

## IL PROFILO DELLE COMPETENZE: 3-14 ANNI

di Ira Vannini<sup>1</sup>

Impossibile parlare del profilo delle competenze 3-14 anni delineato nelle nostre *Indicazioni Nazionali per il curricolo* senza recuperare le finalità che danno la direzione fondamentale a questo stesso profilo. La prospettiva curricolare disegnata dalle *Indicazioni Nazionali* per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione è infatti quella di un percorso formativo coerente, che ha inizio con l'accesso del bambino e della bambina alla scuola dell'infanzia e procede sino al raggiungimento di quelle competenze che sono state definite 'chiave' per garantire il diritto alla cittadinanza.

Tali indicazioni si innestano profondamente entro il quadro dei fini costituzionali della nostra scuola pubblica, prima, e delle finalità indicate nel Regolamento dell'Autonomia del 1999 (pluralismo culturale; successo formativo; diritto di apprendere; crescita educativa di tutti gli alunni; valorizzazione della diversità; promozione delle potenzialità di ciascuno), poi.

Esse possono infine essere lette *in continuità* con la normativa sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione ai 16 anni di età, formalizzato dopo lunghi decenni di dibattiti con il D.M. 139 del 2007, unitamente alla definizione degli *Assi culturali* e dunque delle conoscenze e delle abilità che la scuola deve garantire agli studenti affinché tutti siano messi in grado di fruire di una partecipazione attiva alla vita nella propria società e di occasioni di formazione e di crescita per tutto l'arco della vita.

Dalla scuola dell'infanzia fino al termine dell'obbligo, dunque, si snoda il percorso di insegnamento-apprendimento che deve condurre alle abilità fondamentali 'per la vita': esse non possono che poggiare su un curricolo di base che la scuola deve coerentemente e pazientemente costruire fin dall'ingresso dei bambini nei contesti scolastici tre-sei anni, contesti i quali – con le specificità dei loro stili educativi e delle loro metodologie didattiche – hanno la responsabilità di osservare e rispettare le specificità e i tempi di apprendimento di ogni allievo e di “non lasciare indietro nessuno”.

È in primo luogo a partire da questa cornice di finalità istituzionali che le scuole e gli insegnanti, nel pieno esercizio della loro autonomia, sono chiamate a progettare la loro azione educativa e didattica e hanno la responsabilità di un rinnovamento metodologico che ricomponga in modo coerente le esperienze che l'allievo vive nella scuola e le competenze che devono essere conseguite.

La sfida è pertanto specificamente e precipuamente di carattere *metodologico*. Per essere affrontata, essa tuttavia richiede uno sguardo ampio sui molteplici elementi strutturali che influiscono sulle effettive opportunità di innovazione metodologica nella scuola; a questo proposito possiamo individuare due macro-aree di elementi strutturali delle nostre istituzioni scolastiche, in parte dipendenti dalle politiche ministeriali e in parte dalle politiche interne agli istituti:

- condizioni istituzionali favorevoli al lavoro collegiale e progettuale degli insegnanti (a partire dalla leadership del dirigente, alla cura del clima di scuola, all'organizzazione adeguata di funzioni, tempistiche e spazi...);

- concrete e adeguate opportunità di formazione in servizio, adeguate agli effettivi bisogni di professionalizzazione degli insegnanti.

Su ciascuna di queste aree tematiche sarebbero necessarie molte parole; qui ci si sofferma solamente su un elemento che si collega trasversalmente ad entrambe e che si correla, pur se in modo complesso, alle prassi degli insegnanti e dunque alle effettive spinte operative verso l'innovazione metodologico-didattica e la continuità curricolare. Si tratta della cura e dell'attenzione che ci deve essere all'interno dei contesti scolastici per la promozione di concezioni educative e didattiche degli insegnanti che siano pedagogicamente fondate, mai abbandonate ad impressionismi, timori, insicurezze personali.

È proprio a partire da tali concezioni, o troppo spesso misconcezioni, che è possibile costruire e ricostruire una *cultura della continuità* all'interno degli istituti scolastici e rendere più trasparenti e condivisi i valori pedagogici di riferimento connessi alla democrazia e all'equità dell'istruzione nella fascia 3-14/16 anni.

Il ruolo della scuola dell'infanzia, e dei suoi insegnanti, è in questa prospettiva particolarmente importante, in quanto da sempre si è caratterizzata come un contesto privilegiato, più aperto

---

<sup>1</sup> Professore associato di Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna.

all'innovazione, più capace di mettersi in gioco, di condividere visioni e di sfruttare al meglio le potenzialità di un lavoro professionale di équipe.

Solo alcuni esempi (con poche riflessioni a seguire) di concezioni/misconcezioni degli insegnanti da rendere esplicite, discutere criticamente, affrontare e condurre verso il cambiamento.

*La prima. "Io devo seguire il programma"*

Nel progressivo 'smantellamento' di tale misconcezione, vi è la necessità di sollecitare gli insegnanti ad un continuo auto-aggiornamento sulle tematiche politico-istituzionali della nostra scuola italiana; ad un'abitudine alla lettura analitica, accurata e critica delle Indicazioni nazionali per il curricolo; a richiedere percorsi formativi, o di ricerca-formazione, dedicati ai temi della progettazione curricolare; ad avere fiducia nelle proprie abilità professionali e a sfruttare pienamente i pochi spazi di progettazione collegiale per mettere in campo in modo equilibrato pensiero razionale e pensiero creativo.

*La seconda. "Il mio lavoro di insegnante è prima di tutto stare con i bambini/gli studenti"*

Anche qui, è necessario smantellare questa concezione di insegnante come figura adulta solitaria, che si risolve prioritariamente nel chiudere la porta della propria classe per gestire 'da soli' le relazioni con gli allievi. Occorre portare sempre di più dentro le scuole l'*abito* della collegialità, del confronto, della fiducia nelle possibilità di arricchimento reciproco tra colleghi. L'insegnante è e dovrebbe essere prima di tutto un professionista che riflette e progetta con altri professionisti adulti, così da realizzare scelte educative condivise e da trovare costantemente, tra colleghi, una logica autentica di continuità curricolare.

*La terza. "In questo livello scolastico si è sempre fatto in questo modo, non si fanno confusioni tra contesti e stili educativi differenti"*

Nell'ottica del curricolo verticale 3-14/16 è importante esercitare la riflessività docente sulle possibilità di incontro e di scambio fra insegnanti di livelli scolastici differenti; questo non significa confondersi, ma arricchire di competenze e opportunità metodologiche i diversi ordini di scuola. In questo caso, alcune misconcezioni si superano sia attraverso il dialogo tra insegnanti in occasioni di progettazione verticale, sia attraverso concrete esperienze di ingresso degli insegnanti in ordini di scuola diversi dal proprio: per osservare, per osservarsi reciprocamente, per collaborare ad attività didattiche, ecc...

*La quarta. "In fondo in classe io sono da solo/a con gli allievi, è da solo/a che me la devo cavare"*

E qui si riprende la seconda misconcezione, scendendo sul piano prettamente didattico, della relazione di insegnamento-apprendimento con gli allievi. L'idea distorta di una 'solitudine necessaria' dell'insegnante non la si contrasta solo con una progettazione curricolare condivisa, ma anche e soprattutto offrendo agli insegnanti l'opportunità di progettare insieme entrando nel merito delle metodologie della didattica e della didattica disciplinare, dell'analisi di situazioni esemplari: considerando le caratteristiche dei bambini della classe, gli obiettivi specifici da perseguire, i possibili mediatori didattici da mettere in atto. Sapere che una certa 'prassi didattica' la si fa nella classe accanto, aiuta a tentare, a non sentirsi soli, a sapere che il collega a fianco è una ricchezza e un supporto.

*Infine. "La valutazione è un mio compito, gli allievi devono abituarsi ad essere valutati con i voti"*

Su questa tematica, quella della valutazione, e dell'importanza di una valutazione che sia autenticamente promotrice di competenze, le parole sarebbero davvero tante. Così come le misconcezioni su una valutazione fatta solo di voti quale strumento di motivazione estrinseca all'apprendimento sono molteplici e diffusissime nella nostra scuola italiana. Percorsi di formazione, di studio personale e di auto-aggiornamento sono oggi particolarmente urgenti nelle nostre scuole, al fine di promuovere pratiche valutative che siano effettivamente formative, il più possibile lontane da impressionismi e da quell'ansia pervasiva di voler attribuire costantemente giudizi e voti, quasi a scongiurare la paura della demotivazione degli allievi.

In tutto questo, occorre ri-sottolineare che la scuola dell'infanzia, con i suoi insegnanti, gioca un ruolo essenziale di apertura a concezioni innovative, di stimolo al cambiamento, e costituisce fermento metodologico per tutto il curricolo 3-14/16 anni.