

# COMPETENZE CHIAVE PER IL CURRICOLO VERTICALE: L'OPINIONE DEGLI INSEGNANTI E I MATERIALI DIDATTICI

Matteo La Grassa, Monica Barni<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE E OBIETTIVO

In questo contributo si presentano i primi risultati di una indagine qualitativa che ha inteso verificare se in ambito educativo sia condivisa la percezione dell'importanza trasversale delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* descritte dalla Raccomandazione europea del 2006 e aggiornate dalla Raccomandazione del 2018<sup>2</sup>, se è presente all'interno degli istituti una progettualità sistematica su tali competenze e se siano date le condizioni per un loro effettivo sviluppo in ottica verticale<sup>3</sup>.

A tal fine, l'indagine ha inteso rilevare l'opinione di docenti che insegnano in diverse zone della Toscana, prevalentemente in alcuni istituti comprensivi della provincia di Siena. Presenti in Italia dal 1994 gli istituti comprensivi affidano a un unico coordinamento gli ordini di scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado. In questi istituti dovrebbe quindi essere garantita la continuità educativa degli allievi e per questo motivo sono diventati il luogo elettivo per elaborare e sperimentare il «curricolo verticale» che definisce le competenze il cui sviluppo va facilitato e fatto progredire in maniera armonica in ciascuno studente, con particolare riferimento al passaggio tra cicli e ordini scolastici diversi.

Le linee guida di riferimento per la realizzazione del curricolo degli istituti comprensivi restano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) in cui viene indicata l'esigenza dello sviluppo della formazione verticale (tra ordini di studio diversi) e orizzontale (che includa altri attori sociali, per esempio la famiglia). Nel successivo aggiornamento, nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018) si sottolinea il contributo che le diverse discipline scolastiche possono dare allo sviluppo delle competenze chiave. In entrambi i documenti, la Raccomandazione europea del 2018 è considerata «orizzonte di riferimento e finalità generale del processo di istruzione».

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena. Gli autori hanno ampiamente condiviso gli obiettivi, le modalità di raccolta e analisi dei dati e le conclusioni alle quali si giunge. Ai fini della stesura del contributo si sono suddivisi le responsabilità come segue: i §§ 1, 2 sono di M. Barni, i §§ 3, 4 sono di M. La Grassa. Le conclusioni sono comuni.

<sup>2</sup> <https://lc.cx/JTYDcF>.

<sup>3</sup> Le *competenze chiave* «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Si tratta in particolare di queste 8 competenze: 1. Competenza alfabetica funzionale; 2. Competenza multilinguistica; 3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale; 4. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 5. Competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale; 6. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Parallelamente, per rilevare eventuali riferimenti allo sviluppo verticale delle competenze prese in considerazione sono stati presi in esame alcuni libri di testo di italiano utilizzati nell'ultimo anno della scuola primaria e nel primo anno della scuola secondaria di primo grado.

## 2. OGGETTO E METODOLOGIA DELL'INDAGINE FRA I DOCENTI

Prima di strutturare l'intervista ai docenti, abbiamo realizzato un'analisi dei curricula degli istituti comprensivi senesi presenti nei relativi siti web, al fine di comprendere la pertinenza della nostra indagine. Nei siti si rileva che il curricolo di istituto – che come è noto descrive i contenuti, gli obiettivi e le competenze per tutti gli ordini di scuola del comprensivo –, è stato realizzato e reso disponibile in quasi tutti i casi; pochi istituti segnalano che il curricolo è in fase di revisione; inoltre in 15 curricula sul totale dei 25 analizzati, si fa un esplicito riferimento allo sviluppo delle competenze chiave.

La presenza del curricolo di istituto e la specifica menzione in esso delle competenze chiave sono elementi che hanno confermato la pertinenza della nostra indagine perché è ragionevole pensare che i principi dichiarati nel curricolo siano noti agli insegnanti che ad esso possono e devono fare riferimento.

Precisiamo da subito che questa indagine non vuole avere rilevanza statistica, ma rappresenta un iniziale carotaggio. È servita per sondare l'opinione di docenti che operano in istituti diversi e in scuole di ordine e grado diverso e, allo stesso tempo, per verificare l'adeguatezza degli strumenti di indagine utilizzati (un'intervista semistrutturata e una scheda di analisi per i libri di testo), al fine di tararli per un'indagine più ampia. L'intento, dunque, è stato principalmente quello di realizzare un primo studio di fattibilità più che ottenere risultati generalizzabili, ma già le prime risposte dei docenti mettono in luce alcune linee di tendenza.

Le competenze chiave su cui l'indagine si concentra sono quelle maggiormente legate agli obiettivi che deve perseguire l'Educazione Linguistica, quindi, in primo luogo, la competenza *alfabetica funzionale*, ovvero la capacità di sapere comprendere e usare adeguatamente i linguaggi utilizzando testi di diversa natura; la *competenza multilinguistica*<sup>4</sup>, non tanto con riferimento alla capacità di utilizzare lingue diverse, quanto nella sua dimensione legata al saper essere, per usare la terminologia dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, ([2001] 2002), e quindi all'atteggiamento da assumere nei confronti della diversità linguistica, condizione ormai strutturale nella scuola italiana, soprattutto nella primaria e nella secondaria di primo grado; la *capacità di imparare a imparare*, sicuramente la più trasversale, non legata a specifici aspetti disciplinari dal momento che «rientrano in questa competenza le abilità di studio e ricerca, che debbono essere insegnate fin dai primi anni di scuola in modo sistematico da tutti i docenti» (MIUR, 2018).

L'opinione dei docenti sugli aspetti indicati è stata rilevata tramite 18 interviste semistrutturate<sup>5</sup>; si tratta, come si è detto, di un piccolo campione che ci proponiamo di ampliare, ma che può restituire una prima generale idea su quanto avviene nelle scuole di vario ordine e grado della Toscana. Nello specifico abbiamo intervistato 14 docenti di istituti comprensivi di cui 6 della scuola primaria e 8 della scuola secondaria di primo

<sup>4</sup> Questa è la denominazione utilizzata nella *Raccomandazione* dove i termini *plurilingue* e *multilingue* vengono usati come sinonimi. Per una approfondita distinzione sulle differenze concettuali che questi termini sottendono si rimanda a Piccardo (2019); per una analisi puntuale sul loro uso all'interno di diversi documenti europei si veda Barni (2023).

<sup>5</sup> Gli insegnanti sono di seguito indicati con la sigla *Inf.* seguita da un numero progressivo.

grado<sup>6</sup>. Dal momento che la verticalità della formazione non è legata soltanto al primo ciclo di istruzione, sono stati intervistati anche 3 docenti di istituti superiori. Infine, è stato intervistato anche un docente AALI (Alfabetizzazione e Apprendimento Lingua Italiana), per verificare se il tema della verticalità delle competenze fosse in qualche misura sentito anche da chi insegna al di fuori dei cicli scolastici. Tutti i docenti insegnano materie letterarie; un docente insegna lingua straniera e uno, come si è detto, alfabetizzazione in L2.

### 3. LE OPINIONI DEI DOCENTI

L'intervista<sup>7</sup> è stata suddivisa in due parti. Come vedremo, la prima ha un obiettivo dichiarativo, mentre la seconda intende indagare come le dichiarazioni vengono messe in pratica nella realtà.

In primo luogo, è stato chiesto ai docenti se conoscessero le competenze chiave, se ne avessero sentito parlare e se ne avessero discusso a scuola. Su questo piano il quadro è netto dato che tutti dichiarano di conoscerle e, in alcuni casi, di aver seguito specifici corsi di formazione su questi temi<sup>8</sup>:

Inf. 2 (Scuola Primaria): Sì, ne sono a conoscenza, abbiamo fatto un paio di corsi.

È interessante che non si rilevino differenze né per materia insegnata, né per età accademica. A questo proposito si segnala che le competenze chiave sono anche oggetto della prova concorsuale dei docenti più giovani in ruolo. Un giovane docente, infatti, dichiara:

Inf. 1 (AALI): Facendo il concorso, per esempio, mi è capitato anche nell'orale di volerci mettere qualcosa sulle competenze chiave.

La conoscenza delle competenze è del resto diffusa all'interno degli istituti, senza differenze per ordine di scuola:

Inf. 4 (Sec. I grado): Sì, dobbiamo necessariamente conoscerle perché sono integrate nel curriculum di istituto.

Inf. 6 (Primaria): È tanti anni che non c'è più la programmazione [...] ma c'è proprio il raggiungimento delle competenze chiave di cittadinanza.

Anche nella scuola secondaria di secondo grado, queste competenze sono, in qualche misura, oggetto di riflessione:

Inf. 7 (Sec. II grado): Sì, se ne parla, si sa quali sono queste competenze, si cerca di svilupparle.

<sup>6</sup> Sono stati esclusi per il momento gli insegnanti della scuola dell'infanzia che intendiamo coinvolgere in una fase successiva dell'indagine.

<sup>7</sup> La traccia dell'intervista viene riportata in Appendice. Si tratta di un'intervista semistrutturata che quindi è stata utilizzata in modo flessibile, anche in base alle risposte ricevute dai docenti.

<sup>8</sup> Va aggiunto tuttavia che il dato non è sempre così incoraggiante. Circa un quarto dei docenti contattati ha poi ritirato la disponibilità durante l'intervista dichiarando in effetti di non avere conoscenza delle competenze chiave.

Procedendo con l'intervista, è emerso chiaramente che tutte e tre le competenze indagate sono note ed è percepita l'importanza della loro trasversalità. La competenza alfabetica funzionale che, come si è detto, riguarda prevalentemente l'educazione al linguaggio, viene esplicitamente considerata come trasversale alle diverse discipline e pertanto non solo appannaggio dei docenti di italiano e materie letterarie, in linea con quanto auspicato dalle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975).

Anche in questo caso l'importanza di questa competenza e la sua trasversalità vengono indicate da docenti di ordine diverso:

Inf. 11 (Primaria): Questa competenza va raggiunta sulla base delle varie discipline, anche in Musica o Arte o Inglese.

Inf. 4 (Sec. I grado): È particolarmente [importante] nella nostra classe di concorso anche se ritengo che sia assolutamente trasversale.

Inf. 7 (Sec. II grado): È sicuramente trasversale per tutte le discipline, a maggior ragione per italiano.

Con riferimento alla competenza multilinguistica, viene colto dai docenti il senso indicato dalla *Raccomandazione* in cui, andando oltre il mero sviluppo di competenze linguistico-comunicative in altre lingue, si afferma:

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

I docenti percepiscono infatti l'importanza di valorizzare tutti i repertori in un ambiente multilingue e multiculturale, anche in questo caso sia nella scuola primaria sia nella secondaria di primo grado:

Inf. 2 (Primaria): [...] un'aula con cartelloni in varie lingue per l'accoglienza dei bambini stranieri, delle loro lingue e dei dialetti.

Inf. 6 (Sec. I grado): Coinvolge il mio insegnamento perché la scuola è oggi fortunatamente multietnica [...] non si può non rispondere se non potenziando questa competenza.

E allo stesso tempo percepiscono la necessità di prestare una specifica attenzione, continua e non episodica, allo sviluppo di questa competenza:

Inf. 14 (Primaria): in generale io penso che il nostro plesso sia molto inclusivo. Sicuramente c'è attenzione a questo tipo di competenza. C'è ancora una strada lunga da fare.

Inf. 4 (Sec. I grado): [...] i bambini (non italofofoni) devono sapere l'italiano, ma deve essere anche valutata la loro lingua [...]; noi la sottovalutiamo, è un punto sicuramente da migliorare.

Il tema dello sviluppo di questa competenza è in maniera comprensibile particolarmente sentito dal docente di L2 che ne sottolinea l'importanza legandola

opportunamente non solo ad aspetti linguistici. Allo stesso modo segnala anche come il suo peso vari molto in base alla sensibilità di ciascuno:

Inf. 1 (AALI): È alla base, lo sviluppo in una prospettiva che secondo me qui manca che non è solo la prospettiva linguistica ma anche interculturale. Con riferimento ai miei, colleghi dipende dalla sensibilità personale.

Infine, per quanto riguarda la competenza *imparare a imparare*, i docenti ne segnalano l'importanza per la pratica didattica, sottolineando quanto lo sviluppo di questa competenza possa positivamente incidere sui risultati dell'apprendimento:

Inf. 15 (Primaria): imparare a imparare è una competenza importantissima [...]. Se noi facciamo sempre lezione frontale quello che poi rimane al bambino non è tanto quanto invece rimane con l'apprendimento per scoperta.

Come per le altre, anche per questa competenza viene riconosciuta l'importanza della sua verticalità:

Inf. 4 (Sec 1 grado): È molto importante in ottica verticale[...] *Imparare a imparare* sia nella scuola dell'infanzia sia negli ordini successivi significa apprendere, crescere.

Inf. 17 (Primaria): Su questa competenza le basi vanno date anche alla scuola dell'infanzia e in ottica verticale si potrebbe lavorarci anche alla secondaria.

Se la percezione dei docenti intervistati restituisce un quadro abbastanza incoraggiante per quanto riguarda la conoscenza delle competenze chiave, il ruolo che esse dovrebbero svolgere nella complessiva formazione dell'alunno e l'importanza di svilupparle in ottica verticale, quando viene richiesto un parere sulla effettiva possibilità di lavorare secondo questo approccio e quindi collaborando anche con colleghi di altri ordini, le opinioni cambiano in maniera piuttosto marcata, come emerge dalla seconda parte dell'intervista.

Nella prima domanda abbiamo chiesto se al fine di sviluppare curricoli verticali venissero organizzati incontri periodici sia fra i docenti dello stesso ordine di scuola, sia fra quelli di ordine diverso, e con quale esito.

In alcuni casi il confronto tra i docenti dell'istituto comprensivo di ordini diversi è stato svolto con esiti incoraggianti, tanto da auspicarsi che gli incontri possano essere estesi anche ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado:

Inf. 4 (Sec 1 grado): Abbiamo fatto degli incontri tra l'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado e sarebbe un lavoro da fare anche con il segmento di scuola successivo.

È più comune, tuttavia, che gli incontri vengano svolti soltanto tra docenti dello stesso ordine di scuola e comunque senza riferimento specifico alle competenze trasversali.

Da parte di molti docenti, inoltre, viene segnalata l'occasionalità degli incontri e dei momenti di confronto e alcuni si spingono a esprimere opinioni critiche più aperte che lamentano difficoltà dovute sia ad aspetti organizzativi, sia alla eterogeneità di competenza e formazione dei docenti coinvolti:

Inf. 6 (Sec 1 grado): Raccordare la primaria alla secondaria di primo grado è difficile anche per una differenza di formazione dei team. Anche se l'istituto

comprensivo è unico [...] i tempi di raccordo e di verifica sono difficili. [...] Rimane non costante.

Inf. 2 (Primaria): Era stato fatto alcuni anni fa [...] ma era stato un litigio: «voi non fate», «voi pretendete troppo» [...].

La situazione, comprensibilmente, non cambia alle scuole secondarie superiori, dove un curricolo verticale ovviamente non è previsto. La continuità dell'insegnamento è quindi auspicabile ma di fatto, spesso, non realizzata:

Inf. 7 (Sec. 2 grado): Una scuola che funziona bene è una scuola in cui ci si confronta [...] e si cerca di capire come dalla prima alla quinta determinate competenze si possano sviluppare in ottica verticale. In realtà questo è difficile anche che accada.

Infine, con riferimento al docente di L2, ovviamente, la verticalità assume contorni diversi e si concretizza nel dialogo tra il docente di alfabetizzazione e gli altri colleghi del CPIA nei casi in cui lo studente voglia intraprendere il percorso di primo o di secondo livello finalizzato all'ottenimento del titolo di studio.

Dalle interviste svolte emergono quindi posizioni quasi dicotomiche: da una parte i docenti mostrano di avere una conoscenza almeno dichiarativa delle competenze chiave e dell'importanza del loro sviluppo in ottica trasversale e verticale; dall'altra emerge con evidenza la difficoltà di prevedere confronti puntuali e per quanto possibile costanti tra i docenti dell'istituto anche di ordini di scuola diversi. Questi confronti, quando sussiste l'opportunità di farli, risultano episodici e dall'esito incerto, sia per motivi legati alla mancanza di tempo, sia per una percepita eterogeneità di competenze e obiettivi tra i docenti che insegnano in ordini di scuola diversi.

Segnaliamo inoltre che nessun docente da noi interpellato ha segnalato il curricolo di istituto come uno strumento di riferimento su cui confrontarsi con lo scopo di elaborare una proposta formativa più organica. Eppure, come abbiamo già sottolineato, il curricolo di istituto è presente in tutti gli istituti selezionati nell'indagine. Il meritorio lavoro svolto per la realizzazione del curricolo verticale rischia pertanto di non conoscere pieno sviluppo e di non mettere a frutto i vantaggi che, sul piano della continuità, potrebbero essere un tratto caratterizzante degli istituti comprensivi (De Santis, 2017).

#### 4. I LIBRI DI TESTO

La seconda parte del lavoro si è focalizzata sui libri di testo, con l'obiettivo di verificare se e come in questi testi, che per gli insegnanti rappresentano una guida dal punto di vista formativo e non solo operativo, venisse trattato il tema del curricolo verticale e delle competenze di base.

Per questa analisi abbiamo ripreso il modello e gli strumenti di lavoro già adottati in una recente indagine condotta dal GISCEL TAVAM sui libri utilizzati nelle scuole italiane primarie e secondarie di primo grado (Di Malta *et al.*, 2024).

Nello specifico, sono stati presi in esame tre libri di italiano per la classe quinta della primaria e tre libri per la classe prima della secondaria di primo grado in modo da rilevare eventuali elementi di verticalità nel passaggio tra i due ordini di studio<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Si tratta dei libri maggiormente utilizzati in Italia secondo le indicazioni del sito del Ministero "Portale unico dei Dati della Scuola": <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

Per elaborare griglie di analisi specifiche per le competenze prese in considerazione, abbiamo individuato i principali aspetti indicati nella descrizione delle diverse competenze chiave all'interno della *Raccomandazione*. Con riferimento alla competenza alfabetica funzionale, abbiamo pertanto considerato l'attenzione data allo sviluppo della lingua scritta, orale e trasmessa, lo sviluppo nella gestione dei testi letterari e non letterari, l'attenzione data a stili e registri della lingua e il sostegno alla capacità di formulare argomentazioni in forma orale e scritta<sup>10</sup>.

Nei libri della scuola primaria (cfr. Tabella 1) la competenza alfabetica funzionale viene ovviamente sviluppata ma con una indubbia prevalenza della lingua scritta, sia in ricezione che in produzione, mentre gli aspetti relativi all'oralità e alla comunicazione orale sono largamente trascurati. Uguale trascuratezza si riscontra anche verso la lingua trasmessa, soprattutto attraverso i media digitali, nonostante una formazione specifica per favorire la sua conoscenza da parte degli studenti, adottando un atteggiamento non stigmatizzante, sia un'esigenza percepita da più autori (Lavinio, 2019; Palermo, 2017).

Tabella 1. *Libri primaria – competenza alfabetica funzionale*

	Testo 1	Testo 2	Testo 3
<b>Sviluppo lingua orale</b>	Scarsamente presente x ✓	Scarsamente presente x ✓	Scarsamente presente x ✓
<b>Sviluppo lingua scritta</b>	Presente ✓✓	Presente ✓✓	Presente ✓✓
<b>Sviluppo lingua trasmessa</b>	Assente x	Scarsamente presente x ✓	Scarsamente presente x ✓
<b>Sviluppo nella gestione di testi letterari e non letterari</b>	Presente ✓✓	Presente ✓✓	Presente ✓✓
<b>Attenzione a stili e registri</b>	Scarsamente presente x ✓	Scarsamente presente x ✓	Scarsamente presente x ✓
<b>Formulare e esprimere argomentazioni in forma orale</b>	Assente x	Assente x	Scarsamente presente x ✓
<b>Formulare e esprimere argomentazioni in forma scritta</b>	Presente ✓✓	Presente ✓✓	Presente ✓✓

La competenza multilinguistica non può, ovviamente, essere presente nei libri di italiano se si intende come speculare a quella alfabetica funzionale e con l'obiettivo di sviluppare solo le competenze linguistiche in una lingua non materna. Tuttavia, in una accezione più ampia, l'orizzonte indicato dalla definizione data dalla *Raccomandazione* «comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018: p. 8). Questi aspetti, la cui importanza è percepita in varia misura dai docenti, sono stati considerati per la realizzazione della nostra griglia di analisi.

<sup>10</sup> Riportiamo di seguito le parti della descrizione della competenza alfabetica funzionale che maggiormente abbiamo considerato per la realizzazione della griglia di analisi: «La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta [...] comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua [...] formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018: 8).

In realtà, a differenza di quanto accade nei libri di testo di altre nazioni (Gallina, 2024), l'attenzione alla competenza multilinguistica così intesa è minima (cfr. Tabella 2): in un solo caso esiste una sezione con delle attività specifiche<sup>11</sup>, ma negli altri casi un approccio multilinguistico è molto indiretto e limitato alla presenza di testi di letteratura straniera, ma la questione non è problematizzata in nessun modo. Manca qualsiasi attenzione agli aspetti della mediazione e della comunicazione interculturale, per quanto le classi siano ormai da tempo strutturalmente multilingui.

Va segnalato che è presente una certa attenzione alla diversità dei profili in ottica inclusiva (Daloiso, Mezzadri, 2021) che si concretizza nella realizzazione di volumi indirizzati specificamente a studenti con bisogni educativi speciali, ivi compresi gli studenti non italofofoni (MIUR, 2012)<sup>12</sup>.

Tabella 2. *Libri primaria – competenza multilinguistica*

Titolo	Testo 1	Testo 2	Testo 3
<b>Apprezzamento diversità culturale</b>	Presenza di testi di letteratura straniera x ✓	Presenza di testi di letteratura straniera x ✓	Presenza di testi di letteratura straniera e una sezione con attività ✓✓
<b>Interesse per lingue diverse</b>	Assente – presenza di pochi forestierismi senza conseguente riflessione x	Assente – presenza di pochi forestierismi senza conseguente riflessione x	Assente – presenza di pochi forestierismi senza conseguente riflessione x
<b>Interesse per la comunicazione interculturale e la mediazione</b>	Assente x	Assente x	Assente x
<b>Rispetto per profili linguistici diversi</b>	Attività CLIL	Libro di didattica inclusiva	Libro «facile»

Della competenza *imparare a imparare* fa parte la capacità di lavorare autonomamente e in gruppo, la capacità di cercare, individuare e confrontare fonti e utilizzare strumenti, di riflettere sul proprio apprendimento e di autovalutarlo, di mettere a frutto anche le esperienze di apprendimento informale e di raccordarle con l'apprendimento formale.

Nei libri esaminati emerge l'attenzione alle diverse modalità di lavoro (autonoma e in gruppo), mentre è molto meno presente l'attenzione alla ricerca delle fonti e all'uso degli strumenti, un aspetto esplicitamente indicato anche nei *Nuovi scenari* (MIUR, 2018: 16). Modesta è pure l'attenzione alla autovalutazione delle competenze, sistematicamente presente in un testo ma non negli altri due e, in tutti i casi, meramente sommativa, senza nessuna riflessione di tipo metacognitivo. Nessun riferimento è fatto né all'apprendimento di tipo informale, né allo sviluppo verticale di questa competenza e, come ci si attendeva considerando l'esiguo spazio dato all'oralità, non si è trovato nessun riferimento alle strategie legate allo sviluppo delle abilità orali (cfr. Tabella 3).

<sup>11</sup> Si tratta di attività lessicali su prestiti e forestierismi.

<sup>12</sup> Questa scelta ci sembra rappresentativa di un approccio per lo meno discutibile che tende a considerare, ancora, tutti gli alunni con *background* migratorio (Gallina, 2021) come un gruppo di apprendenti in una condizione strutturale di svantaggio. Tale visione ci appare da un lato ipersemplificante, perché non tiene conto della marcata eterogeneità del profilo che include studenti con competenze anche molto differenti; dall'altro risulta sbilanciata verso un'idea di insegnamento che vede la diversità linguistica principalmente come un ostacolo nel percorso verso il pieno conseguimento delle competenze in lingua italiana.

Tabella 3. *Libri primaria – competenza “imparare a imparare”*

	Testo 1	Testo 2	Testo 3
Attività collaborative	Presenti ✓✓	Assenti ✗	Scarsamente presenti ✗ ✓
Attività autonome	Presenti ✓✓	Presenti ✓✓	Presenti ✓✓
Indicazioni esplicite sul loro svolgimento	Presenti ✓✓	Presenti ✓✓	Presenti ✓✓
Indicazioni sull'uso di strumenti; cercare informazioni, confrontare fonti	Assenti ✗	Assenti ✗	Scarsamente presenti ✗ ✓
Attività di autovalutazione delle competenze	Assenti ✗	Presenti ✓✓	Scarsamente presenti ✗ ✓
Riferimenti ad apprendimenti precedenti e alla verticalità	Assenti ✗	Assenti ✗	Assenti ✗
Riferimenti all'apprendimento informale	Assenti ✗	Assenti ✗	Assenti ✗

Nei libri del primo anno della Secondaria di primo grado le competenze vengono trattate senza particolari differenze rispetto a quanto appena detto. Si conferma, per la competenza alfabetica funzionale, il peso prioritario riconosciuto alla scrittura sia in ricezione che in produzione con una maggiore insistenza sui testi letterari. Si propone quindi un modello tendenzialmente monolingue, senza particolare attenzione alle variazioni di stile e registro.

Identica ai libri della primaria è l'attenzione riservata all'approccio multilingue, limitato alla presenza di alcuni forestierismi, senza che tuttavia sia proposta nessuna attività di riflessione linguistica; è assente anche l'attenzione verso la comunicazione interculturale, mentre l'approfondimento sui profili linguistici diversi si concretizza in mappe multilingui, in testi facilitati, in sintesi multilingui.

Per la competenza *imparare a imparare*, rispetto ai libri della primaria si registra una attenzione più diffusa verso le attività da svolgere anche in forma collaborativa: in alcune sezioni di due volumi vengono fornite alcune indicazioni sulla ricerca di informazioni per svolgere specifiche attività; l'autovalutazione delle competenze è presente e, in un caso, accompagnata anche da riflessioni metacognitive; in due volumi si fa riferimento all'apprendimento informale e quindi all'esperienza dell'alunno, ma in nessun volume sono presenti indicazioni sullo sviluppo verticale di questa competenza. E, di nuovo, si lega specificamente la competenza *imparare a imparare* con le sole abilità scritte.

## 5. CONCLUSIONI

Secondo quanto rilevato da questo primo carotaggio qui presentato, emerge che le tre competenze chiave indagate rappresentano per i docenti intervistati validi principi ispiratori utili alla realizzazione di percorsi educativi in vari ordini scolastici; la trasversalità e la verticalità sono considerate importanti elementi per lo sviluppo di queste competenze. D'altro canto emerge quanto, anche all'interno di istituti comprensivi che dovrebbero

rappresentare il contesto privilegiato per una formazione *lifelong*, un approccio 'verticale' risulti molto complesso da attuare per ragioni logistiche e organizzative ma anche, riteniamo, per la mancanza di una formazione specifica che possa favorire il dialogo costruttivo tra gruppi di docenti con competenze e obiettivi diversi.

Allo stesso modo, i libri di testo mostrano diverse lacune nel favorire il pieno sviluppo delle competenze nelle loro diverse sfaccettature e soprattutto sembrano ancora ispirarsi a un impianto linguistico e pedagogico tradizionale senza accogliere elementi propri di un approccio multilingue e multiculturale. Inoltre, viene trascurato il ruolo di altri possibili contesti di apprendimento informale e, in generale, non si ritrovano indicazioni sullo sviluppo progressivo e verticale delle competenze. Come messo già in luce nell'analisi realizzata dal gruppo GISCEL TAVAM (Di Malta *et al.*, 2024), nei libri pare sottostimato il principio secondo cui l'educazione a una varietà di usi della lingua debba essere finalizzata alla capacità di produrre testi orali e scritti via via più articolati e complessi. È evidente soprattutto una davvero modesta attenzione alla lingua dei media e all'oralità che, per quanto possa essere usata nella prassi scolastica, continua (nei libri di testo) a non essere oggetto di attenzione specifica. Si conferma quanto diceva Sobrero più di 25 anni fa: «L'oralità, di norma, a scuola si produce in gran quantità, ma non si analizza mai, non si regola, non si progetta, non si controlla: va alla deriva» (Sobrero, 1996: 170).

In conclusione, quali indicazioni emergono dalla nostra indagine per facilitare la piena ed efficace attuazione delle competenze chiave in ottica verticale? Senza la pretesa di proporre soluzioni semplicistiche o immediatamente spendibili, riteniamo che una formazione specifica su questi temi rappresenti la preconditione necessaria per pianificare e sperimentare qualsiasi proposta applicativa. Tuttavia, anche sulla base di quanto dichiarato dai nostri informanti, tale formazione non può risolversi in sporadici seminari da seguire, né può tradursi in un carico aggiuntivo per pochi volenterosi docenti che decidono di lavorare e confrontarsi con i colleghi della propria classe, di classi diverse e di diversi ordini. È auspicabile, piuttosto, una formazione diffusa, continua, che anche con riferimento allo sviluppo verticale delle competenze chiave renda la scuola soggetto attivo nella ricerca di possibili soluzioni e al contempo luogo privilegiato per la loro sperimentazione e osservazione. Per lavorare in quest'ottica sarebbe importante anche servirsi delle tecnologie digitali come strumento di formazione per favorire in modo continuativo la comunicazione e lo scambio di conoscenze, materiali, esperienze e buone pratiche tra docenti con competenze diverse che lavorano con studenti di classi e cicli diversi all'interno degli istituti comprensivi.

Per quanto riguarda le indicazioni emerse dall'analisi dei libri di testo, si è rilevato come il loro impianto sia ancora molto incentrato sulle abilità scritte, su un modello poco aperto al multilinguismo e allo sviluppo delle competenze legate all'*imparare a imparare*. Indubbiamente i libri di testo si sono aggiornati nei contenuti e negli strumenti integrativi che li corredano, ma continuano a mostrare ancora diversi limiti per quanto riguarda le competenze prese in considerazione in questa indagine. Pertanto, risulta quanto mai necessario evitare che si verifichi la condizione da cui metteva in guardia Ferreri già nel Convegno GISCEL del 1996 dedicato ai libri di testo, ovvero che il libro finisca per rappresentare:

non più lo strumento ma il punto di riferimento, talvolta l'unico punto di riferimento sicuro, con un sovvertimento di ruoli e funzioni che nasconde tra le molte almeno due insidie più facilmente identificabili: (1) di restringere il campo d'esplorazione del docente; (2) di provocare resistenza di fronte al cambiamento (Ferreri, 1997: X).

E, di nuovo, la formazione specifica sulla analisi e selezione dei libri di testo sembra essere la strada da seguire, come confermato nel recente Convegno GISCEL del 2022 sullo stesso tema:

Poggetto libro di testo dovrebbe entrare a far parte dell'iter di preparazione sia iniziale sia *in itinere* degli insegnanti, cioè dovrebbe essere qualche cosa a cui viene dedicato uno spazio specifico di riflessione e un tempo adeguato alla messa a punto di strumenti per analizzare e selezionare i volumi (Amenta, Loiero, 2024: 15).

Una visione strumentale del libro di testo che deve accompagnare e integrare, ma non dirigere l'azione dei docenti ci pare essere valida anche quando si fa riferimento allo sviluppo delle competenze chiave.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L., Loiero S. (2024), "Introduzione", in Amenta L., Loiero S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII Convegno nazionale GISCEL, Palermo 17-19 novembre 2022, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-22.
- Barni M. (2023), "Dalle Tesi GISCEL ai documenti di politica pluri(?) -linguistica europea: stesse sfide in contesti diversi", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 532-542: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21970>.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*: <https://lc.cx/JTYDcF>.
- Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di) (2021), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- De Santis C. (2017), "Il curricolo verticale per lo sviluppo delle competenze linguistiche", in *Rivista dell'istruzione*, 5, pp. 28-33.
- Ferreri S. (1997), "Le ragioni di una scelta", in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. IX- XI.
- Gallina F. (2024), "Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di altri paesi" in Amenta L., Loiero S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII Convegno nazionale GISCEL, Palermo 17-19 novembre 2022, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Gallina F. (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Di Malta C., Gasparetto F., Masillo P., Peri G. (2024), "Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di italiano nella scuola primaria e secondaria di primo grado", in Amenta L., Loiero S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII Convegno nazionale GISCEL, Palermo 17-19 novembre 2022, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 215-227.
- Lavinio C. (2019), "Tesi I. La centralità del linguaggio verbale", in Loiero S., Lugarini E. (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore,

Firenze, pp. 51-73.

MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari*: <https://lc.cx/ZmKdxK>.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*: <https://lc.cx/KpzKyP>.

Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.

Piccardo E. (2019), ““We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept”, in *Cahiers de l'ILOB*, pp. 183-204.

Sobrero A. (1996), “Parlando parlando: l'oralità alla deriva”, in *Italiano e Oltre*, 3, pp. 170.

## APPENDICE

### Traccia dell'intervista

1. In quale ordine di scuola insegni?

*Primaria*

*Secondaria di primo grado*

*Secondaria di secondo grado*

*CPLA*

2. Quale materia/quali materie insegni?

3. Da quanti anni insegni?

*Da meno di 2 anni*

*Da meno di 5 anni*

*Da meno di 10 anni*

*Da oltre 10 anni*

4. Hai già sentito parlare delle competenze chiave del Consiglio d'Europa?

5. Questa è una sintetica descrizione della competenza alfabetica funzionale:

*La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.*

Ritieni che lo sviluppo di questa competenza riguardi in qualche misura anche il tuo insegnamento?

5a. Quanto ritieni utile lo sviluppo di questa competenza in ottica verticale, cioè in modo continuo nei diversi ordini scolastici?

*Molto utile*

*Abbastanza utile*

*Poco utile*

*Per niente utile*

*Non so rispondere*

5.b. Puoi dare una breve spiegazione della tua risposta?

6. Questa è una sintetica descrizione della competenza multilinguistica:

*Definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare [...]. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione.*

Ritieni che lo sviluppo di questa competenza riguardi in qualche misura anche il tuo insegnamento?

6.a. Quanto ritieni utile lo sviluppo di questa competenza in ottica verticale, cioè in modo continuo nei diversi ordini scolastici?

*Molto utile*

*Abbastanza utile*

*Poco utile*

*Per niente utile*

*Non so rispondere*

6.b. Puoi dare una breve spiegazione della tua risposta?

7. Questa è una sintetica descrizione della capacità di imparare a imparare:

*Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno.*

Ritieni che lo sviluppo di questa competenza riguardi in qualche misura anche il tuo insegnamento?

7.a. Quanto ritieni utile lo sviluppo di questa competenza in ottica verticale, cioè in modo continuo nei diversi ordini scolastici?

*Molto utile*

*Abbastanza utile*

*Poco utile*

*Per niente utile*

*Non so rispondere*

7.b. Puoi dare una breve spiegazione della tua risposta?

### **Riflessioni svolte sulle competenze chiave**

8. Sono state discusse (tra i colleghi o in consiglio di classe o in riunioni, ecc.) le competenze chiave da sviluppare in maniera trasversale alle discipline? Se sì, puoi descrivere brevemente i contenuti di questi incontri?

9. Per lo sviluppo delle competenze chiave, è stato previsto un coordinamento nell'elaborazione dei curricoli o qualche forma di raccordo tra docenti che insegnano in ordini diversi nel vostro istituto? Se sì, puoi descrivere brevemente i contenuti di questo coordinamento?

10. Se questo raccordo è stato fatto, ritieni che abbia dato risultati positivi? Se non è stato fatto, ritieni che potrebbe risultare utile?

11. Sono previsti incontri periodici tra docenti di ordine diverso per valutare le effettive ricadute di una programmazione verticale?

12. Nei libri di testo che usi, trovi supporto (per es. attività specifiche) per l'insegnamento della competenza "imparare a imparare"? Sei soddisfatto/a di come il libro di testo che usi sostenga lo sviluppo delle competenze chiave? Avresti eventuali suggerimenti?

13. È prevista una valutazione formativa, nel corso dell'anno scolastico, delle competenze chiave trasversali? I criteri di valutazione sono condivisi tra docenti che operano in ordini diversi?

14. Ci sono stati scambi con scuole secondarie di secondo grado per definire lo sviluppo delle competenze chiave in un'ottica di curricolo verticale? Se hai risposto "Sì", puoi descrivere brevemente il contenuto di questi incontri?

