER IL ..... ANNO .....			
COMPETENZE IN USCITA PREVISTE DALLE INDICAZIONI			
• .....			
• .....			
• .....			
PROGRESSIONE TEMPORALE DEGLI APPRENDIMENTI FUNZIONALE ALL'ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE*			
1 BIMESTRE	2 BIMESTRE	3 BIMESTRE	4 BIMESTRE

*\*L'idea di progressione qui non vuole indulgere ad un modello lineare e accumulativo, ma è regolata dalla ricorrenza della competenza, che chiede ritorni ed incrementi sulle conoscenze già apprese.*

**Scheda 3**

IPOTESI DI CURRICOLO DISCIPLINARE ANNUALE

Dipartimento di .....

*Competenze di fine ciclo (tratte dalla Indicazioni ministeriali)*

Comp 1 \_\_\_\_\_  
 Comp 2 \_\_\_\_\_  
 Comp 3 \_\_\_\_\_  
 Comp 4 \_\_\_\_\_  
 .....

*Obiettivi di apprendimento osservabili riferiti alle competenze individuate*

Competenza 1: \_\_\_\_\_  
 Ob 1 \_\_\_\_\_  
 Ob 2 \_\_\_\_\_  
 Ob 3 \_\_\_\_\_  
 Ob 4 \_\_\_\_\_  
 .....

*Nuclei fondanti della disciplina (esito dell'analisi disciplinare)*

N.F. \_\_\_\_\_  
 N.F. \_\_\_\_\_  
 N.F. \_\_\_\_\_  
 N.F. \_\_\_\_\_  
 .....

*Ambiente di apprendimento: metodologie, strumenti, setting di lavoro*

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*Criteri della verifica e della valutazione*

Individuazione livelli di padronanza, sufficienza, carenza per ciascuna delle competenze.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Scheda 4**

MANUTENZIONE INDIVIDUALE DEL CURRICOLO

Prof .....

Classe .....

Disciplina .....

**Valutazione dell'intervento curricolare**

Difficoltà strutturali/ambientali

---

---

---

Difficoltà nella relazione educativa

---

---

---

Carte vincenti del curricolo

---

---

---

Carte perdenti del curricolo

---

---

---

**Scheda 5**

MANUTENZIONE COLLEGIALE DEL CURRICOLO

*(sintesi prodotta a partire dalla schede di manutenzione individuale)*

Seduta Dipartimento n. \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_

Segnali generali provenienti dal contesto (studenti, famiglie, organizzazione scolastica - aspetti motivazionali ed educativi)	
Carte vincenti del curricolo (culturali, metodologiche, relazionali, strumentali)	
Carte perdenti del curricolo e rimedi ritenuti pertinenti	



## GLOSSARIO MINIMO

*Curricolo di scuola*

- La nozione di curricolo di scuola è così delineata nel Regolamento dell'autonomia: “La determinazione del curricolo tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio” (art. 8 comma 4). Il curricolo di scuola comprende sia la quota nazionale che quella locale. Esso fissa le modalità concrete di raggiungimento dei traguardi formativi fissati dal centro.

*Curricolo verticale*

- “La verticalità curricolare si fonda [...] sul bisogno di dare continuità all'insegnamento, pur rispettandone le scansioni interne. Nell'applicazione del curricolo verticale bisogna che entrambe queste istanze vengano accolte e valorizzate. La continuità viene garantita dal pensare il curricolo in modo coordinato nei suoi sviluppi fin dall'inizio, in relazione ai vari ambiti, successivamente alle varie materie secondo un *iter* di progressiva specializzazione e/o approfondimento. Le scansioni, a loro volta, vengono garantite proprio dalla verticalità, che impone ristrutturazioni pur nelle riprese, ri-aggiustamenti gestaltici dei saperi o dei loro ‘paradigmi’, secondo un processo di ascesa graduale verso approfondimenti che sono anche implementazioni di complessità e sofisticazioni” (F. Cambi, *Curricolo verticale*, Voci della scuola II, Tecnodid 2003).

*Programma ministeriale*

- Il programma è un documento di carattere centrale-nazionale in cui ha luogo, come dice Cesare Scurati, “l'identificazione di valori, contenuti, abilità e metodi cui si attribuisce la caratteristica di possedere una rilevanza tale da renderli degni di essere perseguiti su scala nazionale” (*Dal programma alla programmazione: il curricolo*, La Nuova Italia 1982). Con l'istituzione dell'autonomia il Ministero non emana più programmi, bensì Indicazioni, spostando il baricentro della progettazione curricolare sulle scuole.

*Traguardi di competenze*

- Si dibatte se debba trattarsi di “risultati attesi” o di “orizzonti di sviluppo”, a seconda di come si intenda il costrutto della competenza, in senso più statico o evolutivo. Certamente la fissazione di queste mete spetta al centro, come si può vedere dalle Indicazioni per il primo ciclo e dalla normativa sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

### Indicazioni

- È il documento emanato dal Ministero che funge da cornice per la costruzione del curriculum di scuola. Contiene profili di uscita, risultati di apprendimento, competenze e obiettivi di abilità e di conoscenza. Il genere Indicazioni è utilizzato per il primo ciclo. Nel secondo ciclo, invece, solo per i Licei, perché i regolamenti degli Istituti Tecnici e Professionali prevedono Linee-guida.

### Nuclei fondanti

- “Quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti dello sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina... i contenuti ne sono l’oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere” (Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *Per una progettazione integrata dei curricoli: le dimensioni “trasversali” dell’educazione*, in “Lend” 3/99).

### Trasposizione didattica

- È il processo che permette di stabilire relazioni opportune tra sapere esperto, sapere da insegnare e sapere insegnato e presuppone *la distinzione tra forma scientifica e forma didattica dei saperi*. È l’analisi disciplinare il dispositivo che consente il passaggio dalla prima alla seconda forma dei saperi.

### Materia

- È il risultato di un processo volto a sistematizzare i risultati di una o più discipline al fine di creare un *corpus* organico da trattare a scuola. Si caratterizza per la presenza di nozioni date, che non permettono di costruire il processo di ricerca che le ha rese tali.

### Disciplina

- È l’insieme di oggetti, linguaggi, procedure, metodi afferenti ad un dato campo del sapere. Spesso l’azione didattica finisce per occultare questi aspetti più “vivi” della disciplina, capaci di produrre nuovo sapere o di indurre atteggiamenti di ricerca, per attestarsi sulla trasmissione di nozioni inerti.



### SITI UTILI

- [puntoeduri.indire.it](http://puntoeduri.indire.it)

È lo spazio predisposto da Indire per la formazione dei docenti. Contiene percorsi disciplinari di approfondimento; articoli sui temi più attuali (FORnews); spazi per il confronto e la discussione (FORum) e l’attività collaborativa (ForGroup); risorse (FORrepository) e banche dati; eventi live, video e la possibilità di partecipare online a lezioni con esperti (FOR TV).

- [www.educationduepuntozero.it](http://www.educationduepuntozero.it)  
Rassegna di esperienze didattiche riguardanti tutte le discipline e tutti gli ordini di scuola con interessanti forum di discussione su tutti gli aspetti del lavoro scolastico. Si consigliano, per le varie discipline, i siti delle associazioni disciplinari degli insegnanti.



#### INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV., *Proposte per il curricolo verticale*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- AJELLO A.M.-PONTECORVO C., *Il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- AMBEL M.-CHIESA D., *Costruire competenze per la cittadinanza*, CIID, Roma, 2007.
- BALDACCI M., *Curricolo e competenze*, B. Mondadori, Milano, 2010.
- CAMBI F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.
- MARTINI B., *Formare ai saperi*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- MURAGLIA M., *Curricolo*, Tecnodid, Napoli, 2011.
- PERRENOUD F., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- ROMEI P., *Autonomia e progettualità*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.



#### RIFERIMENTI NORMATIVI

- d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norma in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Legge 28 marzo 2003, n.53: *Definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- D.M. 31 luglio 2007, n. 68: *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo*.
- d.P.R. 22 giugno 2009, n.122: *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni*.
- dd.PP.RR. 15 marzo 2010 nn.87-88-89: *Regolamenti Istituti Professionali, Istituti Tecnici e Licei*, con i testi connessi che contengono le Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali e le Indicazioni per i Licei.
- D.L. 6 luglio 2011, n. 98, convertito nella Legge n. 111/2011 (Art. 19, comma 4 e 5): *Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*.