

The background features an abstract design with three sets of concentric circles in shades of blue. Two thin blue lines intersect at a point, forming a V-shape that points towards the top right. The circles are positioned in the top right and bottom right corners, with the bottom right circle being the largest and partially cut off by the edge of the page.

# **Nuove Indicazioni e curriculum per competenze**

Linee guida per la progettazione

Rete di Scuole per la formazione  
Dei Comuni di Lucca e Piana  
01/11/2012

**Rete di Lucca**  
**LINEE GUIDA PER LA COSTRUZIONE DI CURRICOLO PER COMPETENZE**

0. PREMESSA	p. 1
1. RIFERIMENTI NORMATIVI	p. 2
2. RIFERIMENTI CULTURALI – CURRICOLO DI SCUOLA	p. 5
3. RIFERIMENTI CULTURALI – LAVORARE PER COMPETENZE	p. 7
4. COMPONENTI CHIAVE DI UN CURRICOLO PER COMPETENZE	p. 12
5. TRAGUARDI FORMATIVI: SVILUPPO RUBRICHE SU COMPETENZE CHIAVE E CONNESSIONI CON I TRAGUARDI DISCIPLINARI	p. 13
6. SAPERI ESSENZIALI: CONOSCENZE/ABILITÀ ORGANIZZATE INTORNO A NUCLEI FONDANTI	p. 14
7. PROCESSI FORMATIVI: PROTOCOLLO PER LA COSTRUZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO SU COMPETENZE CHIAVE	p. 18
8. PROCESSI FORMATIVI: LINEE GUIDA PER LA COSTRUZIONE DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	p. 20
9. VALUTAZIONE ATTRAVERSO COMPITI AUTENTICI SU COMPETENZE CHIAVE	p. 22
10. PER UN APPROCCIO GRADUALE ALLA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO PER COMPETENZE: PRIMI PASSI	p. 23

0. PREMESSA

Scopo di questo documento consiste nel fornire indicazioni comuni agli Istituti scolastici della rete per lo sviluppo di curricoli per competenze a livello di scuola, in riferimento all'impostazione prevista dalle nuove Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo di istruzione. Un curricolo di scuola si caratterizza per la definizione di un insieme di "paletti" in merito alla gestione del lavoro educativo-didattico da parte degli insegnanti; ciò implica il riconoscimento dell'autonomia professionale dell'insegnante nella gestione della relazione formativa con i suoi allievi, all'interno di alcune scelte e linee di lavoro condivise a livello di scuola.

La funzione di queste linee guida è quella di accompagnare i singoli Istituti scolastici nello sviluppo del loro curricolo di scuola, a partire da quanto già è stato elaborato e condiviso in questi anni. Dopo alcuni paragrafi introduttivi, le linee guida richiamano i diverse componenti di una proposta curricolare e propongono alcuni materiali orientativi, ripresi da quanto elaborato a livello di singoli Istituti e a livello di rete in questi anni, e alcune linee di sviluppo, su cui impostare il lavoro di elaborazione nell'a.s. 2012/13.

Nota: il documento è stato elaborato da un gruppo di lavoro composto dal responsabile della ricerca e dai seguenti docenti in rappresentanza delle Istituzioni scolastiche appartenenti alla rete: Cristina Granucci (Istituto comprensivo Lucca 3), Alfreda Nevicati, Cristiana Cioni (Direzione Didattica 1° Circolo di Lucca), Arianna Garuzzo (Direzione Didattica 2° Circolo di Lucca), Anna Rita Villa (Istituto Comprensivo Lucca 5), Michela Marchi, Gessica Ferretti (Istituto Comprensivo Altopascio), Barbara Pasciuti (Istituto Comprensivo Capannori), Luisa Del Carlo (Istituto Comprensivo Pocari), Ilaria Salvoni, Gioia D'Olive (Istituto Comprensivo Lammari), Orietta Franzosi, Michela Michelotti (Scuola Secondaria di 1° grado "G. Carducci"), Stefano Braccini, Daniela Dell' Aringa (Scuola Secondaria di 1° grado "Da Vinci-Chelini").

## 1. RIFERIMENTI NORMATIVI

Tra i riferimenti normativi su cui sviluppare un curricolo di Istituto orientato verso le competenze si richiamano:

### Regolamento autonomia DPR 275/99

*“Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.” (art. 3 comma 1)*

*“Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.” (art. 4 comma 1)*

### *“Definizione dei curricoli*

*1. Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:*

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;*
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;*
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;*
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;*
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;*
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;*
- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;*
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.*

*2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curriculum le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e).*

*3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.*

*4. La determinazione del curriculum 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. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.*

*5. Il curricolo della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un'integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali, negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali.*

*6. L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.”(art. 8)*

#### Regolamento sull'obbligo di istruzione (DM 22 agosto 2007)

*“I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell'allegato 1. Essi costituiscono il “tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.*

*I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro Europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF) (...) Le competenze chiave proposte nell'allegato 2 sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenute negli assi culturali. (Documento tecnico)*

#### Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (bozza del 4 settembre 2012)

*“Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.*

*Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.*

*Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme agli altri.*

*Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.*

*Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Riesce ad utilizzare una lingua europea nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.*

*Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale sviluppato gli consente di affrontare problemi e situazioni*

*sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.*

*Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva e interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.*

*Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.*

*Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.*

*Ha cura e rispetto di sé come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questa può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nella comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, etc.*

*Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.*

*In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi e artistici che gli sono congeniali. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti." ("Profilo dello studente")*

*"Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti nel documento nazionale.*

*Il curriculum di Istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esprime le scelte della comunità professionale e l'identità dell'Istituto. La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.*

*Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina." (Dalle indicazioni al curriculum)*

## 2. RIFERIMENTI CULTURALI – CURRICOLO DI SCUOLA

### Questioni di significato

Il curriculum di scuola rappresenta l'approdo di un lungo percorso di superamento della logica dei programmi ministeriali, avviato a partire dagli anni '70 con l'emanazione dei Decreti delegati e proseguito a cavallo del 2000 con l'avvio dell'autonomia scolastica. Un percorso che si può riassumere in tre tappe: la prima rinvia alla fase precedente ai Decreti delegati e si caratterizza per la centralità dei Programmi ministeriali e per il compito esecutivo affidato ai docenti nella loro applicazione; la seconda si colloca a cavallo tra gli anni '70 e il Duemila e caratterizza per la centralità della programmazione educativo-didattica e per il compito interpretativo affidato ai docenti nella contestualizzazione dei Programmi alla loro realtà specifica; la terza si avvia a partire dal Duemila e si caratterizza per la centralità del curriculum di scuola e per il compito di elaborazione affidato ai docenti a partire dalle Indicazioni definite a livello nazionale e dagli standard di apprendimento desunti dai momenti valutativi.

Si tratta, quindi, di un impegno ambizioso e complesso per il gruppo docente di un Istituto scolastico, in quanto va oltre l'applicazione o l'interpretazione di un programma nazionale e si spinge verso la costruzione di una proposta formativa congruente con le aspettative della comunità sociale e qualificante l'identità culturale e pedagogica di una scuola. Il curriculum di scuola, infatti, costituisce il cuore del Piano dell'offerta formativa di un Istituto scolastico, che allarga lo sguardo anche alle implicazioni organizzative e gestionali della proposta curricolare.

La letteratura sul curriculum evidenzia una molteplicità di significati che sono stati assegnati al concetto da parte dei diversi autori, in relazione alle diverse prospettive da cui può essere osservato, a partire da un nocciolo semantico comune identificabile nella nozione di "proposta formativa". Un primo continuum lungo il quale riconoscere tali significati è riconducibile alla antinomia "esplicito vs implicito", ad identificare il livello di formalizzazione della proposta curricolare in rapporto alle molteplici dimensioni della relazione formativa, più o meno visibili e documentabili. Un secondo continuum si riferisce all'antinomia "dichiarato/agito", ad indicare la prospettiva da cui viene osservata la proposta formativa, se a preventivo in relazione alle intenzioni progettuali o a consuntivo in relazione ai processi reali. Un terzo continuum riguarda l'antinomia "scuola/aula", ad identificare due piani differenti da cui vedere la definizione di una proposta formativa, quello organizzativo-gestionale, centrato sulle condizioni entro le quali realizzare l'erogazione del servizio formativo, e quello educativo-didattico, centrato sul lavoro d'aula.

### Struttura del curriculum

Per quanto riguarda la struttura del curriculum si tratta di andare oltre una visione ristretta e angusta, molto diffusa nelle scuole, per la quale il curriculum si identifica con elenchi di obiettivi più o meno articolati. In realtà un documento curricolare richiama la globalità di una proposta formativa, in tutti i suoi aspetti e nelle loro reciproche relazioni; un buon esempio è rappresentato dalla mappa di Kerr, fondata sulla risposta ad alcune domande chiave a cui il momento progettuale deve inevitabilmente fornire delle risposte, per quanto provvisorie e da perfezionare nel corso dell'azione.

<b>TRAGUARDI</b> Perché insegnare/apprendere?	<b>VALUTAZIONE</b> Come valutare il processo di insegnamento/apprendimento?
<b>CONTENUTI</b> Che cosa insegnare/apprendere?	<b>PROCESSI</b> Come insegnare/apprendere?

Un primo ingrediente riguarda i **traguardi formativi** a cui è finalizzata la proposta formativa, ovvero i risultati attesi verso cui tendere; si tratta di un passaggio inevitabile, che tende a rispondere alla domanda "perché insegnare/apprendere?". I termini con cui designare i traguardi

formativi sono i più svariati (mete, finalità, obiettivi, prestazioni, standard, etc.), in funzione del livello di declinazione con cui si intende precisarli; si tratta comunque di mettere a fuoco la direzione strategica della propria azione progettuale.

Un secondo ingrediente riguarda i **contenuti culturali** che saranno affrontati nella proposta formativa, ovvero la risposta alla domanda “che cosa insegnare/apprendere?”, quali saperi è necessario sviluppare in relazione ai traguardi formativi che ci si è posti. Vi è una stretta integrazione tra i traguardi e i contenuti formativi, in particolare in alcune discipline (storia, geografia, scienze, studi sociali) risulta difficile separare nettamente i due piani; da qui l’uso frequente di matrici curriculari che mirano ad incrociare i traguardi formativi con i contenuti culturali, ad evidenziare la stretta relazione tra i due ingredienti.

Un terzo ingrediente riguarda la predisposizione dei **processi formativi** attraverso cui sviluppare i traguardi e i contenuti culturali che si sono identificati, intesi sia in senso statico, come messa a punto dell’ambiente di apprendimento, sia in senso dinamico, come sviluppo della proposta formativa nella sua scansione temporale ed operativa. La domanda sottesa a questo passaggio è “come insegnare/apprendere?”, ovvero attraverso quale soluzioni educative e didattiche perseguire i traguardi formativi che ci si è posti, come esercitare la “mediazione didattica” tra i contenuti culturali e i soggetti in apprendimento.

Un ultimo ingrediente riguarda il momento della **valutazione** che, non solo nella rappresentazione visiva, chiude il circolo, in quanto si riferisce inevitabilmente ai risultati attesi posti alla base della proposta formativa; la domanda sottesa consiste in “come valutare il processo di insegnamento/apprendimento?”. E’ necessario assumerla come componente essenziale di un progetto formativo in quanto la definizione delle modalità, dei criteri, degli strumenti con cui verificare il raggiungimento dei traguardi formativi e l’efficacia complessiva della propria azione sono aspetti che richiedono di essere identificati già nella fase precedente l’azione stessa, pur all’interno della regolazione continua delle scelte progettuali a cui si è fatto riferimento.

Recuperando la mappa nel suo insieme possiamo concludere che la elaborazione di un curriculum, indipendentemente dalle diverse logiche o dai modelli operativi, deve dare risposta alle quattro domande indicate; una risposta strategica, come abbiamo argomentato, da affinare e precisare in corso d’opera, ma necessaria per riconoscere il senso di una progettualità educativa.

## 3. RIFERIMENTI CULTURALI – LAVORARE PER COMPETENZE

**Questioni di significato**

Uno spettro si aggira nel dibattito sul curricolo e sull'insegnamento scolastico, lo spettro della competenza. Negli ultimi dieci-quindici anni si è assistito all'irruzione di questo concetto nel dibattito sulla scuola, prima ancora che nel nostro paese a livello internazionale: un concetto, quello di competenza, portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento. Non si tratta solo di un cambiamento di superficie, risolvibile sostituendo concetti più frequentati, come quello di conoscenze o abilità, con il nuovo termine, richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni.

Solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto della competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative connesse al suo impiego nella didattica e nella valutazione scolastica e di evitare l'ennesima operazione gattopardesca, di cui è piena la storia dell'innovazione scolastica nel nostro paese, attraverso una riverniciatura lessicale o un'operazione di "lifting estetico" alle forme della didattica e della valutazione, senza intaccarne la sostanza. Non è sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare il portato del costrutto della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento. Per dirla con Watzlawich (1974) si tratta di un "cambiamento di tipo 2", profondo e globale, che modifica i paradigmi gli assunti di valore dell'esperienza scolastica, non di un più semplice "cambiamento di tipo 1", superficiale e circoscritto, limitato a qualche correttivo o revisione di facciata.

I primi significati del concetto di competenza utilizzati in ambito formativo richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice "job/skill" ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza). Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa ed allargata ai processi cognitivi da B. G. Bara: *"Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione"* (Bara, 1990).
- *dall'astratto al situato*: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.



In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “*saper fare*” al “*saper agire*”: un’espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensioni operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato (cfr, Le Boterf, 1990). L’Autore evidenzia tre dimensioni connesse all’esercizio di una competenza: il saper agire, intesa come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito, il voler agire, intesa come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell’affrontare il compito, il poter agire, intesa come sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone. Il passaggio verso compiti di apprendimento che implicano l’esercizio di una competenza si può riconoscere nella transizione da compiti chiusi, caratterizzati dalla riproduzione di determinati apprendimenti e dalla semplicità della situazione problematica posta, a compiti aperti, caratterizzati dalla rielaborazione del proprio sapere e dalla complessità delle situazioni proposte.

Una sintetica definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la competenza come “*capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*” (Pellerey, 2004). Essa consente di evidenziare i principali attributi che qualificano tale concetto nel dibattito attuale sull’apprendimento:

- la *capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l’utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l’azione;
- la *messa in moto e l’orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l’insieme delle risorse personali di cui dispone;
- l’*utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell’ambiente fisico e culturale in cui si svolge l’azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all’interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Secondo tale accezione il costrutto di competenza risulta comprensivo delle diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento, riconducibili ai seguenti tre piani:

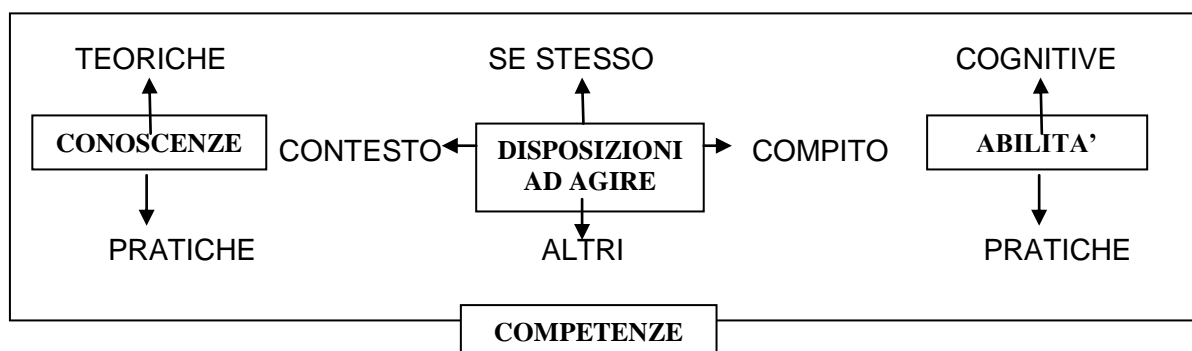
- le conoscenze, intese come rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall’ambiente esterno e dal sapere codificato (classificabili in dichiarative, procedurali e condizionali);
- le abilità, intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
- le disposizioni ad agire, intese come attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera, sia sul versante soggettivo (rapporto con se stesso e con gli altri), sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto d’azione e con il compito di realtà).

Seppure con differenze terminologiche e concettuali, il concetto di competenza che abbiamo richiamato è condiviso nella più recente letteratura su questo tema in ambito formativo; un autorevole esempio possiamo riprenderlo dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente (23 aprile 2008), nella quale vengono proposte le seguenti definizioni:

- le conoscenze “*indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche*”;

- le abilità *“indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)”*;
- le competenze *“indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”*.

Facendo riferimento anche alle “disposizioni ad agire”, non riprese espressamente nel Quadro Europeo, la tavola sintetizza graficamente il costrutto della competenza e le sue dimensioni costitutive utilizzando le categorie proposte nel Quadro Europeo.



Una volta identificati gli elementi generali che ci consentono di definire il concetto di competenza occorre evidenziare alcune questioni aperte, strettamente riconducibili all’ambito di significato che è stato richiamato, che rendono problematico l’impiego del costrutto in ambito formativo. In primo luogo la possibilità di analizzare un costrutto così complesso e articolato in termini rigorosi, riuscendo ad identificare con precisione le componenti messe in gioco e le loro reciproche relazioni, un problema presente in tutta la epistemologia della complessità. In secondo luogo la possibilità di fissare in modo riconoscibile gli attributi di una competenza in una determinata fascia di età o livello scolastico, in riferimento ad una visione dinamica ed evolutiva della competenza stessa, poco incline ad una lettura statica e puntiforme. In terzo luogo la possibilità di astrarre un significato generale di competenza e valido in una pluralità di contesti d’azione, in relazione al carattere situato della competenza stessa, identificabile in funzione di un dato compito e di un determinato contesto operativo. Infine l’opportunità di delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari, in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse personali. Analizzare, identificare, generalizzare, delimitare: si tratta di azioni necessarie per impiegare il costrutto della competenza nella prassi progettuale, operativa e valutativa, azioni rese problematiche dalla semantica attribuita al costrutto; in estrema sintesi potremmo concludere che la competenza appartiene al dominio dell’essere, non dell’avere: da qui il suo fascino e la sua problematicità.

### Competenze chiave come organizzatori del curricolo

La centralità del costrutto della competenza nella ridefinizione del compito formativo della scuola è attestata dalla crescente attenzione, riconoscibile sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, al tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva. In modo sempre più cogente si avverte l’esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive. Tali traguardi vengono espressi in termini di competenza, ovvero di capacità di usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere ai propri bisogni personali e alle esigenze poste dal contesto sociale.

Si tratta di un orientamento presente da diversi anni a livello europeo e internazionale, che solo negli ultimi anni ha avuto echi significativi anche nel nostro paese, dapprima nell’ambito della

formazione professionale e successivamente anche in riferimento al sistema dell'istruzione. In sintonia con tale evoluzione inizialmente richiameremo quelli che ci paiono i più significativi riferimenti normativi internazionali e nazionali in ordine al tema delle competenze chiave:

- le Life Skills dell'OMS (1993)
- il Progetto DeSeCo dell'OCSE (2003)
- le competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio europeo (18/12/2006)
- il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli del Consiglio europeo (23/4/2008)
- il regolamento sull'obbligo di istruzione del MIUR (22/8/2007)

Nella recente bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo, in particolare, sono state assunte come obiettivo generale del processo formativo le competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo:

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione in lingue straniere
- Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico
- Competenza digitale
- Imparare a imparare
- Competenze sociali e civiche
- Senso di iniziativa e di imprenditorialità
- Consapevolezza ed espressione culturale

Si tratta di una proposta molto suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti tra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, tra competenze chiave e assi culturali, tra trama e ordito. Una proposta che riprende, anche se con diversi adattamenti, il documento sulle competenze chiave formulato a livello europeo e invita a riconoscerlo come baricentro su cui ripensare l'intera architettura della scuola di base (tre anni dell'infanzia, cinque anni della primaria, tre anni della secondaria inferiore, due anni del biennio secondario superiore) e i suoi compiti formativi. Una proposta che, pur nelle incertezze e nelle provvisorietà tipiche del nostro sistema scolastico (vedi alcune discordanze con i più recenti documenti programmatici relativi alla riforma del secondo ciclo di istruzione), evidenzia come il tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva sia all'ordine del giorno anche nel nostro paese e costituisca il perno su cui ripensare i processi di insegnamento di valutazione.

### **Insegnare e valutare per competenze**

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita. Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto?

Sulla scorta di Perrenoud (2003) possiamo riconoscere alcune sfide professionali che il passaggio verso le competenze propone alle rappresentazioni culturali e alle prassi operative degli insegnanti:

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare.* La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; i saperi scolastici non sono qualcosa di auto consistente, richiedono di essere sempre pensati come delle potenziali risorse

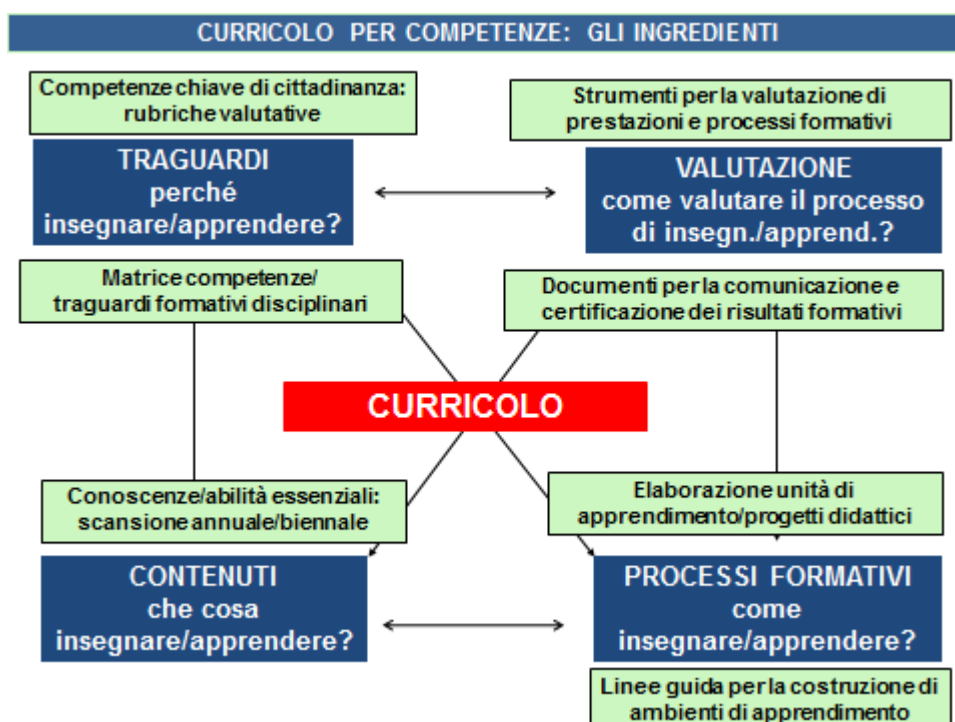
per affrontare contesi di realtà, non possono permettersi di perdere questo collegamento vitale.

- *lavorare per situazioni problema.* La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali; l'espressione "situazioni-problema" ben sintetizza un approccio esplorativo, di ricerca aperta, verso la conoscenza coniugato con un riferimento a situazioni reali, a contesti operativi concreti e definiti, fatti inevitabilmente di risorse e di vincoli.
- *condividere progetti formativi con i propri allievi.* Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ..); il punto focale è la ricerca di significato per il lavoro scolastico da parte dei diversi attori coinvolti (anche per il docente), una attribuzione di senso che promuova una disponibilità ad apprendere e favorisca una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati.
- *adottare una pianificazione flessibile.* L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo; ciò implica un approccio flessibile, aperto alla progettazione didattica, non riconducibile ad un algoritmo da preordinare, bensì ad una ricerca da impostare e adattare in corso d'opera, avendo chiaro dove si vuole arrivare e i traguardi formativi che si intende promuovere.
- *praticare una valutazione per l'apprendimento.* La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende; la valutazione, come vedremo meglio nella prossima sezione, si connette strettamente alla formazione, non è pensata come un momento terminale e separato bensì come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.
- *andare verso una minore chiusura disciplinare.* La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessità di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza; l'insegnamento-ponte implica necessariamente un superamento dei confini disciplinari, una capacità di connettere non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumentini analisi di una realtà unica e scomponibile.
- *convincere gli allievi a cambiare mestiere.* Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l'incertezza, di imparare a "sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare" (Claxton, 1998).

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola; non a caso l'illustre sociologo francese ammonisce: "se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro" (Perrenoud, 2003: 165).

#### 4. COMPONENTI CHIAVE DI UN CURRICOLO PER COMPETENZE

In rapporto alla struttura del curricolo rappresentata dalla mappa di Kerr e alle quattro domande chiave intorno a cui si articola, si propongono alcune componenti caratterizzanti una proposta curricolare di Istituto orientata verso le competenze chiave di cittadinanza:



- relativamente ai traguardi si prevede la costruzione di rubriche valutative sulle competenze chiave, che consentono di disporre di profili di competenza orientativi per la progettazione formativa, e una matrice di connessione tra competenze chiave e traguardi formativi disciplinari, nella quale evidenziare il contributo che le varie discipline possono fornire allo sviluppo delle competenze chiave;
- relativamente ai contenuti si richiama la definizione dei saperi essenziali, in termini di conoscenze e abilità, relativi alle varie discipline nelle diverse annualità (o bienni) del percorso formativo;
- relativamente ai processi formativi si prevede sia linee guida per la costruzione e un repertorio di unità di apprendimento progetti didattici orientati verso le competenze chiave, sia linee guida per l'allestimento di ambienti di apprendimento, attenti a delineare le dimensioni dell'azione formativa sul piano della relazione comunicativa, dell'organizzazione didattica e delle metodologie didattiche;
- relativamente alla valutazione si richiamano gli strumenti per la valutazione delle prestazioni e dei processi di apprendimento e i documenti per la comunicazione e certificazione dei risultati formativi.

Nelle prossime sezioni si sviluppano alcuni dei componenti indicati, fornendo indicazioni operative alle scuole su perché e come avviare un lavoro di elaborazione nei propri Istituti scolastici.

## 5. TRAGUARDI FORMATIVI: SVILUPPO RUBRICHE SU COMPETENZE CHIAVE E CONNESSIONI CON I TRAGUARDI DISCIPLINARI

Per rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative a una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti.

Una definizione più analitica è quella proposta da McTighe e Ferrara, che la presentano come “uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito.

### Perché usare la rubrica di valutazione?

- Perché il giudizio non sia univoco
- Perché abbia il più possibile le tre caratteristiche di validità, attendibilità, imparzialità proprie del sistema valutativo
- Per collocare ogni alunno al giusto livello di padronanza e progettare interventi che lo facciano progredire
- Perché sia strumento di monitoraggio dei propri progressi da parte dell'alunno
- Perché abbia valenza orientativa
- Per condividere anche con i genitori il percorso di apprendimento dell'alunno

La rubrica è allora “lo strumento”:

- per identificare e chiarificare le aspettative specifiche relative a una prestazione
- per indicare come si sono raggiunti i livelli stabiliti
- per guidare gli alunni verso una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento e delle richieste dell'insegnante
- di riflessione e quindi di crescita professionale anche per l'insegnante.

Componenti chiave di una rubrica valutativa

Le competenze o prestazioni vengono scomposte nei loro elementi importanti

- Dimensioni: quali caratteristiche peculiari considero
- Indicatori: quali evidenze osservabili
- Livelli: quale grado di raggiungimento

### Qualche esempio

- Allegato 5A: rubrica valutativa sulla competenza COMUNICARE - PRODUZIONE livello ultimo anno scuola Primaria (lavoro svolto nel gruppo di Rete n. 2)
- Allegato 5B: rubrica valutativa sulla competenza COMUNICARE dalla Scuola dell'Infanzia alla classe quinta della Scuola Primaria (lavoro svolto nella Commissione Curricolo dell'Istituto Lucca 3)
- Allegato 5C: rubrica valutativa sulla competenza COMUNICARE - PRODUZIONE dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di Primo Grado (lavoro svolto nella Commissione Curricolo dell'Istituto Lucca 3)

## 6. SAPERI ESSENZIALI: CONOSCENZE/ABILITÀ ORGANIZZATE INTORNO A NUCLEI FONDANTI

### Cosa sono?

“... un sistema di istruzione in grado di corrispondere nell’evoluzione quantitativa e qualitativa dei saperi, comporta che le conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità e postula, a sua volta, l’organizzazione dei contenuti dell’insegnamento attorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti (...) [essi] possono definirsi tali quando assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti ...”<sup>1</sup>

### Perché lavorarci?

Perché organizzare i contenuti disciplinari in nuclei fondanti? Proponiamo di entrare nell’argomento partendo da un paio di riflessioni operative e concrete.

La prima prende in considerazione quanto gli insegnanti spesso lamentano in merito a come molti argomenti affrontati con gli studenti tendono ad essere messi velocemente nel dimenticatoio, sembrano sfuggire ad una personale elaborazione. Sebbene siano bambini interessati nel momento della scoperta e della spiegazione, si ha spesso l’impressione di dover ritornare sugli stessi argomenti più e più volte.

A questa se ne aggiunge un’altra a completamento, visto che gli stessi insegnanti si ritrovano sovente a dover tirare avanti con fatica una programmazione stilata a grandi maglie ad inizio anno alla quale cercano di tener fede per dare organicità alle attività svolte: ogni anno i motivi che hanno come risultante ritardi nell’attuazione della progettazione iniziale sono vari e validi, come le adesioni a progetti in itinere, elezioni amministrative/politiche, ponti e varie festività.

Finito il tempo del programma, siamo in piena epoca di indicazioni che (la parola stessa lo chiarisce) non obbligano a scelte preconfezionate, ma indicano determinati traguardi che alla fine di un percorso scolastico il bambino deve raggiungere. La scelta del come raggiungere questi traguardi e attraverso quali contenuti farlo è responsabilità dell’insegnante che, libero di esercitare la propria professionalità<sup>2</sup>, opera delle scelte condivise con colleghi finalizzate al raggiungimento di competenze rispettando gli stili d’apprendimento degli studenti delle proprie classi.

La parola scelta si articola, dunque, nella direzione del contenuto e nella direzione del metodo dato che, scrive Guasti<sup>3</sup> “il nostro interesse concerne soprattutto l’apprendimento e le sue modalità di costruzione”. Scegliere non vuole essere l’esclusivo sinonimo di ridurre o, perlomeno, non in senso negativo.

Secondo Olmi<sup>4</sup> “molti programmi scolastici sono stati definiti in passato dalla struttura accademica delle discipline, senza sostanziale mediazione psicopedagogica e didattica: si trattava di indicare il che cosa insegnare del sapere accademico, spesso riproponendo le stesse cose a diversi livelli scolari”... “solo in questi ultimi anni si è fatta strada l’esigenza di una mediazione psicopedagogico-didattica” dei saperi. Significa operare sui nuclei fondanti che si riferiscono alla struttura formativa delle discipline. Nuclei fondanti, ovvero “*i concetti più significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura tenendo conto sia degli aspetti storico-epistemologici che di quelli psicopedagogici e didattici*”<sup>5</sup>.

Semplificando, significa selezionare concetti irrinunciabili; significa sapere cosa è fondamentale per la crescita e lo sviluppo futuro dei nostri ragazzi.

<sup>1</sup> F. Olmi “Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli” da DOSSIER ...

<sup>2</sup> Art. 33 Costituzione “L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento” e art. 1 TESTO UNICO 1994 “... la libertà d’insegnamento è intesa come *autonomia didattica* e come *libera espressione culturale del docente*... ed è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni”

<sup>3</sup> Presentazione alla collana di testi “Didattica per operazioni mentali”

<sup>4</sup> API – Dossier “Il laboratorio della riforma” di F. Olmi

<sup>5</sup> API – Dossier “Il laboratorio della riforma” di F. Olmi

Gli aggettivi “significativi”, “generativi” e “ricorrenti” devono essere un faro per le nostre scelte e il nostro *modus operandi*.

Gli orari ridotti, le compresenze non più possibili ci portano a cambiamenti che dobbiamo riuscire a gestire trasformando momenti di difficoltà professionale in importanti opportunità di rivedere i nostri stili di insegnamento in linea con le tappe evolutive degli alunni.

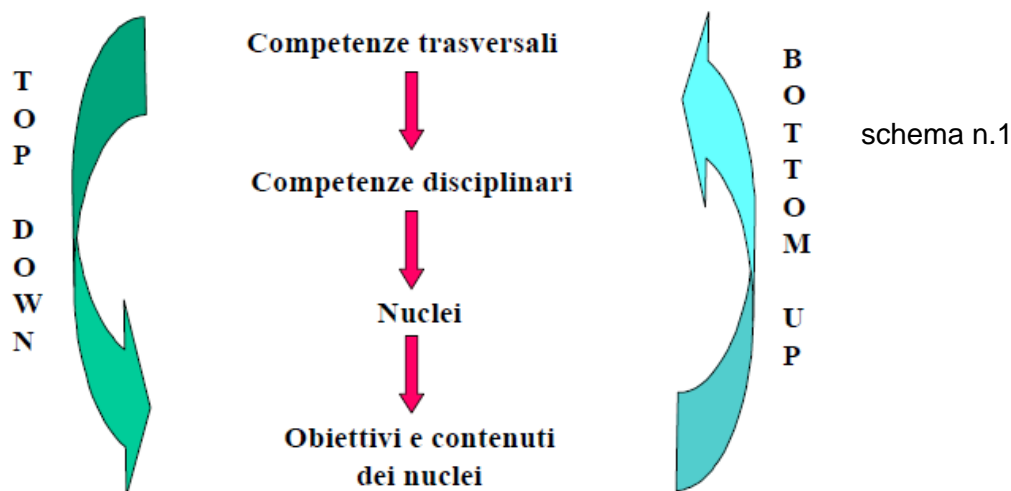
I nuclei fondanti possono illuminare e guidare i nostri percorsi curriculari che Guasti chiama “piste preferenziali”<sup>6</sup> attraverso le quali lo studente riesce a dare continuità e significato al proprio percorso formativo e alla propria crescita professionale. Sempre secondo Guasti l’individuazione del “che cosa” (e del “come”) i ragazzi devono imparare implica il deciso superamento dei rapporti di tipo gerarchico tra il Ministero e le singole unità scolastiche, aprendo la strada ad una formazione sul campo, ad una ricerca di buone pratiche, di sperimentazioni sulla base di studi sullo sviluppo della mente nel bambino.

Fiorentini<sup>7</sup> ricorda come nel Documento di sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi sia sottolineata la necessità della creazione di ambienti idonei all’apprendimento caratterizzati dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento. L’idea costruttivista indicata dal lavoro dei saggi pone al centro dell’attenzione dell’insegnante la struttura formativa delle discipline, secondo un approccio generativo di una ricchezza educativo-didattica.

### Come lavorarci?

“Per strutturare un progetto curricolare di insegnamento, secondo le Indicazioni che vengono dalle Commissioni ministeriali (Commissione dei Saggi e dei 240)”<sup>8</sup> occorre un’analisi di tipo *top down* che parte, cioè, dal punto di arrivo: quale formazione vogliamo dare ai nostri giovani?

Nel loro lavoro progettuale gli insegnanti dovranno, invece, procedere in modo *bottom up*, ricostruendo, con gli studenti, il seguente percorso : da una scelta di contenuti organizzati attorno ai nuclei fondanti alla formazione di competenze disciplinari e di competenze trasversali.



Per l’individuazione delle competenze si vedano i documenti citati nel capitolo 3 del presente documento “riferimenti culturali”.

<sup>6</sup> L.Guasti “Standards di contenuto nella scuola di base” Erickson 2009

<sup>7</sup> C. Fiorentini “Il curriculum della scuola nell’autonomia”

NOTA ROBUTTI

<sup>8</sup> O. Robutti “Parliamo di Riforma: nuclei fondanti e competenze in matematica” Dipartimento di Matematica, Università di Torino Pubblicato in Progetto Alice, Vol. I, n.ro 3, anno 2000, Pagine Editore



Le competenze disciplinari, i nuclei fondanti e i gli obiettivi e contenuti dei nuclei si possono individuare nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - Bozza del 30 maggio 2012. Altri importanti documenti di riferimento possono essere

- Il “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue”
- Il Quadro di riferimento delle Prove Ocse-Pisa
- Il Quadro di riferimento della Ricerca Internazionale “IEA PIRLS” (competenze in lettura)
- il Quadro di riferimento INVALSI della Prova di Italiano e di Matematica

I nuclei fondanti delle discipline si possono distinguere, come nel caso della matematica, in nuclei di contenuto e di processo<sup>9</sup>

I nuclei di contenuto in matematica sono:

1. Numeri e operazioni
2. Lo spazio e le figure
3. relazioni e funzioni
4. Analisi dei dati e previsioni

I nuclei di processo in matematica sono:

1. Argomentare congetturare e dimostrare
2. misurare
3. risolvere e porsi i problemi

Nell'ambito linguistico i nuclei evidenziati sono<sup>10</sup>:

1. ascolto e parlato
2. lettura
3. scrittura
4. riflessione sulla lingua

Ogni nucleo

- si sviluppa nel corso degli anni (Verticalità);
- si collega ad altri nuclei formando una rete (Orizzontalità);
- induce alla riflessione sui risultati ottenuti (Profondità);
- si presenta con contenuti diversificati che si adattano all'età e allo sviluppo delle capacità di astrazione (Gradualità).

Le scelte a cui si è fatto riferimento precedentemente costituiranno un momento di confronto e di scambio all'interno dei dipartimenti disciplinari degli Istituti, supportati (si auspica) nel loro importante compito dalla consulenza di esperti.

Al fine di promuovere il processo formativo del pensiero che comporta capacità di selezione, organizzazione e interpretazione delle conoscenze, è quindi importante selezionare contenuti che siano “essenziali”, ovvero fondamentali e generativi e organizzare il curricolo intorno ad essi.

La selezione è quindi essenzialmente di tipo qualitativo. Si dovrà inoltre porre particolare attenzione alla significatività e all'adeguatezza dei contenuti proposti in relazione allo sviluppo cognitivo e psico-affettivo degli alunni.

Una volta definito “cosa” insegnare e “quando” insegnarlo, occorre considerare il “come”. Questo aspetto è di fondamentale importanza al fine di promuovere una didattica efficace e significativa.

A tal fine è importante creare ambienti di apprendimento che rispondano ai bisogni affettivi, sociali, cognitivi degli apprendenti, ricchi di stimoli e richieste, coinvolgendo attivamente gli

<sup>9</sup> Atti del convegno del CIIM (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica) del 2002

<sup>10</sup> Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - Bozza del 30 maggio 2012

studenti; si tratta di passare quindi da una relazione di insegnamento-apprendimento basata sul trasferimento del sapere al principio della co-costruzione delle conoscenze.<sup>11</sup>

Come osserva Ellerani<sup>12</sup> gli alunni diventano “apprendisti” della conoscenza in quanto “imparano” il pensare e l’agire, in un ambiente di apprendimento che chiede loro di essere attivi, riflessivi, cooperativi, culturali.

Si realizza quindi una didattica di tipo “laboratoriale”, una didattica che “pone problemi che hanno bisogno dell’indagine per essere risolti e che richiedono l’applicazione continua delle idee chiave o delle procedure acquisite”. Una didattica che favorisce e promuove:

- l’operatività (non solo manuale, ma mentale);
- la creatività;
- l’apprendere in contesto;
- la costruzione “sociale”, negoziata dei significati;
- la distribuzione e l’alternanza dei ruoli;
- la meta cognizione;
- l’autovalutazione.

Allegato 6A: esempio di percorso per la classe prima - Istituto Comprensivo Lucca 3

---

<sup>11</sup> Bozza Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola per l’infanzia e del primo ciclo di Istruzione in “Cultura, scuola, persona” maggio 2012

<sup>12</sup> P. Ellerani, “Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità”, Tecnodid 2010 pag. 215

## 7. PROCESSI FORMATIVI: PROTOCOLLO PER LA COSTRUZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO SU COMPETENZE CHIAVE

### Perché lavorarci?

Con l'espressione "unità di apprendimento" si intende la messa a punto di un percorso didattico orientato verso lo sviluppo di competenze nell'allievo. Le espressioni utilizzate possono variare (ad esempio "progetti didattici", "unità di lavoro", "unità di competenza", etc.), come pure i formati progettuali impiegati, ma il tratto distintivo resta quello indicato: il passaggio da una visione molecolare, orientata verso l'acquisizione di specifici traguardi di conoscenza e abilità relativi alle diverse discipline, ad una visione molare, indirizzata verso lo sviluppo di un traguardo di competenza complesso e articolato.

Lo spostamento del focus sull'apprendimento di una competenza richiede innanzi tutto di non eludere la domanda di fondo connessa alla progettazione di un percorso formativo: che cosa significa sviluppare quella determinata competenza (risolver problemi, produrre messaggi, etc.) per i nostri allievi? Quali risorse devono essere acquisite e quali processi devono essere potenziati per poter manifestare quella data competenza attraverso le specifiche prestazioni che verranno richieste? Il partire da queste domande nella costruzione di un percorso formativo è stato descritto da alcuni autori con l'espressione "progettazione a ritroso" (Wiggins-Mc Tighe, 2007), ad evidenziare una sorta di ribaltamento che antepone alcune domande valutative (quale competenza sviluppare? verso quale prestazione allenare?) a domande più propriamente didattiche (quali contenuti di sapere? quali metodologie didattiche?).

L'assumere lo sviluppo della competenza come bussola di riferimento si riflette inevitabilmente anche sulle scelte didattiche: in primo luogo i contenuti di sapere relativi alle diverse discipline non sono più visti come fini, bensì come mezzi per potenziare la competenza, strumenti culturali a disposizione dell'allievo per comprendere ed intervenire sulla realtà che lo circonda. In secondo luogo l'approccio didattico si fonda sulla ricerca di continue connessioni tra i contesti di realtà e i contenuti culturali, tra il vissuto esperienziale dell'allievo e la rielaborazione e sistematizzazione concettuale, tra l'esperienza pratica e la formalizzazione disciplinare, puntando a promuovere continui processi di andata e ritorno tra le diverse polarità funzionali a sviluppare la competenza del soggetto. In terzo luogo le metodologie di lavoro impiegate si caratterizzano per un ruolo attivo del soggetto nella costruzione del suo processo di apprendimento e per una valorizzazione della dimensione collaborativa e metacognitiva dell'apprendere.

Anche il momento valutativo viene riconfigurato in rapporto alla competenza che funge da fulcro al progetto: il suo scopo diviene quello di "accertare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa", ovvero di focalizzarsi sui processi di mobilitazione e utilizzo delle proprie risorse cognitive da parte dell'allievo. Da qui un'estensione dei possibili strumenti valutativi sia alle prestazioni dell'allievo, sia ai processi attivati e una distribuzione del momento valutativo lungo l'intero percorso formativo, in modo da considerarlo non solo come "controllo dell'apprendimento", bensì come "risorsa per l'apprendimento".

I tratti qualificanti di una progettazione per unità di apprendimento che sono stati indicati richiedono di essere declinati diversamente nei vari gradi scolastici della scuola di base (infanzia, primaria, secondaria), in relazione alle diverse condizioni organizzative e alle diverse caratteristiche evolutive degli allievi, ma rappresentano una piattaforma comune su cui pensare il lavoro formativo e su cui condividere un insieme di significati di base e di principi educativi e didattici. Lo stesso riferimento alle competenze chiave di cittadinanza richiama una prospettiva formativa globale e unitaria, entro la quale ogni insegnante è chiamato a fornire il proprio contributo attraverso lo specifico delle proprie discipline di insegnamento, sia nella propria attività individuale, sia nella collaborazione con i colleghi.

### Come lavorarci?

Parlare di "protocollo per la costruzione di unità di apprendimento" richiama la definizione di una procedura di gestione della progettazione formativa comune a livello di Istituto, che non si esaurisce nella sola condivisione di un formato progettuale. Proveremo qui a indicare i principali tasselli che compongono tale procedura:

- innanzi tutto i traguardi di riferimento su cui costruire le unità di apprendimento, che rinviano alle rubriche valutative sulle competenze chiave e alle connessioni tra esse e i traguardi formativi di tipo disciplinare definite a livello di Istituto (vd. sezione traguardi formativi e saperi essenziali);
- in secondo luogo la strutturazione di un format progettuale che formalizzi in una traccia di lavoro comune i caratteri distintivi di un'unità di apprendimento richiamati nel paragrafo precedente e precisi le componenti fisse e quelle variabili in rapporto all'impiego nei diversi gradi scolastici;
- in terzo luogo la definizione delle condizioni organizzative entro cui sviluppare la progettazione di unità di apprendimento, sia in rapporto agli ambiti collegiali coinvolti (equipè di docenti, interclassi, dipartimenti disciplinari, etc.), sia in rapporto ai vincoli da rispettare (numero e tipologia di unità di apprendimento, scadenze temporali, etc.), sia in rapporto alle risorse a disposizione (laboratori e sussidi didattici, collaborazioni esterne, fonti di finanziamento, etc.);
- infine l'indicazione delle modalità di documentazione e di impiego delle unità di apprendimento elaborate a livello di Istituto, attraverso la costruzione di un archivio didattico funzionale al lavoro dei docenti.

L'elaborazione di una prima bozza del protocollo può essere affidata ad un gruppo di lavoro a livello di Istituto, anche a partire dagli esempi riportati nella sezione successiva, e utilizzata sperimentalmente per un anno scolastico, in modo da poterla revisionare e calibrare sulla base delle indicazioni emergenti dall'esperienza.

#### Qualche esempio

Allegato 7A: Format progettuale utilizzato nel lavoro di rete dell'a.s. 2011/12

Allegato 7B: Esempio di progetto nella scuola dell'infanzia, costruito sulla base del format di rete, realizzato nell'Istituto scolastico Lucca 3 sulla competenza chiave COMUNICARE - PRODUZIONE

Allegato 7C: Esempio di progetto nella scuola primaria, costruito sulla base del format di rete, realizzato nell'Istituto scolastico di Capannori sulla competenza chiave COMUNICARE - PRODUZIONE

Allegato 7D: Esempio di progetto nella secondaria di primo grado, costruito sulla base del format di rete, realizzato nell'Istituto scolastico "Carducci" sulla competenza chiave COMUNICARE - PRODUZIONE

Allegato 7E: Esempio di progetto relativo all'ambito matematico realizzato nella Direzione didattica di Lucca I che illustra un lavoro in continuità tra i diversi gradi scolastici sul medesimo traguardo di competenza (saper risolvere problemi)

## 8. PROCESSI FORMATIVI: LINEE GUIDA PER LA COSTRUZIONE DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

### Perché lavorarci?

In un'ottica di scuola incentrata sul protagonismo dell'alunno come artefice del proprio processo di apprendimento è necessaria un tipo di scuola intesa come comunità. Per attuare questo tipo di scuola è necessaria una pianificazione che tenga conto della visione di un curriculum globale.

Del curriculum globale tutti i fattori interagiscono, in egual misura, nell'attuazione di un "ambiente educativo che aiuti l'alunno in una crescita e nell'apprendimento. La prospettiva del curriculum globale ha una caratteristica estensiva, in quanto si pone nell'ottica di riformulare una visione di scuola che coinvolge tutte le questioni che concernono la teoria dell'educazione e, pertanto, si

deve avvalere di apporti pluridisciplinari. Il curriculum globale tiene conto della visione sistemica dell'ambiente formativo contrassegnata dalle dimensioni dello spazio, del tempo, delle tecnologie, del corpo e della popolazione, per cui va a coincidere con la vita quotidiana scolastica, a partire dalle sue routine, dai comportamenti, dai riti e dai miti, dagli oggetti in uso, in definitiva dai vari artefatti con cui interagiscono, in *primis* gli allievi.

Per questo è importante che anche l'ambiente, inteso come strutture, sia accogliente, ospitale, funzionale.

### Come lavorarci?

Per definire le linee guida per la costruzione di un ambiente di apprendimento ci siamo ispirate al modello "Senza Zaino" che da alcuni anni è attuato nelle scuole del l'istituto comprensivo Lucca 5 come propone il Dirigente Dott. Marco Orsi nel suo libro "A scuola senza zaino".

Questo modello sostiene la possibilità di attribuire più fiducia e responsabilità agli alunni. I punti salienti sono:

- sviluppare le competenze in termini di autonomia e capacità decisionali e progettuali
- coinvolgimento nella gestione della classe:organizzazione spazi, tempi, procedure, riti, attività
- sviluppare la dimensione cooperativa e le capacità di lavorare in gruppo
- sviluppare gli scambi tra coetanei e tra le diverse età anche con forme di tutoring
- coinvolgimento nella gestione delle attività didattiche, co-progettazione delle attività
- coinvolgimento nella gestione della scuola (plesso) partecipazione con i docenti a commissioni assemblee per prendere le decisioni
- coinvolgimento nella vita della comunità locale dove è inserita la scuola

Nell'aula si svolge tanta parte del lavoro scolastico per cui essa va attrezzata con particolare cura. Dobbiamo prevedere:

- più aree di lavoro: l'area dei tavoli (i tavoli sostituiscono i banchini), i mini laboratori, il forum o Agorà, l'area computer, l'area docet (dedicata all'insegnante)
- gli armadi dovranno essere a giorno in modo da permettere la visibilità e la fruibilità dei materiali e oggetti
- le pareti dovranno essere attrezzate da apposite pannellature
- si possono prevedere spazi per riporre gli oggetti personali degli alunni (es.:cassettiere che afferiscono a ciascun tavolo)
- l'aula dovrà essere dotata di strumenti e materiali di lavoro:materiali di gestione, cancelleria, apprendimento
- spazi personali per alunni

Particolare cura dovrà essere prestata:

- alla coloritura delle pareti in abbinamento con tendaggi e arredi in modo da creare un piacevole e confortevole
- all'illuminazione che dovrà essere studiata in funzione delle aree di lavoro e delle fonti luminose meno affaticanti(luce a incandescenza)
- all'acustica: tende, pannelli e mobilio migliorano l'acustica, come interventi ai soffitti (pannelli fonoassorbenti)
- alla dotazione di piante che contribuisce a creare un clima vivace e confortevole
- all'introduzione di presenze di animali (es.:acquari o nidi esterni alle finestre)

## 9. VALUTAZIONE ATTRAVERSO COMPITI AUTENTICI SU COMPETENZE CHIAVE

### Perché lavorarci?

Il compito autentico è uno strumento importante per la valutazione delle competenze, in quanto coinvolge una molteplicità di saperi ed è sfidante per la sua complessità, inoltre mette in gioco processi cognitivi complessi quali la progettazione, l'analisi, la soluzione di problemi.

### Come lavorarci?

È importante individuare la competenza necessaria per la realizzazione del compito autentico e le discipline coinvolte; esplicitare le fasi di lavoro, definendo la consegna, i tempi, le modalità e il prodotto atteso.

Il compito autentico quindi richiama contesti della realtà; mette in gioco le conoscenze pregresse degli alunni; sollecita l'impiego di processi cognitivi complessi; attiva situazioni sfidanti in cui mettersi alla prova; esplicita quando gli studenti costruiscono il loro sapere in modo attivo in contesti reali e complessi e lo usano in modo preciso e pertinente, dimostrando il possesso di una determinata competenza.

### Qualche esempio

Allegato 9A: percorso didattico “Gli speakers del passato” con esempi di compiti autentici - IC Lucca 3

Allegato 9B: lettura animata - DD 1° Circolo di Lucca

Allegato 9C: lettura animata - DD 1° Circolo di Lucca

## 10. PER UN APPROCCIO GRADUALE ALLA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO PER COMPETENZE: PRIMI PASSI

### L'esperienza del secondo circolo didattico di Lucca

Il secondo Circolo di Lucca, sotto la dirigenza della dott.ssa Miraglia, ha partecipato alla rete "LUCCA E PIANA" fin dal 2008.

La rete ha proposto una formazione guidata dal prof. M. Castoldi, docente universitario associato di didattica e pedagogia speciale, esperto di valutazione, alla quale hanno aderito, in prima istanza, 10 docenti.

Il lavoro si è sviluppato, attraverso incontri seminariali gestiti dal professore e incontri di interfase (solo tra docenti), attorno al tema delle competenze:

1. la valutazione delle competenze (propedeutico alla certificazione delle competenze)
2. la progettazione per competenze
3. il curriculum per competenze

*Cosa è cambiato nel nostro Circolo a seguito della formazione con prof. Castoldi?*

Il collegio di scuola primaria ha votato di destinare alla formazione le ore di servizio non effettuate per motivi quali *lectio brevis* in occasione di festività o orario ridotto nelle prime settimane di scuola, in attesa dell'orario definitivo.

A tal fine è stata organizzata una serie di giornate di autoaggiornamento sul tema delle competenze, riflettendo sugli input offerti dal corso del prof. Castoldi.

Le prime due giornate di autoaggiornamento, a giugno 2010, sono state dedicate ai COMPITI AUTENTICI.

Ogni docente che aveva seguito il corso con il prof. Castoldi ha guidato un gruppo di colleghi nell'analisi e nella costruzione di un compito autentico; il lavoro si è svolto per classi parallele.

Il prodotto di ogni gruppo è stato "regalato" al gruppo della classe precedente, a mò di passaggio di testimone in una staffetta.

Il compito autentico, con la sua relativa griglia di valutazione, è stata l'occasione per confrontare gli obiettivi da valutare e, dunque, sui quali lavorare durante parte dell'anno.

Le seconde due giornate di autoaggiornamento, a giugno 2011, hanno visto il supporto di due colleghe del 3° e del 1° Circolo di Lucca che ci hanno esposto la loro esperienza in merito alla progettazione per competenze.

La scelta di essere affiancati nel nostro percorso da due insegnanti si è basata sul trovare una guida concreta e pratica e soprattutto sul trovare qualcuno che già aveva affrontato i nostri problemi, in una sorta di *condivisione di buone pratiche*.

Dopo aver discusso un diverso modo di progettare le unità di apprendimento con le due colleghe esterne, nei gruppi a classi parallele i docenti si sono impegnati nello studiare approfonditamente le Indicazioni nazionali per il Curriculum per ricercarvi i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi utili alla costruzione di alcune UdA.

Snaturando un po' la struttura iniziale delle UdA è stata richiesta la compilazione (anche sommaria) della colonna riferita alle attività, alle metodologie, alle soluzioni organizzative e alle modalità di verifica.

Unità di apprendimento n.1 Titolo: \_\_\_\_\_ Tempi di attuazione: \_\_\_\_\_

TRAGUARDI DI COMPETENZA	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	METODOLOGIE	SOLUZIONI ORGANIZZATIVE	MODALITÀ DI VERIFICA
-------------------------------	-------------------------------	----------	-------------	----------------------------	-------------------------

Questo per permettere di aprire una discussione ampia sulle metodologie che, durante il corso, il prof. Castoldi aveva più volte evidenziato come un aspetto da migliorare nella pratica didattica

affinché diventasse il più possibile autentica e variegata relativamente alle strategie e agli stili di insegnamento/apprendimento.

Solo attraverso un ragionamento su ipotesi di attività concrete è stato possibile un confronto su pratiche metodologiche-didattiche utili a sviluppare competenze.

Il prodotto di queste due giornate è stata una UdA, secondo le nuove modalità, e uno studio e una riflessione sulle Indicazioni Nazionali che sono servite anche per l'anno successivo quando, da settembre a novembre, si sono svolte una decina di incontri per classi parallele per realizzare un'intera progettazione educativo-didattica per unità di apprendimento costruite attorno alle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

Le terze due giornate di autoaggiornamento si sono svolte nel giugno 2012, sempre seguendo il corso del prof. Castoldi parallelamente svolto dalla referente per il Circolo, e suddivisi in diversi gruppi gli insegnanti hanno:

- rivisto la programmazione per competenze non più a classi parallele, ma in verticale per avvicinarsi all'idea di curriculum;
- lavorato sui nuclei fondanti per giungere alla selezione di concetti irrinunciabili e generativi di conoscenze che non possono mancare nelle programmazioni perché fondamentali per la crescita e lo sviluppo futuro dei nostri ragazzi;
- gli insegnanti specializzati su sostegno si sono confrontate sulle metodologie.

### *Riflessioni*

Possiamo considerare il Secondo Circolo didattico di Lucca pioniere di un modello di “fare rete” in quanto a formazione.

Intanto è da prendere in considerazione la scelta collegiale di accantonare ore per formarsi e per intraprendere letture e studi assieme. La parola assieme è fondamentale perché troppo spesso i corsi e/o convegni non riescono a lasciare il segno, proprio perché patrimonio di singoli o di pochi. La scelta collegiale in merito alle ore destinate alla formazione è coincisa con la frequenza al corso Castoldi: si è sentita, quindi, la necessità di trasferire e di elaborare con tutti i colleghi del Circolo quanto ascoltato e ritenuto importante.

Così, partendo dal dover compilare la certificazione delle competenze alla fine della classe quinta, il Circolo ha mosso vari passi in termini di azioni di autoaggiornamento: non era infatti possibile parlare di competenze solo in classe quinta visto che “il compito della scuola non è solo quello di misurare, valutare e certificare le competenze, ma soprattutto quello di svilupparle e promuoverle”<sup>13</sup>

Per richiamare l'attenzione su una metodica innovativa adatta allo sviluppo delle competenze, si è scelta una strada piuttosto difficile perché basata su una formazione non guidata da alcun esperto ma basata su un prodotto per prove ed errori e apparentemente “senza fine”. Si è aperto, così, un circolo virtuoso dove gli insegnanti hanno aperto lunghe riflessioni e discussioni (e perché no? anche polemiche) per rielaborare criticamente le proprie teorie e pratiche valutative così come i propri stili di insegnamento.

Sono stati chiesti suggerimenti a colleghe che, in altri Circoli, si erano già confrontate su una progettazione per competenze con la finalità di mettere assieme le forze, in un clima collaborativo e aperto alla condivisione

Ogni momento di lavoro comune ha messo in evidenza pregi ma soprattutto difetti che, in maniera consapevole, sono stati letti alla ricerca di un miglioramento: riunioni con Dirigente e di interclasse hanno via via evidenziato percorsi di autoformazione più efficaci.

Questo tipo di lavoro sta dando luogo ad una ricerca fluida e flessibile nel campo metodologico-didattico che è ragione di moltiplicazione di incontri, perché laddove il confronto funziona, diventa indispensabile. Soltanto raccontando quanto fatto, si prende coscienza della positività di una

---

<sup>13</sup> Carlo Petracca **Cultura della valutazione**, Allegato a Notizie della scuola. n° 13, 29 febbraio 2004



formazione che è il risultato di un piano formativo organico che tende a strutturare, solidificare e rinforzare in maniera completa ciò che un insieme di persone cercano di condividere e concordare.

L'idea del gruppo di pari stravolge un po' il concetto di passaggio di contenuti tra formatore e formando<sup>14</sup>. Un gruppo di insegnanti che si confrontano e che riflettono assieme sulle esperienze svolte alla ricerca di buone pratiche e di concetti irrinunciabili porta in sé il senso autentico della formazione.

### L'esperienza del terzo Istituto Comprensivo di Lucca

L'Istituto Comprensivo Lucca 3 è ubicato nella parte ovest della città e comprende il quartiere di S. Anna e le frazioni di S. Angelo e S. Donato. I nuclei abitativi sono stati realizzati intorno a più assi viari denominati viale Puccini, già via Sarzanese, via Vecchia Pisana e viale Luporini.

La zona si è espansa in maniera poco organica e non sempre ordinata: accanto a corti ristrutturate e a zone residenziali di vecchio insediamento, sono sorti condomini, case popolari, fabbricati ad uso commerciale ed artigianale. Molti gli insediamenti commerciali per la grande distribuzione.

La popolazione del territorio, nel quale sono situate le scuole dell'Istituto Comprensivo, è composta da operai, impiegati, professionisti, imprenditori. Nella maggior parte delle famiglie i genitori lavorano entrambi. Sono presenti nuclei familiari con condizioni disagiate, sia dal punto di vista sociale che economico. Nell'area risiedono due poli di aggregazione Sinti e Rom.

Negli ultimi anni si registra inoltre sul territorio un forte flusso immigratorio di popolazione straniera (extracomunitari e non) con un considerevole incremento degli alunni non italofoni presenti nelle scuole dell'Infanzia, nelle Primarie e nella Secondaria di 1° grado.

L'utenza, quindi, risulta essere piuttosto diversificata sia socialmente che culturalmente; questo ha fatto sì che già da diversi anni si sia sentita l'esigenza di offrire un'offerta formativa plurale e complessa, che potesse far fronte ai molteplici bisogni educativi e culturali, prevenendo allo stesso tempo l'insuccesso e la dispersione scolastica.

Si è così passati gradualmente dalla "logica del programma" alla "logica del curriculum", sperimentando all'interno dei dipartimenti d'ambito una didattica di tipo laboratoriale e mettendo al centro dell'azione educativa il bambino con le sue caratteristiche cognitive, socio-affettive e relazionali.

È stata inoltre elaborata una matrice condivisa per la stesura della progettazione e delle unità di apprendimento.

---

<sup>14</sup> Fonte: Wikipedia alla voce FORMAZIONE

PROGETTAZIONE FORMATIVA ANNUALE

Docente

Classe

Plesso

Tavola di sintesi delle unità di apprendimento da svolgere nel corrente a.s.

Disciplina :		
UNITÀ DI APPRENDIMENTO	TITOLO	TRAGUARDI DI COMPETENZA
U.A. n.		
U.A. n.		
U.A. n.		
U.A. n.		
U.A. n.		

Disciplina:	
UA n°	Titolo:

Traguardi di competenza - <i>cosa ci aspettiamo sia in grado di fare l'alunno:</i>	
Obiettivi specifici di apprendimento - <i>conoscenze e abilità necessari per il raggiungimento dei traguardi di competenza</i>	Obiettivi trasversali relativi a "Cittadinanza e Costituzione"
Metodologie	
Tempi:	
Modalità e strumenti per la verifica dei risultati:	

Modello di stesura delle unità di apprendimento

TEMPI DI SVOLGIMENTO:

TRAGUARDI DI COMPETENZA - cosa ci aspettiamo che sia in grado di fare l'alunno:

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO – Conoscenze e abilità necessari per il raggiungimento dei traguardi di competenza

METODOLOGIE	ATTIVITA'	SOLUZIONI ORGANIZZATIVE	STRUMENTI E MODALITA' DI VERIFICA

La commissione sul curricolo ha poi strutturato la progressione annuale degli obiettivi, organizzati intorno ai nuclei fondanti delle discipline. (vedere sito dell'Istituto [www.lucca3.it](http://www.lucca3.it) )

Negli ultimi anni la Commissione sul curricolo e la commissione continuità, con la consulenza del Prof. Castoldi, hanno elaborato le rubriche valutative sul problem solving, sulla comunicazione e sul comportamento, che costituiscono un ulteriore supporto alla progettazione e una legenda per la compilazione del documento di valutazione degli alunni.

L'Istituto ha inoltre preso parte ai lavori della Rete di Lucca "Progettare per competenze", elaborando progetti didattici sulla competenza "Comunicare" dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

*Qualche esempio*

- Vedere Allegati 5B e 5C<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Tutti i materiali in allegato sono visionabili sul sito dell'Istituto Comprensivo di Porcari [www.icsp.it](http://www.icsp.it)