

Curricolo verticale: un'idea generativa di Giancarlo Cerini

Scuola in apnea

Sono ormai vent'anni che in Italia si parla di curricolo verticale e di continuità educativa, ma le promettenti dichiarazioni di principio insite in questo dibattito non sembrano aver prodotto i frutti auspicati. Al termine della scuola di base (esami di licenza media) i risultati scolastici sono alquanto deludenti: oltre il 45% degli allievi ottiene un risicato "sufficiente", mentre l'insuccesso esplode nei primi anni della scuola secondaria superiore (con un tasso di dispersione che è ancora vicino al 25% e con livelli di apprendimento che ci pongono agli ultimi posti delle graduatorie internazionali (v. Ocse-Pisa, 2006).

Ciò che colpisce, della situazione italiana, è l'estrema differenziazione dei risultati tra le diverse aree geografiche del paese, ma anche la notevole disomogeneità degli esiti tra scuola e scuola. Il Nord-Est italiano sembra dare buoni risultati, comparabili a livello europeo, mentre il Sud presenta esiti scadenti. Esiste allora un fattore T (territorio), da intendersi come qualità sociale della vita, coesione, fiducia, spirito di iniziativa, che influisce sull'andar bene a scuola dei ragazzi (con un peso stimabile del 50%).

Tuttavia, a livello europeo, Italia compresa, le differenze maggiori si riscontrano tra scuola e scuola. Quindi, nel bene e nel male, incidono sui risultati degli allievi: la qualità della proposta educativa, il clima interno, la professionalità degli operatori, l'organizzazione didattica, insomma tutti quei fattori che costituiscono il "curricolo" (esplicito ed implicito) di un istituto. Si dovrebbe, dunque, lavorare sul curricolo di scuola come fattore significativo di promozione, tentando così di contrastare il fenomeno della "segregazione sociale" fra scuole che si manifesta al momento dell'ingresso nelle superiori. Qui, le conclamate difficoltà dei quindicenni sembrano strettamente legate al ceto sociale di appartenenza. La scuola di base non riesce a colmare i divari di ceto sociale, appartenenza familiare, background culturale dei ragazzi. Da questa constatazione nasce l'esigenza di "investire" sul curricolo verticale, sulla coerenza e la consistenza di un percorso formativo unitario, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, con particolare riferimento allo snodo scuola media-biennio obbligatorio. La fascia d'età che caratterizza la fine della scuola media è particolarmente delicata e cruciale: docenti e consigli di classe dovrebbero approfondire il tema della relazione educativa con gli adolescenti (i "nuovi barbari") e interrogarsi sul significato che i giovani attribuiscono all'esperienza scolastica.

Rafforzare le competenze di base

Se consideriamo il nuovo traguardo dell'obbligo elevato a sedici anni, il raccordo tra scuola media e biennio diventa un passaggio fondamentale. Le Nuove Indicazioni per il curricolo (2007) hanno determinato un certo movimento nella scuola di base (almeno come ripresa di attività di ricerca e formazione per i docenti), mentre le Linee Guida per l'obbligo (2007) non sembrano aver destato una analoga curiosità. Ma in base all'art. 1 del *Regolamento dell'autonomia* (Dpr 275/99), ogni scuola è tenuta a garantire al cittadino un livello essenziale di competenze e a creare un ambiente che favorisca il successo formativo. In questo senso l'idea del curricolo verticale appare vincente. Se pensiamo ad un quindicenne in difficoltà di fronte alla scuola, ci rendiamo conto che il suo rapporto (positivo o negativo) con l'apprendimento organizzato ha cominciato a costruirsi ben prima, dai tre anni in poi. Questo ci deve sostenere nell'impegno di costruire e sviluppare la pratica curricolare, per rendere il più possibile costruttivo ed efficace il percorso di ogni alunno.

Lo scenario dell'autonomia curricolare, di per sé, non è rassicurante. Potrebbero aumentare le differenze tra scuole "buone" e "cattive". Solo una cultura della valutazione può aiutare a condividere le responsabilità nel reinterpretare e registrare i compiti del sistema educativo. Ancora non si riesce ad andare oltre agli stereotipi:

- la scuola di base è centrata sull'alunno, sullo sviluppo e sulla promozione della persona;
- la scuola superiore è centrata su discipline che non dialogano tra di loro.

Dobbiamo andare oltre, evitando però il “fai da te”. E' urgente la definizione di standard di apprendimento, in progressione verticale, come esiti attesi nelle varie fasi del percorso di formazione. E' un'idea non nuova. Basti pensare all'ultimo intervento di Bruno Ciari che, in un documento bolognese intitolato “Per la ricostruzione della scuola di base” (1970) propugnava un curriculum dai 3 ai 16 anni, scandito in traguardi graduali e progressivi, organizzati attorno ad alcuni assi culturali strategici (i linguaggi, la matematica, la storia, la tecnologia...).

Bisogna lavorare sulle abilità di base, rafforzare i livelli di capacità e di comprensione dei nostri ragazzi, attrezzarli di più sul piano culturale, prima di mandarli di fronte al “tribunale” delle prove OCSE-PISA che vogliono accertarne le competenze (a differenza delle prove INVALSI che appaiono focalizzate su conoscenze e abilità). Fa pensare questa duplice prospettiva, che vede la scuola italiana puntare sulle conoscenze e le abilità (quando va bene), mentre gli organismi internazionali scelgono invece l'ottica delle competenze. Non si vorrebbe che queste diverse epistemologie accentuassero il divario del nostro paese rispetto agli altri. Conoscenze e competenze vanno ricomposte.

Le **competenze** non sono abilità esecutive (il mero “saper fare”), ma dovrebbero rappresentare i risultati formativi di lungo periodo, ciò che rimane dopo l'esperienza della scuola, che non può essere certo la semplice memorizzazione di “pezzi” di curriculum contenutistico. Troppo spesso la valutazione si limita ad accertare se lo studente è capace di riprodurre un frammento di curriculum, molto meno se ha acquisito gli strumenti e la mentalità giusta per poter andare avanti, per appassionarsi al sapere e vivere l'apprendimento come una risorsa a disposizione per risolvere problemi e capire il mondo che lo circonda.

La continuità non è più una virtù?

Le Indicazioni per il curriculum (2007) non sono programmi nazionali, ma delineano il tracciato di un curriculum verticale coerente (dai 3 ai 14 anni), di cui i “traguardi per lo sviluppo delle competenze” rappresentano la nervatura significativa (una filigrana per l'azione delle scuole).

Si tratta di un progetto coerente, con un impianto culturale comune. Il formato delle Indicazioni comunica l'idea che esiste una responsabilità condivisa dagli insegnanti nel garantire una formazione essenziale a tutti i ragazzi. Per questo le Indicazioni rappresentano una risorsa preziosa per gli Istituti Comprensivi, veicolando un'idea di unitarietà che porta alla costruzione di un quadro comune, da condividere tra i diversi livelli scolastici. La declaratoria dei traguardi in uscita, a 3 anni, a 10 anni, a 14 anni, disciplina per disciplina, offre agli insegnanti i materiali per la costruzione dei concreti curricula da praticare in aula.

Dobbiamo però andare al di là dei luoghi comuni della continuità. La parola “continuità” tende a semplificare il concetto di curriculum verticale, abbassando il livello di aspettative di tutti i soggetti (gli allievi, gli insegnanti, i genitori). L'apprendimento, la crescita, lo sviluppo sono legati a nuove imprese e a sfide continue: si dovrebbe piuttosto parlare di **discontinuità utile**. Da una parte ci sono azioni e linee comuni, dall'altra dovranno essere scelti contenuti, linguaggi e metodologie diversi, a seconda dell'età degli allievi. Quando sentiamo parlare un ragazzo di quinta elementare e un ragazzo di terza media, ad esempio attorno ad un argomento di carattere storico o scientifico, dovremmo notare delle diversità nella capacità di argomentare, di utilizzare un linguaggio appropriato, di utilizzare nuove fonti, di comunicare in modo efficace, ecc. In sostanza, si deve apprezzare una vera progressione di competenze. Molte indagini internazionali ci dicono che c'è un incremento troppo esiguo tra le competenze di un allievo di 10 anni e di uno di 14 anni. Diventa necessario proporre nuove sfide, scegliere contenuti che attivino processi più raffinati, argomentazioni più complesse...

Nella nostra scuola (ma anche nel mondo della ricerca educativa) manca una specifica attenzione all'età degli alunni, che implica invece una proposta didattica articolata e in progressione. La

verticalità è fondamentale, e un Istituto comprensivo offre condizioni di lavoro tra gli insegnanti che possono favorire confronti più ravvicinati. Nei paesi europei che ottengono i migliori risultati (ad esempio, quelli scandinavi), il curriculum verticale trova il suo fondamento in una struttura organizzativa “lunga” (scuola di base), che esce però dal mito della continuità e lavora piuttosto sulle discontinuità delle esperienze di apprendimento (ad esempio proponendo nuovi insegnanti ogni anno, magari con una figura di tutor che mantiene il filo della continuità dell’esperienza). Le nostre Indicazioni per il curriculum (2007) ci possono aiutare a cogliere la “discontinuità utile” come progressione di competenze, da realizzare attraverso la predisposizione di una serie di ambienti di apprendimento, differenziati e progressivamente arricchiti, ma con una regia comune degli insegnanti (sia che si operi in un istituto comprensivo, sia che si debbano costruire raccordi – più faticosi- nel territorio).

Lavorare per competenze

Il curriculum verticale nasce in parallelo al dibattito sulle competenze: non è cioè la semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare (il cosa far prima ed il cosa far dopo). Ma cosa significa lavorare sulle competenze? E che rapporto c’è con i contenuti veicolati dai libri di testo? E cosa significa “traguardi per lo sviluppo delle competenze”? E se dovessimo “certificare le competenze” cosa cambia nella didattica?

Nella scuola secondaria, quando si parla di competenze, si intende generalmente il saper fare, il saper operare. Questa curvatura “utilitaristica” la troviamo anche nei documenti europei sulle competenze-chiave, dove si pone l’accento sull’usabilità delle competenze. Certo, non può che far bene (per una cultura idealistica come la nostra) avvicinare il lato pratico a quello teorico, cioè il padroneggiare le conoscenze per essere in grado di affrontare una situazione, un problema. Ma in Italia, abbiamo altre fonti per impostare il tema delle competenze: per la scuola dell’infanzia, già negli Orientamenti del 1991 si parlava di competenza con un approccio “olistico”, in cui l’idea di competenza rappresenta la sintesi di varie dimensioni di sviluppo (cognitive, sociali, emotive) e sottolinea l’importanza del contesto nell’offrire al bambino situazioni di apprendimento. C’è una evidente influenza vygotskijana nel concetto di potenzialità di sviluppo e nelle dinamiche sociali della conoscenza, che rimandano ad un apprendimento attivo, situato, partecipato. Nelle Indicazioni/2007 si parla non a caso di *ambienti di apprendimento*.

La ricerca svolta negli istituti comprensivi, sul curriculum verticale centrato sulle competenze, ci può aiutare ad affrontare meglio la questione. Piero Boscolo (coordinatore scientifico di una rete di istituti comprensivi sperimentali) parla di competenza come apprendimento di qualità, non di soli contenuti (= conoscenze dichiarative) ma anche di abilità (= conoscenze procedurali), linguaggi (= conoscenze immaginative), mettendo in gioco motivazioni, emozioni, socialità. La parola competenza evoca un metodo di lavoro, l’idea di processi da attivare, il clima favorevole, la partecipazione emotiva, la sfida dell’impresa conoscitiva, la voglia di andare avanti.

Cosa può voler dire una didattica per competenze? Certamente rimanda ad una didattica più interattiva e dialogata all’interno della classe, che non abusa della lezione espositiva. La classe è intesa come luogo nel quale si realizza un’idea più “attiva” di apprendimento: la competenza deriva da anche situazioni di sfida, dalle quali scaturiscono curiosità, domande, problemi da affrontare (Pellerrey). Questo implica anche saper costruire ed offrire situazioni-problema stimolanti e documentabili.

Se il *principiante* è colui che usa le cose che sa (*che ha in testa*), il *competente* è colui che usa anche le risorse dell’ambiente (insegnanti, compagni, documenti, linguaggi, tecnologie); è colui che partecipa sempre più consapevolmente ad un ambiente culturale organizzato, sapendo utilizzare tutti gli strumenti (gli artefatti) della conoscenza. Solo così si costituisce una comunità di pratiche e di apprendimento: questa è la classe che lavora sulle competenze. Non basta la centratura sui processi personalizzati (Indicazioni/2004), occorre puntare sull’idea dell’”apprendere insieme” (*insieme ce la possiamo fare!*).

I vantaggi (possibili) dell'istituto comprensivo

Oltre a sviluppare il curricolo, bisogna sviluppare una vera e propria *comunità professionale*, all'interno della quale ci si confronta costruttivamente. Va coltivata l'attitudine al confronto; anche le riunioni dovrebbero essere finalizzate, rese utili, diventare occasioni di crescita professionale. Lavorare sulle competenze significa sviluppare le potenzialità del curricolo verticale: questa è la ragione "sociale" dell'istituto comprensivo. Approfittando dell'ambiente cooperativo degli istituti comprensivi c'è l'opportunità di rendere più incisiva la progettazione del curricolo verticale, da articolare per obiettivi di apprendimento e per traguardi di competenza, in relazione ai diversi percorsi disciplinari.

E' un'attività 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 la distensione lunga del curricolo consente di accompagnare l'alunno lungo il percorso formativo, innestando la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento su una più attenta conoscenza degli allievi. La continuità non può infatti significare piattezza di proposte. Anzi, poichè gli insegnanti costituiscono un unico gruppo professionale, nell'istituto diventa possibile una maggiore differenziazione ed articolazione dei percorsi curricolari.

Gli istituti comprensivi possono aiutare a costruire un linguaggio comune, un lessico più attento alle esigenze formative degli alunni (con le parole chiave di ambiente di apprendimento, alfabetizzazione culturale, didattica laboratoriale, sostegno alle motivazioni, cura educativa). Sull'asse insegnamento/apprendimento si registra così uno spostamento verso il versante "apprendimento", e quindi un maggior peso dato alle didattiche partecipate, attive, metacognitive.

Tav. 1 – Gli esiti della sperimentazione negli istituti comprensivi

Nelle esperienze avviate negli istituti comprensivi sperimentali, viene convalidata l'ipotesi di un percorso curricolare centrato sull'apprendimento. In tale prospettiva, il concetto di competenza viene considerato come un insieme di conoscenze dichiarative, di abilità procedurali, di atteggiamenti, che si snodano lungo un percorso coerente, mediante il quale si consolidano e si articolano:

- il loro sviluppo verticale (la differenziazione dalla scuola dell'infanzia alla scuola media);
- la loro qualità interna (cioè la progressiva coerenza e connessione interna delle conoscenze e delle abilità);
- le espansioni trasversali (cioè la trasferibilità delle competenze in nuovi contesti).

L'ipotesi curricolare degli istituti verticali muove dunque dalla dimensione cognitiva per interpellare gli aspetti affettivi e motivazionali dell'apprendimento, in un percorso di reciproca relazione. Un allievo è "competente" quando diventa gradualmente consapevole della propria risorsa apprendimento, cioè quando manifesta un progressivo orientamento verso l'apprendimento e riesce a riprodurre (anche fuori dal contesto scolastico) le condizioni positive che motivano verso la curiosità intellettuale e la soluzione dei problemi.

Fonte: P.Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze in un curricolo verticale*, in "Gli istituti comprensivi", Studi e Documenti degli Annali della P.I., n. 83, 1998.

Verticalità e nuove indicazioni per il curricolo

Gli spazi di ricerca-azione che si sono aperti con l'introduzione graduale delle nuove Indicazioni per il curricolo (attraverso la Direttiva n. 68 del 3-8-2007 ed il nuovo Regolamento per la scuola dell'infanzia ed il primo ciclo, 2009) aiutano a reinterpretare i traguardi formativi del primo ciclo di istruzione, evidenziando obiettivi 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 tanto gli aspetti collaterali del progetto educativo, ma il "core" curriculum. Questo significa impegnarsi nella ricerca su aree strategiche fondamentali, ad esempio sui curricoli disciplinari verticali di lingua, di matematica, di storia, di scienze, visti come approcci decisivi alla formazione del pensiero. Questa prospettiva tende a superare il concetto di "educazioni trasversali", se avulse dai saperi disciplinari.

E' la ricerca sul curricolo verticale (in termini di percorsi disciplinari piuttosto che trasversali) il valore aggiunto della continuità/discontinuità educativa, per cui merita utilizzare gli ampi margini di autonomia di ricerca di cui ogni istituto dispone.

Il curricolo verticale deve incrociare la riflessione sui saperi disciplinari, andare alla caccia del loro valore formativo, a partire da alcune discipline fondamentali (lingua, matematica, scienze e storia); vediamo come:

- **Lingua italiana:** il curricolo emerge dall'uso costante e funzionale delle abilità linguistiche, riferite a situazioni ed esperienze personali e scolastiche, che rispondono ai bisogni del singolo, del gruppo di appartenenza e della conoscenza della realtà. Un curricolo disciplinare è significativo quando coniuga le *essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'alunno*. In molte esperienze di didattica della lingua si pone al centro la costante interazione tra testi spontanei e testi codificati, in una ottica di pluralità e specificità di testi, a partire dal mondo concreto dell'alunno stesso.
- **Matematica:** il curricolo orienta con sicurezza i docenti quando è percepito come *indicazione condivisa della comunità scientifica di riferimento*. Alle scuole tocca il compito di individuare con coerenza le competenze in progressione da valutare, costruendo una sorta di "portfolio" delle stesse. Esistono ipotesi ormai collaudate nel campo dei curricoli di Matematica, ad esempio a partire dall'elaborazione dell'UMI (Unione Matematica Italiana formata da docenti universitari e insegnanti).
- **Scienze:** il curricolo è motivante quando sa coinvolgere gli alunni, assumendo l'esperienza del quotidiano e la risposta agli interrogativi (impliciti o espliciti); quando nei percorsi didattici si verifica una stretta correlazione fra aspetti *di contenuto, metodologia didattica, condizioni organizzative*. E' il caso di alcune ipotesi di didattica delle scienze, dove prevalgono la dimensione sperimentale, di laboratorio e di ricerca.
- **Storia:** il curricolo disciplinare è formativo quando educa e sviluppa le *operazioni cognitive tipiche della disciplina*, consente di sperimentarne le procedure in un contesto di apprendimento attivo. In alcune ipotesi di costruzione del curricolo di storia risulta essenziale la triangolazione tra storia generale - storia settoriale - storia locale, mediata dalla progettazione didattica. Sono da evitare la rigidità dei paradigmi di riferimento (siano essi cronologici, politici o sociali) e la prescrittività dei contenuti; vanno privilegiate, invece, la condivisione del percorso e la partecipazione degli alunni.

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".

La scuola si misura con il curricolo verticale

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. Lo squilibrio 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 dei diversi ambienti di apprendimento tipici della scuola elementare e media. Così come non è pensabile porre l'incontro con la "secondarietà" al momento dell'ingresso degli allievi nella scuola media (o alla quinta classe elementare).

Ormai le rigide distinzioni di carattere studiale sono superate; occorre piuttosto ripensare ad un curricolo "progressivo" di complessità crescente, con gradienti diversi nel rapporto con gli assetti disciplinari.

Già molte scuole si stanno esercitando nella costruzione di mappe curricolari. Riportiamo qui un esempio proveniente dall'IC di Felino (PR).

Tav. 2 – La mappa del curricolo

FENOMENO	CONDIZIONI FAVOREVOLI	CRITICITA'	BUONE PRATICHE
Costruzione, attuazione e verifica del POF	Possibilità di un percorso coerente e condiviso quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - finalità - valori - strategie - valutazione Progetto educativo unitario Senso di appartenenza	In alcune (poche) classi organico poco stabile	Progetti comuni ai vari gradi Prestiti professionali Attività laboratoriali diffuse
Curricolo verticale/continuità	Possibilità di un percorso curricolare articolato attraverso i campi di esperienza nelle Scuole dell'Infanzia e attraverso le discipline nelle Primarie e nelle Secondarie. Possibilità di un progressivo sviluppo di competenze.	Necessità di una profonda conoscenza da parte dei docenti delle finalità e delle caratteristiche dei vari gradi.	Costruzione e utilizzo dei documenti di passaggio condivisi. Gruppi di ricerca. Laboratori teatrali. Utilizzo veicolare delle lingue straniere
Orientamento	Possibilità concrete di contribuire alla	Accordo con aspettative delle	Progetto di orientamento unitario.

	costruzione del progetto di vita del singolo alunno.	famiglie.	Sportello di informazione e consulenza. Alternanza scuola-lavoro.
Integrazione	Possibilità di iniziare fin dalla Scuola dell'Infanzia un percorso coerente con le caratteristiche e le esigenze di ogni alunno. Possibilità di utilizzare un vasto e diversificato patrimonio di competenze.	Scarsità di docenti specializzati.	Attività di formazione. Progetto "Integrare orientando". Sportello di consulenza a docenti non specializzati.
Prevenzione del disagio e dell'insuccesso scolastico	Grazie ad una maggiore conoscenza dell'alunno possibilità di incentivare e motivare tramite l'individuazione di interessi e attitudini. Possibilità di rilevare progressi di ciascuno.	Aumento in ingresso delle situazioni di disagio.	Didattica cooperativa. Utilizzo del linguaggio giraffa/ comunicazione non violenta. Sportello di ascolto. Scuole aperte. Attività a classi aperte.
Accoglienza	Unitarietà dei percorsi nelle varie scuole. Passaggio da un grado all'altro organizzato e coerente.		Incontri di studio sul tema. Progettazione comune. Protocollo di accoglienza condiviso.

Fonte: Istituto Comprensivo di Felino (PR). Documentazione preparatoria nell'ambito del progetto USR-IRRE ER, L'istituto comprensivo: una sfida ancora aperta, Bologna, 2008.

Un'idea generativa

Al di là delle mappe curricolari, 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. 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, 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.