

Il curriculum 6 -16 nell'esperienza delle scuole trentine (articolo per "Rivista dell'Istruzione")

La provincia Autonoma di Trento, in attuazione della legge di riforma del sistema educativo Trentino¹, ha emanato i *Piani di Studio Provinciali*², nei quali si indicano "gli obiettivi generali del processo formativo, gli standard formativi e gli obiettivi specifici d'apprendimento, in coerenza con la normativa statale"³, e si precisano i tratti di peculiarità di una scuola che si vuole promotrice di "un'identità culturale trentina, insieme con quella nazionale, europea e globale"¹, nella "prospettiva globale, dell'apprendimento permanente, della cittadinanza e della solidarietà indicata in particolare dal *Quadro europeo delle competenze di base* ed arricchita dal patrimonio e dalla tradizione del territorio e delle radici culturali dell'Europa"¹

Lo sviluppo di un sistema scolastico originale benché inserito coerentemente nel nazionale comporta dunque, da un lato, la definizione di curricula centrati sulle competenze, come raccomandato dalla Comunità Europea e dalle Indicazioni Fioroni, dall'altro la razionalizzazione e valorizzazione delle risorse e delle esperienze locali.⁴

Il *Regolamento* e le *Linee Guida per il primo ciclo*⁵, redatti da commissioni di docenti e dirigenti, hanno selezionato le competenze irrinunciabili e offerto suggerimenti alle scuole per l'elaborazione dei Piani di Istituto in coerenza con i nuovi Piani di studio provinciali. Hanno indicato alcuni principi fondamentali su cui basarsi: la finalizzazione allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente a partire dalle discipline, la riconsiderazione delle abilità e delle conoscenze disciplinari in funzione delle competenze, il raggruppamento delle discipline in aree di apprendimento⁶ e la strutturazione del curriculum verticale in bienni dalla prima primaria alla terza secondaria di 1°.

Per l'organizzazione verticale del curriculum, si è fatto riferimento alla legge Provinciale 5/2006, che suddivide il primo ciclo d'istruzione in 4 bienni, diversamente dalle leggi nazionali, che propongono altre formule, (la *legge Moratti* prevedeva la divisione 1/2/2/1, il *decreto Fioroni* 3/2/3), con ciò sottolineando sia l'unitarietà del primo ciclo d'istruzione, sia la continuità tra scuola primaria e secondaria di 1°, e rafforzando la scelta compiuta ormai da dieci anni, di riunire in Istituti Comprensivi tutte le scuole primarie e secondarie di 1° grado della Provincia⁷.

In questo quadro quasi tutti gli Istituti scolastici del primo ciclo di istruzione, pubblici e paritari, e una decina di Istituti del secondo ciclo, singolarmente o riuniti in Reti di scuole, hanno organizzato gruppi di ricerca azione formati da docenti e variamente composti: disciplinari di dipartimento, di referenti dei vari istituti in rete, di area.

La ricerca, che ha coinvolto a vario titolo più di 1000 docenti ogni anno e 60 Istituti scolastici, si è sviluppata su 3 ambiti (la definizione di traguardi di abilità e conoscenze disciplina per

¹ Si veda, per maggiori dettagli, la Legge Provinciale nr. 5/2006

² P.A.T. Dipartimento Istruzione *Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali* Didascalie Quaderni Trento 2008

³ Articolo 55 della legge Provinciale 5 /2006, commi 1 e 2

⁴ Il documento base, *Proposte per la redazione dei Piani*, scritto dal Gruppo di lavoro costituito dal Governo provinciale con il compito di coordinare l'intera operazione e presieduto da Michele Pellerey, nel presentare sia l'analisi del sistema scolastico trentino⁴ sia i principi e le finalità dell'azione educativa, suggeriva anche criteri e modalità per l'elaborazione dei Piani di studio provinciali relativi ai due cicli scolastici.

⁵ Il *Regolamento per il primo ciclo* è stato approvato nel luglio 2010, mentre le *Linee Guida* saranno redatte nella versione definitiva proprio a partire dai curricula verticali scritti dalle scuole e dalle Reti; il *Regolamento per il secondo ciclo* è stato approvato nel luglio 2011, mentre le *Linee Guida* sono ancora sottoposte alla lettura e sperimentazione delle scuole. L'esperienza qui descritta è iniziata come riservata al primo ciclo e si è poi estesa al biennio del secondo per le ragioni che descriviamo nel testo dell'articolo.

⁶ Con l'espressione *Aree di apprendimento* si definiscono raggruppamenti di materie affini, già ipotizzati nei documenti nazionali, ma diversamente dalle *Indicazioni* di Fioroni, si individuano 6 aree: religione, italiano, lingue comunitarie, educazioni, matematica/scienze/tecnologia, storia/geografia/cittadinanza, con la macro area linguistico - espressiva suddivisa in tre aree distinte.

⁷ L'istituzione dei primi Istituti Comprensivi in Provincia di Trento risale al 1997, con la sperimentazione avviata in 6 realtà di valle: la sperimentazione fu accompagnata e monitorata dall'IPRASE, come testimonia la pubblicazione a cura di T. Grando, citata in bibliografia. Sull'evoluzione di quell'esperienza si veda anche E. Zuin *I Piani di studio Provinciali, un cantiere di lavoro per la riflessione sulla lingua*, citato in bibliografia.

disciplina; le metodologie più efficaci per sviluppare competenze; le prove di valutazione per l'accertamento degli apprendimenti⁸) ed ha trovato nella strutturazione per bienni del curricolo verticale del primo ciclo un criterio quanto mai fecondo e generatore di vera innovazione⁹.

Tale strutturazione, infatti, ha sottratto la riflessione all'automatismo della collocazione entro la primaria o la secondaria, e l'ha ancorata alle varie età della crescita, configurando un percorso nel quale la gradualità degli apprendimenti si coniughi con lo sviluppo cognitivo e personale degli studenti più che con il segmento scolastico in cui sono inseriti.

In particolare, i gruppi di ricerca misti che si sono occupati del terzo biennio, quinta primaria e prima secondaria, hanno riconosciuto nell'impegno a delineare insieme i traguardi di competenza di fine prima, l'occasione per discutere di convinzioni, pratiche didattiche, aspettative reciproche, in un confronto sfidante e proficuo, perché percepito come collegato alle "cose da fare"; inoltre la suddivisione in 4 bienni del primo ciclo ha proiettato quasi "naturalmente" lo sguardo verso il quinto ed ha aperto la riflessione su un biennio dall'ancora incerto statuto, oggi chiamato a completare l'apprendimento delle competenze di base.

Ben 4 Reti su 7, già in fase di progettazione dei lavori, hanno costituito gruppi verticali 6 -16, con insegnanti di tutte le tipologie di scuola: gruppi molto attivi, nei quali sono emerse le proposte più originali e si sono avviate le sperimentazioni più interessanti.

Gruppi, nei quali i docenti si sono interrogati sul significato di "primaria" e "secondaria", ma, soprattutto, di secondaria di 1° e 2° grado, focalizzando l'attenzione sui diversi caratteri che dovrebbero assumere i singoli segmenti di scuola in relazione all'articolazione delle abilità previste per le varie competenze, ai linguaggi con cui gli studenti formalizzano i saperi, alle modalità con cui ricostruiscono e valutano i propri percorsi di apprendimento.

In quei gruppi, più che in altri, e forse proprio per la consapevolezza che con la terza media non si esaurisce l'obbligo di frequenza, si è sottolineata la necessità di ripensare la "scuola dei preadolescenti", o, meglio, i due bienni quinta/prima e seconda/terza, ritenuti ormai da tutti i docenti raggruppamenti di annualità più utili rispetto ad altri, perché più coerenti con le caratteristiche degli studenti che li frequentano.

Di fatto, queste considerazioni hanno poi indirizzato l'elaborazione delle proposte per il curricolo verticale 6 -14, o 6-16, come si può evincere dall'elenco di criteri utilizzati per la declinazione delle competenze in traguardi di abilità e conoscenza:

- Quali abilità e conoscenze sono proprie di ciascun biennio e non si ripetono nei successivi;
- Come articolare in modo diversificato di biennio in biennio quelle che si ripetono, e/o con quale grado di autonomia nell'utilizzarle e nella capacità di rendere ragione delle scelte da parte degli studenti
- Quali formalizzazioni dei saperi sono più adeguate alle varie età degli studenti e con quale gradualità si passa dal linguaggio quotidiano al linguaggio specifico disciplinare
- La prevalenza di saperi e abilità di area nei primi bienni e di disciplina dal terzo in poi;

⁸ Attualmente la P.A.T dispone di numerosi esempi di curricoli verticali 6- 14 o 6- 16 di italiano, matematica, lingue comunitarie, alcuni esempi di curricoli verticali 6-16 storia/storia locale e geografia/geografia del paesaggio, scienze, un curricolo verticale provinciale di religione, alcuni esempi di curricoli 6- 14 di arte, musica, ed. motoria, tecnologia.

Sono state inoltre prodotte e sperimentate circa 100 Unità di lavoro (o di apprendimento, che dir si voglia) e 50 prove di competenza di fine biennio o di fine Unità. Tutto il materiale è consultabile sulla piattaforma www.fse.iprase.eu Piani di studio del 1° ciclo Anni scolastici 2009/2010 e 2010/2011. Dai curricoli prodotti dai gruppi in ricerca si dedurranno gli elementi comuni per la formulazione definitiva delle Linee Guida.

⁹ L'IPRASE, ha avuto dalla PAT l'incarico di accompagnare le scuole nella riflessione sulle Linee Guida e nell'elaborazione di Piani di studio ed ha realizzato progetti pilota e sperimentazioni, percorsi di formazione, azioni di consulenza di varia natura, in risposta alla diversificazione dei bisogni che fin da subito si è manifestata. Come accennato nel testo del presente articolo, gli Istituti sia singolarmente, sia organizzati in Reti, hanno costituito gruppi di lavoro di varia composizione: verticali dalla prima primaria alla secondaria di 1°, verticali 6- 16 (quindi comprendendo anche i docenti delle secondarie di 2° e della formazione professionale), di area e, all'interno di ciascuna area, di disciplina, orizzontali di ciascun biennio, di soli referenti di dipartimento o di tutti i docenti di una disciplina e altro ancora.

Chi scrive ha coordinato il gruppo di lavoro IPRASE che si è occupato dell'accompagnamento alle scuole e, in particolare, delle aree linguistica umanistica ed espressiva.

- La declinazione di abilità e conoscenze di risultato con attenzione alla manifestazione della consapevolezza da parte degli studenti;
- La declinazione di abilità e conoscenze di processo, con l'elencazione di tappe e prodotti intermedi calibrati su ciascun biennio e con l'esplicitazione delle modalità con cui gli studenti ricostruiscono i percorsi e valutano i risultati;
- L'indicazione di abilità collegabili alla didattica per problemi con gradi diversi di complessità nei vari bienni.

Nelle Unità di lavoro e nelle prove di competenza, anche queste riferite ai vari bienni, i traguardi di abilità e conoscenza sono stati ripresi e utilizzati come riferimenti per la progettazione delle attività e la scelta delle modalità di valutazione. In particolare, per quanto riguarda il terzo biennio, vi sono esempi di Unità e prove in due versioni, pensate rispettivamente per la quinta e la prima secondaria, nelle quali si esplicita il senso della gradualità, della continuità e della discontinuità tra i due segmenti del primo ciclo¹⁰, mentre per il quinto biennio si sono elaborate proposte di minima e di massima in relazione alle diverse tipologie di scuola.

All'esito senz'altro positivo del lavoro di ricerca per gruppi verticali, quasi un momento fondativo del rapporto tra primaria e secondaria, hanno contribuito anche elementi non direttamente riconducibili alla scelta della suddivisione in bienni, ma che hanno reso più semplice e produttivo il dialogo tra i docenti.

L'aver costituito gruppi di disciplina è stato fondamentale: l'ambito disciplinare si è rivelato quello in cui tutti si ritrovano e nella discussione sulla didattica delle discipline si sono introdotte più agevolmente anche le istanze di tipo trasversale / pedagogico. Gli insegnanti delle secondarie, anche di 2°, sono disposti a rivedere le loro posizioni decisamente disciplinariste se le indicazioni pedagogiche si rivelano utili per chiarire il grado di conoscenza delle discipline, il tipo di formalizzazione che gli studenti possono adottare per riconoscere e comunicare i loro saperi nei vari momenti del loro percorso scolastico, il rapporto tra studenti e insegnanti. Gli insegnanti della scuola primaria fanno altrettanto se hanno la possibilità di spiegare perché gli apprendimenti dei bambini appaiano ai colleghi della scuola secondaria così fragili: non è il fare poco, ma un fare e soprattutto un dire che specialistico non è, a rendere difficile l'esplicitazione di saperi che pure esistono, benché abbiano bisogno di consolidamento nelle secondarie.

La partenza da una prospettiva disciplinare ha garantito il rigore terminologico ed epistemologico e l'apporto di ricchezze diverse nella progettazione di compiti di realtà o pluridisciplinari. Il contrario, cioè il partire da un compito trasversale/esperienziale per poi individuare i contributi disciplinari avrebbe lasciato probabilmente molti saperi in superficie e avrebbe rischiato di allontanare parecchi docenti, soprattutto delle secondarie.

Assai fecondi e unificanti per i gruppi verticali si sono rivelati anche i concetti di competenza e di area di apprendimento: il concetto di competenza (come inteso nelle Raccomandazioni europee), ha focalizzato l'attenzione sui risultati dell'apprendimento ma anche sui processi con cui si ottengono i prodotti, e soprattutto sul grado di consapevolezza, di autonomia nell'utilizzo della conoscenze e delle abilità e capacità di motivare le scelte; il concetto di Area di apprendimento ha esteso la riflessione dai nuclei fondanti e dallo specifico disciplinare ai "territori di confine" nei quali una disciplina incontra l'altra, alle abilità e conoscenze multidisciplinari e trasversali, alle situazioni in cui i saperi disciplinari vengono utilizzati e che impongono inevitabilmente la contaminazione tra linguaggi, strumenti, metodologie di lavoro e conoscenze. Entrambi i concetti hanno contribuito a costituire quei "nuovi" ambiti di riflessione nei quali tutti i docenti, a qualsiasi grado di scuola appartengano, possono ritrovarsi.

Determinanti sono state, infine, la modalità di conduzione dei gruppi, la definizione precisa dei compiti e il richiamo ai risultati da conseguire, la metodologia di ricerca adottata, che

¹⁰ Il sistema trentino è pur sempre inserito in quello nazionale, pertanto si devono considerare i risultati in uscita dalla scuola primaria, per agevolare i passaggi da una provincia e da una regione alle altre

hanno favorito la comunicazione efficace, l'esplicitazione dei saperi di ciascuno, il reciproco riconoscimento.

A conclusione del lavoro occorre dire che non tutto è stato semplice e che i prodotti non sono certo perfetti. Il cammino di ricerca è appena iniziato e i risultati vanno analizzati e implementati. Manca, ad esempio, ed è questo un punto di debolezza più volte riconosciuto anche dai docenti, la definizione dei livelli di padronanza delle competenze declinate. Tentativi in questo senso sono stati fatti da alcune Reti per quanto riguarda l'italiano e da altre per la matematica e le lingue comunitarie, ma la richiesta è che sia la Provincia a tradurre i traguardi di abilità e conoscenza in gradi di padronanza delle competenze biennio per biennio. In questo modo si proporrebbe un riferimento di sintesi per la valutazione che va oltre le scuole e le Reti, ma non disperde la ricchezza e l'originalità delle proposte nate dalla partecipazione dei docenti al processo di costruzione del curriculum "trentino".

Ancora, gli snodi cruciali del passaggio tra primaria secondaria e tra secondaria di 1° e 2° richiedono che si approfondisca una riflessione avviata sulla base di sollecitazioni nuove e sviluppata con modalità inconsuete, ma pur sempre complessa.

Il fatto però che, dopo la conclusione dei progetti di ricerca, in tutta la Provincia, si siano ricostituiti gruppi verticali di docenti 6 -16 o orizzontali di terzo biennio per progettare Unità di lavoro e prove di valutazione a partire dalle esperienze degli anni scorsi, e che nuovi gruppi di lavoro studino e utilizzino i materiali prodotti dai colleghi, consente di concludere che la suddivisione in bienni del primo ciclo non sia semplicemente una scelta organizzativa, ma un dispositivo da considerare con attenzione sia che si voglia approfondire il significato dell'unitarietà del primo ciclo di istruzione, sia che ci si interroghi sui caratteri del nuovo biennio di fine obbligo.

Bibliografia (?)

Bazzanella, A., e Buzzi, C. (a cura di). (2009), *Insegnare in trentino Seconda indagine IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento: IPRASE del Trentino.

Bertocchi, D., e Quartapelle, F. (a cura di). (2002) *Quadro europeo di riferimento per le lingue Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: (trad. it.) La Nuova Italia, – Consiglio d'Europa, Oxford University Press, (Ediz. Originale 2001).

Boscolo, P. (1998). *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale*, in *Gli Istituti Comprensivi Annali della Pubblica Istruzione*. Le Monnier, Firenze: Le Monnier.

Cenerini, A. (coordinamento di) (2007). *Indicazioni per il curriculum Commento ADi Una questione particolare: italiano*. Bologna: <http://ospitiweb/indire.it/adi>.

Gentile, M. (a cura di). (2008). *Rapporto preliminare. Il Trentino nell'indagine internazionale OCSE PISA 2006*. Trento: IPRASE del Trentino.

Grando, T. (a cura di) (1998). *Istituti Comprensivi Un anno di esperienza*. Trento: P.A.T. IPRASE del Trentino.

Gruppo di studio della P.A.T. Dipartimento Istruzione (a cura di) (2008). *Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali*. Trento: Didascalie Quaderni Maggio 2008.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Pellerey, M. (2000) *Il portfolio progressivo per la valutazione delle competenze*. in Orientamenti Pedagogici, n. 3.

Reti di Scuole, *Materiali elaborati all'interno dei Progetti pilota organizzati da IPRASE con FSE* su www.fse.iprse.eu Piani di studio del Primo ciclo, a.s. 2009/2010 e 2010/2011

Zuin, E. (2009) *Il curriculum per competenze e l'italiano*. Trento: [www.iprase.tn.it/documentazione/annuario iprase](http://www.iprase.tn.it/documentazione/annuario_iprase) .

Zuin, E. (2009). *I Piani di studio provinciali Un cantiere di lavoro per la riflessione sulla lingua*. Trento: [www.iprase.tn.it/documentazione/materiali di lavoro/italiano](http://www.iprase.tn.it/documentazione/materiali_di_lavoro/italiano).

P.A.T. (2006) *Legge Provinciale 7 Agosto 2006 n. 5 Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*

P.A.T. Dipartimento Istruzione (2009) *Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio di istituto Primo Ciclo*. Trento: www.vivoscuola.it/Piani di studio Provinciali.

P.A.T. Dipartimento Istruzione (2010) *Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio di istituto del secondo Ciclo* . Trento: www.vivoscuola.it/Piani di studio Provinciali.

Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, Indicazioni per i piani di studio personalizzati Allegati A, B, C, D

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

MIUR Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione, Decreto ministeriale 22 agosto 2007

MIUR Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, luglio 2007