



FORMAT PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO VERTICALE DI ISTITUTO¹

Il gruppo RED ha elaborato una proposta per un curricolo verticale, che corrisponda alle istanze del testo normativo e interpreti quanto esso sollecita quando afferma: **La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.**

La suggestione è attualizzata in un format che intende proporsi come modalità strategica per l'attività progettuale dei docenti. Esso è nato da un pensiero collettivo, che si è interrogato su come tradurre in azione formativa il testo delle *Indicazioni Nazionali*, esprimendosi su più piani.

Il **format** intende fare sintesi tra la forza generativa dei traguardi, accorpati in nodi concettuali, e la capacità di trasformazione operata da una tensione verso una didattica delle competenze, condivisa e consapevole tra tutti i docenti.

Sul **versante educativo e concettuale**, il format si radica sulle fondamentali concezioni di sfondo:

- *Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende.*
- *Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica.*
- *L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo.*

Sul **versante metodologico**, le idee portanti sono rappresentate dallo stimolo a:

- dare implementazione al documento normativo che si caratterizza come *testo aperto*;
- raccordare la prescrittività dei traguardi con il riconoscimento che gli istituti scolastici *"hanno la libertà e la responsabilità di organizzare e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati"*.

Sul **versante operativo**, il format suggerisce un percorso metodologico-didattico costruito intorno a una doppia "centratura", ossia i traguardi e i nodi concettuali [per il concetto di nodo e per il suo uso si vedano la nota 4 e il contributo di R. Rigo, [La nostra proposta di lettura, secondo nodi concettuali, delle Indicazioni 2012](#)]

Questo format è organizzato secondo nodi concettuali. Si vedano nel sito del Laboratorio le numerose schede, relative alle diverse discipline, che esplorano i [Traguardi delle Indicazioni 2012 e nodi concettuali](#) (cfr anche le note 3 e 4).



LE SEZIONI DEL FORMAT²

SEZ.1 - DALL'ESPLORAZIONE DELLE INDICAZIONI³

ALLA INDIVIDUAZIONE DEI NODI CONCETTUALI⁴

TRAGUARDI	Infanzia:	al termine della scuola primaria:		al termine della scuola secondaria di primo grado	NODI CONCETTUALI
	Campi di esperienza	Obiettivi di apprendimento al termine della cl.3 primaria	Obiettivi di apprendimento al termine della cl. 5 primaria	Obiettivi di apprendimento al termine della cl. 3 secondaria	
OBIETTIVI					



SEZ.2 - UN SISTEMA INCROCIATO⁵

NODO CONCETTUALE DISCIPLINARE: A -...				
 da INDICAZIONI 2012				
	Infanzia	Primaria fine terza classe	Primaria Fine cl5	Secondaria Fine cl3
Traguardi				
Obiettivi				
Altri obiettivi				
 COMPETENZE CHIAVE EUROPEE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (KC-profilo)				



SEZ. 3 - ANALISI FORMATIVA DEL NODO CONCETTUALE⁶

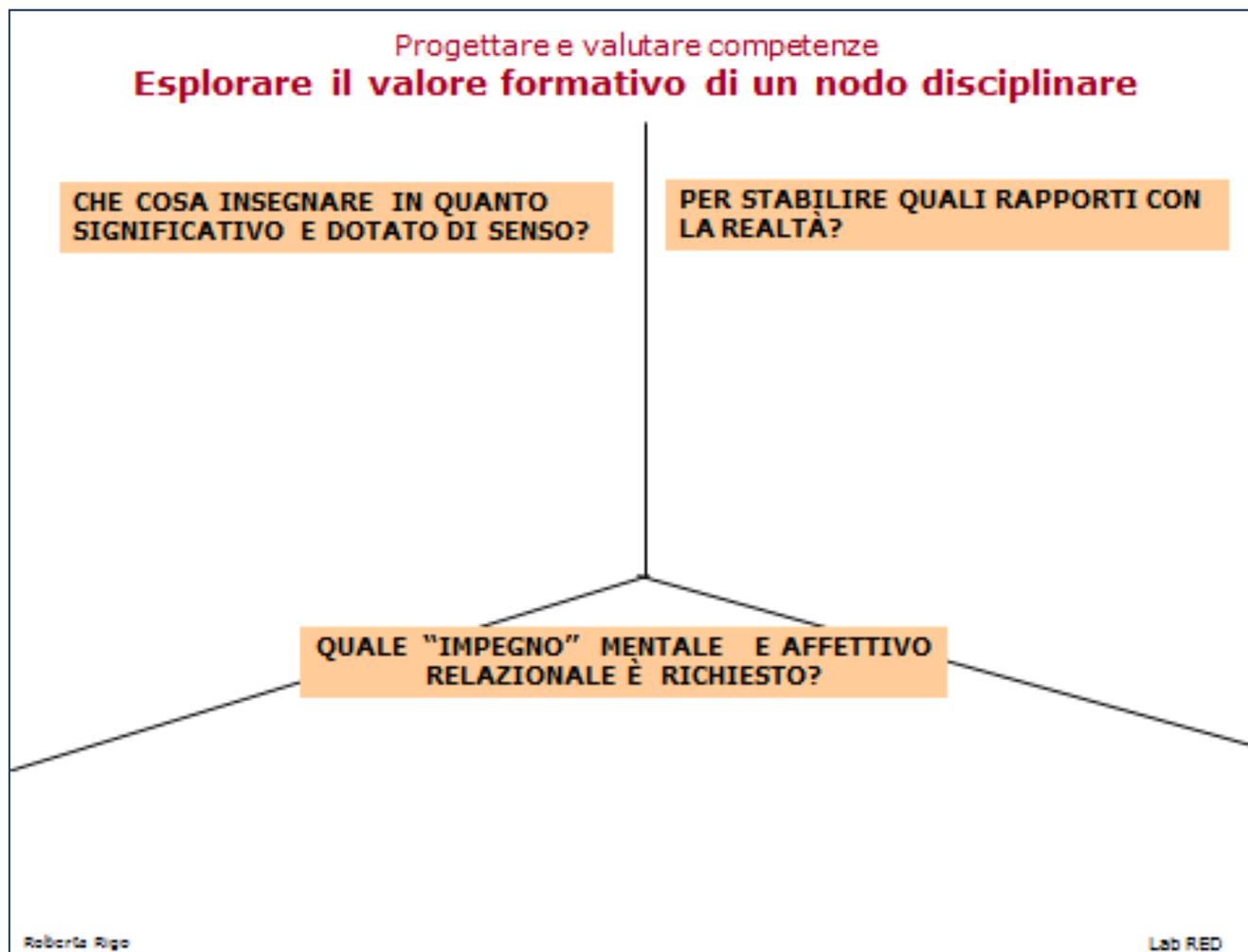




Tabella di correlazione⁷

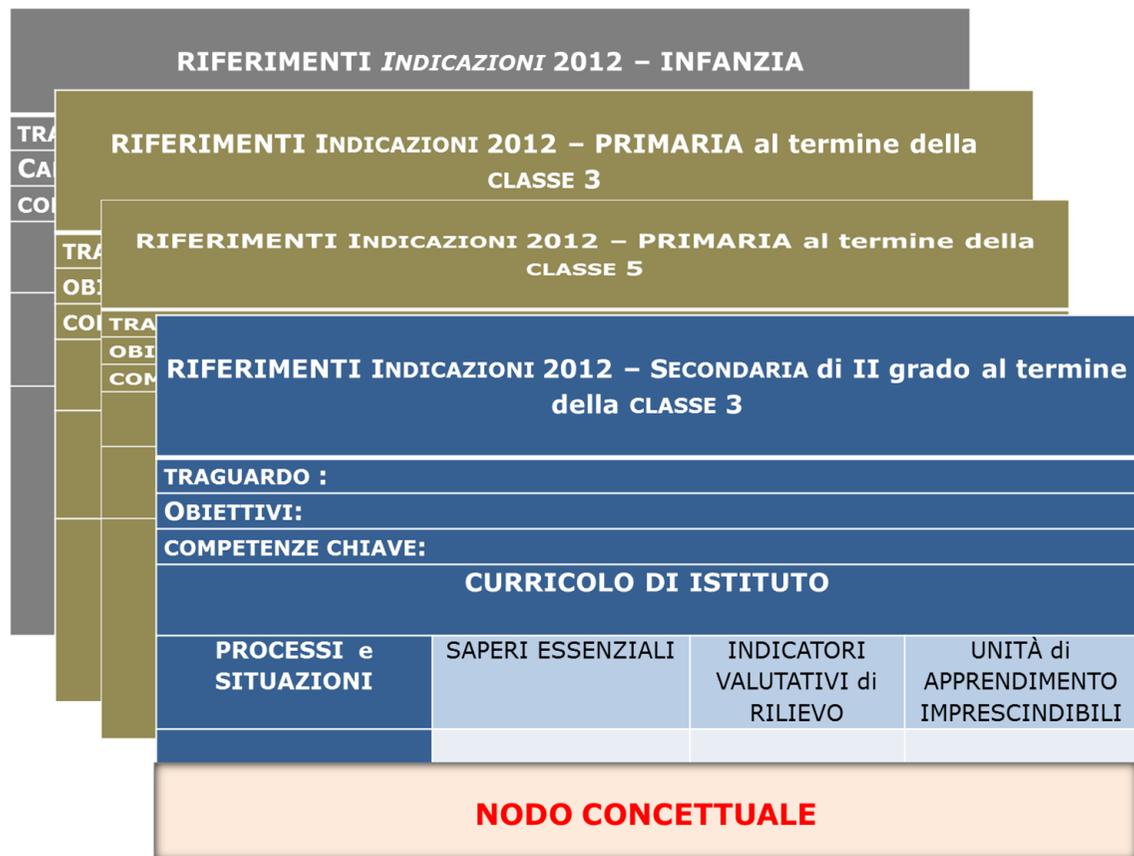
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE (KC) per l'apprendimento permanente ↓

↓ Traguardi di competenza	OBIETTIVI / NUCLEI TEMATICI ↓	COMUNICARE NELLA MADRE LINGUA	COMUNICARE IN LINGUA STRANIERA	COMPETENZA MATEMATICA	COMPETENZA SCIENTIFICO-TECNOLOGICA	COMPETENZA DIGITALE	IMPARARE A IMPARARE	COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	SENSO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ	CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE



SEZ. 4 - CURRICOLO DI ISTITUTO ARTICOLATO SECONDO NODI CONCETTUALI⁸

(le schede nell'insieme)





Sez.4 – SVILUPPO DEL CURRICOLO DI ISTITUTO

(una scheda nello specifico)

Nodo concettuale⁹: ...

RIFERIMENTI INDICAZIONI 2012 – LIVELLO SCOLARE ...

TRAGUARDO

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

COMPETENZE CHIAVE

CURRICOLO DI ISTITUTO

PROCESSI¹⁰ e **SITUAZIONI**¹¹

SAPERI ESSENZIALI¹²

**INDICATORI
VALUTATIVI di
RILIEVO**¹³

**UNITÀ di
APPRENDIMENTO
IMPRESCINDIBILI**¹⁴



Note al format del curriculum verticale

A cura di Roberta Rigo, Nella Cazzador, Daniela Lazzaro

¹ Prima di esplorare il format proposto dal Laboratorio, soffermiamoci su alcuni [riferimenti al curriculum](#) e, in particolare, al curriculum verticale, tratti dalle *Indicazioni 2012*, saranno utili per percorrere lo strumento progettuale:

*Il curriculum di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica 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 predispose il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche. (p.12. Dalle Indicazioni al curriculum)

*La scuola persegue una **doppia linea formativa**: verticale e orizzontale. La linea **verticale** esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella **orizzontale** indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo. (p. 6. Per una nuova cittadinanza)*

*L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un **unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo** del sistema di istruzione e formazione (p.12. Continuità ed unitarietà del curriculum).*

*Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum. La **valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curriculari** (p.13. Valutazione).*

Il curriculum verticale d'istituto si basa su elementi di sviluppo graduale e progressivo delle conoscenze, delle abilità, delle attitudini e disposizioni personali dell'allievo/a, delle competenze. Il concetto di **progressione gradualità** nello sviluppo delle competenze è ripreso e ripetuto in tutte le discipline. Qualche cenno:



Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in "orizzontale", sia continuità in "verticale" [...]

*La **continuità verticale** si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue (p.37 LINGUA INGLESE E SECONDA LINGUA COMUNITARIA).*

*Valorizzando le competenze acquisite dagli allievi, nell'ambito di **una progettazione verticale complessiva**, gli insegnanti potranno costruire una sequenza di esperienze che nel loro insieme consentano di sviluppare gli argomenti basilari di ogni settore scientifico. (p.54, SCIENZE).*

I dipartimenti di una scuola possono confrontarsi sugli elementi di trasversalità; invece ordini diversi di scuola (i dipartimenti in verticale) si confrontano sui curricoli disciplinari per individuare collegamenti, calibrare "riprese", evitare ripetizioni.

In sintesi possiamo concludere che il curricolo rappresenta un piano, teorico e pratico, costruito dagli insegnanti, ma pensando continuamente agli allievi. È uno strumento di lavoro utile per organizzare il percorso formativo.

² Il **format si articola in sezioni** che segnano il processo di focalizzazione di un nodo concettuale, la sua collocazione nel sistema delle competenze, il suo sviluppo nei livelli scolari. Nelle note successive ogni sezione sarà brevemente giustificata, qui si riporta la loro successione:

- Sez. 1 – L'esplorazione delle Indicazioni per individuare i nodi concettuali e il loro sviluppo lungo i livelli scolari;
- Sez. 2 – Un sistema incrociato relativo ad un nodo concettuale disciplinare;
- Sez. 3 – L'analisi formativa del nodo concettuale;
- Sez. 4 – Curricolo di Istituto organizzato secondo nodi concettuali che si articolano per
 - Scuola dell'Infanzia;
 - Scuola Primaria al termine della classe 3°
 - Scuola Primaria al termine della classe 5°
 - Scuola Secondaria di primo grado, al termine della classe 3°.



³ **Sez.1 - Lettura delle Indicazioni**, supportata dalla riflessione sulle discipline, porta ad individuare, all'interno di traguardi, nuclei tematici ed obiettivi di apprendimento del documento ministeriale, alcune ricorsività sia a livello di saperi che di processi, talvolta si tratta di una ripresa, spesso di una incrementazione, altre volte di una evoluzione aggregandosi ad altri contenuti. Le ricorsività a volte attraversano tutti i gradi scolari, talvolta

caratterizzano specificatamente un fascia di anni, per esempio solo la scuola primaria, oppure solo la secondaria di I grado. In questi elementi costanti si riconoscono alcuni contenuti-chiave della struttura della stessa disciplina; attorno a questi cardini si coagulano altri contenuti, non si tratta di singolo "oggetti" concettuali, ma di una trama logica e strategica: i nodi concettuali. Concludendo, possiamo dire che essi sono sottesi a traguardi e ad obiettivi delle *Indicazioni*, ed immediatamente individuabili grazie ad una "spremitura" proprio di traguardi ed obiettivi presenti nel documento ministeriale e ad una lettura in parallelo, tra i livelli scolari. (cfr gli esempi nel sito RED: [Traguardi delle Indicazioni 2012 e nodi concettuali](#)).

La prima tabella seleziona i traguardi di competenza afferenti allo stesso tema e li riporta in ascissa secondo i rispettivi cicli scolari; in ordinata vengono riportati gli obiettivi di apprendimento (sempre afferenti allo stesso tema), in modo tale da collocare sulla stessa riga quelli che si richiamano per le ricorsività. L'incrocio prefigura e rende riconoscibili i nodi. Nello svolgimento di questa esplorazione è emerso che gli obiettivi non sempre immediatamente reperibili nelle *Indicazioni*, nel senso che talvolta o lasciati impliciti, come nel caso lampante della lettura nella secondaria di I grado. Si desume che gli obiettivi possono ritenersi arricchibili a livello di curricolo, oppure o trasferibili anche da altri traguardi e nodi e/o nuclei tematici. La tabella ci permette di leggere le piste di lavoro suggerite dalle *Indicazioni*, e queste evidenze possono promuovere la riflessione critica degli insegnanti in direzioni diverse: sulla graduazione dei traguardi, sulla ricorsività di alcuni elementi e sulla variabilità di altri, sulla complessità della competenza, sulla opportunità di rivedere il rapporto disciplina-ricerca disciplina-insegnamento...

⁴ **Un format organizzato per nodi concettuali**. Il curricolo è uno strumento di lavoro utile per organizzare il percorso formativo; necessariamente la sua costruzione deve obbedire a criteri di immediato orientamento e consultabilità, oltre che di funzionalità operativa, di correttezza e di coerenza. Un primo criterio di ordinamento è quello di organizzare questo piano di insegnamento/apprendimento attorno ai nodi concettuali disciplinari.

Il lavoro per nodi concettuali disciplinari risponde a ragioni scientifico-epistemologico-disciplinari e metodologico-operative. A differenza della visione tradizionale dell'insegnamento, in cui i contenuti apparivano sequenziali, unilineari e separati, i nodi costituiscono i momenti di sintesi e di convergenza di concetti correlati, significativi e qualificanti per la disciplina (fatti, concetti, regole, principi, piani, procedure).

Attorno ad un nodo, ritenuto un cardine della disciplina, occorre far coagulare possibili altri contenuti, all'interno di un tema disciplinare che risulti di interesse didattico. Se i nodi investono il piano fondazionale, epistemologico della disciplina, nel momento del loro coinvolgimento come azione didattica, diventano oggetto di una fondamentale quanto importante riflessione psico-pedagogica e didattica.

Perché i nodi concettuali?

- Sono economici ed efficaci in quanto sintesi che si dispiega in una trama concettuale, strategica e logica. Poiché ricorrono in vari luoghi di una disciplina hanno inoltre valore strutturante e generativo di conoscenze; possono così essere organizzati in piste portanti che percorrono un ciclo di formazione.



- Sono esplorati da un punto di vista formativo (pensando cioè al protagonista dell'insegnamento/apprendimento, l'allievo) già nelle *Indicazioni* allorché il legislatore, specie nella formulazione degli obiettivi, indica oltre alle azioni e agli "oggetti" della disciplina anche le modalità e le circostanze di impiego di concetti che coinvolgono ed amalgamano altri contenuti ritenuti chiave.
- Sono portanti ed assumono un esplicito valore formativo e vale la pena siano oggetto di una loro ulteriore caratterizzazione rispetto alla disciplina-insegnamento. A tal fine è imprescindibile l'analisi della struttura formativa dei nodi della disciplina, fatta a monte dello stesso processo di insegnamento, e ripresa secondo un circolo di continuo arricchimento (cfr nota 6 di questo file). Il risultato si traduce nella rilevazione dei concetti fondanti e delle esperienze formative, ritenuti essenziali per l'apprendimento. Nel lavoro docente, ciò va a tradursi nella organizzazione di piste didattiche, concrete e operative, intorno agli elementi chiave che hanno fundamentalità e rilevanza per il soggetto, nella valorizzazione delle relazioni che costituiscono la rete portante della comunicazione didattica. I nodi pertanto operano la connessione pedagogico-didattica tra l'allievo, il contesto sociale di apprendimento e il processo di insegnamento.

⁵ **Sez.2 – Un sistema incrociato** La seconda sezione in apertura del format, presenta le seguenti **caratteristiche identitarie**:

- Definizione del nodo concettuale, oggetto di lavoro.
- Indicazione del traguardo, che è il "riferimento ineludibile".
- Indicazione di obiettivo/i coerente con quel traguardo.
- Correlazione con le competenze europee dialoganti con la proposta di lavoro.

Ha lo scopo di

- referenziare un nodo concettuale di rilievo nei traguardi, "in continuità", relativi ai livelli scolari del primo ciclo;
- selezionare traguardi dei livelli di scuola e i/il relativi/o obiettivi/o di apprendimento delle *Indicazioni*, che specificano e circoscrivono il nodo;
- individuare altri obiettivi della disciplina o di altre discipline con cui si crea una collaborazione nell'apprendimento;
- correlare traguardi/obiettivi di competenza con le competenze chiave europee, traducendo quel "sistema incrociato" di cui si è discusso sopra.

La tavola evince, immediatamente e in modo eloquente, i **vuoti e i pieni**, ovvero la continuità e la discontinuità (positiva) dello sviluppo curricolare di un nodo.

Si parla di **sistema incrociato** per indicare la correlazione dei traguardi e degli obiettivi disciplinari con le [competenze chiave europee per l'apprendimento permanente](#), espresse nel profilo dello studente. Da un lato, queste ultime possono considerarsi l' "orizzonte di riferimento verso cui tendere", che esercita, inoltre, una funzione unitaria tra le diverse aree disciplinari. Dall'altro i traguardi di competenza, disciplinari, *sono piste culturali e didattiche ineludibili, prescrittive* e costituiscono criteri per la progettazione e la valutazione delle competenze. Sono declinati in obiettivi formativi, a loro volta aggregati in nuclei tematici. Traguardi e obiettivi sono assimilabili ad un "filo rosso" in progressione, scandito al termine dei tre gradi scolastici.

I due quadri di riferimento (competenze europee e traguardi) non si sovrappongono, non sono separati, né confliggono; si integrano invece, e vanno visti congiuntamente nella progettazione didattica e nella valutazione. Da un punto di vista teorico e operativo portare in evidenza il rapporto fra traguardi e competenze chiave europee è un passaggio cruciale ed impegnativo, implica l'analisi dei significati e l'esplicitazione del contributo che

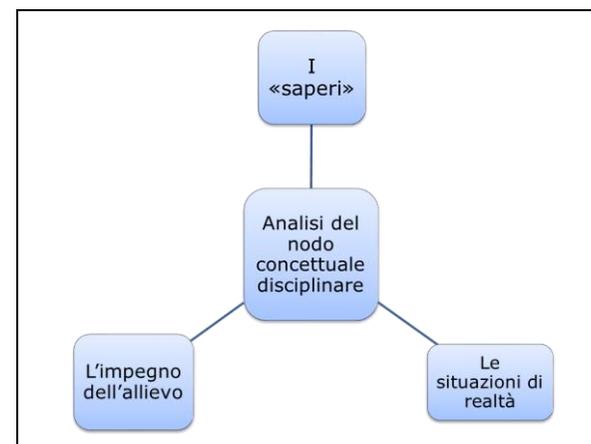
la disciplina può fornire allo sviluppo delle diverse competenze chiave, e non solo a quelle di immediato riferimento. Alle competenze europee è necessario dare sostanza anche attraverso un collegamento ed una collaborazione fra le discipline. Emerge in tal modo quel carattere *unitario* che dovrebbe avere il curriculum, così tanto auspicato nelle indicazioni (cfr. per approfondire il discorso anche la nota n.7).

Come affrontare questo compito di correlazione?

L'incrocio chiama in causa la competenza culturale e professionale dell'insegnante, e si fonda sull'analisi della disciplina e delle sue specificità e potenzialità formative. In questo senso si comprende quanto è scritto nelle *Indicazioni* e cioè che il testo ministeriale "non va pensato come dato per acquisito una volta per tutte, ma come un testo aperto da rivisitare frequentemente, in un continuo processo tra scuola, ricerca e orientamenti nazionali". Per questo motivo, fra le sezioni del curriculum verticale qui proposto, trova uno spazio l'analisi formativa di ogni nodo concettuale (in merito si veda la nota n.6).

⁶ **Sez.3 - L'analisi formativa del nodo concettuale** La terza sezione ha lo scopo di esplorare il valore formativo di un nodo concettuale per rendere eloquente e sostanziare il sistema delle competenze.

L'analisi formativa della disciplina mostra come sia basilare riflettere sulla potenzialità formative di un nodo concettuale per portarne alla luce numerosi e fruttuosi aspetti sul piano concettuale e logico, psico-pedagogico, metodologico-didattico, situazionale-fattuale. Grazie a questa analisi pluridirezionale è possibile rapportare tali aspetti alle varie fasce di scolarità del curriculum, in modo tale da rendere accessibile la disciplina agli allievi secondo criteri adeguati alla sua concettualizzazione e alla progressione dell'apprendimento. L'analisi rende possibile anche chiarire in che modo la propria disciplina concorre, attraverso questa o quella competenza e nodo disciplinare, allo sviluppo delle competenze chiave europee. Essa inoltre è occasione di confronto fra i docenti, di scambio di conoscenze ed esperienze; può sostanziare quella pratica di discussione e di condivisione sulle procedure progettuali e valutative che ancora è debole fra gli insegnanti; rappresenta un momento di autoformazione continua, dato che l'analisi è un campo aperto e soggetto a continuo aggiornamento dove teoria e pratica si "nutrono" reciprocamente.





Seguono alcuni grappoli di interrogativi con cui confrontarsi per portare in chiaro le peculiarità di questo o quel nodo della disciplina-insegnamento e il suo valore formativo, pensando quindi a chi deve apprendere. Essi sono relativi ai tre poli rappresentati anche nella figura che precede:

INTERROGATIVI PER L'ANALISI FORMATIVA DI UN NODO DISCIPLINARE	CHE COSA INSEGNARE IN QUANTO SIGNIFICATIVO E DOTATO DI SENSO? <ul style="list-style-type: none">▪ Quali i significati del nodo concettuale?▪ Quali i riferimenti teorici?▪ Quali fatti, concetti, principi, regole e procedure, piani, modelli a cui la disciplina ricorre per spiegarsi, per procedere?▪ Quali i metodi usati dalla disciplina?▪ Quali gli "oggetti" comuni con altre discipline?▪ ... <p>La riflessione su questo punto ci permetterà, <i>in primis</i>, di evincere aspetti concettuali e logici relativi al nodo disciplinare, come anche possibili ostacoli cognitivi per gli studenti, ma ci suggerisce anche direzioni di azione, di metodologia disciplinare per organizzare la didattica e per dotare l'allievo di strategie.</p>	PER STABILIRE QUALI RAPPORTI CON LA REALTÀ? <ul style="list-style-type: none">▪ Quali le situazioni e i contesti d'uso dei concetti dentro e fuori della scuola?▪ In relazione con quali bisogni conoscitivi e formativi dell'allievo?▪ Che cosa è utile?▪ Emergono "finestre" verso altre discipline con cui rapportarsi e correlare le azioni?▪ Quali sono, in tali situazioni, i ruoli di allievi e insegnante?▪ ... <p>Interrogarsi in questi termini aiuta a individuare concrete, reali, autentiche situazioni per far lavorare gli studenti attraverso la disciplina.</p>	QUALE "IMPEGNO" MENTALE, AFFETTIVO, RELAZIONALE È RICHIESTO ALLO STUDENTE? <ul style="list-style-type: none">▪ Quale "metodologia di pensiero" è implicata nel nodo concettuale?▪ Come tener conto delle caratteristiche personali dell'allievo?▪ È possibile prevedere difficoltà dell'allievo, e, in parallelo, strategie di guida cognitiva, facilitazioni all'uso?▪ Emergono analogie/differenze in campi disciplinari diversi, utili per una arricchente collaborazione disciplinare?▪ Quale riflessività e su quali aspetti? Quali guadagni si traggono dalla cooperazione?▪ Quale forza creativa deriva da quanto appreso?▪ Verso quale autonomia e responsabilità? In che modo?▪ ... <p>Mettere a fuoco questa dimensione serve a rilevare i processi di pensiero che sono alla radice dell'agire rispetto al nodo concettuale della disciplina, le componenti della competenza: situazionale, cognitiva, metacognitiva, socio-relazionale.</p>
--	--	--	---

⁷ Quella **correlazione fra traguardi e competenze europee**, già richiamata nella sezione 2, emerge con ulteriore chiarezza attraverso l'analisi formativa del nodo disciplinare, anche se può essere intuibile confrontando i traguardi e le descrizioni delle competenze europee.

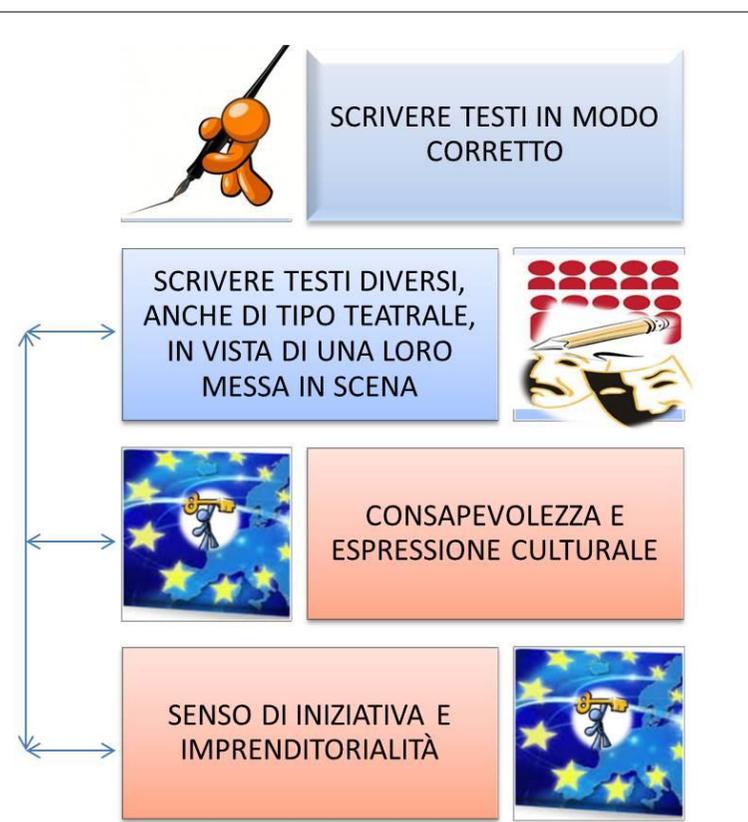
Qual è il vantaggio formativo e culturale di questa ricerca di corrispondenza?

Si crea una reciprocità tra i due quadri di riferimento (traguardi e competenze chiave). Oltre che ad esplorare come le discipline concorrono a sostenere le competenze chiave, è possibile trarre da queste ultime un potenziamento del piano concettuale, alcuni orientamenti metodologici, un approfondimento sulla natura della competenza. Vediamo tutto questo attraverso un esempio.

➔ Domandiamoci quali competenze chiave europee incrociano alcuni traguardi e obiettivi di lingua italiana, oltre alla competenza direttamente interessata del Comunicare nella madrelingua. Il traguardo SCRIVERE TESTI IN MODO CORRETTO, declinato nell'obiettivo di apprendimento SCRIVERE TESTI DIVERSI, ANCHE DI TIPO TEATRALE, IN VISTA DI UNA LORO MESSA IN SCENA mobilita le competenze chiave:

- CONSAPEVOLEZZA E ESPRESSIONE CULTURALE poiché presuppone consapevolezza del retaggio culturale, lo sviluppo di abilità creative mediante una varietà di mezzi di comunicazione;
- SENSO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ poiché concerne la capacità di una persona di tradurre le idee in azione, di pianificare, di assumersi le responsabilità dei propri progetti.

L'italiano, attraverso questi apprendimenti della produzione, concorre a sostanziare alcune competenze chiave, in particolare il Senso di iniziativa e di imprenditorialità alla cui formazione collaborano tutte le discipline attraverso specifici traguardi ed obiettivi di apprendimento. Lo sforzo di leggere la corrispondenza aiuta l'insegnante, per l'altro verso, a riflettere anche sulle possibilità di potenziamento, di arricchimento della sua pista di lavoro disciplinare, quindi di qualificare le sue scelte curriculari, per esempio prestando particolare attenzione all'approccio metodologico al progetto di scrivere testi teatrali, alla implementazione di un sistema di controllo del progetto stesso, specie perché destinato alla messa in scena. L'impegno del controllo diventa stringente, ma anche potente in vista della riuscita dell'impresa e di una sua gestione proattiva.





L'attenzione alla competenza chiave fa riflettere, inoltre, sulle scelte metodologiche, crea confronti tra insegnanti dal momento che altre discipline concorrono a quelle stesse competenze chiave. E ancora sostiene l'azione valutativa del docente anche in relazione al profilo. Nel momento della valutazione e soprattutto della certificazione apre il dialogo tra gli insegnanti su dati concreti. Essi, pensando alla propria disciplina, si confrontano e possono valutare/certificare insieme questa o quella competenza chiave.

Verrebbe da dire che per quanto riguarda la valutazione delle competenze o la rilevazione delle conoscenze e delle abilità o, ancora, l'attenzione ai comportamenti e processi di tipo meta cognitivo, le scuole non partono da zero. Ciò che manca ancora o non è sufficientemente consolidato è la saldatura tra questi diversi aspetti della valutazione in una prospettiva unitaria

Emerge così il senso di quel carattere unitario che dovrebbe avere il curriculum, così tanto auspicato nelle indicazioni.

⁸ **Sez.4 - La quarta sezione riguarda l'articolazione del curriculum verticale rispetto ai livelli scolari**: infanzia, primaria (al termine della classe terza e della classe quinta); secondaria di primo grado. La figura illustra come dovrebbe comporsi il documento.

Per ogni nodo concettuale si progetta il suo sviluppo: talora si dispiega nella continuità dall'infanzia alla secondaria di primo grado, talaltra si conclude con la primaria, altre volte ancora caratterizza il livello secondario.

Le tavole della sezione n.3 riportano sempre:

- i riferimenti al quadro delle competenze, così da segnalare agli insegnanti le coordinate entro cui si muovono, utili anche per ritrovarsi nei momenti valutativi;
- il nodo concettuale attorno al quale si sviluppa l'organizzazione del curriculum;
- i processi e le situazioni della competenza;
- i "saperi" essenziali (fatti, concetti, regole, principi, piani, modelli...);
- gli indicatori di valutazione, di tipo situazionale, cognitivo, metacognitivo, socio-relazionale, specchio della competenza e rilevanti per il livello scolare;
- il richiamo a quella unità di apprendimento che gli insegnanti hanno deciso di concordare e di realizzare in classe. Essa rappresenta il terreno comune di lavoro per tutte le classi e una garanzia di omogeneità, progettuale, metodologico-didattica, valutativa, per gli allievi l'istituto scolastico. Queste unità sostanziano il repertorio di materiali didattici della scuola.

⁹ **Si vedano per il concetto di nodo concettuale** la nota n.4 e la nota n.6.



¹⁰ I **processi della competenza** sottostanno ai compiti attraverso i quali la competenza stessa viene sviluppata e raggiunta; vanno letti in riferimento:

- a quello che una persona deve sapere e saper fare relativamente al compito di apprendimento;
- al modo personale di imparare, ai procedimenti e alle condizioni attraverso i quali ciascuno realizza le competenze;
- ai livelli di incremento della competenza, che è vista come qualcosa che si “sviluppa”.

A proposito di traguardi e obiettivi, le *Indicazioni* propongono i traguardi, come terminali di un grado scolare, e gli obiettivi di apprendimento come momenti “strategici”, “intermediari” per il raggiungimento di un certo livello di competenza negli archi temporali del primo ciclo.

I processi devono essere esplorati da chi insegna; devono diventare motivo di consapevolezza per chi apprende.

La necessaria esplorazione e mappatura dei processi pone alcuni interrogativi inerenti i tre punti su indicati.

Domandiamoci:

a) Come individuare ed esplicitare i processi relativi ad un nodo concettuale?

Diverse sono le possibilità di esplicitare i processi relativi ad un nodo concettuale e tutte sono da ritenersi utili e concorrenti allo scopo. Il modo più semplice ed immediato, anche se non sempre soddisfacente è la lettura degli obiettivi delle *Indicazioni*, relativi ad un nodo concettuale, e l'osservazione di come essi portino/conducano a sviluppare e a far crescere le competenze. Imprescindibile è l'analisi formativa della disciplina (cfr. nota 3), che evince quei modelli processuali, esplicativi, che la disciplina ha elaborato per organizzarsi e per spiegarsi e che chiariscono/evincono la mappa dei processi implicati in questo o quel nodo concettuale (si pensi, solo per fare un esempio, al nodo dello scrivere come processo, o al nodo di capire e produrre regole o di...). Ma si possono anche caratterizzare alcuni processi, induttivamente, osservando le prestazioni degli allievi.

Senza voler insistere su alcuni principi pedagogici, oramai condivisi, dobbiamo ricordare in estrema sintesi, sulla scorta delle riflessioni di J. Bruner, che

- non si costruiscono competenze se non si lavora contemporaneamente sulle identità e sull'autonomia del soggetto in apprendimento;
- la dimensione cognitiva è interdipendente con quella relazionale ed emotiva;
- le condizioni di significatività di un apprendimento, come dice Ausubel, avviene in un determinato contesto sociale e storico- culturale, e si realizza mediante la “costruzione dei significati”, attraverso complessi processi di elaborazione, validazione e confutazione.

b) In che modo si possono classificare i processi che intervengono nella mobilitazione di questa o quella competenza?

Il significato di competenza*** individua diverse componenti processuali. Ma soprattutto l'idea che al centro del percorso formativo c'è il coinvolgimento della persona nella sua totalità, in tutti i suoi aspetti, cognitivi, affettivi, relazionali, emotivi, estetici, etici... Lo dicono chiaramente le *Indicazioni*.



I processi di competenza ne specificano il farsi, connotando l'orientamento, lo sviluppo, lo scopo. In forza del loro fondamentale apporto in termini di azione compiuta dall'allievo che apprende, essi vanno indicati con "verbi", cioè modalità necessariamente e costitutivamente attive e generative.

L'individuazione dei processi è frutto dell'interconnessione di molteplici elementi che, nella loro complessità e pluralità, coinvolgono il soggetto su più piani facenti capo a:

- processi **cognitivi**, che vanno a segnalare la trasformazione ed elaborazione di conoscenze e abilità;
- processi **situazionali**, in quanto si rapportano alla complessità variabile delle situazioni messe in campo dall'azione didattica e sono relativi a come un allievo si dispone di fronte a situazioni e a problemi diversi ;
- processi **socio-relazionali**, che indicano il contesto privilegiato dell'apprendere; si concretizzano in disposizioni e atteggiamenti nei confronti delle altre persone con cui si è lavorato o con cui si sono concretizzate delle interazioni;
- processi **meta-cognitivi**, che sono la *condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza* (Tessaro, 2012 *), ed esprimono la consapevolezza del tipo di strategie e di abilità che vengono messe in atto in funzione dei problemi che ci si trova di fronte, alla luce della riflessione e ricostruzione di quanto appreso.

La selezione dei processi da attivare è operazione metodologica e didattica, desumibile dalla lettura delle *Indicazioni* (traguardi e obiettivi), dall'analisi formativa del nodo, dal riferimento all'aspetto logico epistemologico della disciplina; dalla conoscenza psicologica dell'allievo, con attenzione alle sue difficoltà e alle sue potenzialità.

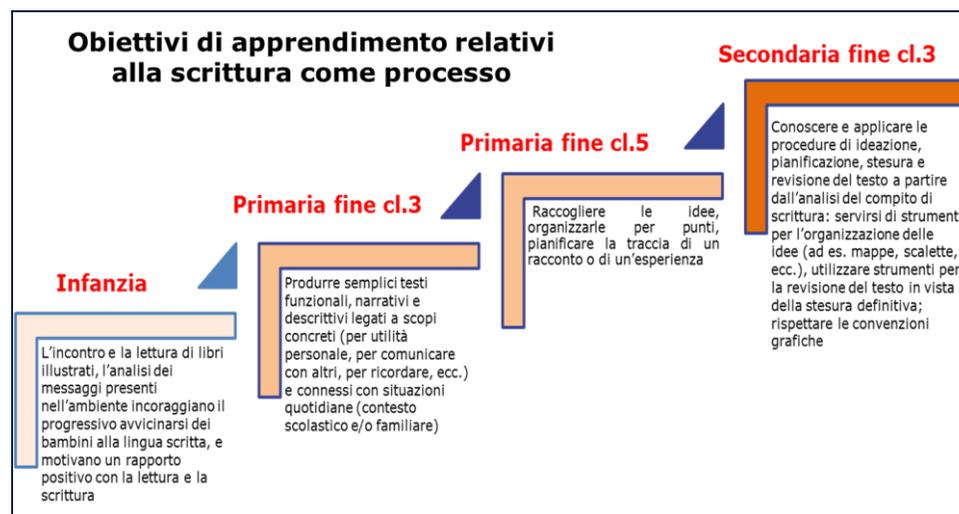
**** La definizione di competenza che il documento ministeriale delle Indicazioni fa propria è quella contenuta nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 6 settembre 2006, secondo la quale le competenze "indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".*

**F. Tessaro, Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. In Formazione & Insegnamento X – 1 – 2012 ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 10746-fei-X-01-12/10 © Pensa MultiMedia*

c) Come pensare al logico sviluppo delle competenze nel tempo e alla gradualità della loro acquisizione?

Lo svolgersi (il dipanarsi) del curricolo rispetto alla numerosità e alla progressione dei processi, inerenti un nodo, è rilevabile, anche in questo caso, dalla graduazione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento riportati dalle *Indicazioni*.

→ Un esempio dalle *Indicazioni* di Italiano, relativo alla produzione di testi corretti e in merito al nodo della scrittura come processo, osserviamo i livelli crescenti degli obiettivi:



Alcune considerazioni.

- È vero che i processi sono da vedersi in un *continuum* e in un sistema, non sono segmentabili, perciò la diversa connotazione delle fasi scolari rispetto alla numerosità e complessità dei processi e le specifiche prospettive di ogni fase non implicano cesure, individuano, invece, per ognuna di esse un baricentro dell'azione didattica, non un criterio d'esclusione.
- Se i processi messi in causa da un nodo concettuale restano sostanzialmente gli stessi, i livelli crescenti di traguardi e obiettivi devono essere commisurati alla complessità di:
 - o “**oggetti**” della disciplina che i processi mettono in gioco, occorre dosare le conoscenze alle varie età, sviluppando gradi differenziati di concettualizzazione e relazioni;
 - o **testi** su cui l'allievo lavora nelle diverse discipline;
 - o **situazioni**, più o meno note, in cui egli è coinvolto (cfr nota n.7);
 - o **operazioni e richieste del compito**.



Ciò comporta l'attenzione degli insegnanti nell'analisi del compito, la scelta di una pluralità e varietà di situazioni, la cura delle consegne in modo tale da chiarirne i gradienti di difficoltà. Qui, sicuramente, giovano all'insegnante la conoscenza della disciplina e del suo apprendimento da un punto di vista evolutivo, ma anche la pratica, l'osservazione induttiva delle risposte degli allievi, l'esperienza e il confronto con i colleghi.

d) Come osservare i modi personali con cui si vivono i processi?

e) E come si possono definire, descrivere i gradi di sviluppo di una competenza?

Le competenze non sono acquisibili in modo completo e una volta per tutte; diversi sono poi i livelli di competenza, ma non sono necessariamente stabili, bensì possono essere incrementati e migliorati, al tempo stesso le competenze possono essere soggette a decadimento.

Condividere questa prospettiva significa accettare alcune implicazioni rilevanti in merito ai processi di apprendimento, che devono essere visti nel loro farsi, nella loro incrementazione secondo **soglie di competenza**. Possiamo immaginarle come tappe di crescita dell'allievo in termini di consapevolezza concettuale e processuale. La soglia "riguarda il divenire di una qualità o di un processo: la soglia definisce gli elementi di raccordo e di congiunzione tra la fase di un processo e quella successiva. In fase di valutazione, la soglia interpreterà "i processi di crescita, il potenziale, gli atteggiamenti e le motivazioni, mentre il livello registrerà, con la certificazione, le informazioni conosciute, i risultati conseguiti, i prodotti effettuati" (Tessaro 2011).

Sul piano metodologico-didattico, ma anche organizzativo e valutativo le conseguenze sono evidenti, non trascurabili al momento della costruzione del curriculum. Infatti la possibilità di accrescere o meno il proprio patrimonio di competenze è in relazione alle opportunità di apprendimento formale, non formale e informale, alla qualità della vita lavorativa, della vita sociale; privilegiando interventi che sollecitino la partecipazione attiva degli studenti, che li conducano a confrontarsi con compiti e problemi della vita reale grazie al ricorso alle conoscenze e alle abilità acquisite. L'insegnante deve tener conto delle dimensioni didattiche che promuovono la competenza, come i mediatori didattici, il ruolo del formatore, i percorsi di progressiva padronanza della competenza, a partire dall'attivazione dei "saperi" dell'allievo, al transfer, fino alla ricostruzione e alla generalizzazione di quanto appreso).

¹¹ La competenza deve essere finalizzata e contestualizzata in rapporto a **precise situazioni**; è frutto di un processo dinamico del un soggetto all'interno di un contesto, dato dall'interazione con gli altri membri e la situazione circostante. Quindi la situazione è quella parte del mondo dello studente a cui si fa riferimento e all'interno della quale vengono presentate le attività e le prove. Possiamo aggiungere che le competenze dell'allievo sono il risultato delle situazioni in cui gli capita più sovente di trovarsi; che i compiti assumono significatività nel mondo reale e non soltanto in contesti simulati. Le situazioni didattiche, perciò, non sono "neutre" rispetto allo sviluppo della competenza; sono da privilegiare situazioni di tipo pratico, sfidanti, ricorrenti e ridondanti, progressivamente più inedite, centrate intorno ad un ostacolo.

Tra i processi di sviluppo che interessano l'apprendente e i fattori che mobilitano la competenza, **la situazione** gioca un ruolo importante. *Essa specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale temporale dalla realtà personale del soggetto*. Formalmente, le situazioni si caratterizzano secondo il criterio della vicinanza o meno al soggetto e al suo coinvolgimento; esse si declinano in *ambiti d'azione: personale*;



prossimale; sociale; generale; universale. Si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile (Tessaro 2012). Nel lavoro didattico, si tratta di selezionare le situazioni volte a impegnare lo studente con proposte di attività che siano: radicate in un ambiente sociale e fisico che ha i contorni della realtà; centrate sul problema. L'intento è muovere dal mondo più vicino all'apprendente, per condurlo verso le forme astratte e universali della personalizzazione e della generalizzazione. In questo orizzonte, in cui si attivano processi di apprendimento "situato", gli stimoli formativi sono strettamente correlati con l'attribuzione di senso data al contesto di azione. Soffermiamoci ora a considerare le caratteristiche di ogni ambito di azione situazionale:

- **personale**, protetta, con contesti d'uso quotidiano, privato, è riferita al sé, alla famiglia e al gruppo dei pari; l'allievo affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti ben conosciuti e abituali, entro situazioni familiari o in quelle del gruppo dei pari;
- **prossimale** con contesti d'uso vicini all'allievo, accessibili, ma che usualmente egli non rileva se non stimolati dal formatore. L'allievo riesce ad affrontare situazioni problematiche solo se accadono con una certa frequenza;
- **sociale** riferita alla comunità e al territorio, ad un contesto d'uso pubblico che esce dal conosciuto, si estende al sociale, è allargato al territorio; il soggetto con competenza "standard" riesce ad affrontare situazioni che accadono in modo saltuario e/o periodico;
- **generale**, insolita che sopraggiunge di rado, riferita ad ambienti "astratti" o lontani dall'allievo, riferita ad un contesto di studio e di ricerca.
- **universale**, complessa e dinamica, viene interpretata in logica problematica, con il ricorso a strategie euristiche da parte da un soggetto con competenza eccellente.

Per ipotizzare una competenza è necessario fare ricorso a molteplici situazioni almeno appartenenti alla stessa famiglia, e comunque che siano in grado di sollecitare la messa all'opera di uno stesso bacino di risorse (conoscenze, abilità, disposizioni interne) degli studenti. Non si tratta, però, di un semplice trasferimento di conoscenze da una situazione ad un'altra, ma occorre l'esercizio di una attività complessa e globale, finalizzata al raggiungimento di uno scopo conosciuto dall'allievo, in situazioni reali, concrete, interessanti, che sollecitano non solo conoscenze e abilità, ma anche esplorazione di itinerari nuovi, ricorso consapevole a strategie risolutive, un saper agire che porti ad una trasformazione generativa della conoscenza, accompagnato da un atteggiamento riflessivo che comporta autodeterminazione e autoregolazione, sui modi dell'azione cognitiva.

Le situazioni dovranno assumere certe condizioni didattiche per lo sviluppo delle competenze grazie al lavoro dell'insegnante (cfr. per un approfondimento la nota n. 13).

¹² I **saperi essenziali**. Seguono alcuni criteri per redigere questa parte del curriculum.

- La nozione di competenza non può essere ridotta a d una lista di conoscenze o di saper fare; l'approccio per competenze invita la scuola a sviluppare saperi, ma "**saperi vivi**", cioè degli "strumenti per pensare e per agire", a scuola e fuori di essa. La presenza di un sapere nei



programmi non è sufficiente a giustificare la sua utilità e a dargli un senso, senza che si istituisca una relazione fra sapere insegnato, la sua genesi nella storia dell'uomo e le pratiche sociali alle quali esso prepara più o meno direttamente (Perrenoud, 2000*).

- I saperi messi in gioco sono solitamente collegati a più competenze.
- I saperi, "dosati" in base alle diverse età degli allievi, sviluppano gradi differenti di concettualizzazione. Rappresentano un criterio per la progressione delle competenze.

**Philippe Perrenoud, Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma, 2010 (tit. orig. Construire des compétences dès l'école, ESF, Paris, 2000).*

¹³ **Gli indicatori** - Si giunge agli indicatori attraverso l'identificazione dei processi di apprendimento in relazione a una competenza, dopo che è stata fatta una rappresentazione di essi che organizza e richiama tutte le componenti messe in gioco (nota 10, punto b). Essi esprimono sia gli apprendimenti cognitivi, metacognitivi, sia quelli metodologico-procedurali e trasversali. Ciò che è rilevante è il fatto che essi devono essere previsti e pianificati a monte, in perfetta sintonia con gli obiettivi, in correlazione con la specificità della stimolazione educativo-disciplinare, e in connessione con tutti gli elementi formativi che si vogliono centrare, con le situazioni e le azioni. Perché siano al contempo maneggevoli e sintetici, si rende necessaria una rappresentazione semplificata improntata ai seguenti criteri:

- essere **epistemologicamente rilevanti**, nel senso di aderire e interpretare la complessità disciplinare;
- essere **formulati in modo essenziale e valido**, cioè manifestare ciò che si vuole effettivamente rilevare.

È opportuno evitare quindi di creare lunghe liste di indicatori, che renderebbero ingestibile la valutazione e la falsificherebbero. Allo stesso modo vale la pena indicare le specificazioni di ogni indicatore, cioè dare esplicitazione di che cosa esso va a comprendere e significare.

Queste indicazioni saranno un potente riferimento per gli insegnanti allorché costruiranno le attività e i compiti, nonché gli strumenti di rilevazione e di valutazione. Nell'uso di strumenti descrittivi, come le **matrici** * e le rubriche, ogni indicatore sarà successivamente articolato in descrittori di soglia o di livello. In quanto espressione dei processi, gli indicatori, riferiti ad una competenza, ricorreranno in modo costante nei livelli scolari, i descrittori invece si adatteranno in relazione alle attività e alle situazioni.

**Cfr. il sito "Progetto matrici per valutare" [<http://matricixvalutare.jimdo.com/>]*

¹⁴ **Le unità formative di apprendimento** sgranano nella concretezza didattica i nodi concettuali che ogni disciplina ha rilevato nel proprio ambito, in ordine ai vari passaggi di scolarità. Le unità imprescindibili sono da intendersi come scelte comuni a tutti i curricula delineati dai docenti del dipartimento di appartenenza, in relazione alle annualità cui si riferiscono. Sono definite imprescindibili, in quanto si ritengono piste ineludibili nell'ambito del curriculum. Tale carattere viene dalla loro sostanziale indispensabilità, fondamentale, necessità, sia per il carattere di aderenza al testo normativo, sia in vista della costruzione di percorsi omogenei all'interno dei diversi Consigli di classe di un Istituto. Le unità formative possono essere



contenutistiche, ma anche metodologiche, trasversali; oppure rivestire ruoli di raccordo tra momenti topici dei passaggi scolari. Si possono spesso presentare come collocate in una verticalità "lunga", quando il nodo viene ad essere ripreso sotto vari punti di vista, espansioni e sviluppi lungo l'arco della scuola del primo ciclo, come accade per certi processi ricorsivi e riproponentesi a spirale, tipici dell'età evolutiva.

Nella costruzione di unità di apprendimento si pone il problema della "**messa in forma didattica**" dei saperi. La costruzione condivisa di unità di apprendimento apre il dialogo fra gli insegnanti. Di rilievo potranno essere per esempio le riflessioni e le decisioni su quali possono essere percorsi di "raccordo" utili tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado; le scelte concettuali; gli aspetti metodologico-didattici anche in relazione alle situazioni in cui far agire una competenza. Per esempio:

- da situazioni familiari, che inducono la ripetizione di "schemi di pensiero", i quali consentono di realizzare un'azione adatta alla situazione, a situazioni inedite, così da non rendere disponibile la ripetizione ;
- da famiglie di situazioni, che facilitano il riconoscimento e l'adattamento di schemi di pensiero e di azione, a situazioni sfidanti, che esigono una più profonda trasformazione dello schema.

Alcune metodologie (Tratto da [Pellerey 2008](#) *):

- **creare un apprendistato cognitivo**: è una metodologia didattica che consiste nella partecipazione alle attività proprie di contesti lavorativi. Si inducono le competenze attraverso momenti diversi: osservazione, imitazione, autocontrollo, auto-regolazione;
- **presentare una famiglia di situazioni** : consiste nella ricerca somiglianze e differenze nelle situazioni non solo dal punto di vista della struttura, ma anche da quello della tipologia di sfide intellettuali e pratiche;
- **lavorare per progetti**: pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa;
- **affrontare situazioni problema**: proporre situazioni e compiti che gli alunni sono in grado di comprendere, ma non ancora capaci di trattare con le conoscenze e abilità che già possiedono. Vuole condurre lo studente a rimettere in causa pre-comprensioni e tentare di costruire il proprio sapere .

La progettazione e la valutazione per competenze impegna gli insegnanti nella costruzione di una gamma **attività didattiche in situazioni di realtà**: prove di realtà e compiti autentici ([Tessaro 2014](#) **).

* M. Pellerey, *Promuovere e valutare competenze nella scuola*

** F. Tessaro, *Progettare e valutare per competenze. Prove e compiti autentici*