

Collana della Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Presidente: Ludovico Albert

Consiglio di Amministrazione: Barbara Banchemo, Paola Borgna, Andrea Maccarini, Cristiana Poggio, Paola Pozzi, Marzia Sica

LUISA RIBOLZI, CLAUDIO GENTILI,
ANGELO MARASCHIELLO, PAOLA BENETTI
E VITTORIA GALLINA

DAI SAPERI DISCIPLINARI ALLE COMPETENZE

Strategie organizzative per la progettazione del curriculum

SOCIETÀ EDITRICE IL MULINO

I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme delle attività della Società editrice il Mulino possono consultare il sito Internet: **www.mulino.it**

ISBN 978-88-15-28444-0

Copyright © 2020 by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito **www.mulino.it/fotocopie**

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

INDICE

Prefazione, <i>di Ludovico Albert</i>	p. 7
Gli obiettivi e la struttura del libro	13
Introduzione. Fra conoscenze e competenze, <i>di Luisa Ribolzi</i>	19
PARTE PRIMA: I FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI	
I. Competenze, saperi disciplinari, innovazione didattica, <i>di Claudio Gentili</i>	49
II. Il modello pedagogico-didattico, <i>di Angelo Maraschiello</i>	69
III. L'organizzazione per progettare per competenze, <i>di Angelo Maraschiello</i>	85
PARTE SECONDA: IL MODELLO DI PROGETTAZIONE	
I. L'impianto metodologico, <i>di Angelo Maraschiello</i>	107
II. La definizione dell'offerta formativa, <i>di Angelo Maraschiello</i>	117
III. La progettazione macro, <i>di Angelo Maraschiello</i>	149
	5

IV. La progettazione micro, <i>di Angelo Maraschiello</i>	p. 179
V. L'erogazione del servizio formativo, <i>di Angelo Maraschiello</i>	193
VI. La valutazione degli apprendimenti, <i>di Angelo Maraschiello</i>	203
PARTE TERZA: APPLICAZIONI	
I. Il curricolo verticale, <i>di Paola Benetti</i>	237
II. L'alternanza scuola-lavoro, <i>di Paola Benetti e Angelo Maraschiello</i>	263
III. Le competenze per l'inclusione degli apprendenti non italofofoni, <i>di Paola Benetti</i>	279
IV. Progettare per competenze nell'istruzione degli adulti, <i>di Vittoria Gallina</i>	319
Glossario	345
Bibliografia	355
Gli autori	365

PREFAZIONE

La transizione dalla scuola al lavoro, ancora oggi, per molti giovani è un salto difficile, in cui spesso prevale il disorientamento perché proietta in un mondo nuovo di cui non si conoscono regole, linguaggi, rischi e opportunità, e quel poco che si conosce lo si è per lo più appreso sui libri. Per i nostri genitori la frattura tra il tempo dell'educazione e il tempo del lavoro era scontata, una tappa naturale che sanciva una delle – poche – grandi discontinuità nel corso della vita: prima la formazione come specificità di infanzia e adolescenza, poi il lavoro come condizione specifica della vita adulta, un lavoro che era tendenzialmente lo stesso per tutta la sua durata e per il quale i saperi e le competenze acquisite nella fase iniziale erano in generale sufficienti.

Oggi la rapidità dell'evoluzione tecnologica e l'instabilità dei mercati del lavoro richiedono, com'è noto, un'inedita capacità di adattamento, i cambiamenti e le rotture crescono di numero, diventano più ravvicinati, le diverse dimensioni delle scelte si anticipano ma proseguono anche per tutto il corso della vita. Nella società «liquida» lo sviluppo umano e sociale diventano più simili a un flusso continuo, la separazione tra i processi educativi, sociali e produttivi è meno marcata e la presenza di ciò che non è propriamente scolastico diventa più rilevante anche nella fase della formazione iniziale.

Nella scuola, nei suoi indirizzi pedagogici, nel corso di questi anni si è lavorato molto per ridurre la contrapposizione tra lavoro ed educazione, riconoscendo anche alle esperienze maturate in contesti di impresa un valore formativo importante per la preparazione dell'adulto cittadino e lavoratore. È tuttavia richiesto un cambiamento profondo. La scuola di oggi, nel nostro paese come in molte altre parti del mondo, anche nella sua struttura architettonica e

organizzativa, messa a punto in epoca napoleonica a partire dalla tradizione educativa del mondo cattolico, ricalca ancora in larga misura la struttura delle fabbriche di ieri. Le aule stesse, ordinate per file di banchi individuali, ricordano le industrie tessili inglesi di metà Ottocento, con le macchine da cucire posizionate su piccoli tavoli allineati, dietro ai quali sedevano diligentemente i tessitori. In questa dialettica fra tradizione e trasformazione epocale, si colloca la contrapposizione tra «discipline» e «competenze» che ha segnato il dibattito pedagogico degli scorsi decenni, e che oggi, divenuti meno rilevanti alcuni degli steccati ideologici su cui era alimentata, sembra aver perso virulenza per ricomporsi, come afferma Claudio Gentili nelle conclusioni del primo capitolo di questo volume, in una prospettiva più ordinata:

le trasformazioni della società e del mercato del lavoro hanno mostrato l'inadeguatezza di una didattica di tipo lineare, finalizzata esclusivamente a trasmettere delle conoscenze; si è resa invece necessaria una *didattica per competenze*, che a partire dagli obiettivi che ogni scuola intende conseguire unisca agli apprendimenti teorici la capacità di mobilitazione di ciò che gli alunni sanno. [...] Lavorare sulla didattica per competenze non significa rinunciare alle discipline, ma superare un modello trasmissivo e nozionistico che purtroppo è ancora largamente presente nella scuola italiana. Credo che l'unica via sia cercare di incontrarsi sul piano concreto degli esempi e delle prove di verifica e dei voti e della loro comparazione, e quindi degli standard, e arrivare per questa via a una discussione non fumosa sulle competenze.

Questo volume esce nel pieno dell'emergenza coronavirus. In questi giorni le scuole di ogni ordine e grado hanno reagito e avviato un generoso processo di innovazione, seppure con forme e intensità differenti, dimostrando che la funzione educativa può essere esercitata in contesti e con modalità diverse, e non si esaurisce nella mera trasmissione lineare di saperi, né nel parossismo funzionalista di talune didattiche delle competenze. L'emergenza ha reso inevitabile una sperimentazione di massa della «scuola a distanza» attraverso l'uso di soluzioni digitali. Il generoso impegno di tanti docenti e dirigenti scolastici ha reso più evidente

che ci troviamo in un cambiamento d'epoca, non solo in un'epoca di cambiamenti e che l'apprendimento online non è riducibile alla reiterazione con nuovi strumenti della lezione cattedratica.

Non c'è solamente il distanziamento fisico dell'insegnante dai suoi allievi imposto dall'isolamento e mediato dalle molte piattaforme digitali con cui abbiamo imparato a interagire. È un'occasione per costruire condizioni e connessioni nuove, dove l'uso del digitale diventa strumento per valorizzare l'aria che gli allievi delle nostre scuole respirano in un rapporto animato e diretto dagli insegnanti, per metterlo in relazione con i più tradizionali strumenti del testo scritto e della lezione frontale e del dialogo educativo diretto per consentire un apprendimento significativo. Protagonisti gli studenti, ma con gli insegnanti al centro.

Non sappiamo fino a quando e in che forme questa nuova modalità di *homeschooling*, dove la pandemia ha permesso un'importante e inedita alleanza tra insegnanti e genitori per accompagnare i bambini a risolvere le difficoltà, resterà attiva. In ogni caso sarà un'esperienza destinata a incidere, sia nelle biografie di bambini, insegnanti e genitori, sia negli assetti futuri della scuola. Un'esperienza che tornerà utile quando si rientrerà in aula, che rimette al centro non solo l'importanza degli apprendimenti disciplinari, delle materie (matematica, italiano, geografia), ma prima di tutto la responsabilità individuale, l'adattabilità, la creatività, l'autonomia personale che consentono di navigare nelle aule con i banchi, ma soprattutto nelle correnti più difficili delle emergenze.

Un altro effetto non secondario di questa *homeschooling* è che la classe virtuale ha portato l'insegnante fin dentro alle case dei suoi allievi, ciascuno dei quali aveva uno sfondo particolare, in molti casi segnato da difficoltà familiari aggravate sia dalle condizioni imposte dall'isolamento, sia dalle preoccupazioni per il lavoro. Un entrare «dentro» che ha imposto nella lezione di tenere conto anche di diversità sociali e di sfondo che finora nella scuola sono per lo più rimaste lontano dalle logiche di insegnamento in aula.

Per superare la fase emergenziale, molto caratterizzata dal fai da te, sarà necessario aprire un ampio dibattito per

riportare la scuola al centro dell'interesse nazionale e interrogarsi – lo diciamo in modo un po' semplificato – sul senso da attribuirle: se concepirla in ragione della spendibilità degli apprendimenti acquisiti e dunque puntando tutto sulle competenze cognitive, oppure se guardarla come a un'occasione per formare anche altre qualità della persona, del cittadino (per esempio mediante il potenziamento delle *soft skills* o il ricorso al *service learning*) e avviarla anche a esperienze che non si monetizzano, ma qualificano la presenza nella formazione, come dimostrano le storie di quanti in queste settimane hanno lavorato gratuitamente per gli altri con abnegazione e senso di solidarietà.

A quali condizioni le avversità provocate dal coronavirus alla scuola possono trasformarsi nell'opportunità di un suo profondo rinnovamento? La prima condizione è togliere ogni alibi ai docenti rispetto all'impiego quotidiano delle competenze digitali in presenza e da remoto. È indubbiamente necessario contrattualizzare le attività didattiche a distanza, ma ancora di più è indispensabile che nessun docente, giovane o anziano, possa affermare in futuro di non poter esercitare tali competenze per l'assenza di una formazione specifica e costante iniziale, prima del reclutamento, o in servizio o per la mancanza di strumentazione tecnologica e soprattutto di adeguate infrastrutture di rete, di banda ultra larga, di fibra ottica.

La seconda condizione riguarda il cambiamento dei modi di pensare e di agire, che appare necessario per il passaggio al digitale più di quanto non lo siano le competenze professionali informatiche di base, *device* e reti accessibili e funzionali. Il paradigma formativo attuale è incompatibile con la rivoluzione digitale del sonoro e del visivo-motorio, oggi così pervasiva per i nostri ragazzi, che come tale non può rimanere estranea ai processi educativi. La cifra del nuovo paradigma non è più l'atteggiamento che alza steccati e definisce gerarchie tra lavoro individuale e lavoro cooperativo, tra presenza e distanza, tra orale, scritto e sonoro-visivo-motorio, tra saperi disciplinari, tipologie di scuola (generaliste, tecniche, professionalizzanti), tempi della scuola, della famiglia, dell'impresa e del sociale. Al

contrario la sua specificità è l'atteggiamento integrativo e paritario tra queste molte dimensioni; un'integrazione che potrebbe ridurre in pochi decenni le rigidità delle aule e delle classi, il disciplinarismo spinto di molti insegnanti, la distinzione tra compiti in classe e a casa, i piani di studio che conosciamo, l'anno scolastico stabilito centralmente uguale per tutti, l'esame di stato, i giorni di scuola, gli orari settimanali, le campanelle, le vacanze estive, l'idea che le conoscenze scolastiche siano altro dalle competenze personali professionali e sociali. Una visione che sposta l'accento dai vincoli organizzativi, talvolta determinati da rigidità di natura contrattuale e spesso poco coerenti con le esigenze didattiche, alle metodologie di insegnamento/apprendimento, al centramento sul «come» fare scuola, sui processi e che a cascata dovrebbe determinare le variabili organizzative. Un'attenzione alla personalizzazione della didattica, ai bisogni educativi «molteplici» come valorizzazione delle intelligenze multiple, che aiuterebbe a rafforzare, a fianco della dimensione trasmissiva delle conoscenze, anche altre dimensioni degli apprendimenti, come la scoperta e la costruzione.

In un'epoca che costringe a un radicale ripensamento dei processi di progettazione, erogazione e controllo del servizio didattico, questo volume chiarisce finalmente, e innanzitutto sotto il profilo epistemologico, l'inconsistenza ideologica della contrapposizione competenze/conoscenze; al contempo fornisce un manuale di progettazione rivolto a dirigenti scolastici, docenti e formatori di ogni tipologia di scuola, corredato di strumenti operativi e di esempi – tratti da esperienze realizzate in otto anni in vari contesti territoriali – per ripensare il processo di insegnamento-apprendimento finalizzato all'acquisizione sistematica, durante tutto il curriculum, delle conoscenze e abilità che costituiscono (definiscono) le competenze.

LUDOVICO ALBERT
Presidente della Fondazione per la Scuola

GLI OBIETTIVI E LA STRUTTURA DEL LIBRO

Questo testo propone un modello di progettazione per competenze frutto della sperimentazione in varie tipologie di contesti territoriali e di istituti scolastici¹, e si propone di fornire ai dirigenti scolastici, ai docenti e ai formatori di tutte le tipologie di scuole un vero e proprio manuale di progettazione corredato di strumenti operativi e di esempi tratti dalle esperienze realizzate, con l'obiettivo principale di costruire una progettazione didattica finalizzata all'acquisizione da parte degli studenti delle competenze attese in uscita di un percorso formativo e la loro certificazione. Il lettore troverà nel testo sia un'occasione di riflessione sulle innovazioni introdotte dal riordino della secondaria di secondo grado e sulle conseguenti ricadute sulle attività dei singoli istituti, sia stimoli e strumenti operativi per riorganizzare la progettazione della didattica e l'erogazione e controllo del servizio formativo.

L'attenzione alle competenze non è certo un elemento di novità nel nostro sistema scolastico, e basta passare in rassegna la normativa degli ultimi vent'anni per rendersi conto che fin dal 1999 con l'introduzione dell'autonomia scolastica (d.p.r. 275/1999) la progettazione per competenze è stata posta come elemento costitutivo del sistema dell'istruzione italiano. Ciò che caratterizza questo testo, però, è l'*attenzione ai processi di progettazione, erogazione e controllo del servizio*, attenzione che richiede un riesame e una ri-progettazione di fondo dell'intero modo di «fare

¹ La prima sperimentazione si è svolta in una ricerca-azione promossa dalla *Delivery* dell'USR Puglia per la sperimentazione dei nuovi istituti tecnici nella fase che ha preceduto la promulgazione dei decreti relativi ai regolamenti per i nuovi istituti professionali (d.p.r. 87/2010), tecnici (d.p.r. 88/2010) e i licei (d.p.r. 89/2010). Si veda Ribolzi *et al.* [2010].

scuola». Non solo quindi una revisione della struttura organizzativa di un istituto scolastico, con l'introduzione dei nuovi organismi e il potenziamento di funzioni già in parte presenti; non solo un riallineamento dell'offerta formativa in funzione dei bisogni del contesto, degli studenti, della società e del mondo del lavoro, ma, soprattutto, un ripensamento radicale delle modalità di progettare e realizzare l'attività didattica e di valutare gli apprendimenti.

Non si tratta di una riflessione solo teorica, ma della costruzione di un'offerta formativa che, tenendo conto delle molte esperienze di qualità già realizzate, sia in grado di proporre percorsi coerenti che, partendo dalla definizione chiara e misurabile delle competenze in esito, consente l'identificazione delle strategie didattiche e delle attività da proporre agli studenti (curriculum) in grado di garantire l'effettivo sviluppo delle competenze attese e la loro certificazione finale. Un'attività di questo tipo richiede un investimento notevole di tempo e di impegno, una disponibilità reale a mettere in discussione il modello professionale tradizionale del docente e una modalità di lavoro che preveda un forte coordinamento tra le attività dei singoli docenti. La complessità delle questioni da affrontare richiede un approccio ordinato, articolato in tappe che, partendo dai vincoli e dalle scelte di fondo dell'istituto, definiscano modalità e strumenti operativi funzionali al raggiungimento dei risultati attesi.

Il testo delinea nella parte prima i fondamenti epistemologici e organizzativi che sono alla base del modello proposto; nella parte seconda mette a fuoco il modello di progettazione fornendo gli strumenti operativi per realizzare ciascuna fase del processo di erogazione del servizio didattico (progettazione, realizzazione e valutazione). Il modello, che nasce come sperimentazione negli istituti tecnici e professionali, ben si adatta a essere applicato anche in altri contesti; nella parte terza vengono proposte applicazioni realizzate nella scuola primaria e secondaria di primo grado, nella progettazione dell'alternanza scuola-lavoro, nei percorsi di apprendimento per alunni non italofoeni e nella personalizzazione dei percorsi per l'utenza adulta (formazione post secondaria, formazione degli adulti, corsi serali).

Questo libro deve essere considerato uno strumento di lavoro da utilizzare criticamente come guida per le diverse attività di progettazione che ogni scuola realizza per erogare il proprio servizio formativo in coerenza con le norme di riferimento e con le proprie scelte autonome, ma può essere utilizzato in tutti i contesti formativi che richiedono l'elaborazione di una proposta articolata. Si sono affrontati i diversi aspetti della progettazione cercando di mantenere una visione unitaria che garantisca il massimo di coerenza e il collegamento tra i diversi momenti della progettazione:

– la *definizione dell'offerta formativa per l'intera durata del ciclo*: i profili formativi d'uscita dei vari indirizzi di studio, le relative mappe delle competenze, la loro articolazione in conoscenze e abilità;

– la *progettazione del curriculum mediante l'attribuzione delle responsabilità nello sviluppo delle competenze* e la definizione degli esiti di apprendimento attesi per ciascuna disciplina;

– la *modalità di progettazione dei singoli segmenti didattici* che costituiscono il curriculum e la valutazione degli apprendimenti;

– la *valutazione del processo di apprendimento* e la certificazione delle competenze.

Per facilitare la traduzione operativa, abbiamo inserito esempi elaborati nelle scuole che hanno lavorato utilizzando questo modello: per evidenti ragioni di spazio, si tratta necessariamente di una selezione che non rende la ricchezza dei materiali disponibili; cogliamo l'occasione per ringraziare i dirigenti e gli insegnanti che hanno dedicato impegno e tempo per questo lavoro)². Il testo può essere utilizzato a diversi livelli:

² Si ringraziano i dirigenti e gli insegnanti che hanno collaborato all'elaborazione di questo lavoro. Le scuole che hanno dato vita alla Rete di Tradate (ISIS «Città di Lino»; IIS «E. Stein» di Gavirate; ISIS «Daverio Casula» di Varese; IIS «C.A. Della Chiesa» di Sesto Calende; ISIS «A. Ponti», IIS «G. Falcone» di Gallarate; IIS «E. Montale», «Don Milani» e L. Geymonat di Tradate; IIS «Facchinetti» di Castellanza; IIS «G. Pessina» di Como; «Istituto Orsoline» e «Padre Monti», «Parma» di Saronno); gli «apripista», i 16 istituti tecnici della Puglia che hanno

- *dirigenti scolastici e docenti* che desiderano esaminare proposte e strumenti per il proprio lavoro per aggiornare la propria professionalità;
- *figure di sistema*: i coordinatori dei Consigli di classe, i coordinatori di dipartimento e funzioni strumentali che hanno la necessità di adeguare il proprio ruolo alle nuove esigenze derivanti dal riordino della secondaria di secondo grado;
- *Consigli di classe* che intendano rinnovare la propria modalità di progettazione e realizzare il curricolo della classe basato su un approccio per competenze;
- *Consigli di istituto* che intendano progettare e attuare un percorso per realizzare la progettazione per competenze in modo coerente con le disposizioni europee recepite dal nostro ordinamento;
- *membri dei Comitati tecnico-scientifici* interessati a partecipare in modo consapevole alla costruzione dell'identità della scuola e alla progettazione dell'offerta formativa coerente con le richieste dell'ambiente esterno;
- *rappresentati di enti e associazioni del mondo del lavoro* (sindacali e datoriali) interessati a contribuire al rilancio dell'istruzione tecnica e professionale.

sperimentato il modello nel biennio 2010-2011 (in particolare l'ITE «Romanazzi» di Bari, l'IIS «Pace» di Lecce e l'Istituto «Monet» di Ostuni e l'Istituto «Einaudi» di Foggia); le scuole secondarie di secondo grado della Campania dove, in collaborazione con l'USR, è stato realizzato un intervento formativo all'interno delle iniziative di sostegno al riordino della secondaria di secondo grado nel periodo 2011-2014, in particolare l'Istituto «Bersanti» di Pomigliano d'Arco dove è stata svolta una ricerca-azione nel corso dell'anno scolastico 2013-14. Si ricordano infine l'ITE «Cuppari» e l'Istituto «Pieralisi» di Iesi che hanno partecipato nel 2011-2012 al progetto «IN-FORMA» della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo nel quale è stato utilizzato il modello descritto nella seconda parte del testo. A chi volesse avere una visione più completa degli strumenti e delle produzioni delle scuole si consiglia di visitare i siti citati nella sitografia.

Credits

L'impianto generale del testo è stato concordato dagli autori con il coordinamento di Luisa Ribolzi, Claudio Gentili e Angelo Maraschiello. Luisa Ribolzi ha scritto l'Introduzione. Claudio Gentili ha scritto il capitolo primo della parte prima. Angelo Maraschiello ha scritto i capitoli secondo e terzo della parte prima e l'intera parte seconda; con Paola Benetti ha scritto il capitolo secondo della parte terza. Paola Benetti ha scritto il capitolo primo e terzo della parte terza, con Angelo Maraschiello ha scritto il capitolo secondo della parte terza e ha collaborato alla redazione della parte seconda. Vittoria Gallina ha scritto il capitolo quarto della parte terza.

INTRODUZIONE. FRA CONOSCENZE E COMPETENZE

Da parte di chi assume responsabilità educative – scuola e università in particolare – è sempre più avvertita l'esigenza di riconsiderare le dimensioni dell'esperienza e della pratica (un tempo quasi sconosciute) facendone oggetto di analisi, riflessione, rielaborazione, «connessione» fra saperi diversi. Non si tratta solo di offrire ai propri studenti opportunità di lavoro o stage, ma di ripensare in profondità l'organizzazione e la didattica scolastica e universitaria, trovando le soluzioni più adeguate al depotenziamento del paradigma trasmissivo. Ciò non implica automaticamente l'abbandono delle discipline tradizionali in nome di una generica trasversalità, piuttosto, sarebbe auspicabile una più accurata selezione di contenuti curriculari [Meghnagi e Mora 2018, 82-83].

1. *Premessa*

Questo testo raccoglie una serie di riflessioni teoriche, di buone pratiche e di indicazioni operative su «progettare per competenze». È certamente possibile, come alcuni hanno osservato, che quella delle competenze sia una «moda» pedagogica: Diane Ravitch, in un suo intervento a un convegno, notava che la pedagogia «è vittima di frequenti infatuazioni che inducono comportamenti simili a quelli dei lemming, che corrono tutti insieme verso l'abisso precipitando in mare senza una logica precisa». Tuttavia, sono ormai alcuni decenni che questo termine, nato nell'ambito del lavoro, è migrato con successo nel campo della formazione, presentandosi come possibilità di dialogo fra i due sistemi, oltre

Questa Introduzione è di Luisa Ribolzi.

che come una sfida ai tradizionali modelli di apprendimento, considerati inefficaci.

Benché sia largamente utilizzato in tutte le scienze sociali e del comportamento, il termine *competenza* non è stato definito in modo univoco, e assume nei diversi contesti significati anche contraddittori, perché basati su paradigmi diversi dell'azione sociale: un paradigma può negare quel che è fondamentale in un altro¹. In un testo destinato prevalentemente ai docenti, possiamo partire dall'idea che una riflessione su questo tema sia finalizzata a indicare «le azioni che gli educatori, i decisori politici e le singole persone devono compiere per preparare il proprio futuro» [Bakhshi *et al.* 2017]. È limitante pensare che la competenza serva solo a fornire un'adeguata preparazione al lavoro: se accettiamo la definizione di Le Boterf [1994], che pure nasce come consulente aziendale, che la competenza è la capacità di mobilitare le risorse che ogni persona possiede, convertendole in comportamenti efficaci, essa è certamente utile a perseguire tutto lo spettro di finalità della scuola. Non a caso molti si rifanno alla teoria della *capability*, che per Amartya Sen [1992] è la capacità di trasformare in «funzionamenti efficaci» le proprie competenze.

I processi strutturali di cambiamento, i cosiddetti *megatrend* che investono anche il mondo del lavoro determinano una diversa richiesta di competenze, e richiedono capacità di conoscenza e controllo del contesto che nascono da quella che un tempo si chiamava «cultura generale». Basta ricordare la globalizzazione, l'invecchiamento della popolazione, l'urbanizzazione e la richiesta di *smart cities*, la sostenibilità ambientale e l'affermazione della *green economy*, l'incertezza politica, il crescere delle disuguaglianze,

¹ Per citarne qualcuno, in Levi-Strauss, Chomsky o Piaget, la competenza ha il significato di «esito delle strutture profonde»; di «habitus» in Bourdieu o di «codice» in Bernstein; di «dote, abilità» (*accomplishment*) in etnometodologia, di capacità di governo in Goffman; di aggiustamento normativo nelle teorie del ruolo e della socializzazione; l'approccio comportamentistico infine la definisce come «esito di una prestazione».

tutti elementi con una forte componente culturale. Anche l'insistenza sull'apprendimento di una seconda lingua non è una moda, ma è legata allo sviluppo di un mercato del lavoro globale e alla mobilità, non solo dei migranti, ma dei *transnational workers*, e all'esigenza di ridurre o annullare i *fattori di isolamento* [Hussain 1977].

La scuola non può rincorrere questi cambiamenti, ma può e deve potenziare il suo specifico, cioè la capacità di sviluppare il pensiero critico e la dimensione euristica, che diventano centrali al punto che i modelli di formazione aziendale sono sempre meno specialistici e sempre più vicini a quelli di scuola e università².

«Progettare per competenze» non significa allora, come dice la citazione iniziale, cancellare le materie, tanto più che l'organizzazione scolastica funziona in base a esse, ma recuperare un approccio olistico alla trasmissione del sapere che la scuola ha perso quando si è frantumata in materie, senza farle dialogare fra di loro per costruire un insieme che sia più grande della somma delle parti. Nella mente umana le competenze e le conoscenze non sono separate, ma interdipendenti, e le competenze cognitive non possono essere acquisite indipendentemente dalla conoscenza, che non è solo qualcosa *intorno a cui* pensare, ma è qualcosa che *mette in grado le competenze di attivarsi* [Willingham 2007]. In un approccio di questo tipo, quindi, «è concettualmente sbagliato trattare come opposti termini come educazione e addestramento, accademico e professionale, o anche competenze e conoscenze. Al massimo, questi termini costituiscono gli estremi di una scala» [Ball 1990].

Quanto all'utilità, che serve a ridare senso a quel che si fa a scuola, sarebbe un grave errore riprodurre l'antitesi fra cultura «disinteressata», alta, e cultura «interessata», bassa, quasi che la cultura non dovesse avere nessuna utilità, nemmeno quella di contribuire alla qualità della vita, al benessere, comunque lo si intenda, alla coesione sociale,

² Questo comporta una rivalutazione della cultura «classica» come preconditione per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e base per ogni sviluppo tecnico e scientifico [Gentili 2018].

che in una società multietnica, caratterizzata dalla presenza di sistemi di valori e gradi di appartenenza diversi, non può essere data per scontata, ma richiede un'educazione che fornisca una conoscenza di base della storia, della cultura, degli obiettivi politici, sociali ed economici del paese in cui si vive, per sviluppare la volontà e la capacità di un agire sociale.

2. *Lo sviluppo storico del concetto di competenza e il raccordo con il mercato del lavoro*

Nel tempo, la competenza «migra» dal campo esclusivo della formazione al lavoro e del miglioramento del sapere professionale a quello della formazione generale, sia che venga usato «per etichettare nuove cose (la trasversalità dei saperi, l'importanza del sapere riflessivo, la costruzione di una nuova policy per il mercato del lavoro), sia che inglobi temi più consolidati (ad esempio il problema della classificazione delle qualifiche professionali)» [Viteritti 1995]. Si tratta di un oggetto non sufficientemente e unanimemente codificato, spesso definito come un *sapere in azione*: a esso «si *agganciano* di volta in volta più linguaggi e significati» [*ibidem*].

Il dibattito si articola intorno a due poli: che cosa si intende per «competenza» e quali sono le competenze richieste dalla società attuale, in particolare dal mondo del lavoro, e dove/come si acquisiscono. C'è accordo sul fatto che le competenze debbano essere *utili*, ma questo non significa «immediatamente utilizzabili», in quanto non è possibile un legame diretto fra ciò che si impara a scuola e ciò che serve nella pratica, anche limitatamente al mercato del lavoro, che ha una segmentazione diversa da quella del sistema formativo, e difficilmente raccordabile con essa, con il risultato che le imprese lamentano carenza di qualifiche e di lavoratori, e i lavoratori non riescono a utilizzare le qualifiche possedute, perché non sono quelle necessarie per i lavori disponibili: per l'Italia, i dati di progetto Excelsior mostrano che anche in un periodo di forte disoccupazione,

quasi un terzo delle professionalità richieste dalle imprese sono di difficile reperimento³.

Si tratta di un tema fortemente connesso con le politiche del lavoro ed educative, spesso nel più vasto contesto della linea politica di un paese, e questo ha generato un certo numero di aggregazioni di studiosi e decisori. Il più recente e tuttora attivo è il movimento *Partnership for 21st Century Skills* (P21)⁴, nato all'inizio degli anni Duemila negli Stati Uniti, che partendo dai bisogni del mondo del lavoro propone un insegnamento che ha l'obiettivo di sviluppare le competenze richieste dalle aziende ai neolaureati, superando anche il divario che si è creato fra le aspettative delle imprese e quelle dei giovani⁵. Secondo P21 si devono utilizzare due tipi di apprendimento efficace: *l'apprendimento basato sulla soluzione di problemi reali* e *l'apprendimento cooperativo*, in cui gli studenti si organizzano in gruppi eterogenei per lavorare insieme [Bishop 2007], superando la tradizionale lezione impartita alla classe nel suo complesso e lo studio personale in cui ciascuno studente lavora per conto suo (*seatwork*) con la supervisione del docente, considerati meno efficaci.

Le «competenze per il XXI secolo», fa notare chi ritiene che solo un'educazione completa, che include le arti, le lingue e le scienze, metta gli studenti di oggi in grado di vivere nel futuro, non sono una novità: erano presenti quasi tali e quali già fra le «competenze per il XX secolo» formulate dai pedagogisti secondo cui «non importa più che cosa uno studente sa, ma solo che sia capace di capire dove può trovare le informazioni», teoria che ha ripreso vigore nella *google society*. Nel 1911 Ellwood Cubberley invitava i suoi colleghi ad abbandonare le loro «antiquate idee accademiche» per adattare l'educazione alla vita rea-

³ Unioncamere – ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior*, vari anni.

⁴ P21 si è recentemente fuso con il movimento *Battelle for the Kids*. Informazioni reperibili sul sito <http://www.battelleforkids.org/about-us>.

⁵ Lo testimoniano per l'Italia due indagini di tipo *panel* sulle competenze, rispettivamente richieste dalle imprese (progetto Excelsior) e percepite dai neolaureati (Alma Laurea).

le; nel 1918 il Project Method di Kilpatrick proponeva di impegnare ragazzi e ragazze, preferibilmente in gruppo, in progetti applicativi di loro scelta (*hands-on*), per formare il carattere e la personalità e sviluppare la motivazione. Il movimento per la scuola attiva negli anni Venti e Trenta incoraggiava gli studenti a impegnarsi in attività progettate da loro e connesse alla vita reale, puntando su *decision-making*, pensiero critico e apprendimento cooperativo, utilizzando le materie solo strumentalmente. In molte scuole secondarie di punta, i corsi di scienze e di storia furono sostituiti da corsi interdisciplinari, chiamati «vita sociale»; inglese, studi sociali e scienze furono fusi in un unico corso integrato, centrato sull'esperienza di vita degli studenti, con una anticipazione del movimento di descolarizzazione degli anni Sessanta, e si potrebbero citare altri esempi. L'impatto di queste iniziative sull'educazione americana generò una diffidenza per le conoscenze accademiche, e influenzò anche in Inghilterra i formatori degli insegnanti, che hanno sottovalutato la conoscenza «per contenuti» puntando tutto su metodi e processi.

In Inghilterra, il modello del «Movimento per le competenze» pone l'enfasi su quello che gli individui possono fare, e non su quello che conoscono, e opera soprattutto nella formazione professionale, con una sottolineatura pragmatica viziata dalla mancanza di un rigoroso contenuto scientifico, che tende ad associare la formazione con l'addestramento. La Manpower Service Commission (MSC)⁶ utilizza l'analisi delle funzioni, che ricontestualizza selettivamente le relazioni e le pratiche sociali della vita di lavoro, e considera le competenze all'interno di politiche che propongono un modello legato al mercato, definendo corsi o programmi di studio come *commodities*, prodotti da vendere a clienti. L'esito di questa definizione è il «trasferimento metaforico del vocabolario dei mercati al discorso educativo» [Fair-

⁶ Istituita nel 1973, la Manpower Services Commission (MSC) aveva lo scopo di coordinare i servizi di formazione e lavoro. Dopo il 1987 fu ridefinita Training Agency (TA), e poi sostituita da una rete di 72 centri locali, che basano i programmi di riqualificazione sulla *function analysis*.

clough 1992, 207-208]. Il controllo delle riforme passa dai professionisti, orientati al valore, ai manager, orientati al mercato, che analizzano le competenze individuali richieste in ogni ruolo professionale (*jobs inventory*) codificando le azioni dei singoli in base al principio che «funzionino» nel conseguire la *mission* dell'organizzazione, e nella scuola i cittadini diventano meri consumatori di servizi in base alla loro possibilità di pagare.

Sull'onda di queste teorie, un certo numero di sistemi formativi sviluppa negli anni Novanta forme di sperimentazione, a partire appunto dall'Inghilterra, dove nel 1989 è stato introdotto il Leaving Certificate Vocational Programm (LCVP) che integra i normali corsi della secondaria con una presenza delle materie professionali e di tre «moduli di collegamento»: educazione all'impresa, preparazione al lavoro ed esperienza di lavoro. L'enfasi è sull'apprendimento attivo, sulle attività interdisciplinari e sui legami con l'ambiente. Grazie a un sistema a punti, dal LCVP è possibile proseguire nell'istruzione superiore. Nel 1995 è stato introdotto il Leaving Certificate Applied (LCA), per gli studenti che faticano a seguire i normali corsi. Dura due anni ed è organizzato in forma modulare intorno a tre elementi principali: educazione generale (lingua, materie sociali, arte, tempo libero); preparazione al lavoro (orientamento, esperienza di lavoro, inglese, comunicazione, educazione al lavoro) e formazione professionale vera e propria (ICT, applicazioni matematiche, aree specialistiche).

Il sistema irlandese [Kincaid e Portes 1994] contiene interessanti spunti di flessibilità, basati sull'integrazione non subordinata di elementi professionalizzanti nel curriculum generale. La formazione professionale è una via di sviluppo delle capacità personali prima che di acquisizione di competenze specifiche, e l'esperienza di lavoro è vista come elemento del processo decisionale e non come scelta di una carriera. Dopo l'obbligo, comune per tutti fino a 16 anni con la possibilità di scegliere alcune materie opzionali e il livello di approfondimento di altre, molte scuole offrono un *anno di transizione* interdisciplinare centrato sulla crescita degli studenti, che comprende esperienze di lavoro per facilitare

la scelta del corso successivo: non prevede l'acquisizione di competenze professionali specifiche, ma contiene elementi connessi al processo lavorativo (competenze relazionali, autostima, spirito di iniziativa).

Nella scuola secondaria olandese esiste un filone professionalizzante verticale dall'obbligo alla laurea (nella secondaria MBO, «educazione applicata di livello medio», da uno a quattro anni di durata; nel terzo livello HBO, «educazione professionale superiore» che prevede anche dei master post laurea), che riqualifica l'immagine della formazione professionale, accrescendo le possibilità di proseguimento di gruppi sociali che sarebbero rimasti confinati a una qualificazione inferiore. Questo canale flessibile prepara per il mercato del lavoro, in tempi più brevi e con costi minori, personale a livelli diversi, dagli operai ai tecnici intermedi ai tecnici altamente qualificati. In Olanda la formazione professionale non viene considerata «meno nobile» o di «seconda scelta», e si apprezza il fatto che eroga una qualificazione di tipo operativo e semi-professionale, in stretto raccordo con il territorio. Il filone non accademico (governato da organismi misti) ha acquisito nel tempo una identità positiva, anche perché è potenzialmente più innovativo, e consente una maggiore individualizzazione dei percorsi sia iniziali sia di formazione permanente.

Il modello comportamentista ha avuto particolare successo, in quanto consente di costruire delle rappresentazioni di «competenza» nel lavoro sotto forma di *profili di comportamenti*, ma è un paradigma sociale ristretto e datato, che riduce la competenza a una analisi delle mansioni poggiata su assunti e procedure semplicistici, e costruisce un'immagine impoverita e parziale di lavoro che finisce con l'oscurare le competenze reali di cui ha bisogno il mercato, ostacolando la costruzione di un sistema trasparente di qualificazioni e di standard che valorizzi i bisogni reali e percepiti delle imprese, senza trascurare le esperienze e gli interessi dei lavoratori, e dei vari gruppi (per classe, età, sesso, livello di qualificazione, ecc.) che compongono la forza lavoro. Rispondere alla domanda del mercato del lavoro è e resta uno degli scopi dell'istruzione, ma esisterà sempre un

divario fra competenze domandate e possedute in uscita. Capire l'importanza che gli imprenditori attribuiscono alle qualifiche, o il livello di soddisfazione per i giovani che assumono [tema discusso fin dagli anni Novanta: Ball 1990; EC 1991], è importante perché è un indicatore, anche se non esclusivo, della qualità della formazione, e influenza il livello di impiegabilità.

3. *Verso una definizione di competenza*

Chi cerca una definizione, talvolta operando una distinzione fra la competenza e le competenze, si trova di fronte a un concetto polisemico, utilizzato in contesti e discipline differenti, che nella pratica innova il rapporto fra conoscenze e abilità operative, valorizzando il ruolo dell'esperienza diretta, senza rifiutare l'apporto della teoria, in quanto le competenze «hanno bisogno delle situazioni, si generano solo nella pratica, che tuttavia può anche essere concepita all'interno di una dimensione pedagogica e formativa» [Viteritti 2018]. Nessuna generazione ricostruisce il mondo da capo, e le teorie nascono dalla capacità di vedere al di là della nostra esperienza immediata. La valorizzazione della pratica deve però guardarsi dagli automatismi: l'insegnamento *hands-on* è certamente utile a sviluppare le competenze desiderate, ma non è detto che ne garantisca la trasferibilità, che è basata sul concetto di inferenza, cioè sulla possibilità di utilizzare quel che già si conosce («conoscenza specifica rispetto al dominio»), per completare le informazioni mancanti. Saper risolvere problemi in un certo campo non abilita automaticamente a risolvere problemi in un campo diverso: una persona è in grado di risolvere un problema solo se lo riconosce per quel che è, e la capacità di riconoscere la struttura di un problema, così come quella di utilizzare in modo appropriato le proprie competenze, è legata a conoscenze preesistenti, teoriche e pratiche. Quando la riproduzione delle conoscenze non è più sufficiente, è necessario fare delle estrapolazioni da ciò che sappiamo per affrontare situazioni nuove, per noi o in assoluto.

Ogni modello di competenza comporta una teoria, cioè un tentativo di costruire rappresentazioni formali esplicite di processi informali e taciti che avvengono nei diversi domini della vita quotidiana, in accordo con specifici principi teorici o metodologici, e ponendo il problema della relazione fra queste costruzioni formali e i processi che si propongono di rappresentare. Come e da chi sono costruite, e per che scopo? In che misura una particolare teoria è adatta per capire una pratica sociale, e quanto è utile la sua metodologia per applicazioni pratiche, come descrivere «le competenze per l'insegnamento» o produrre metodi per l'analisi delle professioni, facilitando l'acquisizione delle competenze stesse?

Il concetto di «discorso pedagogico» di Bernstein, anche se complesso, fornisce una risposta utile. Per lui il discorso pedagogico è

un principio che sposta un discorso dalla sua pratica e dal suo contesto soggettivo, e lo ricolloca in accordo con il proprio principio di riordino e messa a fuoco. In questo processo di delocalizzazione e ricollocazione del discorso originale viene meno la base sociale della sua pratica, incluso il suo potere relazionale, e il discorso originale è soggetto ad una trasformazione che lo modifica da una pratica reale ad una virtuale o immaginaria. Il discorso pedagogico... si appropria in modo selettivo di altri discorsi, li ricolloca, li ricentra, e si mette in relazione con loro per costruire il suo proprio ordine e capacità di ordinare. In questo senso, il discorso pedagogico non può essere identificato con nessuno dei discorsi che ha ricontestualizzato, e non ha un discorso proprio, se non quello della ricontestualizzazione [Bernstein 2000, 83-84].

Nel caso delle competenze, una «traduzione» dal linguaggio di Bernstein dice che la teoria delle competenze rivede, riassume e ricolloca selettivamente elementi di discorsi originati nella scuola come luogo primario di costruzione della conoscenza, filtrandoli e assemblandoli in un discorso specialistico che incorpora gli aspetti di «vita quotidiana» (il mondo del lavoro) con cui ha a che fare, e produce così le regole per valutare le *performance* delle persone, operando come un «regolatore simbolico» della vita quotidiana. Se

«dobbiamo descrivere il discorso pedagogico come la regola che incorpora il discorso della competenza (*skills* di vario tipo) in un discorso di ordine sociale, così che il secondo domina il primo» [*ibidem*, 183], diventa evidente che il discorso pedagogico (la teoria) nel caso della competenza serve per accrescerne la congruenza con gli scopi sociali e politici.

Non a caso la letteratura inglese e nordamericana dalla fine degli anni Settanta, di matrice funzionalista, parla delle competenze come di una tecnica per produrre la descrizione delle pratiche sociali considerate rappresentazioni formali dell'appartenenza consapevole a un gruppo o a una organizzazione. Le competenze e gli elementi che le compongono identificano il focus di quel che si intende raggiungere, e per stabilire se le prestazioni di qualcuno sono o no soddisfacenti si mettono a punto dei criteri, i nuovi standard, che sono affermazioni esplicite e trasparenti basate sulle competenze, ma non coincidono con esse, e descrivono i risultati attesi (prestazioni o apprendimenti). Per fare riferimento a un esempio noto a tutti gli insegnanti, i test di PISA sono formulati in base a quelle che si ritiene debbano essere le competenze di un quindicenne, indipendentemente dalla sua situazione.

Per il mercato del lavoro, l'analisi funzionale è stata un utile strumento per supportare la contrattazione e per porre degli obiettivi di formazione e di valutazione, in base ad accezioni di fondo non filosofiche e definitorie, ma sociologiche e politiche. Dal punto di vista della progettazione scolastica, questo metodo è relativamente semplice, e richiede un processo lineare di descrizione degli obiettivi di apprendimento legati alla professionalità in uscita: più complesso risulta collegare il quadro delle competenze a quello delle materie. Questo tipo di tecnica è riduttivo se la definizione di un particolare compito o abilità viene vista come elemento atomico e manca un principio di sintesi, dal momento che nei processi educativi l'insieme è più della somma delle parti, e per raggiungere un obiettivo si possono tracciare molti possibili percorsi fra il punto di partenza e quello di arrivo. L'insieme di competenze definite come specifiche di un ruolo

è solo uno di quelli possibili, e riflette le implicazioni teoriche e di valore e le relazioni politiche e ideologiche presenti nel contesto, principi e relazioni che dovrebbero essere esplicitati e giustificati dal gruppo dei docenti.

La posizione opposta, che possiamo definire *olistica*, considera la competenza come un *compito culturale* e ritiene che anche le competenze professionali non siano predefinite, ma si definiscano in modo relazionale, nel rapporto che si crea fra il singolo e l'attività lavorativa, in quanto, a parità di mansione, elementi di ordine personale (culturale, familiare, etnico, ecc.) determinano una diversità professionale che *dipende dalla persona e non dalla mansione*. La competenza ha un carattere essenzialmente sociale, e considerarla una pratica sociale è ben diverso dal rappresentarla come un sistema tecnico di comportamenti fissati, che tenta di costruire una rappresentazione sistematica e omogeneizzante del mondo del lavoro, senza tenere conto della varietà di culture professionali e lavorative che costituiscono la sfera della vita sociale. In questa dinamica relazionale si creano delle vere e proprie *comunità di pratica* che consentono un apprendimento continuo, e che sono molto presenti nella scuola.

Si sta progressivamente abbandonando una concezione statica per valorizzare nella creazione di *competenze esperte* [Ajello, Cevoli e Meghnagi 1992] gli aspetti processuali e di esperienza. Minsky [1989] parla di «fattore K» (*knowledge line*), per indicare la capacità di attivare una «linea di azione» che ripete i comportamenti messi in atto con successo per risolvere un problema. Quando si presenterà un problema analogo, quasi automaticamente attiveremo, adattandola, la stessa serie di comportamenti. Turner [1994] definisce «conoscenza incarnata» una competenza contestualizzata che ha a che fare con la cultura e la pratica sociale, e con le relazioni fra interno ed esterno, fra capacità e pratica, un *mix* che aggrega più dimensioni, sia *hard* (conoscenze tecnico specialistiche e comportamenti organizzativi) che *soft* (valori, motivazioni, esperienze), oltre ai *tratti di personalità* (*character skills*) [Heckmann e Kautz 2016] la cui importanza per l'apprendimento iniziale e permanente viene oggi considerata determinante.

4. *Caratteristiche delle competenze dentro e fuori l'organizzazione scuola*

In ogni situazione di apprendimento entrano in gioco pratiche e risorse culturali complesse, oltre alle norme culturalmente condizionate che mirano a definire un individuo come *membro competente di un gruppo sociale*. Questa competenza non è garantita da indicatori di prestazione, ma dall'assimilazione dei principi impliciti, delle regole tacite e delle aspettative della cultura dei gruppi di appartenenza, a partire dalla famiglia, che con la scuola dovrebbe fornire strumenti per l'«addomesticamento» del mondo e per dare senso alla propria esistenza [Censi 2000, 76]. Ridurla a una lista di comportamenti fissati che consentono di occupare con successo un posto all'interno di un'organizzazione è un'eccessiva semplificazione che non tiene conto del fatto che le forme che la competenza assume variano a seconda dei gruppi sociali e delle risorse di cui dispongono, così da consentire ai membri di far fronte al mutamento, anche imprevisto. Questa competenza efficace e relazionale (Meghnagi e Mora [2018, 29-80] la definiscono «di trama») è composta di elementi cognitivi, sociali, etici, motivazionali e comportamentali, e si acquisisce sia dentro che fuori della scuola: se distinguiamo l'apprendimento in formale, informale e non formale, possiamo utilizzare questa distinzione anche per le competenze.

La scuola, agenzia formale per eccellenza, trasmette tre tipi di competenze: quelle operative, di routine; quelle professionali, che consentono di individuare le soluzioni migliori per i problemi, e infine quelle scientifiche, che consentono di identificare i problemi nuovi, o di affrontare quelli vecchi con nuove modalità [Fernandez Enguita 2001]. A queste vanno aggiunte le *abilità sociali di base*, che possono anch'esse essere aggregate in tre gruppi: la *capacità di prendere iniziativa*, la *capacità di pensare per problemi*, e la *capacità di lavorare in gruppo* per raggiungere uno scopo comune. Questa considerazione ci introduce nel vasto dominio delle tassonomie di competenze, che vengono formulate in relazione agli scopi a cui servono e che comportano criteri

di definizione diversi: in Italia è largamente accettata la distinzione, formulata da ISFOL, fra competenze *trasversali, di base e tecnico-specialistiche* [Di Francesco 2004], nella linea dei documenti europei in cui si insiste sul fatto che le competenze sono un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, la cui caratteristica è di essere *appropriati al contesto*. Ci sono poi le doti personali, *tratti del carattere* secondo la definizione di Hackman, che includono impegno, energia, motivazione, capacità di autoregolazione, affidabilità, disponibilità a collaborare, flessibilità e adattabilità, e restano, anche se hanno perso importanza, le *conoscenze*, tradizionale obiettivo di scuola e università.

Per evitare la tentazione di quella che la Fondazione Agnelli [Benadusi e Molina 2018] definisce «ipertrofia classificatoria», mi limito a citare altre due classificazioni:

– il progetto DESECO (*Definition and Selection of Competencies*), attivato dall'OECD nel 1997, che conclude i suoi lavori nel 2003⁷, ha identificato cinque *competenze chiave* o *di base*, indispensabili per esercitare una cittadinanza critica: capacità di apprendere, capacità di lavorare in gruppo, abilità comunicative (che comportano anche conoscenze tecniche per lo scritto, ad esempio per scrivere i rapporti, e per l'orale, per preparare presentazioni e trattare progetti), capacità di risolvere problemi, capacità di analisi, di argomentazione logica, di individuazione dei temi centrali;

– con un approccio più parziale, una ricerca sulle competenze richieste ai neolaureati in Giappone identifica cinque competenze trasversali: *espressione*, cioè la capacità di comunicare chiaramente la propria opinione; *ascolto*, cioè la capacità di ascoltare le opinioni altrui; *flessibilità*, cioè la capacità di cogliere le relazioni fra sé e gli altri; *disciplina*, cioè la capacità di adattarsi alle regole sociali, e infine *con-*

⁷ I risultati di DESECO sono stati utilizzati quasi solo per la costruzione di PISA. Ai fini di questo testo segnaliamo il loro lessico su «progettare per competenze» (<https://www.google.it/search?q=DESECO&oq=DESECO&aqs=chrome..69i57j0l5.1998j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>).

trollo dello stress (definito anche *resilienza*), cioè la capacità di tenere sotto controllo le cause di stress.

La competenza professionale, per parte sua, può essere ristretta e allargata⁸: la professionalità *ristretta*, tipica delle situazioni stabili, è composta dalle abilità lavorative inerenti in modo standardizzato a una determinata posizione di lavoro, è un elemento statico, ripetitivo, comune a tutti i soggetti che svolgono lo stesso lavoro; la professionalità *allargata* è l'insieme delle capacità professionali che caratterizzano il singolo, che la porta con sé quando si sposta e la utilizza per prendere consapevolezza della realtà e per far fronte a situazioni nuove: richiede presenza di saperi tecnici, capacità di lettura del contesto e di assunzione di decisioni al variare del contesto stesso. La professionalità del docente è tipicamente *allargata e relazionale*, e non può essere ridotta a elementi disaggregati, senza alcun rapporto con la cultura organizzativa della scuola: l'insegnante è un *professionista nell'organizzazione*, che deve saper conciliare i propri obiettivi personali con quelli della scuola: il suo lavoro è collocato all'interno di un complesso insieme di relazioni, formali e informali. Nelle istituzioni educative le pratiche informali e le competenze sociali sono di primaria importanza, anche se restano invisibili nella costruzione formale della «competenza».

Rispetto ad altre organizzazioni, il mercato del lavoro scolastico è regolato dall'esterno, o meglio non è un mercato, e non comporta percorsi di carriera, poiché quella di dirigente è una carriera diversa. Le competenze richieste all'insegnante per svolgere con successo il proprio lavoro non sono definibili, perché non solo sono, come tutte le competenze, legate al contesto, ma variano nonostante l'apparente identità del compito: si pensi alle diverse fasce di età, o ai diversi indirizzi della secondaria di secondo grado. Se pare evidente che nella maggior parte delle attività lavorative viene richiesta una professionalità allargata, che richiede

⁸ La definizione è datata (Re e Oddone [1991] formulano il concetto ricavandolo dall'analisi degli operai torinesi politicizzati negli anni Settanta), ma ha una buona capacità euristica.

alla formazione di far acquisire la capacità di entrare in rapporto con la realtà e di interpretarne le domande, e di rendere consapevoli delle proprie potenzialità e della propria capacità di essere soggetto attivo nella trasformazione della società, questo è particolarmente vero per gli insegnanti⁹.

5. *La misurazione delle competenze cognitive e il capitale umano*

L'acquisizione delle competenze non è fine a sé stessa, ma serve, per dirlo in una parola, a migliorare la qualità della vita, individuale e sociale, qualità che viene influenzata dal *capitale umano* e dal *capitale sociale* di cui una persona dispone. Per misurare il capitale umano, si tende spesso a identificarlo con le *competenze cognitive*, usando come indicatore gli anni di scolarità, assegnando scorrettamente dappertutto a un anno di scuola la stessa capacità di trasmettere competenze, in Italia come a Hong Kong, mentre è la qualità della scolarità, non la sua durata, che determina il potenziale di creazione di competenze cognitive di un sistema formativo. Lo studio sistematico delle conseguenze economiche personali (spendibilità sul mercato del lavoro e aumento della retribuzione) del possesso di determinate competenze cognitive è relativamente recente, e la sua attendibilità può essere discussa, per la difficoltà di misurare i «fattori nascosti»¹⁰, extrascolastici, ma è innegabile che esista un legame fra qualità della formazione e riuscita futura [Hanushek e Woessman 2010]. Questo legame non è automatico, ma l'istruzione serve quantomeno a proteggere dalla marginalità cui vengono destinati gli *early leavers*,

⁹ Sulle caratteristiche dell'insegnante efficace sono state scritte migliaia di pagine: per una sintesi rimando al mio intervento presso l'INVALSI in <https://www.youtube.com/watch?v=zsQK2P2DsY8>.

¹⁰ Si sono fatte ricerche e stime attendibili del legame fra contesto familiare e riuscita, legame la cui forza può essere utilizzata anche come indicatore dell'equità degli accessi.

insufficientemente scolarizzati, riducendo i rischi di disoccupazione.

Nel discorso sul raccordo fra competenze e capitale umano si dovrebbero prendere in considerazione *gli effetti non economici*, positivi e negativi, personali e pubblici, legati anche alle *conseguenze non cognitive* dell'educazione¹¹. Per elencarne solo alcune, le *conseguenze pubbliche* vedono una maggiore istruzione positivamente associata all'innovazione, alla ricerca, allo sviluppo e alla diffusione delle tecnologie, a una maggiore coesione sociale e partecipazione civile e politica, al calo della delinquenza e a una più veloce indipendenza economica. Le *conseguenze private*, oltre alla produttività individuale sul mercato (teorie classiche del capitale umano), comprendono le ricompense non monetarie in termini sia di condizioni di lavoro che di *fringe benefits*, oltre a elementi come la qualità della vita dei figli (percorsi scolastici e salute), la capacità di migliori scelte nei consumi e di migliore uso del denaro, i minori costi nella ricerca del lavoro, la crescita della mobilità e infine il livello di salute personale e del coniuge.

Il confronto internazionale consentito dai test standardizzati su larga scala, anche in serie storiche, cerca di misurare l'efficacia dei diversi sistemi scolastici nella determinazione delle *cognitive skills*, distinguendo fra risultati generali e specifici di un dato paese. Anche se è necessaria una certa cautela, questa comparazione ha una serie di vantaggi: fornisce informazioni su dati e caratteristiche istituzionali della popolazione e del sistema scolastico; permette di identificare eterogeneità sistematiche, confrontando per esempio la dimensione delle classi, e contemporaneamente tenendo sotto controllo le differenze interne (ad esempio, nel rapporto fra il settore pubblico e quello privato), e infine si possono individuare effetti generali delle differenze (ad

¹¹ Questo tema è stato al centro di un ampio piano di ricerche delle organizzazioni internazionali, tra cui il progetto SOL dell'OCSE-CERI [2007], con successivi approfondimenti [OCSE-CERI 2010]. Dal 2012, il volume sugli indicatori internazionali dell'Istruzione, *Education at a Glance*, comprende alcuni indicatori sui benefici sociali dell'educazione.

esempio, le conseguenze sul rendimento delle dimensioni del settore privato rispetto a quello pubblico). D'altro canto non si possono ignorare alcuni limiti, quali la mancanza di dati individuali, l'impossibilità di misurare i fattori culturali sottostanti, il collegamento con decisioni politiche per la raccolta dei dati, e infine una certa soggettività nei criteri di campionamento. Inoltre, poiché i ragazzi vengono testati una sola volta, a 15 anni, manca la possibilità di uno studio longitudinale che verifichi la stabilità dei risultati.

La definizione delle competenze come «sapere in azione» implica il superamento di una riduzione sia alle sole competenze cognitive sia a un semplice «saper fare»: poiché le persone formalmente qualificate crescono, nella valutazione aumenta il peso di altri due elementi, capacità e «accettabilità» (la sensazione di avere trovato la persona giusta), e simmetricamente cresce la diffidenza verso le informazioni fornite dalle scuole¹², di cui si considera inadeguata la capacità predittiva rispetto alle prestazioni sul lavoro. Si tende a prendere in considerazione altri elementi (lo stile, il carattere, la flessibilità, l'affidabilità, l'aspetto, ecc.), e alla scuola o all'università si chiede di fornire competenze cognitive essenziali, e capacità di apprendere sul lavoro. L'educazione viene considerata una base su cui sviluppare altre competenze, ma l'attualizzazione delle abilità, delle attitudini, delle conoscenze – e anche delle caratteristiche personali – avviene al termine degli studi, in «organizzazioni competenti» che sono fonte di conoscenza e di norme. Il carattere contestuale delle competenze, di cui si è parlato,

¹² In Italia c'è sempre stata una certa diffidenza verso il *credenzialismo* [Collins 1979]: le imprese non si aspettano di trovare persone in possesso di *skills* che le mettano in grado di lavorare fin dall'inizio in modo autonomo, e privilegiano aspetti informali: permane uno stereotipo per cui il livello più elevato di istruzione dei giovani rispetto alle generazioni precedenti viene bilanciato negativamente dalla convinzione che la scuola è diventata troppo facile, fornisce qualifiche insufficienti e inadeguate, e crea aspettative troppo elevate. In Italia poi giocano negativamente la prevalenza di imprese piccole e medio piccole con una domanda ridotta di qualificazioni elevate [Schizzerotto 1997] e le politiche sindacali che proteggono chi è già occupato.

vede la situazione di lavoro come luogo di apprendimento, in cui l'incontro fra domanda e offerta va visto non tanto in termini di «corrispondenza» quanto di «adattamento» ai tre livelli di competenze presenti in un'azienda: quelle essenziali (*core competencies*), che sono comuni a tutto il personale e vanno raccordate con i valori di base dell'impresa, quelle proprie di ciascuna area o famiglia professionale, e quelle relative ai singoli ruoli.

L'utilizzo del livello di istruzione come segnale, ancora utilizzato in quanto semplice da accertare, fa parte di una concezione del lavoro non più attuale, in cui l'organizzazione burocratica della scuola risponde all'esigenza di informazioni del mercato del lavoro, che utilizza il titolo di studio come sistema di reclutamento, con la conseguenza negativa di far considerare il «titolo» più importante di quello che si è imparato. Lo sviluppo dei lavori «professionali» che stanno a metà fra la completa prevedibilità e la completa imprevedibilità dei risultati [Collins 1979] richiede una crescita della mano d'opera qualificata, anche se si è visto che più un lavoro è complesso, più i lavoratori si attrezzano per farlo. La bassa corrispondenza fra percorso scolastico e competenze acquisite genera un elevato livello di sottoutilizzazione, e l'effetto delle credenziali sembra quello di escludere chi non le possiede, piuttosto che quello di garantire l'accesso a chi le possiede. Non si selezionano i migliori, ma si «proteggono» persone in possesso di alcuni requisiti ascritti. Spence [1973] parla di «meritocrazia condizionata» quando una selezione non si basa solo su qualità ascritte (*indici*), ma anche acquisite (*segnali*), e ogni persona può investire per acquisire segnali migliori. Il peso dell'origine sociale non può essere eliminato, e le reti familiari e amicali, e in genere i contatti personali, restano fondamentali nella ricerca del lavoro¹³.

¹³ Granovetter [1974] mostra che è rimasto quasi invariato a distanza di quindici anni il peso delle reti primarie, familiari (*legami forti*), che forniscono informazioni di tipo fiduciario, e delle reti secondarie, amicali (*legami deboli*), che forniscono informazioni tecniche: il primo

A determinare la spendibilità dei diversi titoli di studio sul mercato del lavoro concorrono anche elementi esterni, come l'accuratezza della *job description* e la conoscenza che le imprese hanno delle competenze collegate ai diversi titoli di studio, ma è un meccanismo rigido, mentre un raccordo fra impresa e formazione basato sulle competenze offre uno strumento più adeguato di lettura dei fabbisogni e una guida per la progettazione dei percorsi formativi, e costituisce quindi un fattore di razionalizzazione: di qui l'importanza di attivare soprattutto nella secondaria di secondo grado ogni possibile forma di integrazione, anche con l'alternanza.

6. *Le competenze e le politiche per l'istruzione*

Il concetto di competenza si afferma e diviene centrale nelle politiche educative transitando dalla formazione professionale, per poi estendersi alla scuola e all'istruzione superiore, conservando la sua duplice natura di risorsa per lo sviluppo personale e per un positivo inserimento nel mercato del lavoro. Le politiche educative che promuovono nell'istruzione tecnica e professionale una progettazione basata sulle competenze partono dall'idea che esista un legame tra livello e tipo delle competenze e produttività nelle imprese. Questo legame però non è scontato come sembra pensare la «retorica delle competenze»: «l'asserzione che la competizione basata sulle competenze è la strada attraverso cui passa il successo delle persone, delle imprese e delle nazioni è diventata quasi un'ovvietà. Eppure, la crescita delle occupazioni, il disegno delle posizioni e la pratica organizzativa si discostano in larga misura da questa strada». [Grugulis e Stoyanova 2006]. Non sono possibili gli automatismi: le imprese sono organizzazioni sociali complesse, ed è improbabile che la produttività sia legata a una sola causa: possono raggiungere il successo anche per altre vie, alcune delle quali (ad esempio l'intensificazione del lavoro,

tipo di legami è importante per le imprese piccole e medio piccole, il secondo per le grandi.

o il lavoro *deskilled* che rende competitivi i paesi terzi) non comportano una crescita delle competenze.

Le politiche educative devono considerare le competenze come *un elemento del sistema sociale*, prodotto dalla relazione di parti diverse del sistema stesso, che cambiano rapidamente: variano anche le ricompense che derivano da un'elevata qualificazione, e sono *legate alle aspettative*. Le *aspettative dei giovani* variano a seconda del tipo di scuola: schematizzando, si può parlare di aspettative di professionalizzazione spendibile a breve sul mercato del lavoro, con ridotte aspirazioni alla mobilità sociale, nei giovani che scelgono la formazione professionale regionale o statale; negli istituti tecnici l'inserimento lavorativo è collegato ad aspettative limitate di crescita personale e di possibile proseguimento all'università o in un'ulteriore specializzazione; il liceo è stato tradizionalmente la scuola delle élite, e conserva un aspetto di promozione culturale generale distaccata dalla qualificazione per il lavoro, che avverrà dopo l'università¹⁴. Le *aspettative degli imprenditori* non sono più quelle di considerare la scuola come «una ditta che produce un bene particolare (forza lavoro istruita) in risposta alla domanda per cui lo produce» [Hussain 1977], ma la formazione più richiesta è quella che assicura capacità di base, capacità trasversali e potenziamento dei tratti di personalità, apparentemente estranei alla qualificazione lavorativa ma in realtà essenziali anche per acquisire poi, direttamente in impresa, i requisiti tecnici.

Le aspettative sono fortemente legate alle caratteristiche dimensionali e di settore, e per questo è difficile identificare elementi comuni nella politica delle risorse umane delle imprese, che verte sullo sviluppo delle competenze e su di un adeguato rapporto fra competenze e prestazioni (*skills and performance management* [Dyer e Reeves 1995]) anche se la valutazione delle competenze non entra quasi mai

¹⁴ È possibile che la resistenza di molti docenti dei licei all'alternanza derivi da questa considerazione: l'avversità nasce però anche dalla impreparazione a gestire modelli di progettazione, insegnamento e valutazione diversi da quelli disciplinari della lezione frontale.

nelle politiche retributive. Se il legame fra competenze e *performance* è tenue, e determina solo in parte la competitività delle imprese, la motivazione a investire in formazione diminuisce, perché non si tengono presenti i vantaggi sociali di accrescere la qualificazione delle persone e delle imprese. La scelta è fra *make or buy*, se sia cioè preferibile formare i lavoratori all'interno, con il rischio che poi si trasferiscano, o acquistarli già formati sul mercato: poiché la formazione al lavoro è tanto più efficace, quanto più coinvolge gli attori (l'ente pubblico, l'impresa, i singoli lavoratori) nella progettazione, realizzazione e anche nel finanziamento, il modello che pare più efficace è quello del «coinvestimento», in cui l'impegno viene suddiviso proporzionalmente fra chi ne ricava un vantaggio. Anche in questo caso, il riferimento all'alternanza è immediato.

La collocazione delle competenze nella progettazione dei percorsi formativi è almeno in parte determinata dal peso che assumono nel mercato del lavoro. Nel lavoro industriale, la struttura è «a piramide», e la distribuzione delle professioni va da una base di molte posizioni di lavoro poco qualificate, a un vertice di poche posizioni di lavoro molto qualificate. Maggiore è il livello di qualificazione iniziale, maggiori le possibilità di accedere direttamente a una posizione qualificata, e si parla di «massima continuità iniziale», con una ridotta mobilità, che spesso non è collegata all'istruzione, ad esempio nel passaggio da lavoratore dipendente a imprenditore. Nella fase successiva, la tecnologia e il ricorso ai lavoratori migranti riducono il numero delle mansioni rifiutate e gonfiano la fascia centrale, con una forma «a uovo» in cui la formazione accompagna la mobilità per la riqualificazione delle mansioni, o per fare fronte al cambiamento. Gli spostamenti comportano sempre più spesso un'uscita/rientro attraverso la formazione, che consente di acquisire le nuove competenze. Attualmente, la struttura è «a clessidra», con due mercati del lavoro (forte/protetto e debole/precario) separati da una strozzatura che rende difficile il passaggio dall'uno all'altro. Nelle due parti, la formazione riveste un ruolo di protezione: quella iniziale accresce le possibilità di entrare nel segmento migliore, quella

permanente consente una ridotta mobilità, con il passaggio dall'una all'altra semisfera.

Il mercato attuale potrebbe essere definito come «anarchico», in quanto il lavoro atipico, oggi sempre più diffuso, oscilla fra gli estremi del precariato debole (giovani con poca esperienza e poche risorse, non necessariamente sottoscolarizzati) e del consulente di alto livello che seleziona gli incarichi, in una «carriera senza limiti» [Arthur e Rousseau 1996] basata sulle reti relazionali. Al vertice, troviamo un ridotto numero di *entrepreneurial workers*, per lo più nel settore delle imprese collegate alla rete, con la moltiplicazione di nuove professioni, che cercano o creano le opportunità di lavoro che meglio consentono di valorizzare il capitale umano che possiedono, e hanno competenze basate sulla creatività. In termini economici il capitale umano dell'*entrepreneurial worker* può essere considerato un capitale di rischio, e le sue competenze sono difficili da definire, e ancor più da certificare. La regola sembra essere «se non trovi un lavoro, inventalo»: ma le istituzioni formative non sono attrezzate per questo tipo di utenza, e l'aneddotica sui grandi guru del web che non si sono laureati, da Steve Jobs a Mark Zuckerberg a Bill Gates, è vastissima.

Siamo in presenza di un paradosso per cui le «società moderne esprimono una *nuova* domanda di formazione superiore, ma la maggior parte delle scuole e delle università eroga una formazione *tradizionale* [Wasser 2001]. In questo contesto, una progettazione per competenze che superi la segmentazione in materie potrebbe costituire una «risorsa di cambiamento» [Viteritti 2018, 44]. Il principale ostacolo da superare è il tipo di formazione dei docenti, che sono abituati a fornire un «prodotto» standardizzato, per cui ogni variazione è destabilizzante. Si stenta a inserire nel percorso formativo gli ambiti esterni alla scuola perché c'è un problema di *accertamento delle competenze*, che nella scuola tiene conto solo delle discipline. Eppure, l'aver compiuto un dato percorso non comporta automaticamente l'aver acquisito determinate competenze:

l'esperienza di altri paesi ci dice che l'innalzamento dell'obbligo che ha trattenuto a scuola i giovani ha prodotto l'effetto statistico di ridurre l'offerta di lavoro giovanile sul mercato, ma non ha automaticamente prodotto migliori capacità di apprendimento e migliori risultati scolastici. La scuola trattiene ciò che prima respingeva, ma questo non si traduce in processi di apprendimento, di accrescimento del capitale culturale. Anzi [Luciano 1999, 7 ss.].

Il venir meno del rapporto fra scolarità e qualificazione disattende le aspettative degli utenti, che richiedono per tutelarsi forme di «certificazione», «validazione», «accreditamento» e simili, che sono da intendere come *dispositivi di controllo*, in particolare per i percorsi di studio connessi a professioni come i medici, gli architetti, i legali, che si occupano di beni essenziali della persona o inerenti la tutela dell'integrità personale (in senso fisico, patrimoniale, morale ed esistenziale) del *cittadino-utente*, per fornire una *garanzia di competenza* ma anche per tutelare da offerte inconsistenti o ingannevoli gli utenti/clienti «inesperti» (e cioè in posizione di *asimmetria competenziale* rispetto ai produttori)¹⁵.

7. *Dal macro al micro: usare la progettazione per competenze per migliorare l'efficacia della formazione*

Da almeno vent'anni si sta manifestando anche in Italia un crescente bisogno di istruzione e di professionalizzazione, in cui l'elemento più innovativo è la presenza di una concezione che vede la formazione come un percorso variabile in cui l'integrazione non nasce dall'architettura preesistente, ma è data da un soggetto responsabile che si sposta in modo consapevole verso una meta. Se l'insieme dell'offerta non

¹⁵ Nello spazio europeo dell'istruzione superiore la funzione di *accreditamento abilitativo* si va estendendo alla *formazione permanente* e mira a rivalutare ogni tipo di abilità e di competenze, comunque acquisite [Zaggia 2009, 11-15]. Va in questa direzione anche la definizione del sistema EQF (*European Qualification Framework*), che consente la comparabilità delle qualifiche, non delle competenze, anche se a ogni qualifica sono associate delle competenze.

è frammentario, ma costituisce un sistema, l'idea di un *self service* della formazione che molti considerano un'eresia, diventa invece una interessante possibilità, in una strategia globale di qualificazione delle risorse (umane e materiali) e di collegamento tra domanda e offerta di formazione: la mancanza di questa visione sistemica è stato il limite principale delle politiche educative in Italia, a tutti i livelli e in tutti i settori, anche se i singoli interventi, presi uno per uno, erano talvolta di ottima qualità. In mancanza di una visione condivisa con le imprese e con i decisori politici, l'Italia continuerà a formare a caro prezzo risorse qualificate, per poi esportarle, anche senza alcun rientro, con una dinamica che è tipica dei paesi a basso sviluppo.

La progettazione per competenze, intese come il patrimonio di conoscenze, abilità e comportamenti dell'individuo in situazione di lavoro, si è mostrata in un buon numero di casi capace di far fronte alla domanda di nuovi *profili occupazionali*, ad esempio definendo un certo numero di *core occupation* in cui fondere profili che finora sono stati allocati a settori separati. La flessibilità e la mobilità possono essere incrementate per mezzo di «professioni dinamiche aperte» caratterizzate da un'analisi delle competenze. Questa proposta comporta una serie di problemi, dalla creazione di un rapporto fra competenze e materie (dato che la scuola italiana funziona sulla base delle materie), che richiede un approccio comune fra più docenti, al monitoraggio dei percorsi, alla valutazione degli apprendimenti. Alle tradizionali competenze di «saper fare» e «saper essere» si stanno aggiungendo quelle di «voler fare», «dover fare» e «poter fare». Si dovrà trovare il modo di misurare l'intero spettro delle competenze spendibili per un certo compito (preliminarmente analizzato), incluse quelle di conoscenza del contesto, relazionali e di interpretazione degli altri.

Per migliorare per mezzo di un'adeguata progettazione il rapporto fra scuola e mercato del lavoro bisogna costruire un'offerta formativa che parta dall'esistenza di professioni concrete, dotate di caratteristiche specifiche e che richiedono qualità particolari, o da aree professionali omogenee, che richiedono un nucleo comune di qualificazioni essenziali

(«capacità professionali di base») specifiche dei diversi indirizzi, e che la scuola si impegna a trasmettere. Le capacità professionali di base sono il parametro di riferimento per la determinazione degli indirizzi (non più fissati in base all'omogeneità delle materie), e non sono generiche, ma essenziali, e l'organizzazione per aree professionali omogenee valorizza le competenze specifiche essenziali non come «contenuti» che si modificano con grande rapidità, ma come «modello dell'apprendere» (*trasferibilità delle valenze professionali*).

La qualificazione specialistica per una professione potrà essere conseguita in tempi relativamente brevi attivando la collaborazione con agenzie esterne, nel quadro dell'autonomia, anche grazie all'alternanza, e valorizzando l'extra-scuola. Si considera efficace un sistema in cui *nella scuola* si acquisiscono i requisiti fondamentali della personalità (scuola di base) e delle professionalità di base in indirizzi specifici (scuola secondaria); *nella formazione professionale* si acquisisce una professionalità operativa per un ventaglio ancora relativamente flessibile di professioni; in *azienda* c'è un addestramento alla singola mansione, purché esista la necessaria formazione di base. Un adeguato sistema di formazione permanente, oggi insufficiente, provvede alla necessaria flessibilità.

È anche opportuno attribuire le responsabilità ai diversi livelli decisionali: il ministero, le regioni, le scuole autonome: l'obiettivo è che ogni decisione venga presa al livello più pertinente, mentre la burocrazia tende a far passare tutto dal centro. Il *ministero* deve determinare le capacità professionali di base, attraverso un'analisi approfondita dell'innovazione tecnologica e dell'organizzazione del lavoro (funzione di ricerca e sviluppo) e determinare la ripartizione delle discipline per il tronco comune, in base ai due criteri dell'essenzialità e della minima prescrittività. Valuterà poi i risultati. La *regione* è una *somma di territori*, poco significativa come bacino occupazionale, ma è utile per programmare su base locale gli indirizzi fissati centralmente. È un luogo elettivo per la fase terminale della professionalizzazione, nella filiera della FP e dell'apprendistato a tutti i livelli. Infine, l'*unità scolastica* è il luogo in cui avviene

la progettazione del curriculum reale, e la mediazione tra le esigenze degli alunni e le decisioni prese ai livelli superiori. Ci sono molte resistenze a questo modello integrato, per un insieme di cause: l'impreparazione dei docenti, la fragilità del sistema di certificazioni, la mancanza di comunicazione fra i due sottosistemi, che si traduce in una dannosa ignoranza dei rispettivi caratteri e bisogni, e paradossalmente anche in una difficoltà a identificare i *propri* bisogni.

PARTE PRIMA

I FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI

COMPETENZE, SAPERI DISCIPLINARI,
INNOVAZIONE DIDATTICA

1. *Premessa*

«Una persona è competente quando è capace di sapere, saper fare e saper essere».

Il termine competenza da tempo suscita grandi passioni, amori e odi, innovazioni nelle routine didattiche e forti resistenze a difesa dei saperi disciplinari. Ho personalmente ingaggiato una sfida sul piano dialettico con un grande polemistista, Giorgio Israel, acuto difensore del primato del sapere disciplinare nella didattica, prematuramente scomparso. Devo confessare che questa polemica ha cambiato il mio modo di rapportarmi al tema delle competenze rendendomi più cauto nei giudizi e più attento all'indispensabile armonia tra funzione delle discipline nei processi di apprendimento e didattica per competenze.

Se si clicca su internet questa espressione viene accompagnata da molto fumo e per cercare l'arrosto bisogna faticare. Alcuni anni fa mi è capitato di lavorare a un'indagine sulle competenze del settore calzaturiero nel distretto del Brenta. Avevo tra le mani una indagine preliminare, meticolosa e corposa. Quando ho inserito nella ricerca la parola chiave «scarpa», con mia grande sorpresa ho constatato che la parola scarpa, in 200 pagine dedicate al settore delle calzature, non appariva mai. In compenso abbondavano schemi e tassonomie, ma con uno scarso rapporto con la realtà.

Questa astrazione ha generato non poche polemiche tra chi difende una scuola arroccata sui saperi disciplinari e chi propaganda un irrealistico passaggio totale dalle conoscenze alle competenze, quasi che fosse possibile un percorso

Questo capitolo è di Claudio Gentili.

scolastico che rinunci alle discipline. Ma la conoscenza e i saperi disciplinari vantano secoli di tradizione scientifica nella scuola, mentre la nozione di «competenza» è arrivata alle scienze dell'educazione nel Novecento da altri campi disciplinari, primi tra tutti la sociologia dell'organizzazione, la psicologia del lavoro e l'economia aziendale. Il concetto di competenza è stato utilizzato per la prima volta in uno scritto del linguista Noam Chomsky per descrivere la conoscenza alla base del meccanismo di produzione e interpretazione da parte di un parlante nativo di un numero potenzialmente infinito di frasi corrette in una data lingua. Rimane dunque distinta dall'esecuzione «intesa non solo come messa in pratica della competenza, ma anche come effetto dell'insieme di fattori legati all'attenzione, alla memoria e alla percezione» [Chomsky 1965].

La competenza rappresenta un «maremoto semantico» ed è caratterizzata da una notevole polisemia di fondo, in quanto appartiene contemporaneamente al linguaggio comune e alla terminologia scientifica. Questo polimorfismo fa sì che il concetto di competenza sia oggi confuso con le nozioni di *sapere* e *conoscenza* nell'ambito dell'educazione o con quella di *qualifica* nell'ambito del lavoro, mentre può essere studiato partendo da tutte e due le dimensioni: quella del lavoro e quella dell'educazione e della formazione. È stato Schwartz [2001] ad approfondire l'approccio alla qualificazione professionale nell'educazione degli adulti, sostenendo che questa è sempre caratterizzata da almeno tre dimensioni: *una dimensione concettuale*, *una dimensione sociale* e *una dimensione sperimentale*, legata all'*esperienza* e ai contenuti reali del lavoro.

Queste tre dimensioni convivono nel concetto di competenza, che è di fatto uno sviluppo di quello di «qualifica professionale» e lo ha progressivamente sostituito nella letteratura pedagogica, in un processo legato alla crisi dei modelli di formazione centrati sulle pedagogie «formali» (legati alla scuola, all'acquisizione di titoli e qualifiche in contesti intenzionalmente strutturati), e ha fatto emergere, nei sistemi di formazione dei paesi sviluppati, la necessità di ripensare i paradigmi e i principali modelli della formazione

scolastica ed extrascolastica adattandoli ai nuovi contesti culturali, alla rivoluzione digitale, alla critica al modello didattico fondato sulla mera trasmissione delle nozioni. Ma la contrapposizione tra i saperi teorici e disciplinari tradizionalmente veicolati dalla scuola e i saperi pratici spendibili nelle situazioni concrete, che ha portato alla nascita della *pedagogia delle competenze* in opposizione alla *pedagogia delle discipline*, trascura il fatto che l'avvicinamento della formazione alla produzione attraverso la creazione di nuovi codici pedagogici consente ai giovani passaggi meno traumatici al mondo del lavoro e agli adulti alternative per ridurre al minimo il rischio di esclusione sociale. Il concetto di competenza, del resto, si è sviluppato per garantire all'adulto lavoratore una maggiore capacità critica e riflessiva volta a valorizzare la componente personale e creativa del lavoro quotidiano.

2. *Il linguaggio delle competenze: un ponte tra formazione e lavoro*

Se guardiamo al problema delle competenze dal punto di vista del sistema produttivo, emerge una duplice posizione: coloro che definiscono la competenza come un attributo individuale, intrinseco alla persona e coloro che invece ne fanno un fattore strategico che rientra nella logica del business, quindi estrinseco al soggetto umano. Per meglio contestualizzarla, proverò a ricostruirne brevemente la storia.

Il termine «competenza» è stato utilizzato per la prima volta nel 1973 da David C. McClelland¹, in un articolo nel quale contestava l'affidabilità dei tradizionali test d'intelligenza e attitudinali e la validità delle certificazioni scolastiche nel predire i comportamenti individuali e in particolare le prestazioni lavorative e proponeva come più efficace l'utilizzo, per la selezione del personale, della valutazione delle

¹ McClelland è stato professore di psicologia all'università di Harvard e ha fondato la società di psicologia industriale Hay-McBer, specializzata nel metodo delle competenze per la selezione del personale.

competenze. Dai suoi studi emerge un primo importante descrittore della competenza, che la identifica come non riconducibile esclusivamente all'intelligenza o all'attitudine, ma a un complesso di elementi cognitivi e comportamentali organizzati sistematicamente per affrontare le situazioni di lavoro, in cui l'azione specifica è la capacità di rispondere alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo. In una posizione o in un ambiente organizzativo diversi la competenza si potrebbe manifestare in azioni specifiche diverse.

Come fattore intrinseco, la competenza è interna a un quadro teorico che la riconduce alle *performance* e quindi al processo di lavoro. È innanzitutto la specificità del processo a definire il tipo di conoscenze richieste e necessarie per un'efficace prestazione, e la competenza in questo contesto è assimilabile a un'abilità tecnica sperimentata con successo. Spencer e Spencer [1995] sviluppano il *modello iceberg* che identifica la competenza sulla base di cinque caratteristiche: le motivazioni, i tratti, l'immagine di sé, la conoscenza di discipline o argomenti specifici, le *skills*. Queste cinque caratteristiche vengono ulteriormente suddivise in due tipologie: *skills* e conoscenze vengono collocate nella parte emersa dell'iceberg, in quanto sono qualità osservabili e relativamente superficiali, le più facili da sviluppare attraverso un sistema efficace di formazione. Tratti e motivazioni costituiscono la parte nascosta dell'iceberg, e sono più difficili da sviluppare. L'immagine di sé viene infine considerata un fattore intermedio, comune ai due ambiti, che può essere modificata da training, psicoterapia o da esperienze positive di sviluppo, attraverso un percorso molto complicato che richiede un notevole investimento di tempo.

Tra coloro che considerano la competenza un fattore *estrinseco*, Hamel e Prahalad [1995] individuano nell'azienda il luogo dove si può realizzare il processo di acquisizione delle «competenze strategiche» (*core competencies* o *capabilities*), in quanto il singolo non può apprendere gli elementi propri della competenza se non viene in qualche modo implicato in un compito di realtà, verificando i saperi disciplinari appresi nella scuola.

Il termine «competenza», dunque, non si identifica né con una *performance*, né con una semplice somma di *performance*, né con l'insieme di conoscenze, abilità, comportamenti, che sono ritenuti necessari per il suo esercizio, ma ingloba una serie di altri concetti (ruolo, compito, *performance*, organizzazione, dotazione, contratto, valutazione, certificazione, formazione) associati in modi differenti. A motivo del suo triplice carattere (*soggettivo, oggettivo e di azione*) appare difficilmente definibile, anche perché nell'attuale contesto mancano sistemi di classificazione omogenei, univoci e validi sia per l'istruzione e formazione professionale sia per il lavoro. Inoltre i modelli gestionali basati sulle competenze evidenziano un pericolo di «polverizzazione» e si prestano a un approccio eccessivamente tecnicistico che ripropone lo schema tayloristico da cui invece dovrebbero prendere le distanze.

Si può aggiungere che la competenza è una particolare relazione sociale dotata di un fondamento etico: indica un *giudizio di fiducia* espresso da un attore individuale o collettivo nei confronti di una persona, costituisce l'elemento su cui si fonda il riconoscimento sociale entro una relazione di scambio e insieme di consenso tra individui e istituzioni. La competenza non può essere considerata la categoria centrale su cui delinearne il contesto organizzativo, ma richiede una strutturazione che preveda una definizione delle condizioni (culturali, giuridiche, funzionali) che caratterizzano l'esercizio reale del lavoro, così che pare più corretto parlare di persona «competente» piuttosto che di competenza. Una persona è competente se utilizza le risorse di cui è dotata per risolvere problemi reali, a scuola, nella vita o nel lavoro. Al centro del processo del divenire competenti vi è quindi una particolare forma di azione, quella di una persona in grado di mobilitare – in modo personale – le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) per condurre un compito/problema a una soluzione *valida*, impegnandosi in modo autonomo e responsabile a fronte di un sistema di attese che provengono da altre persone o istituzioni.

Guy Le Boterf scrive:

La competenza non risiede nelle risorse da mobilitare ma nella mobilitazione stessa di queste risorse [...] Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata [...] La competenza è un saper agire o reagire riconosciuto [...] la competenza non si riduce alla singola prestazione ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni [Le Boterf 1998, 59].

In uno scritto successivo specificherà che:

In molti casi la nozione di competenza che viene utilizzata nei progetti risale a quella della fine degli anni Sessanta: una somma di sapere, saper fare e saper essere. In realtà le competenze sono qualcosa di più complesso [...] La competenza è una costruzione: è il risultato di una combinazione appropriata di svariate risorse.

Per questo è opportuno distinguere:

- le risorse necessarie alla costruzione delle competenze;
- le competenze propriamente dette, che si esprimono in termini di attività o pratiche professionali e corrispondono a «schemi» [...] specifici di ciascuna persona;
- le prestazioni (*performances*) che costituiscono i risultati verificabili delle azioni poste in essere (indicatori di qualità, tassi di soddisfazione della clientela, quantità di prodotti, tasso di valore aggiunto, quantità degli scarti).

La capacità di combinare queste risorse è la competenza di una persona di costruire le competenze che le sono necessarie. Si tratta di una capacità molto complessa, una sorta di «scatola nera» difficilmente accessibile e si trova nel cuore dell'autonomia di un individuo [Le Boterf 1994, 127-128].

Questa lunga definizione serve a chiarire alcuni punti cruciali, in quanto distingue tra la competenza e le sue componenti (capacità, conoscenze e abilità), e la definisce come una mobilitazione delle risorse da parte dell'individuo in funzione di una loro valida messa in opera. Non si può confondere la competenza con il contenuto di un processo di formazione, il cui obiettivo è di fornire le risorse di cui le competenze si compongono. La competenza quindi è un'azione e non uno stato (un possesso certificato di saperi e capacità), e l'azione è competente nel momento in cui è riconosciuta ovvero validata attraverso un giudizio altrui, che nel caso del lavoro è costituito dal soggetto responsabile

del contesto in cui essa si applica: l'impresa o in genere l'organizzazione del lavoro. La competenza è sempre di un individuo o di un collettivo in azione; finalizzata, non astratta; contestualizzata, specifica e contingente.

Le competenze più rilevanti sono quelle incorporate nell'azione, *tacite*, e perciò difficili da inquadrare o classificare, perché insite in un sistema di lavoro che definisce il campo entro cui un individuo agisce in una specifica organizzazione. Sono mobilitate nella situazione e si legano a processi di lavoro difficilmente riducibili a routine, ma sempre aperti, mutevoli. Come afferma Pelleray, un matematico umanista,

il concetto di competenza sposta l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare le situazioni da affrontare in maniera valida, nel saper prendere decisioni in maniera pertinente, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto questo entra in gioco anche un «saper volere» che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto [Pelleray e Orio 2001, 3].

La competenza è dunque un «saper agire» riconosciuto: non ci si dichiara da sé competenti. È il risultato di una verifica da parte di docenti e di esperti, tanto che può essere definita come l'esplicazione sociale di una padronanza dimostrata, che nasce da un intreccio tra fattori esterni e fattori interni all'individuo. Di conseguenza, le acquisizioni variamente possedute (attraverso l'esperienza, l'istruzione o la formazione) sono costituite da elementi di competenza professionale constatati o misurati e confrontati con gli obiettivi.

3. *L'attuale dibattito sulle competenze*

Quello che ho cercato finora di delineare è il quadro presente nei principali documenti ufficiali su scuola, for-

mazione professionale, *lifelong learning*, e nei discorsi degli educatori-insegnanti-formatori ogni qual volta essi parlano di competenze legate al raggiungimento di obiettivi tramite la razionalizzazione dei processi di formazione. Ma nella mole di documenti disponibili, molta parte è fumosa, complicata, lontana dalla realtà. Si parla di competenze trasversali, disciplinari, cognitive, immaginative, sociali, di base, tecnico-specialistiche, di comportamenti misurabili, di disposizioni innate: nella varietà, troviamo però un nucleo di significato su cui si può concordare: *la competenza è un complesso integrato di conoscenze, abilità, atteggiamenti, motivazioni, che permette alla persona di individuare e risolvere, in modo efficace e originale, i problemi che incontra in un determinato campo.* Il soggetto che apprende svolge un ruolo attivo nel processo di sviluppo delle proprie competenze, che non possono essere «impartite», ma sono frutto dell'interazione tra soggetto che apprende e contesto.

Se le competenze sono il risultato di una costruzione personale, come possono essere pre-definite e programmate? La difficoltà nasce dal fatto che le competenze non possono essere intese come dei super-obiettivi da proporre, far perseguire, verificare e valutare. Sono, piuttosto, delle prospettive di sviluppo lungo le quali vanno indirizzate l'acquisizione e l'utilizzazione dei singoli apprendimenti. Ormai siamo consapevoli che l'apprendimento non è la conseguenza meccanica dell'insegnamento, ma è una costruzione originale di ciascuno, influenzata da esperienze precedenti, da personali stili dell'apprendere, dalle emozioni e dagli stati affettivi. Cogliere il valore centrale delle competenze significa sottolineare la condizione evolutiva del soggetto in formazione, e la valenza educativa di un modello centrato sulle competenze si identifica pertanto nella capacità della persona di investire nei processi di apprendimento e sviluppo. Per identificare gli elementi utili a potenziare la funzione migliorativa della competenza, esplorerò tre dimensioni: la dimensione *anticulturale* di un approccio funzionalista e meccanicistico, la dimensione *fermentativa* e quella *euristica* di un approccio corretto.

i) *La dimensione anticulturale del concetto di competenza.*
Si è già detto che

la competenza non ha mai solo una dimensione di conoscenza, non è mai solo accumulo di saperi e di tecniche, non è mai solo a «cascata» e monodirezionalmente l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente a una prestazione ma è costituita anche da qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche personali più profonde [Bresciani 1997, III].

Non è mai il risultato di un apprendimento lineare e gerarchico, ma emerge da un compromesso/mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali. In questo processo resta fondamentale il ruolo delle conoscenze, che si possono abolire solo negando il reale e rompendo con il passato.

Su questa base è stato possibile eliminare le conoscenze – poiché, in un mondo caratterizzato dal consumo continuo di situazioni, queste sono obsolete e non servono – così come la disciplina che è giudicata una forma inammissibile di costrizione. Una volta imposta la visione irrealistica di un costante e rapido rinnovamento dei saperi, non è più possibile trasmettere le conoscenze: ci si deve accontentare di trasmettere dei metodi e non dei saperi. È ciò che viene chiamato «imparare ad apprendere». Ma si può imparare ad apprendere senza imparare veramente qualcosa? Questo tipo di discorso fumoso maschera, in realtà, la massiccia distruzione degli insegnamenti [Lafforgue e Lurçat 2007, 27-29].

Piuttosto che obbligare a un *aut, aut* chiedendo di scegliere tra discipline e competenze occorre porsi in una logica dell'*et, et*. Il problema della scuola di oggi è che, mediamente, non si ha e non si dà coscienza del fatto che lo studio sviluppi competenze.

Di fatto le competenze non hanno valore, né possibilità di esistere in se stesse. Esse, cioè, non hanno alcun significato se non come attributi e proprietà delle persone. Opporre conoscenze e competenze porta gli insegnanti a respingere la didattica per competenze, considerata troppo fumosa, oltre che impegnativa.

Un insegnamento che pretende di conferire competenze senza la mediazione delle conoscenze e senza passare attraverso un ordinamento sequenziale e progressivo di queste ultime, non rientra più nella categoria del dono – quello che il maestro fa ai suoi allievi con il proprio sapere –, ma intende programmare gli allievi piuttosto che istruirli e agire direttamente sulla loro personalità per trasformarla [Lafforgue e Lurçat 2007, 195].

Nel rapporto con le discipline, la didattica per competenze esige la multidisciplinarietà, la valorizzazione del laboratorio, dell'alternanza scuola-lavoro, delle tante risorse educative dell'extrascuola, ma non esiste «l'ora di competenze»!

L'impostazione accolta nei documenti ufficiali nella scuola italiana è quella della tripartizione fra conoscenze, abilità e competenze, mutuata dalle raccomandazioni europee, che definiscono la competenza come «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e personale», con l'implicita conseguenza che conoscenze e abilità risultano essere non solo necessarie, ma preliminari: sarebbe infatti impossibile utilizzare per un qualsiasi scopo qualcosa che non si possiede. Il rapporto fra le competenze e le conoscenze, su cui si è centrato il dibattito, resta però irrisolto, forse anche per una difficoltà nel momento in cui tentiamo di tradurre in italiano lo schema triadico evidente in inglese: si parla di *knowledge*, *skills* e *habitus* come componenti del più ampio concetto di competenza. Per fare un esempio in un campo in apparenza lontanissimo, per tradurre una versione di greco non è sufficiente conoscere la grammatica greca, ma servono delle abilità (saper individuare il significato giusto delle parole e delle costruzioni verbali, secondo il contesto, tra i tanti significati che propone il vocabolario) e degli abiti mentali (curiosità, disposizione verso la dimensione euristica). Chi conosce la grammatica greca è dotato di una conoscenza. Chi sa fare una traduzione dal greco è dotato di una competenza (cioè di un armonico insieme di conoscenze, abilità e abiti mentali). Fa parte della professionalità dei docenti il

raccordare insegnamento e apprendimento, valorizzando sia la capacità di chi insegna di produrre un cambiamento, sia la centralità e la volontà del soggetto che apprende.

Forse si può dire che conta sempre l'*intenzionalità del cambiamento* promosso attraverso l'educazione: ma mentre nel primo caso chi vuole è soprattutto colui che impara, nel secondo è soprattutto colui che insegna. Se le discipline sono l'esito di una formalizzazione del sapere socialmente riconosciuto, attraverso un processo che Bernstein definisce di pedagogizzazione del sapere, l'apprendimento è l'esito di un processo individuale, spontaneo anche se regolamentato. La formazione degli adulti ha sottolineato l'importanza dei riferimenti alla «vita reale» come motivazione all'apprendimento, e questo rinforza l'idea che un apprendimento iniziale basato esclusivamente sulle discipline sia limitante. Nel processo di costruzione dell'identità, contano soprattutto il senso delle cose che si imparano e la loro applicabilità alla vita reale. Per la sua vita quotidiana, di lavoro e non, lo studente deve saper rendere operative le proprie conoscenze ed essere in grado di usarle nelle situazioni concrete. Si può fare riferimento alla definizione di campo concettuale messa a punto da Vergnaud: «Un campo concettuale è un insieme di situazioni, per dominare le quali si richiede un'ampia varietà di concetti, di procedure e di rappresentazioni simboliche saldamente collegate l'una all'altra» [Vergnaud 1992, 19], utilizzando schemi e concetti anche appartenenti a campi disciplinari diversi. Le discipline sono la sorgente della conoscenza, se sono capaci di interagire tra loro: il laboratorio e l'alternanza scuola-lavoro costituiscono l'ambiente ideale per rendere operative le conoscenze, perché richiedono «la capacità di soddisfare richieste complesse, sfruttando e mobilitando risorse psicosociali, comprese le abilità e gli atteggiamenti», come si diceva nell'introduzione alla prima edizione di PISA del 2003.

Nell'edizione del 2018, però PISA introduce il concetto di «competenza globale», definita come «la capacità di esaminare problemi locali, globali e interculturali, per capire e apprezzare le prospettive e i modi di vedere degli altri, e per impegnarsi in un rapporto aperto, appropriato

ed efficace con persone di differenti culture, e per agire in vista del benessere collettivo e dello sviluppo sostenibile»². Insegnanti, ricercatori, decisori politici, imprenditori, concordano sul fatto che il XXI secolo richiederà un insieme di capacità e competenze molto diverso dal passato, per consentire alle persone di agire in modo efficace nel lavoro, come cittadini e nel tempo libero. Si deve cercare di evitare l'eccessiva specializzazione settoriale, affinché siano possibili una manutenzione e una trasferibilità in differenti contesti, e un aggiornamento in base alle innovazioni tecnologiche. A questo processo sembra estranea quella che si usa definire «cultura classica», e molti paesi infliggono pesanti tagli agli studi umanistici e artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratiche. Così mentre l'innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate.

Non si tratta di difendere una superiorità della cultura classica su quella scientifica, ma di prendere atto che

i cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa! Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei paesi occidentali sia in quelli orientali. Buona parte di essa deve avvenire all'interno della famiglia, ma anche la scuola e addirittura il college e l'università svolgono una funzione importante. Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona [Nussbaum 2010, 111-112].

² <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

ii) *La dimensione fermentativa del concetto di competenza.*

La seconda dimensione, che abbiamo chiamato *fermentativa*, è conseguenza della consapevolezza che ogni processo di insegnamento ha sempre una duplice dimensione legata alle due radici latine della parola educare. La prima, cioè *edere*, nutrirsi, indica che chi insegna trasmette conoscenze che consentono ai suoi allievi di «nutrirsi» di sapere; la seconda, cioè *educere*, tirare fuori, indica che il passaggio dalle discipline alle competenze non è automatico, ma richiede una rigorosa preparazione disciplinare e metodologica. E soprattutto oggi, di fronte ai nativi digitali e alle scoperte delle neuroscienze, questa seconda dimensione cresce di importanza.

L'esperienza dell'insegnamento si gioca tra queste *due dimensioni, alimentativa e fermentativa*. La lezione deve creare il gusto della scientificità, dare l'«innesco», il lievito dell'attività intellettuale. L'enciclopedia, il libro di testo, il vocabolario, hanno il compito di fornire materia per la fermentazione. Se l'insegnante si rifugia per comodità in un eccesso di proceduralismo, finisce con l'allinearsi all'anticultura diffusa dai documenti che presentano le competenze, riduttivamente, come il risultato di una sorta di spericolato «equilibrismo alchemico» ottenuto attraverso un sapiente dosaggio di conoscenze e abilità, con una «spruzzatina» di attitudini personali, sociali e metodologiche.

Le acquisizioni più recenti in campo scientifico hanno evidenziato i limiti e i rischi di un insegnamento incardinato sulla sola dimensione cognitiva, e mostrato quanto la mente sia profondamente «incorporata», incardinata nel nostro corpo, componente del *whole child*, il bambino nella sua interezza. Ne scaturisce un *sincronismo* tra agire, pensare e parlare che mette in crisi l'idea classica di un processo di elaborazione delle informazioni sensoriali in entrata che, sviluppandosi in modo lineare, si conclude con la produzione di un'uscita motoria, di un'azione. Quest'ultima non è l'esito finale e la meccanica dell'esecuzione del processo percettivo, ma è parte integrante di questo processo e inscindibile dallo stimolo sensoriale, in quanto contenuta in esso. Su questi risultati si fonda una fisiologia dell'azione che conferisce

inedita dignità teorica alle operazioni concrete, alla manipolazione, a tutto ciò in virtù del quale, come scriveva già Leopardi in una profetica pagina dello *Zibaldone*, «sentiamo *corporalmente* il pensiero».

Siamo di fronte a un «vedere con la mano» che considera la percezione un'implicita preparazione dell'organismo a rispondere e ad agire, che le conferisce, di conseguenza, il compito di *selezionare* le informazioni pertinenti ai fini del corretto inquadramento e della soluzione di un problema, e che attribuisce al sistema motorio un ruolo attivo e decisivo anche nella costituzione del significato degli oggetti. Da questo punto di vista l'obiettivo della formazione *integrale* della persona in quanto unità di corpo e mente, di cognizioni ed emozioni, di saperi e decisioni cessa di essere un appello retorico e acquista uno spessore e una concretezza per corrispondere ai quali tutto l'insegnamento, delle scienze umane, delle scienze della natura, delle arti, dovrebbe preoccuparsi di costruire un ponte tra il sistema motorio, il linguaggio e il ragionamento, tra il corpo, le parole e i concetti.

iii) La dimensione euristica del concetto di competenza.

L'ultima dimensione è quella che abbiamo definito *euristica*. Il carattere originario e naturale della competenza, legato alla capacità innata dell'individuo di comunicare e di esprimersi linguisticamente è stato affermato da Chomsky, che ha distinto il concetto di *competenza* da quello di *performance*. La *performance* rinvia alle frasi che il soggetto produce; ma la padronanza di una lingua non è riconducibile alla somma di queste *performance* e neppure alla semplice possibilità di ripetere un certo numero di frasi già comprese. La competenza linguistica permette a un soggetto di produrre un numero potenzialmente infinito di frasi adatte a ogni tipo di situazione, allo scopo di soddisfare i suoi bisogni di comunicazione.

Partendo da questa teoria, Reboul [1983] ha sviluppato il concetto di competenza in campo educativo criticando la parcellizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento tradizionale in compiti e obiettivi. L'insegnamento e la formazione non devono essere la semplice applicazione di conoscenze a degli esercizi artificiali o la scoperta di soluzioni

applicate a problemi già definiti attraverso schemi mentali predeterminati, ma devono permettere l'espressione della libertà, della creatività personale, dell'innovazione nelle situazioni complesse e incerte. Lo scopo non è quello di portare l'allievo a imparare a produrre *performance* selezionate, ma quello di fargli acquisire gli strumenti che gli permettano di adattarsi permanentemente alle incertezze della vita. Ci troviamo di fronte all'opposizione tra una *pedagogia del sapere*, centrata sulla giustapposizione di apprendimenti circoscritti a compiti chiaramente limitati, e una *pedagogia della competenza* che ha come scopo la padronanza di situazioni complesse e dinamiche, in contrapposizione al comportamentismo e alla logica lineare. La *pedagogia della competenza* di Reboul oppone la mera *riproduzione di comportamenti* già dati e la *capacità critica di agire* utilizzando coscientemente un insieme di conoscenze selezionate, pertinenti al contesto e fatte funzionare in rete, per soddisfare al meglio le esigenze della situazione, valorizzando il ruolo della persona in quanto soggetto attivo che non agisce in base a schemi precodificati, ma in base a un processo di libera creazione e di scoperta di atti originali che incidono e modificano la complessità del reale.

La pedagogia della competenza nasce e si sviluppa nel contesto mondiale della «crisi» della scuola e dei sistemi di istruzione formali, dalla loro incapacità di rispondere alle esigenze reali del sistema produttivo, avvicinando i saperi tradizionali e istituzionali della scuola con quelli «non formali» e «informali» dell'educazione permanente. Invita a ripensare l'istruzione scolastica in chiave di formazione permanente e rinnova i paradigmi della didattica scolastica introducendo principi metodologici quali la centralità dell'apprendimento, la ricerca di un modello operativo che unisca teoria e pratica, l'insegnamento di tipo modulare e l'interdisciplinarietà, il lavoro per progetti e il *problem solving* e l'alternanza scuola-lavoro.

In una scuola pensata secondo questo tipo di pedagogia, è centrale il laboratorio inteso come luogo di acquisizione della competenza, ed è l'esperienza del lavoro che consente di completare la padronanza di una competenza, ma anche

di potenziare l'apprendimento teorico, che non nasce affatto solo attraverso l'erogazione di lezioni frontali tenute in aula. Attività di laboratorio ben condotte possono contribuire all'acquisizione e a un consolidamento degli apprendimenti teorici, in quanto è ampiamente dimostrato che la scienza si apprende sviluppando negli studenti lo spirito della ricerca: conoscere la scienza non significa imparare a memoria le risposte, ma imparare a formulare domande. La didattica di laboratorio investe tutte le discipline, superando la tradizionale dicotomia tra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica. Assume, tuttavia, particolare rilievo nelle discipline che caratterizzano le aree di indirizzo degli istituti tecnici e professionali. Il laboratorio non può essere identificato con le aule speciali e gli spazi tecnologicamente attrezzati, in quanto è lo strumento metodologico privilegiato sia per coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di apprendimento, sia per facilitare il dialogo tra la scuola e il mondo del lavoro e agevolare l'inserimento dei giovani in contesti produttivi reali attraverso stage, tirocini, alternanza scuola-lavoro.

La dimensione euristica è connaturata al metodo scientifico, e la scoperta ha un valore pedagogico straordinario, ben più elevato di quello relativo alla memorizzazione e alla ripetizione. Una recente indagine ha messo in luce che nel 43% dei casi il laboratorio è usato purtroppo in Italia come *location* diversa dall'aula per leggere il libro di testo e obbligare gli studenti a ripetere in modo mnemonico la lezione, mentre dovrebbe essere il luogo ideale per aiutarli a risalire in modo induttivo dagli esperimenti alle leggi e ai paradigmi scientifici. Tale considerazione vale a maggior ragione nel caso dei laboratori che hanno come scopo l'acquisizione di alcune specifiche competenze professionali: scienza e tecnologia si sostengono vicendevolmente attraverso complesse e articolate interazioni. La tecnologia dipende dalla scienza per quanto concerne la conoscenza della proprietà dei materiali, dell'energia e la descrizione del comportamento delle forze naturali, mentre la scienza dipende dalla tecnologia per gli strumenti, per le attrezzature, per la preparazione dei materiali, per l'elaborazione

e la diffusione dell'informazione e anche per la capacità di suggerire il punto di partenza di nuove ricerche.

Negli scenari tecnologici complessi della società contemporanea, il sistema della formazione deve rispondere ai diversi livelli di qualificazione delle risorse umane utili da un lato a promuovere nuovi paradigmi scientifici, dall'altro a sviluppare nuove tecnologie e predisporre la loro applicazione ai prodotti e ai processi di produzione: la didattica per competenze, attenta ai risultati di apprendimento, è particolarmente indicata a raggiungere questi obiettivi, perché è basata sulla capacità di integrare le discipline, utilizzandole, secondo un simpatico paragone, come i mattoncini del Lego per costruire il castello dell'apprendimento. Molte scuole l'hanno sperimentata, con fatica ma con risultati significativi.

Sottolineiamo ancora il carattere centrale di una *didattica capace di far interagire tra di loro le discipline*, creando conoscenza applicabile, trasferibile, operativa e capace di applicare e rendere produttive le conoscenze: sviluppare competenze critiche è anche aiutare i ragazzi a scoprire quello che emerge dall'intersezione dei vari saperi, tra scienza e storia, tra scienza e arte, tra matematica e filosofia. Ne è un esempio l'insegnamento delle scienze integrate introdotto con il Regolamento di riordino degli istituti tecnici approvato in CdM il 4 febbraio 2010 ed entrato in vigore nelle prime classi a partire da settembre 2010. Si tratta di un significativo cambiamento dell'impostazione metodologica: non più insegnamenti separati, ma integrati nel rispetto delle specifiche epistemologie, con l'obiettivo di insegnare meglio e in modo più coordinato discipline che restano distinte, in modo da favorire un miglior apprendimento del metodo scientifico. Esattamente come avviene nel ginnasio, dove discipline tra loro diverse come greco, latino, italiano e storia possono essere insegnate in modo integrato: obiettivo fondamentale, dal momento che dalle indagini OCSE-PISA emerge che gli studenti italiani sono deficitari proprio nell'acquisizione del metodo scientifico, e hanno risultati molto inferiori alla media nella *literacy* in matematica e scienze. Anche l'alternanza scuola-lavoro favorisce il rafforzamento delle conoscenze disciplinari attraverso esperienze di studio in

ambienti professionali. Ho assistito nel corso del 2010 a un interessantissimo programma realizzato a Prato: un centinaio di studenti delle scuole medie hanno passato alcune ore nei laboratori dei più prestigiosi istituti tecnici della provincia con un obiettivo didattico preciso: rafforzare le loro competenze linguistiche e matematiche. Dovendo scrivere una relazione sull'esperienza laboratoriale, gli studenti tredicenni mettevano alla prova la conoscenza della lingua italiana e nel laboratorio di meccanica le misurazioni rafforzavano le loro competenze matematiche. La forza dell'istruzione tecnica è proprio il valore culturale e non meramente addestrativo del laboratorio. La programmazione multidisciplinare aiuta gli studenti a cogliere la complessità dei problemi e l'uso degli «organizzatori concettuali» fa dialogare le discipline scientifiche tra loro nella logica delle «scienze integrate» senza rinunciare ai paradigmi epistemologici delle singole discipline.

4. *Conclusioni*

Ho cercato di dimostrare in questo mio contributo che le trasformazioni della società e del mercato del lavoro hanno mostrato l'inadeguatezza di una didattica di tipo lineare, finalizzata esclusivamente a trasmettere delle conoscenze; si è resa invece necessaria una *didattica per competenze*, che a partire dagli obiettivi che ogni scuola intende conseguire unisca agli apprendimenti teorici la capacità di mobilitazione di ciò che gli alunni sanno: citando ancora Le Boterf, il fine della didattica per competenze è quello di attrezzare i ragazzi di «un insieme riconosciuto e provato delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato» [Le Boterf 2008, 64]. Non si tratta di una trasformazione né facile né automatica, come si vedrà nei prossimi capitoli di questo volume: e tra le maggiori difficoltà, gli insegnanti, non a torto, indicano la valutazione degli esiti. Se la padronanza dei contenuti di una disciplina può essere facilmente verificata con un tema o un esercizio, la competenza sfugge

spesso a forme di verifica tradizionali e può essere valutata solo alla fine di un percorso di studi o all'interno di una pratica lavorativa. Altro infatti è asserire che si apprende meglio integrando le diverse discipline, trattando problemi, collegando i saperi attraverso gli organizzatori concettuali, e altro è misurarlo.

È urgente, uscendo dai bizantinismi e dai dibattiti nominalistici, realizzare a livello empirico, con il prezioso concorso degli insegnanti, un collegamento efficace tra insegnamento disciplinare e misurazione delle competenze, facendo tesoro dei migliori risultati delle ricerche internazionali e rispettando lo statuto epistemologico e la funzione basilare delle discipline nei processi di insegnamento e apprendimento. Lavorare sulla didattica per competenze non significa rinunciare alle discipline ma superare un modello trasmissivo e nozionistico che purtroppo è ancora largamente presente nella scuola italiana. Credo che l'unica via sia cercare di incontrarsi sul piano concreto degli esempi e delle prove di verifica e dei voti e della loro comparazione, e quindi degli standard, e arrivare per questa via a una discussione non fumosa sulle competenze.

IL MODELLO PEDAGOGICO-DIDATTICO

1. *Breve excursus sulle filiere formative dei licei, dei tecnici e dei professionali*
- 1.1. *Il rapporto tra filiera formativa e filiera produttiva: una storia antica che deve essere rilanciata*

In moltissimi istituti tecnici e professionali e anche in alcuni licei di consolidata tradizione sono presenti esperienze di collaborazioni con aziende (o gruppi di aziende) di riferimento del territorio che hanno prodotto grandi risultati in termini di risposta a bisogni specifici di entrambi i soggetti: scuola e imprese. In molti casi gli istituti tecnici o professionali sono nati per iniziativa di imprese che evidenziavano la necessità di disporre di tecnici specificamente preparati, in grado di intervenire efficacemente nei propri processi produttivi. Gli istituti più vecchi sono spesso l'evoluzione di scuole tecniche nate tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del secolo successivo, per fornire ai giovani possibilità di crescita professionale e sociale collegate alle aziende del territorio.

La collaborazione delle aziende spaziava dalla partecipazione ai consigli di amministrazione delle scuole, alla messa a disposizione di spazi per attività dell'istituto, alla consulenza per la definizione dell'impianto formativo, alla fornitura di attrezzature per i laboratori. Molti docenti tecnici provenivano dall'esperienza aziendale, con la quale mantenevano stretti collegamenti [Ribolzi *et al.* 2010]. Tutte le analisi concordano nel ritenere che lo sviluppo economico, a partire dall'ultimo dopoguerra, si è realizzato con il contributo rilevante (in molti casi determinante) dei

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

diplomati degli istituti tecnici e professionali, sia all'interno delle grandi aziende che, soprattutto, con autonome iniziative imprenditoriali.

La stretta collaborazione con le aziende si è allentata nell'ultimo ventennio del secolo scorso o addirittura è venuta a mancare. Certamente l'allontanamento è dipeso dai mutamenti nel tessuto produttivo, dal moltiplicarsi di tipologie di attività che hanno diversificato la presenza di figure professionali; da situazioni di crisi produttive e occupazionali. Anche la scuola ha contribuito a questo allontanamento con lo spostamento dell'acquisizione di professionalità spendibili dal diploma al livello post-diploma o universitario (l'esigenza di riformulare il quadro delle competenze essenziali che ha trovato risposta nella licealizzazione degli istituti tecnici) e con le scelte del singolo istituto che, pressato da mille sollecitazioni, ha talvolta ritenuto opportuno richiudersi al suo interno.

Nella filiera liceale, al contrario, si è mantenuta negli anni la distinzione dalla filiera tecnico-professionale mantenendo una forte caratterizzazione del percorso come tappa intermedia verso l'università (continuità degli studi) mostrando una sostanziale «diffidenza» verso un rapporto precoce con il mondo del lavoro cosicché anche l'obbligo delle 200 ore di alternanza scuola-lavoro è stato visto come una forzatura imposta normativamente e spesso anche come una perdita di tempo che rischia di dequalificare il valore della formazione liceale riducendo sostanzialmente il tempo a disposizione per trasferire i *saperi* (le conoscenze) indispensabili per proseguire gli studi all'università.

In questo quadro risultano fortemente, e negativamente, influenzate le *politiche dell'orientamento* che non riescono a modificare la facile equazione: studente dal profitto ottimo = liceo; studente dal profitto discreto = tecnico; studente dal profilo sufficiente = professionale; studente dal profilo problematico = breve corso di formazione professionale.

Questo schema culturale cozza contro la continua e sistematica richiesta da parte del mondo del lavoro e delle professioni di puntare nella scelta del percorso di studio, sulle vocazioni e attitudini piuttosto che sul profitto. I

profondi cambiamenti che sono intervenuti sia sul riordino della secondaria di secondo grado sia sull'introduzione dei percorsi post-diploma di formazione tecnica superiore unitamente alla formazione professionale gestita dalle regioni (corsi IFTS) portano alla necessità di rendere estremamente aperti i possibili percorsi senza prefigurare schemi rigidi per l'accesso all'uno piuttosto che all'altro.

Da tempo viene richiesto alla scuola di rispondere in modo più efficace ai bisogni del mondo del lavoro e di crescita personale e professionale dei giovani. Questa difficoltà di soddisfacimento della domanda di professioni dipende da:

- messaggi e modelli trasmessi dalla società e dai media che ignorano il mondo del lavoro in azienda e il lavoro tecnico in particolare, o, peggio, ne danno un'immagine non reale e comunque non attraente;

- docenti delle scuole secondarie di 1° grado che hanno spesso una visione del mondo del lavoro legata a stereotipi, a immagini degli ambienti di lavoro e delle competenze richieste superate e che trasmettono giudizi di orientamento collegati al comportamento scolastico (la voglia di studiare), piuttosto che all'insieme delle caratteristiche degli studenti;

- il forte pregiudizio, di docenti e famiglie, che distingue le scuole di serie A (i licei) da quelle di serie B (istituti tecnici e professionali);

- l'idea che il rapporto con il mondo del lavoro non riguardi i liceali contrapposta a quella che vede nell'alternanza scuola-lavoro una metodologia capace di far apprendere competenze fondamentali anche per proseguire negli studi.

È cresciuta la distanza tra gli apprendimenti degli studenti degli istituti tecnici e le esigenze del mondo del lavoro e della società dell'innovazione, tanto che vengono continuamente sottolineate da parte delle imprese carenze nelle conoscenze teoriche, ma soprattutto di preparazione professionale direttamente spendibile nei processi di lavoro, anche se il diploma di istituto tecnico continua a essere considerato dalle imprese il più utile per l'inserimento nel mercato del lavoro. L'elemento che viene maggiormente evidenziato è la distanza tra le esperienze, le capacità, le conoscenze sviluppate durante il percorso di studi e le competenze richieste nel mondo del

lavoro, così che l'acquisizione di una professionalità spendibile nei diversi processi di lavoro è spostata sempre più in avanti: nei percorsi post-diploma o universitari.

L'esigenza di fornire ai giovani una solida preparazione di base è stata affrontata in modo riduttivo, proponendo il modello liceale e non il modello di apprendimento attraverso *il fare* oltre che *al sapere*; riducendo di conseguenza, negli istituti tecnici e professionali, la preparazione tecnica e le attività di laboratorio. Anche l'esigenza di superare specializzazioni troppo spinte ed esclusive a favore di una capacità di agire in campi differenti ha prodotto i medesimi risultati. Certamente il modello di apprendimento legato al sistema di produzione fordista doveva essere abbandonato, ma con quel modello è spesso stata abbandonata la capacità di sviluppare competenze attraverso la soluzione di problemi e la trasformazione della realtà, a favore di un incremento di lezioni teoriche.

1.2. Cosa cambia nei licei

Il comma 2 dell'art. 2 del d.p.r. 89/2010 definisce i percorsi liceali finalizzati a fornire allo studente

gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca *conoscenze, abilità e competenze* coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

La struttura del percorso basato su due biennali e un quinto anno (2 + 2 + 1) è identica a quella degli istituti tecnici (non a quella dei professionali che il d.lgs. 61/2017 struttura secondo una scansione 2 + 1 + 1 + 1) e fra i possibili sbocchi non vi è solo quello della continuazione degli studi universitari ma anche la formazione terziaria (IFTS e ITS) e l'inserimento lavorativo. Il d.p.r. 89/2010 all'art. 2, comma 7, prevede infatti che le istituzioni scolastiche che erogano

percorsi liceali, a partire dal secondo biennio, d'intesa con le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e quelle ove si realizzano i percorsi IFTS e ITS favoriscano specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Già nel 2010 si suggeriva che l'approfondimento delle competenze a carattere specificamente professionale venisse svolto in percorsi di alternanza scuola-lavoro o con l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio. In continuità con questa visione la legge 107/2015 ha sposato pienamente la strategia del rapporto precoce con il mondo del lavoro introducendo l'obbligo di 200 ore¹ di alternanza nel triennio. La stessa sperimentazione dei licei quadriennali recentemente avviata ha potenziato l'approccio per competenze. Il fatto che il legislatore in tutte le norme emanate in questi anni abbia perseguito in tutti gli indirizzi di studi, e quindi anche nei licei, la logica della progettazione dei percorsi formativi per competenze non significa un'omologazione, al contrario l'autonomia riconosce ampie possibilità di articolare il curriculum in funzione delle identità, dei contesti e delle risorse di ciascun istituto scolastico, richiedendo però a tutte le scuole la «Certificazione delle competenze» del profilo d'uscita dei vari percorsi di studio.

È ovvio che non si possono certificare le competenze se non si progetta per competenze.

Molto spesso la contrapposizione della progettazione per competenze a quella per contenuti è superficiale: da un lato si sostiene che la prima favorisce l'aspetto pratico e la metodologia induttiva a scapito delle conoscenze e dell'approccio critico-deduttivo che deve caratterizzare

¹ Le nuove modalità di realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro che caratterizzano gli orientamenti del MIUR in questo periodo, non intaccano la validità dell'approccio proposto in questo testo in quanto non viene messo in discussione l'obbligo di svolgere periodi di alternanza in tutti i percorsi di studio della secondaria di 2° grado.

uno studente liceale, dall'altro si sostiene che la formazione liceale eccessivamente teorica depaupera le potenzialità dello studente che si troverà in difficoltà non appena si dovrà inserire nel mondo del lavoro. Entrambi i punti di vista sono parziali: le competenze non sono definibili se non in relazione alle conoscenze e alle abilità e padroneggiare le competenze significa sapere applicare conoscenze e abilità in contesti reali e in situazioni problematiche. D'altro canto i detrattori dell'istruzione liceale trascurano che essa è stata il fiore all'occhiello della nostra scuola e che ha una tradizione di rigore metodologico che non va combattuta ma al contrario attualizzata. Come sempre la verità sta nel mezzo e questo annoso conflitto di punti di vista si può cambiare solo agendo, sperimentando e dimostrando che l'approccio per competenze può dare ulteriore vigore alla tradizione liceale. Un liceo che progetta per competenze è più *efficace* di un liceo che progetta per contenuti.

1.3. Cosa cambia negli istituti tecnici

Gli elementi innovativi che caratterizzano la riforma degli istituti tecnici sono molteplici: la riduzione a 11 indirizzi, suddivisi in due settori: economico (2) e tecnologico (9), la modifica del quadro orario e le indicazioni riguardanti i risultati di apprendimento da garantire in tutti gli istituti. Il d.p.r. 88/2010 definisce gli elementi più specifici dell'attività scolastica, in particolare la struttura dell'offerta didattica, le metodologie e i requisiti da rispettare.

Dal punto di vista *didattico*, gli istituti tecnici sono caratterizzati da risultati di apprendimento:

- declinati in competenze abilità e conoscenze, secondo il Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF), in parte definiti dalle norme nazionali e in parte individuati dai singoli istituti in base alla loro rilevazione di specifici bisogni formativi;
- ottenuti attraverso metodologie finalizzate a sviluppare competenze basate sulla didattica in laboratorio, l'analisi e la soluzione di problemi, il lavoro per progetti;

- orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e l'uso di modelli e linguaggi specifici;
- strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni;
- realizzabili anche mediante l'alternanza scuola-lavoro da realizzarsi nel triennio.

Dal punto di vista *organizzativo* è possibile:

- avvalersi della collaborazione di esperti esterni;
- costituire dipartimenti, quali articolazioni funzionali del Collegio dei docenti, per il sostegno alla didattica e alla progettazione formativa;
- istituire un Comitato tecnico-scientifico con la partecipazione di esperti del mondo del lavoro e della ricerca, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità.

Dal punto di vista dei *contenuti dell'offerta* negli istituti tecnici si può:

- utilizzare la quota di autonomia del 20% dei curricula, sia per potenziare gli insegnamenti obbligatori sia per attivare ulteriori insegnamenti;
- articolare in opzioni le aree di indirizzo per corrispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro, utilizzando gli spazi di flessibilità con riferimento all'orario annuale delle lezioni: entro il 30% nel secondo biennio e il 35% nell'ultimo anno.

1.4. Cosa cambia negli istituti professionali

L'impianto degli istituti professionali nel riordino del 2010 (d.p.r. 87/2010) ricalcava sostanzialmente quello dei tecnici riaggregando gli innumerevoli indirizzi in due settori:

- *servizi*, suddivisi in quattro indirizzi (agricoltura e sviluppo rurale, servizi socio-sanitari, enogastronomia e ospitalità alberghiera, servizi commerciali) e cinque articolazioni (ottico, odontotecnico, enogastronomia, servizi sala bar e vendita e accoglienza turistica);
- *industria e artigianato*, suddiviso in due indirizzi:

manutenzione e assistenza tecnica e produzioni industriali e artigianali che comprende diversi tipi di opzione.

A questa situazione ha posto rimedio il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61² in cui l'art. 1, comma 2, afferma che i «percorsi di istruzione professionale sono scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica».

Il nuovo modello didattico dei professionali, che si basa sulla personalizzazione educativa per permettere agli studenti di acquisire le competenze chiave per l'apprendimento permanente e orientare il progetto di vita e di lavoro in funzione dell'occupabilità, fa esplicito riferimento alle metodologie di tipo induttivo ed è organizzato per Unità di Apprendimento.

Lo scopo dichiarato dei nuovi professionali è di formare la studentessa e lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del paese (il cosiddetto «Made in Italy») e garantire una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni.

Il d.lgs. 61/2017 definisce 11 indirizzi di studio eliminando la struttura per settori, indirizzi e articolazioni previsti dal Regolamento del 2010:

- a) Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane;
- b) Pesca commerciale e produzioni ittiche;
- c) Industria e artigianato per il Made in Italy;
- d) Manutenzione e assistenza tecnica;
- e) Gestione delle acque e risanamento ambientale;
- f) Servizi commerciali;
- g) Enogastronomia e ospitalità alberghiera;

² Il decreto prevede la «Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'art. 117 della Costituzione, nonché il rapporto con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107, perseguendo il raccordo con l'istruzione e formazione professionale, attraverso la ridefinizione degli indirizzi e il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali. Si veda anche il decreto 24 maggio 2018 n. 42: Regolamento per la disciplina dei profili professionali degli indirizzi di studio dell'istruzione professionale».

- b)* Servizi culturali e dello spettacolo;
- i)* Servizi per la sanità e l'assistenza sociale;
- l)* Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico;
- m)* Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico.

Con un successivo decreto del MIUR³, sono stati determinati i profili di uscita degli indirizzi di studio e i relativi risultati di apprendimento definiti in termini di competenze (declinate in abilità e conoscenze) che fanno esplicito riferimento alle attività economiche (codici ATECO)⁴. Per ogni indirizzo si specifica la correlazione con le qualifiche e i diplomi professionali conseguiti nell'ambito dei percorsi di istruzione e formazione professionale al fine di facilitare i passaggi tra i due sistemi. I profili di uscita e i risultati di apprendimento sono definiti con criteri che rendono trasparente la loro specificità rispetto ai profili e ai criteri degli indirizzi dei settori tecnologico ed economico degli istituti tecnici. I quadri orari relativi agli indirizzi di studio riequilibrano il rapporto fra il monte ore destinato alla cultura generale e quello destinato alle competenze professionali:

- nel primo biennio 1.118 ore complessive destinate alla cultura generale (asse dei linguaggi 462 ore, asse matematico 264 ore, asse storico sociale 264 ore, scienze motorie 132 ore, RC o attività alternative 66 ore) a fronte di 924 ore per l'asse scientifico-tecnologico e professionalizzante (di cui 396 in compresenza e 296 ore di personalizzazione degli apprendimenti);

- nel triennio il monte ore destinato alla cultura generale 462 ore l'anno (pari a 14 ore settimanali) mentre l'area di indirizzo passa a 594 ore corrispondenti a 18 ore settimanali delle quali 9 in compresenza.

Il triennio dei percorsi dell'istruzione professionale è articolato in un terzo, quarto e quinto anno contrariamente alla scansione 2 + 2 + 1 del precedente regolamento.

³ Decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92.

⁴ Codice adottato dall'Istituto nazionale di statistica per le rilevazioni statistiche nazionali di carattere economico con il quale vengono referenziate tutte le professioni.

La scansione annuale del triennio è pensata in favore dei possibili passaggi fra i vari percorsi di studio: dalla IeFP all'IP e dall'IP al tecnico, e viceversa. La struttura oraria di 1.056 ore (articolate in 462 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale e in 594 ore di attività e insegnamenti di indirizzo) garantisce equità ai vari percorsi formativi. Essa permette agli studenti di: consolidare i livelli di istruzione generale acquisiti nel biennio, anche attraverso spazi orari riservati nell'ambito della quota di autonomia; specializzarsi nelle competenze di indirizzo in funzione di un rapido accesso al lavoro; partecipare all'alternanza scuola-lavoro (art. 1, comma 33, l. 107/2015); usufruire del contratto di apprendistato per conseguire il titolo di studio (ai sensi degli artt. 41, 42 e 43 del d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81); effettuare i passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e quelli di istruzione e formazione professionale e viceversa.

Il quinto anno dell'istruzione professionale è strutturato dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della loro autonomia, in modo da consentire il conseguimento del diploma di istruzione professionale previo superamento degli esami di Stato, nonché di maturare i crediti per l'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), ove previsto dalla programmazione delle singole regioni. Rispetto all'assetto didattico la nuova istruzione professionale è caratterizzata da un forte accento sulla personalizzazione del percorso di apprendimento, che si avvale di una quota del monte ore non superiore a 264 nel biennio e dal Progetto formativo individuale che viene redatto dal Consiglio di classe entro il 31 gennaio del primo anno di frequenza e aggiornato durante l'intero percorso scolastico.

Il Progetto formativo individuale si basa su un bilancio personale che evidenzia i saperi e le competenze acquisiti da ciascuno studente anche in modo non formale e informale per rilevare le potenzialità e le carenze riscontrate, al fine di motivare e orientare nella progressiva costruzione del percorso formativo e lavorativo. È prevista un'attività di *tutoring*, svolta da docenti designati, e l'aggregazione, nel biennio, delle discipline all'interno degli assi culturali caratterizzanti l'obbligo di istruzione e nel triennio, delle discipline di istruzione

generale. Inoltre i nuovi professionali sono caratterizzati dalla progettazione interdisciplinare dei percorsi didattici caratterizzanti, dall'utilizzo prevalente di metodologie didattiche per l'apprendimento di tipo induttivo, attraverso esperienze laboratoriali e in contesti operativi, dall'analisi e soluzione dei problemi relativi alle attività economiche di riferimento, dal lavoro cooperativo per progetti e dalla gestione di processi in contesti organizzati; dalla possibilità di attivare percorsi di alternanza scuola-lavoro, già dalla seconda classe del biennio, e percorsi di apprendistato.

L'organizzazione della didattica deve essere basata sulle Unità di Apprendimento (UDA) che sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto tramite i quali si possono valutare le conoscenze e le abilità acquisite e la misura in cui gli studenti abbiano maturato le competenze attese. Pertanto le UDA rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione. La certificazione delle competenze sarà effettuata, nel corso del biennio, con riferimento alle Unità di Apprendimento, secondo un modello adottato con decreto del ministro, ferma restando la disciplina vigente⁵.

2. Il modello pedagogico-didattico

A detta di molti è un fattore di forte motivazione, per chi vuole intraprendere un viaggio, l'immaginare la meta e il piacere che ne deriverà nel momento in cui la si raggiungerà. Per questo già in fase di progettazione del viaggio si possono raccogliere informazioni su ciò che caratterizza il luogo che raggiungeremo e preparare le risorse necessarie: risorse economiche (budget disponibile), strumentali (macchina fotografica, abbigliamento, mappe stradali), culturali (testi che descrivono la meta, partecipazione a incontri, interviste a testimoni). Questo approccio agli obiettivi suggerisce di partire dalla fine per preparare meglio il percorso da svolgere,

⁵ Nel rispetto delle disposizioni di cui al d.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13.

le tappe da realizzare, in buona sostanza a selezionare ciò che serve per raggiungere in modo certo ed efficace la meta.

Iniziare con in mente la meta significa sapere dove si sta andando e soprattutto da dove si parte, in modo che i passi (le tappe del percorso) vadano nella giusta direzione. Questo approccio alla progettazione è chiamato «a ritroso» perché l'insegnante pianifica il percorso di apprendimento partendo dalla selezione (fra i possibili contenuti del proprio ambito disciplinare) di ciò che vale la pena di apprendere in funzione dell'obiettivo finale (meta). In realtà il percorso «guarda avanti», ma è considerato «a ritroso» rispetto alle abitudini convenzionali.

La progettazione «a ritroso» è più aderente alla prospettiva delle competenze perché parte da due domande sostanziali: «Qual è il profilo di competenze che voglio sviluppare con il percorso progettato? Quali prestazioni mi aspetto dagli studenti a conclusione del ciclo di studi?». Il percorso progettuale viene organizzato in relazione a un *profilo d'uscita*, espresso in termini di competenze, che costituisce di fatto la bussola che consente a tutti i docenti di un Consiglio di classe di orientarsi in qualsiasi punto del percorso si trovino.

È fondamentale, pertanto, descrivere con precisione le competenze inerenti il profilo d'uscita in modo da rendere possibile la definizione delle *prestazioni* che il soggetto in apprendimento dovrà fornire per dimostrare di padroneggiare dette competenze.

Il modo più semplice per guidare il processo di definizione del profilo d'uscita in termini di competenze è di descriverlo ricorrendo a due tipologie di risorse che il soggetto deve possedere:

- le *risorse cognitive*, ovvero le conoscenze necessarie per affrontare un dato compito di realtà;
- la *saper agire*, cioè le abilità intese come capacità di applicare le proprie risorse nell'affrontare un compito mettendo in gioco i processi logico-cognitivi (di base e complessi) e le capacità operative tecnico-pratiche⁶.

⁶ Fra le risorse connesse al sapere agire si includono quelle relative al

La progettazione *a ritroso*, o *backward design* [Wiggins e Mc Tighe 2004], rivoluziona l'approccio tradizionale della progettazione in ambito formativo. Questa è sempre stata concepita come quell'attività che il docente svolge per programmare l'intervento didattico per poi passare alla realizzazione (ovvero la gestione del processo di insegnamento) e terminare con la valutazione degli apprendimenti. Vale a dire una sequenza di attività che è centrata sull'insegnamento, cioè sul docente. Nella progettazione «a ritroso» la logica viene completamente ribaltata. La centratura è sull'apprendimento, cioè sull'esito atteso al termine del percorso didattico: il *profilo d'uscita*. Pertanto il progettista deve innanzitutto analizzare cosa lo studente deve *sapere e saper fare* al termine del percorso e su questa base determinare le opportune operazioni di verifica degli apprendimenti attesi e solo successivamente procedere alla pianificazione dei vari segmenti didattici⁷ che caratterizzeranno il percorso. Nella progettazione a ritroso, invece, si parte dal fondo (la valutazione) e si risale all'inizio del processo (la progettazione): è così possibile tenere in profonda considerazione la coerenza tra i risultati di apprendimento auspicati, le prestazioni *chiave* attese dagli studenti, e il processo didattico posto in essere (curriculum).

L'approccio pone l'attenzione sul percorso didattico (la realizzazione del curriculum) inteso come progressiva e profonda «comprensione»⁸ dei diversi contenuti curricolo-

poter agire ovvero il saper tenere in considerazione i vincoli determinati dal contesto operativo e il «voler agire» ovvero l'atteggiamento con cui il soggetto si pone di fronte al compito che deve ad affrontare e rispetto agli altri soggetti coinvolti (atteggiamenti).

⁷ Si usa il termine *segmento didattico* per indicare una parte del percorso formativo (una tappa si potrebbe dire) indipendentemente dalla metodologia didattica che lo caratterizza. In questo senso sono segmenti didattici: un'Unità di Apprendimento, un tirocinio in azienda, un modulo didattico, una visita di istruzione, una serie di unità didattiche in presenza o in FAD. Il curriculum è rappresentato da tutti i segmenti didattici (disciplinari, interdisciplinari, multidisciplinari, ecc.) che vengono proposti allo studente per arrivare a padroneggiare le competenze del profilo formativo d'uscita.

⁸ Il termine *comprensione* sottintende che lo studente abbia la piena

lari (le discipline di studio) che contribuiscono alla piena padronanza delle competenze attese in esito e, soprattutto, della capacità di trasferire gli apprendimenti nei vari contesti di vita.

Il concetto di competenza presuppone che il soggetto in apprendimento utilizzi le conoscenze e le abilità (realizzare procedure, applicare algoritmi utilizzando le conoscenze, risolvere problemi, ecc.) nelle varie situazioni avendo consapevolezza delle proprie potenzialità nell'uso di quanto appreso e nel saperlo mettere in gioco nei contesti di vita (formali, informali, sociali, personali).

Non si commetta l'errore di pensare che questo sia un approccio *funzionalista* che in un certo senso *assoggetta* lo studente alla logica delle prestazioni, trascurando l'aspetto educativo più ampio che lo vede come *persona* e non solo come *lavoratore*. Quando si dice che per progettare un curriculum per competenze è necessaria una «comprensione» dell'insieme degli apprendimenti che si vogliono far acquisire, si intende dire che è centrale la relazione *insegnamento-apprendimento*, che vede nello studente il focus dell'intero processo. L'obiettivo pedagogico fondamentale è la padronanza delle competenze collegate al profilo d'uscita che includono sia le competenze riconducibili alla *professione* sia quelle relative alla *persona*. Basta dare una rapida lettura dei Profili educativi e culturali e professionali (PECUP) dei vari indirizzi di studio per rendersi conto di quanto le competenze che caratterizzano la «persona» sono parte preponderante (e pertanto fondamentale) di tutti gli indirizzi di studio.

In sintesi, per una progettazione *a ritroso* è necessario far interagire fra loro la prospettiva pedagogico-didattica (la scuola è luogo di apprendimento) e la prospettiva socio-

padronanza di conoscenze e abilità necessarie per svolgere un compito (rendere una prestazione) cosa che è possibile solo se il percorso che ha svolto lo ha messo in condizione di applicare i saperi in contesti di realtà utilizzando il pensiero logico e scientifico (abilità procedurali), l'operatività (abilità tecnico-pratiche) e comportamenti (saper essere) adeguati al contesto [Castoldi 2017].

organizzativa (la scuola è un'organizzazione), procedendo con queste fasi:

- identificare i risultati desiderati (le competenze attese in esito del percorso);
- determinare le evidenze di accettabilità (prestazioni da misurare);
- progettare e pianificare le esperienze didattiche (progettare il curriculum);
- realizzare il percorso;
- valutare e certificare le competenze (per chiudere il cerchio).

L'ORGANIZZAZIONE PER PROGETTARE
PER COMPETENZE

1. *L'autonomia e l'organizzazione, compiti e responsabilità degli organismi*

Come potrebbe essere organizzato il processo decisionale della scuola per far sì che la progettazione del curricolo per competenze sia coerente a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica? Come garantire coerenza tra il profilo formativo d'uscita e il curriculum di studi?

Senza entrare nei temi giuridico-amministrativi legati ai compiti di rappresentanza della scuola, si propone un *modus operandi* per rendere coerente la progettazione del curricolo per competenze con l'attuale assetto organizzativo di una scuola evidenziando le funzioni che ogni organismo dovrebbe assumere, tenendo presenti tutti i vincoli determinati dalla legislazione attuale per quanto riguarda i compiti degli organismi di rappresentanza, soprattutto in relazione alla necessità di una maggior apertura delle scuole verso il territorio. L'attenzione alla centralità della progettazione e realizzazione dei processi di apprendimento porta alla necessità di definire innanzitutto gli elementi che caratterizzano l'offerta del percorso di apprendimento. E immediatamente dopo a riflettere sul *tipo di struttura organizzativa* che meglio può accompagnare e facilitare l'erogazione del servizio formativo. Un'organizzazione giustifica la propria utilità se serve a raggiungere dei fini prestabiliti, e in questo caso se contribuisce a realizzare il percorso formativo più efficace per gli studenti.

Può sembrare una considerazione ovvia, ma nella pratica accade che si attivino in maniera disordinata interventi per

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

migliorare l'organizzazione. Ad esempio qualche istituto ha definito i compiti del Comitato tecnico-scientifico sulla base del buon senso senza individuare preliminarmente gli specifici bisogni che potrebbe/dovrebbe soddisfare, e comunque prima di aver definito la procedura per progettare il servizio. Il rischio è di produrre una teoria sulla funzione dei Comitati tecnico-scientifici invece che uno strumento in grado di fornire contributi efficaci alla soluzione dei problemi, con il risultato che alcuni dipartimenti già istituiti hanno spesso compiti generici e non è esattamente definito il tipo di prodotto che devono fornire.

Affinché il contributo di ciascun organismo sia mirato all'effettivo bisogno e fornito secondo criteri chiaramente definiti occorre che siano state individuate le scelte di fondo della scuola e i riferimenti per la progettazione e realizzazione del servizio. Le indicazioni fornite dal Comitato tecnico-scientifico sono certamente utili per decidere il profilo in uscita e per decidere modalità formative che coinvolgono anche l'esterno della scuola, ma queste informazioni sono tanto più utili quanto più sono collegate a precise scelte didattiche, e non viceversa. Analogamente per decidere i contenuti della programmazione di classe è utile poter disporre di suggerimenti da parte dei dipartimenti, del supporto dell'Ufficio tecnico, del contributo della segreteria didattica, ecc.

La riorganizzazione dell'istituto deve anche tenere conto di un aspetto importante: *le risorse finanziarie*. Senza entrare nel merito, ci sembra però il caso di far notare che sarebbe un errore non affrontare il tema della riorganizzazione adducendo le difficoltà economico-finanziarie in cui versa la scuola. Non perché ciò non abbia un fondo di verità, ma per il semplice fatto che questo atteggiamento pregiudica la possibilità di passare all'azione e può diventare un alibi («non possiamo far nulla perché chi dovrebbe non ci fornisce le risorse necessarie») per non agire.

Il piano di riorganizzazione dell'istituto può, anzi deve, essere accompagnato da un piano finanziario *realistico* che lo possa sostenere. L'organizzazione in dipartimenti produce risparmi di costi? La creazione del CTS aprirà a partnership che permetteranno l'accesso a finanziamenti, l'attivazione

di partenariati credibili può creare le condizioni per il *fund raising*? La progettazione è un compito importante e richiede risorse adeguate (non si può farlo solo quando si ha tempo), è necessario uscire dall'emergenza e adottare una logica sistematica. Per realizzare il cambiamento gli organi decisionali della scuola devono definire obiettivi realizzabili, individuando risorse (umane e finanziarie), valutando la fattibilità, stabilendo le modalità di controllo e valutazione. In sostanza si tratta di passare dalla scuola *come è* alla scuola *come deve essere* per realizzare la missione che le è stata affidata.

Dal punto di vista organizzativo la raccolta sistematica di tutte le informazioni necessarie per tenere sotto controllo il sistema-scuola consente di aver sempre presente il punto di partenza (il «come è») e a partire da questa conoscenza (il RAV ne è lo strumento principale) è possibile pensare il cambiamento cioè il «come deve essere». Per fare questo è necessario avere a cuore il tema della identità della scuola, rinforzando la capacità di conoscere se stessa e l'ambiente in cui è inserita (si vedano i capp. primo e secondo della parte seconda).

2. *Le condizioni per facilitare la progettazione e la realizzazione del servizio scolastico*

I cambiamenti richiesti sono rilevanti sia a livello organizzativo che dei contenuti della professione docente, ed è evidente che un simile cambiamento non può essere *a costo zero*, e questo costo non può essere scaricato interamente sul singolo istituto. È indispensabile che i diversi organi di governo della scuola completino quanto previsto dal quadro normativo, precisando senza ambiguità gli elementi che costituiscono un vincolo per tutte le scuole e quelli che invece fanno parte dell'ambito decisionale della scuola autonoma.

Se infatti spetta al singolo istituto applicare le indicazioni normative, spetta alle istituzioni nazionali mettere le scuole nelle condizioni di poterlo fare. È una considerazione ovvia, ma la storia delle riforme scolastiche ricorda che molto

spesso, di fronte a richieste di cambiamenti significativi, le scuole sono state lasciate sole o sono stati loro forniti aiuti insufficienti o non coordinati.

2.1. *Il ruolo del dirigente scolastico*

In un processo di cambiamento la figura del *dirigente scolastico* è strategica per la definizione delle politiche, l'individuazione delle priorità, l'attribuzione delle risorse, lo sviluppo della motivazione, la definizione delle responsabilità, la gestione dei conflitti, lo sviluppo di relazioni con l'esterno. Un dirigente scolastico che decide di non farsi carico del governo del cambiamento probabilmente non impedisce che qualche gruppo di docenti provi ugualmente a realizzare le innovazioni, ma il rischio è che questo tentativo rimanga esperienza di pochi e non diventi prassi comune.

In questi ultimi anni sono stati introdotti alcuni strumenti che il dirigente può utilizzare per promuovere l'innovazione: l'organico potenziato, con nuove figure di docenti che possono realizzare funzioni organizzative nel campo dei servizi di sostegno alla didattica e della ricerca; la premialità per i docenti disponibili a farsi carico di progetti innovativi; la formazione in servizio che può sostenere l'aggiornamento del capitale umano. È necessario gestire il percorso di rinnovamento e ciò significa accettare la fatica di entrare nel merito delle diverse questioni, una su tutte: l'organizzazione più funzionale per realizzare una didattica per competenze e il collegamento organico con il mondo del lavoro.

2.2. *Lo sviluppo di un clima positivo nelle scuole*

Il susseguirsi di richieste di cambiamento, non sempre coerenti; l'immagine bassa della scuola e conseguentemente dello status dei docenti; la modesta remunerazione; la mancanza di prospettive di sviluppo professionale; le modifiche negli orari e nella composizione delle cattedre; la riduzione dei posti di lavoro; le scarse risorse disponibili;

la richiesta di introdurre modifiche profonde nei contenuti professionali; le crescenti difficoltà di costruire una relazione costruttiva con gli studenti e con le loro domande e così via: sono solo alcuni degli elementi che determinano tra i docenti un diffuso senso di frustrazione e di disillusione sulle possibilità di miglioramento. Se non si riesce a incidere su queste percezioni il rinnovamento seguirà il cammino delle modifiche formali e non riuscirà a introdurre cambiamenti significativi e resterà limitato al solito gruppo di docenti «volonterosi», ma la maggioranza dei docenti seguirà le prassi consuete. È invece fondamentale che si sviluppi un *clima positivo* per permettere:

- l'avvio di un riesame profondo delle metodologie didattiche e conseguentemente della organizzazione più efficace per realizzare la didattica per competenze;
- la condivisione di un modello di progettazione e di realizzazione del servizio che richiede un elevato livello di co-progettazione con soggetti esterni che costituiscono un riferimento importante della scuola (altrimenti non si può parlare di sviluppo di competenze);
- la revisione dei contenuti della professione docente (spostamento dalla centralità contenuti alla centralità del processo di apprendimento).

2.3. *La formazione dei docenti e la ricerca e sperimentazione di modalità di intervento*

La focalizzazione sull'apprendimento presuppone che i docenti accettino di mettere in discussione modalità consolidate di lavoro e richiede un accompagnamento per trasformare questa disponibilità in una cultura professionale basata su chiari riferimenti teorici che propongano metodologie e strumenti adeguati. Un processo di formazione iniziale troppo spesso modificato, e a nostro giudizio con contenuti professionalizzanti inadeguati non facilita questa rivisitazione della professione docente. Il ricorso alla formazione in servizio dovrebbe essere molto più sistematico e flessibile, prevedendo sia la formazione tradizionale, sia

quella *blended* (che alterna attività in presenza con attività a distanza), sia interventi assistiti di ricerca-azione.

Ogni metodologia ha pregi e difetti e deve soprattutto essere confrontata con l'obiettivo che si vuole raggiungere: abilitare i docenti a sperimentare metodi e procedure innovative. La formazione dovrebbe essere coerente con la metodologia che si intende far apprendere: se l'obiettivo è abilitare alla didattica per competenze, una formazione che si limiti alla trasmissione di conoscenze è controproducente, e sarà necessario attivare interventi più centrati. Il modello formativo più adatto sembra essere la ricerca-azione condotta da gruppi di insegnanti legittimati nelle rispettive scuole e adeguatamente assistiti da team di esperti, per mettere a confronto le esperienze delle singole scuole con un repertorio di buone pratiche e trovare strategie da implementare.

2.4. *La cooperazione nella ricerca*

La trasformazione dell'insegnamento richiede una sistematica attività di ricerca, ed è difficile che il singolo istituto trovi, senza aiuto, le risorse necessarie per realizzarla. Occorre costruire e mettere a disposizione forme di assistenza in grado di accompagnare l'azione di progettazione, realizzazione e valutazione della scuola con proposte di lavoro, metodi, strumenti e servizi di supporto. Non ha senso che ogni istituto affronti singolarmente le molte questioni poste dai cambiamenti in corso. È decisamente più produttivo costruire modalità di collaborazione in grado di organizzare la ricerca e valorizzare le soluzioni più efficaci ed efficienti. Si tratta in sostanza di costruire un progetto di sviluppo comune a più istituti.

Ci sono due modalità possibili, che potrebbero sostenersi a vicenda: l'attivazione di forme autonome di collaborazione tra istituti e la presenza di iniziative di sostegno messe in atto a livello provinciale, regionale e nazionale. In entrambe le modalità è strategico garantire la possibilità di scambio di informazioni, esperienze, strumenti di lavoro, prodotti

delle progettazioni. Alcuni elementi possono rendere più produttivo questo lavoro:

- individuare scuole polo in grado di ricoprire il ruolo di leadership territoriale per sostenere la ricerca e i processi di innovazione negli ambiti territoriali dove operano;

- costituire reti per lo scambio di esperienze per produrre materiali didattici orientati alla didattica integrata, metodologia particolarmente adatta alla progettazione per competenze;

- costruire un repertorio delle buone pratiche che raccolgano procedure, strumenti e modelli operativi che possano aiutare gli istituti a implementare la progettazione del curricolo per competenze.

È molto più utile poter disporre di riferimenti, soluzioni adottate da altre scuole dalle quali trarre indicazioni da adattare alla progettazione del proprio istituto, piuttosto che ricevere modelli calati dall'alto. È interessante notare una situazione curiosa: da una parte c'è una forte richiesta di esempi e modelli, dall'altra i repertori esistenti di buone pratiche sono poco consigliati e utilizzati. Anche se la costruzione e l'utilizzo di buone pratiche non sono ancora prassi diffusa è certamente necessario operare perché questo accada.

2.5. *La documentazione*

In tutti gli istituti scolastici è ricorrente il commento: «negli anni scorsi si faceva quella attività, che aveva dato riscontri molto positivi, ma il docente che se ne occupava si è trasferito e l'attività non si fa più». Si è parlato nei capitoli precedenti dell'importanza che l'istituto si organizzi per apprendere dall'esperienza e per costruire un sistema di valutazione che metta a disposizione le informazioni sui risultati ottenuti. Per non perdere queste informazioni è indispensabile documentare con cura i processi e i risultati raggiunti, le metodologie, gli strumenti e le soluzioni che si sono rivelati utili. Documentare non significa raccogliere grandi quantità di dati ma elaborarli per renderli accessibili

per chi deve utilizzarli per decidere. L'azione di supporto alle scuole deve trovare all'interno di ciascuna uno staff di direzione (dirigente scolastico, docenti responsabili di dipartimento, dell'alternanza scuola-lavoro e di altre figure significative) in grado di seguire le attività svolte sul campo.

3. *La centralità del Consiglio di classe*

Il modello organizzativo proposto si basa sulla *centralità del Consiglio di classe*: tutti gli attori che hanno un ruolo nella progettazione del curriculum sono coinvolti nel mettere in condizione il Consiglio di classe di progettare il *piano di studi della classe* realizzando le attività didattiche previste. Un organigramma tradizionale non è adeguato al modello proposto per varie ragioni:

- mancano alcuni attori senza i quali non si possono realizzare le condizioni per progettare il curriculum per competenze (il CTS, i dipartimenti, l'Ufficio tecnico, gli esperti);
- il Consiglio di classe è posto in una posizione marginale e non come punto di riferimento essenziale per la progettazione e l'erogazione del servizio formativo;
- non vi è un rapporto diretto fra gli organismi responsabili delle decisioni ai vari livelli e il Consiglio di classe.

La figura 3.1 propone un organigramma non gerarchico perché centrato sul Consiglio di classe sostenuto dai vari organismi che contribuiscono, con le loro decisioni/proposte, a farlo funzionare al meglio. *Il Consiglio di classe diventa il riferimento dell'erogazione del servizio formativo*. Ogni docente è partecipe del progetto che insieme agli altri contribuisce a definire e attua il piano di studi della propria disciplina in modo coerente con gli altri docenti.

Nella progettazione per competenze è indispensabile lavorare sull'assetto e sulla cultura dell'organizzazione. Il passaggio non è semplice e non può avvenire in breve tempo, ma affinché avvenga vi è una precondizione: la leadership della scuola deve condividere il progetto di riorganizzazione e pianificarne l'attuazione. La figura 3.2 rappresenta in sintesi la struttura organizzativa necessaria per realizzare l'impianto

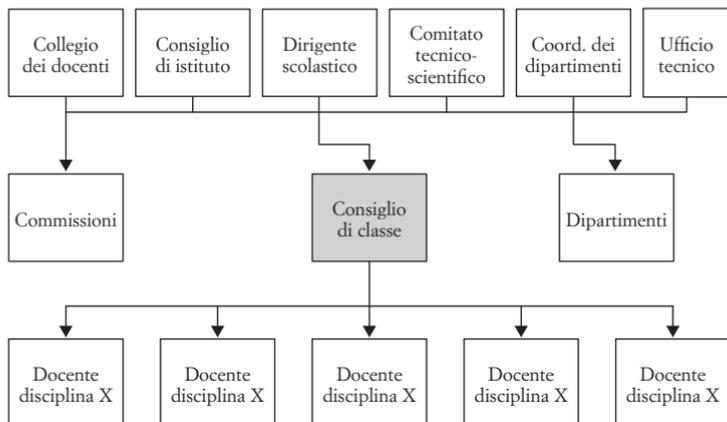


FIG. 3.1. Organigramma della scuola con un insegnamento basato sulle competenze.

progettuale del curricolo per competenze. La procedura di progettazione *a ritroso* rappresentata nello schema nelle sue principali fasi, deve essere sostenuta da un lato da una struttura organizzativa con funzioni e i compiti definiti per ogni organismo, dall'altro da strumenti che garantiscano il controllo del processo e la sua documentazione.

La parte centrale dello schema evidenzia le macro fasi in cui è articolato il processo di progettazione che prevede: la *definizione del profilo formativo d'uscita* (risultati di apprendimento attesi), la *progettazione del curricolo*¹ (progettazione macro e micro), l'*erogazione* del servizio formativo (piano di studio della classe) e la *valutazione e certificazione* degli apprendimenti. Parallelamente, la scuola deve organizzarsi in modo coerente per realizzare la procedura e per garantirne l'efficacia.

Nello schema sono riportati (a destra) i soggetti che presiedono la funzione organizzativa per attuare la procedura di progettazione del curricolo per competenze, mentre (a sinistra) sono riportati gli strumenti predisposti per garantire

¹ Si veda la parte seconda, capitoli terzo e quarto.

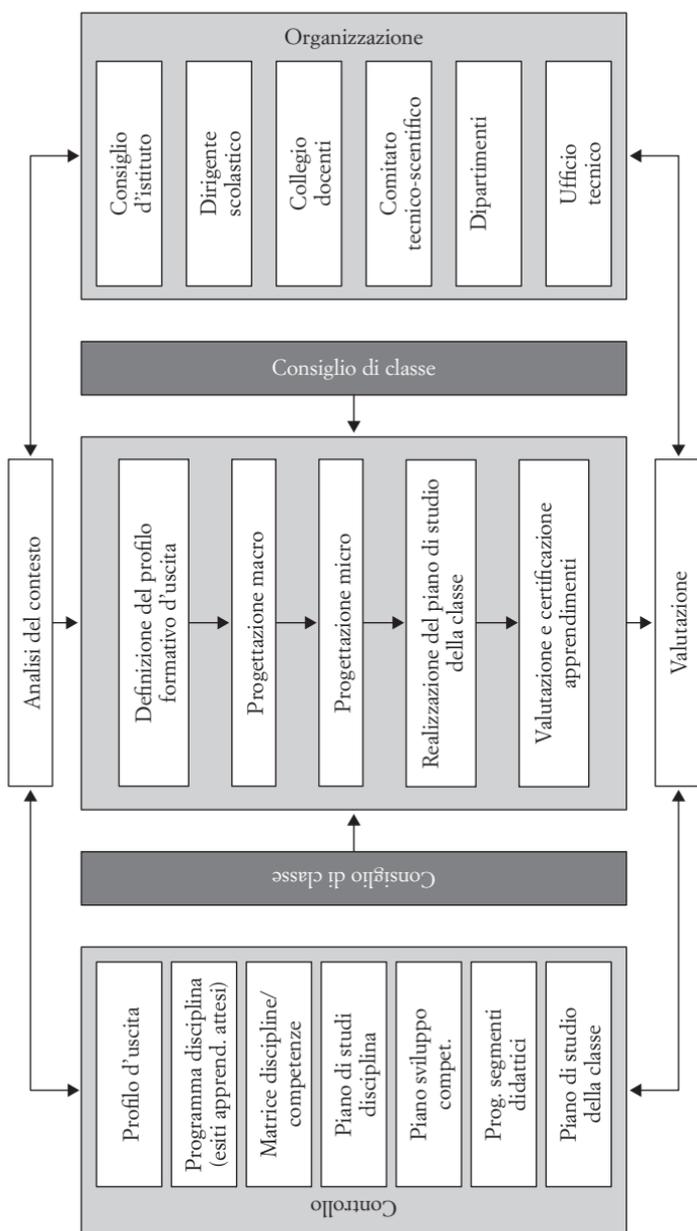


FIG. 3.2. Nuovo assetto organizzativo per un insegnamento basato sulle competenze.

un corretto controllo delle varie fasi della procedura e dei prodotti (output) richiesti da ciascuna.

Come si vede il Consiglio di classe è il soggetto centrale che governa dal punto di vista operativo la procedura ed è assistito nelle varie fasi della progettazione dai vari attori della scuola. La struttura di controllo, mediante la produzione di documenti per ogni fase del servizio, consente al Consiglio di classe di monitorare i vari passaggi.

4. *La struttura organizzativa*

4.1. *La progettazione dell'organizzazione*

Per definire (o ridefinire) le finalità e i compiti dei diversi organismi, in relazione ai processi di apprendimento, può essere opportuno individuare, per ogni fase dei processi, i soggetti che possono/debbono dare un contributo alla realizzazione. Alcuni di questi soggetti sono previsti dalla normativa che definisce le finalità e le modalità di costituzione e di attivazione, e sono di conseguenza già presenti nell'istituto, altri se non ci sono devono essere istituiti. Tra questi sono compresi il Comitato tecnico-scientifico, i dipartimenti, ma anche tutti quegli organismi che la scuola ritiene utile attivare nell'ambito della propria autonomia (commissioni con compiti specifici, responsabile della progettazione didattica, servizi per perseguire particolari obiettivi, ecc.).

Nella tabella 3.1 si individuano le responsabilità di ogni attore coinvolto nel processo di fornitura del servizio formativo. In essa si evidenzia il ruolo *decisionale* (D) o di semplice *coinvolgimento* (C) di ciascuno rispetto a ogni fase del processo. Individuati i soggetti in grado di dare un contributo a ciascuna fase si possono individuare funzioni e compiti di ciascuno (tab. 3.2).

Ad esempio nella decisione su quali indirizzi e opzioni l'istituto deve offrire (fase 1.1) hanno un ruolo attivo il Dirigente scolastico, il Collegio docenti, ma anche i dipartimenti che possono contribuire a individuare le competenze da far apprendere, l'Ufficio tecnico che può dare informazioni

TAB. 3.1. Le fasi di progettazione e realizzazione del progetto e gli attori coinvolti

FASE	SOGGETTO									
	DS	Doc	CdC	CD	GDI	DIP	STAFF	CTS	UT	
FASE 1: DEFINIZIONE DEL PROFILO D'USCITA										
1.1. Definizione indirizzi di studio	C			C	D		C	C	C	C
1.2. Definizione profilo d'uscita 1° biennio	C			D	C	C	C	C	C	C
1.3. Definizione profilo d'uscita del 5° anno	C			D	C	C	C	C	C	C
FASE 2: LA PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO (PROGETTAZIONE MACRO)										
2.1. Definizione mappa delle competenze	C		D			C				
2.2. Descrizione per ogni competenza delle abilità e conoscenze		C	D			C			C	
2.3. Attribuzione delle responsabilità dello sviluppo delle competenze		C	D	C		C				
2.4. Definizione programma della disciplina	C	C	D			C				
2.5. Definizione piano di studio delle discipline	C	C	D			C				
2.6. Definizione piano di studio della classe	C	C	D							
FASE 3: LA PROGETTAZIONE DEI SEGMENTI DIDATTICI (PROGETTAZIONE MICRO)										
3.1. Definizione segmenti didattici (responsabilità, risultati attesi, verifiche)		D	C	C		C				
3.2. Definizione delle attività didattiche (processo didattico)		D	C	C		C				
3.3. Definizione criteri di valutazione (rubriche di valutazione)	C	C	C	D		C				

FASE 4: REALIZZAZIONE						
4.1. Realizzazione del piano di studio della classe (segmenti didattici, ASL, ecc.)	C		D			C
4.2. Monitoraggio	C	C	D			C
4.3. Verifica <i>in itinere</i> (valutazione elementi di competenza e apprendimenti disciplinari)	C		D			C
FASE 5: VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE						
5.1. Somministrazione prove di verifica	C		D			C
5.2. Valutazione del processo di apprendimento	C		D			C
5.3. Certificazione delle competenze	C		D			C

Legenda: Dirigente scolastico (DS), docenti (Doc), Consiglio di classe (CdC), Collegio docenti (CD), Consiglio di istituto (CDI), dipartimenti (DIP), staff di direzione didattica o coordinamento dei dipartimenti (STAFF), Comitato tecnico-scientifico (CTS), Ufficio tecnico (UT). D = decide; C = collabora.

TAB. 3.2. *Ruoli, funzioni e compiti*

SOGGETTO	FUNZIONI	COMPITI
CONSIGLIO D'ISTITUTO	Definire gli indirizzi politici dell'istituto tecnico	<ul style="list-style-type: none"> - Deliberare in materia di programmazione dell'azione educativa per rispondere alle specifiche esigenze territoriali - Approvare le proposte relative alla definizione degli indirizzi di studio - Deliberare in ordine all'impiego dei mezzi finanziari per quanto concerne il funzionamento amministrativo e didattico dell'istituto - Promuovere iniziative di sperimentazione, di ricerca educativa e aggiornamento professionale - Promuovere contatti con altre scuole o istituti per scambi di informazioni esperienze ed eventuali iniziative di collaborazione - Valutare periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica ponendo le misure per il miglioramento
DIRIGENTE SCOLASTICO	Dirigere e la scuola e coordinare la procedura di progettazione del curricolo	<ul style="list-style-type: none"> - Definire la politica della scuola e i piani di miglioramento - Dirigere il processo per la definizione dei profili d'uscita - Predisporre proposte al CDI per la definizione degli indirizzi di studio - Presiedere il CTS e il coordinamento dei dipartimenti - Approvare le proposte del CTS e del coordinamento dei dipartimenti - Gestire il modello organizzativo della scuola - Attribuire le risorse e le responsabilità al personale della scuola - Dirigere i processi di controllo e monitoraggio - Proporre l'analisi dei risultati raggiunti per gli organi decisionali - Organizzare gli interventi di miglioramento
COLLEGIO DOCENTI	Decidere le scelte educative e metodologiche realizzando il coordinamento didattico	<ul style="list-style-type: none"> - Approvare le proposte per la definizione dei profili formativi d'uscita - Definire criteri per l'attribuzione di responsabilità dello sviluppo delle competenze - Realizzare il coordinamento didattico e dei rapporti interdisciplinari - Approvare i piani di studio standard delle classi - Approvare i criteri di valutazione delle competenze - Valutare i risultati raggiunti dagli studenti della scuola

<p>COMITATO TECNICO-SCIENTIFICO</p>	<p>Collaborare nell'analisi del bisogno formativo del territorio di riferimento dell'istituto e proporre indicazioni sui risultati di apprendimento da perseguire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare il bisogno formativo del territorio (l'offerta di occupazione e le figure professionali richieste dal mercato) - Analizzare il bisogno di competenze delle imprese destinatarie dell'offerta di diplomati dell'istituto - Proporre procedure e strumenti per la realizzazione del monitoraggio e della valutazione - Proporre indirizzi-opzioni (eventuali insegnamenti alternativi) - Proporre attività di orientamento e sviluppo immagine della scuola - Individuare forme di collaborazione scuola/lavoro/territorio - Individuare possibili partnership - Proporre modalità per l'utilizzo dei laboratori
<p>DIPARTIMENTI</p>	<p>Coordinare le attività dei docenti e proporre gli standard di istituto (programma della disciplina, piano di studio della disciplina, ecc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare le discipline che potrebbero costituire il riferimento per ciascuna competenza - Verificare e validare il piano di sviluppo delle competenze - Predisporre i segmenti didattici (moduli, UDA, alternanza, ecc.) e le proposte di realizzazione delle attività laboratoriali, dei progetti, e delle attività extra-scuola - Declinare le competenze disciplinari in conoscenze e abilità in coerenza con i quadri di riferimento europei e nazionali - Stabilire i criteri e requisiti per la progettazione disciplinare - Elaborare proposte di programmi di studio della disciplina
<p>COORDINAMENTO DIPARTIMENTI (costituito dai responsabili di dipartimento, presieduto dal DS) (costituisce lo staff di direzione didattica della scuola)</p>	<p>Coordinare con modalità unitarie e coerenti i piani di studio disciplinari garantendo l'interdisciplinarietà e la coerenza fra piani di studio e profili d'uscita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporre competenze da inserire nel profilo d'uscita - Proporre ai dipartimenti e CdC la struttura del curriculum - Proporre criteri per la individuazione delle responsabilità di sviluppo delle competenze (attribuzione R e C) - Stabilire criteri comuni per le progettazioni - Verificare i piani di studio delle classi controllando che per ogni competenza siano previste adeguate azioni di sviluppo - Individuare possibili UDA da proporre ai CdC - Definire i criteri di utilizzo della flessibilità - Proporre strategie per recepire metodologie laboratoriali, didattica per problemi, didattica per progetti e ASL

TAB. 3.2. (Segue)

SOGGETTO	FUNZIONI	COMPITI
CONSIGLIO DI CLASSE	<p>Predisporre: piano di studi della classe, personalizzato dei percorsi, applicazione dei criteri di valutazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attribuire la responsabilità per lo sviluppo delle competenze ai docenti - Verificare le proposte dei docenti - Definire la matrice delle competenze/discipline - Definire il piano di studio delle discipline - Verifica i piani di sviluppo delle competenze - Definire il piano di studio della classe - Controllare la tempistica del piano di studio della classe
DOCENTE	<p>Erogare il servizio attuando i segmenti didattici, partecipare alla realizzazione di UDA con altri docenti della classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare le competenze per le quali può costituire riferimento e quelle per le quali può concorrere allo sviluppo - Definire il programma della disciplina (competenze, conoscenze e abilità che si incarica di sviluppare) - Definire piano di studio della disciplina secondo gli standard stabiliti - Realizzare i segmenti didattici di sua competenza - Realizzare di concerto con gli altri docenti le UDA - Svolgere azione di <i>tutoring</i> per gli studenti affidatigli - Valutare gli apprendimenti di ciascuno studente
UFFICIO TECNICO	<p>Garantire l'approvvigionamento della strumentazione di laboratorio e la manutenzione della qualità degli stessi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare le caratteristiche tecniche delle strutture esistenti degli ambienti didattici (aule, aule speciali e laboratori) - Valutare il fabbisogno di attrezzature e laboratori in relazione agli indirizzi dell'istituto - Valutare i costi per i piani di adeguamento e sviluppo delle strutture e tecnologie della scuola - Elaborare proposte/studi per il miglioramento di laboratori e/o la realizzazione di laboratori polifunzionali - Garantire la manutenzione e la tenuta in efficienza dei laboratori - Presidiare il piano della sicurezza delle strutture e dei laboratori

<p>IMPRESE</p>	<p>Partecipare alla elaborazione del profilo d'uscita dell'istituto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare alle attività di analisi delle competenze delle figure professionali di riferimento - Partecipare a incontri informativi/seminari per collaborare alla definizione dei profili formativi - Collaborare con i tutor esterni per le attività di ASL (o PCTO) - Fornire collaboratori per il CTS ed eventuali esperti per la didattica
<p>FAMIGLIE</p>	<p>Partecipare alla elaborazione del profilo d'uscita dell'istituto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare alle attività di analisi dei bisogni formativi degli studenti - Partecipare alle attività previste dalla procedura di definizione del curriculum - Fornire collaborazione ai vari momenti della vita della scuola
<p>ENTI/ASSOCIAZIONI TERRITORIALI</p>	<p>Partecipare alla elaborazione del profilo d'uscita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare alle attività di analisi dei bisogni formativi del territorio - Collaborare nelle attività di alternanza scuola-lavoro - Fornire collaboratori per il CTS

sugli ambienti e sulle attrezzature disponibili e sui costi di eventuali nuove attrezzature e, infine, il Comitato tecnico-scientifico che può dare informazioni sulla domanda di competenze delle imprese.

5. *Considerazioni finali*

In conclusione, riteniamo opportuno sottolineare ancora una volta che non si può innovare una funzione centrale quale la progettazione del curriculum senza tenere in debita considerazione alcune precondizioni, senza le quali si rischia di vanificare qualsiasi tentativo di cambiamento.

– *La ferma convinzione del dirigente scolastico.* La progettazione è un processo complesso che coinvolge tutti i livelli decisionali della scuola e non può essere realizzata se il DS non assume in prima persona la *governance* del processo. È necessario coinvolgere tutto lo staff di direzione (DS; DGSA e le figure di sistema) e i coordinatori di dipartimento e di classe per condividere l'approccio e le varie responsabilità ai vari livelli, con la regia del dirigente.

– *La condivisione di una visione comune per governare la complessità del sistema-scuola,* ciò comporta un programma di lavoro articolato in obiettivi chiari e realizzabili, responsabilità condivise, reperimento delle risorse necessarie, *timing*, monitoraggio, e valutazione finalizzati a costruire un Piano di miglioramento da realizzare con sistematicità.

– *Il reperimento di risorse adeguate.* La progettazione non si può fare nei ritagli di tempo. Le molteplici attività della scuola assorbono solitamente molto del tempo disponibile ed è ricorrente la considerazione che il tempo non basta per realizzare tutto quello che si dovrebbe. È necessario definire con chiarezza le priorità e ricercare costantemente l'efficienza e l'efficacia degli interventi in modo che le risorse disponibili producano il massimo di utilità.

– *Il coinvolgimento di tutta la scuola.* Non può essere un compito di poche persone. Progettare per competenze significa *riprogettare il curriculum* ovvero le esperienze didattiche che gli studenti devono realizzare nei vari contesti di

studio (aula, laboratori, alternanza, visite di istruzione, anno all'estero, ecc.) e *formulare un piano per la riorganizzazione della scuola*: il sistema delle decisioni e delle responsabilità, l'apporto delle discipline per lo sviluppo delle competenze, l'articolazione dei gruppi che apprendono, la scuola e l'extra-scuola, la collaborazione con diversi soggetti, la laboratorialità, l'alternanza come normali strumenti didattici.

PARTE SECONDA
IL MODELLO DI PROGETTAZIONE

L'IMPIANTO METODOLOGICO

1. *La progettazione del curriculum per competenze: i punti fermi*

La legislazione sull'autonomia scolastica ha fatto del rapporto fra scuola e territorio un punto di riferimento indiscutibile. La scuola non deve più uniformare la propria azione a un impianto didattico deciso centralmente, ma organizzarsi, sulla base delle indicazioni nazionali, per rispondere ai bisogni formativi del proprio territorio. Il regolamento emesso con d.m. 275/1999 è chiaro in proposito:

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, *alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti*, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento (art. 1, comma 2). [...] Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale [...] *e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale*, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità (d.p.r. 275/1999, art. 3, comma 2) [...] ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio (d.p.r. 275/1999, art. 3, comma 4).

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

L'importanza del rapporto della scuola con il proprio territorio è confermata dalla legislazione successiva (dd.pp.rr. 87, 88 e 89 del 2010 rispettivamente professionali, tecnici e licei), dalla legislazione sull'apprendistato che si è sviluppata nell'ultimo quinquennio, per finire con la legge 107/2015 (e successivi decreti) che ha introdotto l'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro nel triennio della secondaria di secondo grado¹. La normativa ha posto l'enfasi sul rapporto organico tra scuola e mondo del lavoro e il recente d.lgs. 61/2017, che ridefinisce l'impianto dei nuovi istituti professionali, va nella direzione di un maggior raccordo fra istruzione professionale e il sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale.

Già la legge 53/2003 faceva del rapporto scuola/mondo del lavoro un punto fondamentale della riforma della secondaria di 2° grado, ponendo l'attività di alternanza scuola/lavoro come elemento didattico fondamentale nella formazione degli studenti, attribuendole il ruolo di metodologia privilegiata per l'apprendimento di specifiche competenze, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa. La norma parla di:

possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro [...] sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti

¹ La recente normativa su questo tema è intervenuta per modificare due elementi significativi della legge 107/2015: il rinvio all'anno scolastico 2019-2020 dell'obbligo di aver svolto le ore di alternanza previste (400 per i tecnici e i professionali, 200 per i licei) per l'accesso all'esame di Stato e la riduzione del minimo di ore obbligatorie previste dal curriculum che sono diventate 90 per i licei, 150 per i tecnici e 210 per i professionali.

pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio (art. 4, l. 53/2003).

La normativa mette in rilievo il ruolo che la scuola deve assumere per rispondere a bisogni reali del contesto in cui è inserita, bisogni che devono essere letti in modo efficace come premessa per scegliere i contenuti didattici relativi alla quota di flessibilità del curriculum. Questa visione è confermata dal recente decreto di riforma degli istituti professionali (d.lgs. 61/2017, si veda il cap. secondo, parte prima) che esalta il rapporto fra contesto socio-economico e scuola:

1. Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale possono, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica:

a) utilizzare la quota di autonomia del 20% dell'orario complessivo del biennio, nonché dell'orario complessivo del triennio, per il perseguimento degli obiettivi di apprendimento relativi al profilo di uscita di ciascun indirizzo di studio e per potenziare gli insegnamenti obbligatori per tutte le studentesse e tutti gli studenti, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, sulla base dei criteri generali e delle indicazioni contenuti nel profilo educativo, culturale e professionale, nell'ambito dell'organico dell'autonomia di cui all'art. 1, comma 5, della legge n. 107 del 2015;

b) utilizzare gli spazi di flessibilità, in coerenza con gli indirizzi attivati e con i profili di uscita di cui all'art. 3, entro il 40% dell'orario complessivo previsto per il terzo, quarto e quinto anno, nell'ambito dell'organico dell'autonomia di cui all'art. 1, comma 5, della legge 13 luglio 2015, n. 107;

c) sviluppare le attività e i progetti di orientamento scolastico, nonché di inserimento nel mercato del lavoro, anche attraverso l'apprendistato formativo di primo livello di cui al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81 (art. 6, comma 1, d.lgs. 61/2017).

Per definire l'offerta formativa (i profili in uscita) è necessario dotarsi di strumenti adeguati per realizzare periodicamente indagini conoscitive acquisendo informazioni dalle fonti istituzionali preposte. Il modello, che viene dettagliatamente descritto nella parte seconda del testo, è stato sperimentato in diversi contesti e si propone come

guida operativa per le scuole (indipendentemente dalla filiera formativa in cui esse operano) per definire i curricoli di studio del primo biennio e secondo biennio e del quinto anno suggerendo anche modalità organizzative per garantire la più alta probabilità di successo formativo degli studenti.

È centrale il ruolo del Consiglio di classe «in quanto il soggetto educante non è il singolo, ma il gruppo di insegnanti che insistono sulla classe, e che devono coordinare i propri interventi, senza nulla togliere alla significatività del rapporto tra studenti e singolo insegnante»².

Le attività di pianificazione e di programmazione dei docenti e del Consiglio di classe servono a garantire la qualità della relazione tra docente e studente, e l'organizzazione della scuola nella sua articolazione in servizi e in organi di governo ha il compito di fornire tutti i possibili supporti per favorire il successo della relazione docente-studente. L'organizzazione è finalizzata a dare a ogni Consiglio di classe, nei tempi e nei modi opportuni, tutte le risorse necessarie per la produttività del lavoro con gli studenti. Tutto questo può sembrare ovvio, ma nella realtà non raramente le strutture organizzative della scuola non sono coordinate nei compiti, nei tempi e nelle responsabilità: perciò può essere un'attenzione utile tenere costantemente presente il principio che ogni elemento dell'organizzazione deve essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

La definizione dei contenuti dell'offerta e delle attività necessarie per realizzarla richiede l'attivazione di un percorso ordinato che va dall'individuazione del bisogno di formazione di cui si fa carico la scuola alla valutazione dei risultati raggiunti. La necessità che il percorso proceda con un preciso ordine deriva dall'esigenza che ogni fase produca le decisioni, le informazioni e la documentazione necessaria per garantire la realizzazione della fase successiva. Il percorso formativo progettato e realizzato è dunque una

² La citazione può essere assunta come sintesi della sperimentazione fatta con la collaborazione della *Delivery* dell'USR della Puglia nella sperimentazione del regolamento dei tecnici (d.p.r. 88/2010) che è stata raccontata in Ribolzi *et al.* [2010].

ricerca continua delle soluzioni più efficaci ed efficienti per i destinatari del servizio, e necessita di continui aggiustamenti e miglioramenti sia durante la realizzazione che nella fase di analisi dei risultati ottenuti. La funzione di controllo e valutazione garantisce che il Consiglio di classe disponga delle informazioni necessarie per la riprogettazione.

2. *La progettazione del curricolo «a ritroso»*

La progettazione per competenze prevede che l'istituto scolastico si doti di strumenti operativi (e documentali) finalizzati a rendere coerente e trasparente l'intero processo di erogazione del servizio scolastico. Il processo si articola in sei fasi:

1) *definizione dell'offerta formativa*, che consiste, a fronte di una lettura dei bisogni del territorio, nell'individuazione dei risultati di apprendimento attesi al termine del ciclo di studi di ciascun indirizzo³ (vedi cap. secondo, parte seconda);

2) *progettazione macro*, che consiste nel definire per ciascun ambito disciplinare le tappe del percorso (curricolo) in funzione delle risorse disponibili e della *mission* della scuola (vedi cap. terzo, parte seconda);

3) *progettazione micro*, cioè la progettazione di tutti i segmenti didattici che si intendono realizzare definendo i risultati di apprendimento attesi, il processo didattico, l'ambiente di apprendimento (aula, laboratorio, extra-scuola, ecc.), i tempi di attuazione e i materiali didattici necessari (vedi cap. quarto, parte seconda);

4) *erogazione e controllo* del percorso didattico, che comprende la pianificazione e l'attuazione delle attività didattiche e il controllo del loro andamento (vedi cap. quinto, parte seconda);

³ Si ribadisce che la normativa prevede che al termine di ciascun ciclo di studi (quinto anno della scuola primaria, terzo anno della scuola secondaria di primo grado, primo biennio e quinto anno della secondaria di secondo grado) ogni istituto scolastico autonomo emetta il Certificato delle competenze conseguite.

5) *valutazione degli apprendimenti* che include la definizione dei criteri e degli strumenti di valutazione e i tempi e modi per realizzarla (vedi cap. sesto, parte seconda);

6) *certificazione degli apprendimenti*, ovvero l'atto finale con il quale la scuola, al termine di ciascun ciclo di studi, garantisce i terzi (ovvero le altre scuole, le imprese e ogni altro portatore di interesse) in merito alle competenze acquisite dagli studenti diplomati.

Ogni fase coinvolge a vari livelli gli organismi decisionali della scuola (Consiglio di istituto, Collegio docenti, Giunta esecutiva, Comitato tecnico-scientifico, dipartimenti, Consigli di classe, docenti, ecc.) e produce un output (un documento formale) che costituisce l'input per la fase successiva. In questo paragrafo viene presentato lo schema del processo di progettazione mentre nei capitoli successivi vengono descritte dettagliatamente le singole fasi e viene esplicitato come utilizzare gli strumenti.

I soggetti che realizzano la *progettazione di istituto* sono: il Collegio docenti (tramite il lavoro dei dipartimenti e l'eventuale apporto del Comitato tecnico-scientifico), il Consiglio di istituto e i Consigli di classe che predispongono i vari passaggi della progettazione d'istituto (o progettazione macro) e definiscono il quadro di riferimento nel quale opererà ogni docente.

Per poter definire i risultati di apprendimento (fase 1) in termini di competenze è necessario partire da una definizione di competenza: «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» (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo, 23 aprile 2008).

Le conoscenze e le abilità sono gli *elementi costitutivi della competenza*⁴:

⁴ La raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente le definisce come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. Nel modello presentato gli atteggiamenti

– le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e sono un insieme di principi, teorie, contenuti e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro;

– le *abilità* indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare il «saper fare» per portare a termine compiti e risolvere problemi.

Per definire una competenza dobbiamo pertanto individuare le abilità e le conoscenze che la definiscono in un determinato contesto (di lavoro, di studio e di sviluppo professionale e personale). È chiaro fin dall'inizio della progettazione che le competenze non sono apprendimenti che si aggiungono alle conoscenze e abilità, ma *includono* conoscenze e abilità, e si acquisiscono solo mettendo in relazione conoscenze e abilità. Una competenza può essere misurata quando entra in azione, cioè quando si manifesta attraverso le *prestazioni* messe in atto per affrontare e risolvere problemi concreti (reali). È il *contesto* nel quale la competenza viene agita a determinare quali conoscenze e abilità concorrono alla sua definizione, come emerge dallo schema riportato in tabella 1.1.

La prima fase della progettazione consiste nel definire l'offerta formativa, indicando quali bisogni, fra quelli espressi dal contesto territoriale, si intende soddisfare alla luce delle norme e delle risorse disponibili nella scuola (umane, tecnologiche, strutturali e finanziarie). Questo comporta la necessità di una duplice analisi:

1) l'*autoanalisi d'istituto* (autovalutazione) che consente di avere informazioni certe sui punti di forza e debolezza dell'istituto e sulle politiche di miglioramento che si intende attuare per consentire alla scuola di rispondere alla domanda del territorio;

2) l'*analisi della domanda di professioni* che proviene dal contesto socio-economico⁵.

sono oggetto di apprendimento mediante le competenze trasversali che sono inserite nei profili formativi dei vari indirizzi di studio.

⁵ Va da sé che questa analisi deve prendere in considerazione sia le competenze tecnico-professionali richieste dalle figure professionali

TAB. 1.1. Scheda di descrizione della competenza

SCHEDA DI DESCRIZIONE DELLA COMPETENZA		
COMPETENZA	ABILITÀ	CONOSCENZE
<i>Definizione della competenza</i> (questa definizione viene inserita nel certificato delle competenze di fine ciclo)	Abilità 1 Abilità 2 Abilità ... Abilità n.	Conoscenza 1 Conoscenza 2 Conoscenza ... Conoscenza n.

Queste due analisi, vista la complessità della loro realizzazione, sono da ripetere periodicamente (ogni tre o cinque anni) in modo da tenere sotto controllo il sistema locale e consentire l'aggiornamento dei profili formativi d'uscita alla luce dei bisogni rilevati. La progettazione avrà un andamento dinamico nel tempo in quanto dovrà recepire i cambiamenti sociali che si verificano nel contesto sul quale insiste la scuola.

2.1. I livelli di progettazione: macro e micro

La progettazione *a ritroso* deve necessariamente partire dalla meta (traguardo di apprendimento), cioè dagli apprendimenti che si vogliono ottenere in uscita, e questo implica la necessità di definirli in termini di *mappa delle competenze (livello macro)*, attribuendo a ciascuna disciplina la responsabilità che le compete per lo sviluppo delle competenze e progettando le tappe del percorso (i vari segmenti didattici) delle discipline che concorrono allo sviluppo di ogni competenza. Il *livello micro* consiste nella descrizione dettagliata del processo didattico che si intende realizzare per ciascuno dei *segmenti didattici* individuati, indicando

coerenti con l'indirizzo di studi, sia le competenze di cittadinanza che derivano da una più ampia visione della «persona» dello studente che si deve inserire non solo nel mondo del lavoro ma nella società nel suo insieme. È del tutto evidente che quando si progetta il curricolo nell'istruzione primaria e secondaria di primo grado bisogna tenere presenti le competenze di base e le competenze trasversali che saranno poi la base di quelle professionali.

le relative modalità di valutazione. La *certificazione* viene effettuata al termine del percorso formativo dopo avere verificato il possesso delle competenze richieste da parte dello studente, che deve essere in grado di utilizzare tutte le conoscenze e abilità che definiscono le competenze del suo profilo d'uscita. Il compito fondamentale del team di docenti consiste nel trasmettere in modo efficace queste conoscenze e abilità a mano a mano che si procede lungo le varie tappe del percorso di studio.

LA DEFINIZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA

1. *Il Servizio nazionale di valutazione*

È il caso di ricordare sommariamente l'architettura del sistema nazionale di valutazione che è finalizzato al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e promuove *l'efficacia e l'efficienza* del sistema di istruzione e formazione, fornendo agli attori del sistema (Uffici scolastici regionali, scuole autonome statali e paritarie e famiglie) gli esiti singoli e comparati delle autovalutazioni di istituto.

La valutazione di sistema implica l'esistenza di un *Progetto di scuola* (elaborato dagli OOCC ed espressione della comunità scolastica) che si prefigge di raggiungere determinati obiettivi (educativi, di apprendimento, di organizzazione dei servizi e dell'ambiente di apprendimento) e si concretizza mediante la fornitura di servizi (didattici, informativi, orientativi) che, utilizzando le risorse disponibili, producono risultati misurabili. La valutazione ha la funzione di *rendere conto* di quanto le previsioni progettuali sono state effettivamente conseguite.

Il punto di partenza è costituito dal RAV, che consiste nella raccolta sistematica dei dati relativi al *contesto*, ai *risultati* e ai *processi*: un vero e proprio *check-up* di istituto che, a partire da *un'analisi macro del sistema-scuola*, consente di individuare i punti di forza e debolezza. L'analisi viene realizzata con gli strumenti proposti dal MIUR¹ e i

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

¹ È opportuno utilizzare gli strumenti proposti dal SNV, anche se nessuno vieta di ricorrere a strumenti che possono essere elaborati dalle singole scuole tenendo presente che permane il vincolo di riferirsi allo stesso set di indicatori individuato dal SNV. L'adozione di strumenti

risultati vengono raccolti nel rapporto di autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche che devono elaborare un Piano di miglioramento.

Il Sistema nazionale di valutazione, introdotto dal d.p.r. 80/2013, si articola in quattro fasi.

a) Autovalutazione.

Il processo viene innescato da una fase di autovalutazione della scuola che si realizza a sua volta in tre attività:

1) *analizzare e verificare il servizio scolastico* sulla base dei dati e degli strumenti resi disponibili dal MIUR², dall'INVALSI³ o reperiti dalla scuola stessa⁴;

2) *elaborare un rapporto di autovalutazione* (il RAV), sulla base di un format predisposto dal MIUR;

3) *definire una prima ipotesi di obiettivi di miglioramento* per confrontarsi con i vari portatori di interesse e con il team di valutazione esterna per scegliere in quale direzione impegnarsi per migliorare la qualità del servizio erogato.

b) Valutazione esterna (definizione degli obiettivi di miglioramento).

Individuare, con l'assistenza del team di valutatori esterno, le situazioni da sottoporre a verifica, l'analisi degli

condivisi consente di poter realizzare un confronto strutturato con parametri di riferimento (*benchmark*) relativo alla propria tipologia di scuola e al proprio ambito territoriale e altri ancora.

² Gli istituti scolastici possono accedere ai dati del Sistema informativo SIDI che rende disponibili, oltre a molti altri, i dati sulle iscrizioni, sugli esiti scolastici, sugli abbandoni, sulla composizione dell'organico. Il MIUR ha fornito anche il questionario scuola e i questionari di customer satisfaction, per realizzare l'autovalutazione di istituto. È possibile accedere ai documenti di ogni istituto scolastico (PTOF, RAV, ecc.) nel sito <http://cercalatuascuola.istruzione.it/>.

³ Ogni istituto può registrarsi nel sito <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/> per accedere ai dati statistici relativi alla valutazione degli apprendimenti delle prove INVALSI.

⁴ Ogni istituto può reperire di propria iniziativa dati significativi per la propria autovalutazione, raccogliendo le informazioni utili per valutare aspetti significativi della propria *mission*. Per esempio se un punto importante del proprio PTOF è il coinvolgimento di studenti e famiglie nella vita della scuola sarà necessario raccogliere i dati per avere indicatori quali il tasso di assenteismo degli studenti, il livello di partecipazione delle famiglie nei Consigli di classe, ecc.

indicatori di efficacia ed efficienza e degli eventuali scostamenti rispetto ai *benchmark* di riferimento per ridefinire in modo condiviso gli obiettivi di miglioramento da perseguire e sui quali verrà valutata la scuola e il suo dirigente.

c) *Piano di miglioramento.*

Progettare e realizzare gli interventi migliorativi anche con la collaborazione di INDIRE, università, esperti, associazioni professionali e culturali e monitorare le attività pianificate producendo un report finale.

d) *Rendicontazione sociale.*

Pubblicare e diffondere i risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, per garantire trasparenza, condivisione e promozione del miglioramento del servizio alla comunità di appartenenza.

La rendicontazione sociale prevista dal Servizio nazionale di valutazione dovrebbe consentire alle istituzioni scolastiche di dotarsi in prospettiva del documento di bilancio sociale da pubblicare e diffondere presso i portatori di interesse della comunità di riferimento per *rendere conto* di come sono state impegnate le risorse e quali risultati si sono ottenuti (*accountability*)⁵.

È il caso di ricordare che la valutazione di sistema è un processo che, attraverso l'interpretazione del valore assunto da un insieme di indicatori, consente di prendere decisioni finalizzate a modificare il sistema stesso nella direzione voluta. È necessario, perciò, dotarsi di un *sistema informativo* che

⁵ Il termine *accountability* in italiano viene spesso usato in riferimento alla dimensione contabile ed amministrativa, nel senso di dovere, obbligo, rendicontazione. Per non rischiare di farsi travolgere dall'ampia varietà delle definizioni e degli utilizzi qui lo si intende nel *core sense* del termine inglese e cioè: «A è *accountable* verso B quando A è obbligato a informare B circa le proprie azioni e le proprie decisioni, a giustificarle/spiegarle e ad affrontarne le conseguenze nel caso di un'eventuale cattiva gestione». Dunque per *accountability* intendiamo «quei meccanismi che regolano la relazione tra fornitori di servizi finanziati o partecipati da finanziamenti pubblici e fruitori degli stessi servizi (nel nostro caso servizi di istruzione e formazione) che vincolano i primi a rendere i secondi edotti delle azioni intraprese per loro conto (nel loro interesse) e consentono ai secondi di giudicare e, eventualmente, intraprendere azioni contro i primi, sulla base delle informazioni e delle giustificazioni ricevute».

consenta di raccogliere in modo sistematico ed efficiente i dati che servono per tenere sotto controllo il *sistema scuola*. È un'operazione complessa e costosa, per questo è opportuno stimarne i costi ed evitare duplicazioni e sprechi⁶.

2. *L'analisi delle risorse della scuola*

L'istituto scolastico è un'organizzazione complessa che ha proprie modalità per pianificare, realizzare e controllare il servizio che eroga. Dispone di uno specifico insieme di risorse strumentali, logistiche, umane e di modalità tipiche per il loro utilizzo. Opera in un ambiente che esprime un determinato livello di benessere e/o di disagio. Produce determinati risultati e le persone coinvolte esprimono, esplicitamente o implicitamente, il loro livello di soddisfazione.

Per progettare il curriculum per competenze è necessario avere una visione chiara dei bisogni di tutti portatori di interesse della scuola: la domanda di professionalità da parte del sistema socio-economico, i bisogni formativi di studenti e famiglie, le esigenze dei docenti e del personale. È necessario anche avere chiarezza sulle risorse disponibili e tenere in considerazione gli intrecci e le relazioni fra questi elementi. Per poter scegliere con coerenza e trasparenza la scuola deve necessariamente dotarsi di un sistema informativo che sostenga il processo decisionale.

Le informazioni necessarie riguardano:

- 1) i bisogni degli studenti;
- 2) le dotazioni e le risorse disponibili;
- 3) le condizioni operative in cui agisce la scuola;
- 4) la gestione dei processi;
- 5) la professionalità dei docenti;
- 6) i risultati che la scuola produce;
- 7) le domande del contesto socio-economico produttivo.

⁶ Si deve prestare attenzione a evitare le duplicazioni, accedendo a tutte le fonti esistenti (ad es. «Scuola in Chiaro», SIDI o altre ancora): si raccoglieranno *ex novo* solo i dati che non sono disponibili presso le fonti accessibili.

Le informazioni relative ai primi sei punti sono rese disponibili dal Rapporto di Autovalutazione (RAV) che consente di confrontare i risultati della scuola con i parametri di riferimento forniti dal Servizio nazionale di valutazione rispetto alle variabili *territorio* (area geografica) e *tipologia* di istituto scolastico (liceo, tecnico o professionale) per consentire una valutazione non autoreferenziale, mentre i dati sul contesto andranno di volta in volta rilevati attraverso le fonti più opportune (si veda il paragrafo successivo). Dal RAV la scuola può ricavare gli elementi informativi essenziali per impostare correttamente il *progetto di scuola* analizzando i processi organizzativi e i risultati raggiunti.

Per realizzare l'autovalutazione di istituto e il Piano di miglioramento è importante:

- *coinvolgere la comunità scolastica* e i principali *stakeholder* (studenti, docenti, personale, famiglie, istituzioni e associazioni locali, imprese, ecc.);

- *comunicare* a tutti gli esiti dell'autovalutazione (RAV) e del Piano di miglioramento per favorire la condivisione dell'informazione e delle decisioni con tutti i portatori di interesse;

- *rendere trasparenti le priorità*, in quanto ogni componente della scuola ha un «punto di vista» legittimo su ciò che è importante e le decisioni devono essere il più possibile partecipate;

- *allocare le risorse disponibili sui progetti di miglioramento* decisi e programmati dal Piano del miglioramento;

- definire le modalità di monitoraggio e valutazione del Piano di miglioramento predisponendo il sistema informativo atto a *gestire le informazioni* necessarie per valutare l'efficacia e l'efficienza del servizio scolastico in seguito alla realizzazione del Piano di miglioramento.

Per implementare il sistema di valutazione interna, è opportuno che ogni istituto scolastico definisca una procedura che consenta di realizzare e controllare l'intero processo che va dalla fase di autoanalisi fino alla rendicontazione sociale, procedura che descriviamo di seguito⁷.

⁷ La procedura descritta è l'esito di una ricerca-azione realizzata con 10 istituti di secondo grado della provincia di Varese nell'ambito di un

Fase A: autovalutazione

L'autovalutazione di istituto viene svolta seguendo il protocollo indicato dal MIUR. Ogni scuola deve individuare un responsabile per la valutazione di istituto che realizza con l'ausilio dei vari responsabili della scuola: gli incontri di sensibilizzazione, la raccolta dati, l'immissione dei dati nel portale MIUR fino alla redazione completa del RAV.

Passo 1. Pianificare l'autovalutazione

La redazione del RAV deve essere pianificata realizzando le seguenti attività.

a) *Condividere finalità e criteri dell'autovalutazione.* Il DS propone al Collegio docenti la nomina di un nucleo interno per la valutazione di sistema individuando il docente responsabile, formalizzando le sue responsabilità e legittimandone il ruolo. Il nucleo di valutazione interno realizza incontri informativi rivolti alle varie componenti della comunità scolastica per illustrare significati, conseguenze e impegno che la redazione del RAV comporta per ciascuno.

b) *Individuare le fonti dei dati.* Il primo compito del nucleo di valutazione interno è quello di creare un *sistema informativo* finalizzato alla redazione del RAV e all'individuazione dei dati necessari in base al protocollo del MIUR. La principale fonte informativa è il SIDI (sistema informativo del MIUR) che per ogni istituto fornisce, fra gli altri, dati sugli organici e sugli esiti scolastici dell'ultimo quinquennio. Ricordiamo alcune altre fonti utili per avere un quadro completo del contesto: la segreteria didattica dell'istituto; i soggetti della comunità scolastica dai quali trarre informazioni sulle rispettive percezioni (docenti, genitori e studenti); i portali istituzionali che riportano dati sul contesto socio-economico (Unioncamere, camere di commercio, associazioni industriali, enti di ricerca).

c) *Definire gli strumenti per la raccolta dei dati.* Il passo

progetto finanziato dal MIUR nel biennio 2015-2017 e può essere presa in considerazione da ogni scuola come buona pratica. Per gli strumenti documentali necessari si faccia riferimento al sito www.retetradate.it nel quale è pubblicato il rapporto finale della ricerca-azione condotta dalla Rete di Tradate.

successivo consiste nella predisposizione degli strumenti di rilevazione necessari per raccogliere i dati non reperibili presso le fonti istituzionali. Si può ricorrere a questionari di soddisfazione (il MIUR ne propone di propri) per rilevare la percezione dei vari portatori di interesse, mentre per i dati strutturali si possono predisporre schede di rilevazione affidate di volta in volta a un responsabile.

Passo 2. Realizzare la raccolta dati

La semplice raccolta dati non è sufficiente per poter compilare tutte le sezioni del RAV in quanto spesso i dati elementari vanno elaborati per ottenere gli indicatori richiesti dal protocollo MIUR. Si rende perciò necessario:

a) Raccogliere i dati

Il Nucleo di valutazione deve provvedere a distribuire i questionari di percezione ai vari soggetti interessati: si può realizzare la raccolta a campione, oppure intervistare tutto l'universo dei soggetti.

b) Elaborare le informazioni

I questionari raccolti a cura del Nucleo di valutazione vanno elaborati per ottenere gli indicatori richiesti dal RAV. Analogamente si può procedere per i dati di contesto e dei risultati scolastici.

Passo 3. Analizzare i risultati

Grazie alla condivisione del protocollo previsto dal SNV l'analisi dei dati permette al MIUR di fornire parametri di riferimento che consentono alla scuola di posizionarsi per individuare i propri punti di forza e debolezza. Le fasi logiche da realizzare sono le seguenti:

- a) confrontare gli esiti con parametri di riferimento costituiti da scuole con la stessa tipologia o contesti territoriali simili, oppure con gli esiti ottenuti negli anni precedenti;*
- b) individuare le criticità della scuola nei vari processi chiave in relazione alle priorità indicate nel RAV;*
- c) individuare una prima ipotesi di obiettivi di processo che dovranno essere presi in considerazione dal Piano di miglioramento.*

Passo 4. Comunicare gli esiti ai portatori di interesse

Il RAV non è uno strumento di rendicontazione riservato ai soggetti che gestiscono la scuola, perché possano rendere

conto alla propria comunità di riferimento e neppure l'atto conclusivo del processo di valutazione; è un documento che, fotografando lo stato dell'arte del servizio scolastico in tutti i suoi aspetti, consente di individuare i *punti di forza e debolezza* sui quali lavorare. Per la sua struttura e per le informazioni che contiene si rivolge a una pluralità di soggetti che devono essere informati affinché ciascuno, per le proprie responsabilità, si possa attivare per progettare e realizzare il miglioramento.

Per questo i responsabili della valutazione d'istituto devono rendere noto il RAV e diffonderlo fra le varie componenti della comunità scolastica, innanzitutto *pubblicando il RAV*, che va inserito sul portale del Sistema nazionale di valutazione (<http://www.istruzione.it/snv/index.shtml>) utilizzando le credenziali in possesso di ciascun istituto⁸.

Si passa poi a *diffondere il RAV fra i portatori di interesse*, coinvolgendo nel Piano di miglioramento tutta la comunità scolastica e gli organi decisionali che la governano, grazie a un processo di comunicazione che permetta a tutti i soggetti attivi nella scuola di conoscere e condividere il punto di partenza a cui lavorare per migliorare il servizio scolastico.

Fase B: progettare il Piano di miglioramento

Passo 1. Verifica di coerenza

a) *Verifica di coerenza* tra le priorità indicate nel RAV e i traguardi scelti dal Piano di miglioramento.

b) *Analisi di fattibilità* per verificare se vi sono le risorse umane, strutturali ed economiche necessarie per attivare i progetti di miglioramento.

Passo 2. Costituire i gruppi di progetto

Una volta fissati gli obiettivi da raggiungere nell'anno scolastico successivo, i risultati attesi e gli indicatori per

⁸ Il documento può essere consultato da chiunque sia interessato, accedendo al portale «Scuola in chiaro» (<http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>) che riporta i RAV di tutte le scuole italiane statali e paritarie (oltre il 95% delle scuole ha pubblicato il documento). Il servizio è di particolare interesse perché consente di confrontare istituti simili per avere un quadro non autoreferenziale di ciascuna scuola.

avere l'evidenza dell'esito dei progetti è necessario realizzare le seguenti attività:

a) Individuare i progetti di miglioramento da realizzare

1) Definire i risultati attesi e i relativi indicatori di monitoraggio.

2) Individuare i gruppi di lavoro cui viene affidata la responsabilità di elaborare un'analisi delle cause della criticità, le possibili soluzioni e l'elaborazione dei progetti di miglioramento.

b) Analizzare le cause delle criticità

Il punto fondamentale è l'analisi delle cause che determinano la criticità cercando di definire «cosa fare» per ridurre gli effetti negativi determinando il miglioramento desiderato.

Si possono utilizzare strumenti per la produttività del gruppo⁹ che consentono di:

1) analizzare la criticità (quali sono le cause che la determinano);

2) individuare le cause della criticità;

3) valutare l'impatto di ciascuna causa sulla criticità;

4) individuare le cause significative da quelle marginali;

5) valutare se le cause che hanno maggior effetto sulla criticità sono rimovibili;

6) elaborare un progetto per ridurre gli effetti della causa individuata e ottenere il miglioramento.

Nella tabella 2.1 si riporta un esempio di analisi di una criticità.

c) Progettare le azioni di miglioramento

Individuare le azioni che si intende realizzare cercando di definire preventivamente gli impatti (positivi e negativi) sul servizio scolastico. Per ogni obiettivo di processo scelto si devono indicare le azioni da realizzare e gli effetti positivi e negativi prevedibili a medio e lungo termine. Le azioni devono essere pianificate (diagramma di GANTT) per

⁹ Si rimanda in proposito all'ampia letteratura in materia. Una raccolta sintetica di degli strumenti per la produttività di gruppo si può trovare sul sito www.retetradate.it alla voce «Dal RAV alla realizzazione del Piano di miglioramento – Rapporto finale», allegato 2.

TAB. 2.1. *Esempio di analisi di una criticità*

FASI	ESEMPIO
Individuazione della criticità	Bassi risultati nelle prove INVALSI
Cause della criticità	A) Progettazione Consigli di classe per contenuti e non per competenze B) Poca disponibilità dei docenti a somministrare prove INVALSI C) Scarsa motivazione degli studenti
Impatto di ciascuna causa	Stabilire la graduatoria delle cause individuate (ad es. A, C, B)
Individuazione della causa più importante	Causa A
Valutare la rimovibilità della causa A	Azioni progettuali di miglioramento della didattica
Elaborazione di un progetto orientato a ridurre gli effetti della causa individuata	Si dà mandato a un gruppo di docenti di elaborare un'ipotesi di progettazione per competenze

avere una visione complessiva della scansione temporale e predisporre gli strumenti di monitoraggio.

d) Definire le risorse necessarie (Budget)

È necessario quantificare i costi delle risorse umane interne ed esterne che la scuola ha a sua disposizione per raggiungere gli obiettivi di miglioramento e le fonti finanziarie a cui attingere per coprirli. In sostanza è necessario redigere un progetto finanziario per sostenere i costi del Piano di miglioramento.

Passo 3. Approvare il Piano di miglioramento

Ovviamente le modalità dipendono dalle decisioni che ogni istituto prenderà nel pieno rispetto dell'autonomia scolastica, ma è necessario effettuare un passaggio in Collegio docenti per gli aspetti di contenuto e in Consiglio di istituto per gli aspetti economici.

Fase C: realizzare il Piano di miglioramento

Due dei passi in cui si articola questa fase in realtà si svolgono in parallelo: l'attuazione delle azioni progettuali pianificate e formalizzate nel diagramma di GANTT e il monitoraggio che ha lo scopo di registrare puntualmente l'esito di tutte le attività previste.

Passo 1: Attuare le azioni progettuali

È necessario attribuire ruoli e responsabilità a ogni organo della scuola nel Piano di miglioramento:

– il Consiglio di istituto fornisce gli indirizzi e approva la parte economica;

– il Collegio docenti istruisce le varie fasi del processo e approva formalmente i documenti relativi alla valutazione di sistema (il RAV e il PdM);

– il team di valutazione ha il compito di svolgere la raccolta dati e redigere il RAV;

– il team del miglioramento costituito dal responsabile del miglioramento, dal responsabile del RAV (team di valutazione interno) e dai responsabili dei progetti di miglioramento approvati ha la responsabilità di monitorare lo svolgimento delle azioni progettuali previste;

– i vari gruppi di progetto hanno il compito di progettare e realizzare le azioni previste dal Piano di miglioramento.

Passo 2. Monitorare le azioni progettuali

Si richiede di realizzare gli incontri di verifica/monitoraggio e di raccogliere i dati per il monitoraggio

Passo 3. Valutare gli esiti e diffondere i risultati del PdM

Si effettua la valutazione conclusiva del Piano di miglioramento, condividendo e diffondendo i risultati ottenuti, per arrivare alla stesura del rapporto finale sul Piano di miglioramento e alla comunicazione ai portatori di interesse della scuola.

Passo 4. Elaborare i dati del monitoraggio

Si avrà cura di tabulare gli esiti ottenuti a fronte dei risultati attesi, misurando gli scostamenti, indicando le motivazioni che hanno determinato il risultato e rendendo note le relative proposte di modifica per la redazione del Piano triennale dell'offerta formativa. Il nucleo di valutazione interno, eventualmente integrato dai responsabili dei progetti, redige il *Rapporto sugli esiti del PdM*, descrivendo i processi posti in essere per perseguire il miglioramento.

Passo 5. Approvare il Rapporto sugli esiti del PdM

Il punto finale del Piano di miglioramento è l'approvazione del Rapporto da parte del Collegio docenti e del Consiglio di istituto. Dopo l'approvazione, il Rapporto

viene reso noto ai vari portatori di interesse della comunità scolastica, come indicato al punto seguente.

Fase D: rendicontazione sociale

In base all'analisi dei risultati raggiunti e delle criticità emerse è necessario pianificare un'azione di condivisione interna dei risultati ottenuti con il Piano di miglioramento elencando le azioni «comunicative» che si intendono realizzare, le persone coinvolte e gli strumenti utilizzati (sito web, stampe, circolari, bacheca pubblica, incontri *ad hoc*, news interne, ecc.). Per questo motivo nella pianificazione delle attività di condivisione interna vi devono essere modalità interattive per raccogliere le opinioni delle figure responsabili della scuola. L'azione di condivisione interna coinvolge tutti coloro che nella scuola hanno, a vario titolo, delle responsabilità (dirigente, DSGA, coordinatori, RSU, ecc.) ha lo scopo di dare una lettura condivisa dei risultati raggiunti in modo che non vi siano ambiguità e conflitti latenti sull'analisi degli esiti e sulla valutazione finale del Piano di miglioramento (PdM). L'azione di diffusione dei risultati ha invece il compito di renderli trasparenti e noti a tutti i portatori di interesse. Queste le fasi:

- a) definire le modalità di diffusione dei risultati del RAV e del PdM;
- b) progettare il documento di rendicontazione sociale;
- c) realizzare il documento di rendicontazione sociale;
- d) diffondere il documento di rendicontazione sociale alla comunità di riferimento.

Nella visione del Servizio nazionale di valutazione, l'esito del Piano di miglioramento costituisce la base per la rendicontazione sociale e la revisione del PTOF. Il rapporto sul Piano di miglioramento dovrebbero permettere, in prospettiva, la redazione del bilancio sociale della scuola¹⁰.

¹⁰ Sul bilancio sociale esiste una vasta letteratura. In questo testo facciamo riferimento a Caselli, Garelli e Lombardo [2012] e alla ricerca coordinata da Giorgio Chiosso che, nell'anno scolastico 2012-2013 ha visto la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo condurre 10 scuole nella predisposizione del bilancio sociale. Nel rapporto citato

3. Un esempio di autovalutazione della scuola

Diamo un esempio di come una scuola possa svolgere l'analisi sistemica delle proprie risorse, valutare i punti di forza e di debolezza del servizio erogato per predisporre il Piano di miglioramento che consenta di mantenere gli aspetti positivi e ridurre le criticità che si sono riscontrate, utilizzando il RAV, al cui interno vengono individuate le informazioni più utili per prendere decisioni e monitorare successivamente l'esito del Piano di miglioramento. Il punto di partenza è l'identità della scuola cioè la chiarezza sulla finalità alla base della sua esistenza: il termine normalmente usato è *mission*. Si ipotizzi che un istituto scolastico abbia la seguente *mission*:

l'istituto produce servizi formativi rivolti agli studenti del proprio territorio (*contesto*) per potenziarne la capacità di apprendimento, agevolare l'inserimento nei cicli di studi successivi o nel mondo del lavoro e delle professioni e formare cittadini che possano inserirsi positivamente nella società (*efficacia*) [...] il processo di erogazione del servizio scolastico persegue l'*efficienza* dell'uso delle risorse finanziarie, tecnologiche, strutturali e umane nell'erogazione dei servizi [...] l'istituto si relaziona con i propri utenti perseguendo la *soddisfazione* dei loro bisogni in un *clima* organizzativo orientato al benessere di tutti...

A partire dalla definizione, si possono individuare le *parole chiave* che sono alla base dell'identità della scuola. Queste parole chiave possono essere assunte come fattori che definiscono il servizio erogato e, se misurati, possono

il bilancio sociale è definito come «strumento di comunicazione che attraverso il dialogo aumenta il grado di comprensione che la scuola ha di se stessa e nel contempo migliora la sua immagine e la sua reputazione nell'ambito della comunità di appartenenza; è strumento di gestione, in quanto permette di misurare le *performance* formativo educative, facilita le decisioni, consente di controllarle e valutarle; è strumento di apprendimento in quanto stimola la conoscenza e la comprensione, il miglioramento e l'innovazione; è strumento di partecipazione tanto all'interno della scuola quanto nei suoi rapporti con la comunità».

dare un'indicazione sulla qualità fornita dalla scuola. Nella *mission* citata si possono individuare:

- 1) un riferimento al *contesto* nel quale la scuola è situata;
- 2) un richiamo all'*efficacia* dell'intervento formativo in termini di *spendibilità* del titolo di studio (intesa come probabilità di successo nella formazione successiva o nel lavoro);
- 3) l'evidenziazione del fatto che il servizio scolastico deve rispondere a criteri di *efficienza* nell'uso delle risorse tecnologiche, finanziarie, strutturali e umane di cui dispone, garantendo nel contempo: la *soddisfazione* degli *stakeholder* per il servizio ricevuto; un *clima* organizzativo orientato al benessere.

Una volta precisata la *mission*, la scuola deve essere in grado di individuare all'interno del RAV le informazioni atte a tenere sotto controllo i fattori qualificanti per raggiungere i risultati previsti. Solo alcuni dei fattori individuati possono essere misurati in senso stretto: nella maggior parte dei casi si dovrà ricorrere a indicatori che vengono poi aggregati per costruire un quadro analitico dell'identità della scuola. Ne diamo una selezione nella tabella 2.2.

Dal RAV si possono selezionare alcuni indicatori significativi in relazione alla *mission* della scuola. Nella tabella 2.3 essi sono stati aggregati e messi in relazione ai fattori della *mission* dell'istituto.

Nell'esempio di tabella 2.3, dove gli indicatori sono stati aggregati collegandoli ai cinque fattori della *mission* brevemente descritti, è possibile fare una lettura che può dare indicazioni significative: sul *contesto* della scuola, sui risultati raggiunti (*efficacia*), sul modo in cui questi sono stati prodotti (*efficienza*), sulla percezione della qualità del servizio da parte dei vari portatori di interesse (*soddisfazione*) e sul livello di benessere vissuto dai vari soggetti che vi operano (*clima organizzativo*).

Il quadro degli indicatori consente due livelli di lettura: il primo è relativo alle criticità e punti forti della scuola viste in chiave diacronica (analisi longitudinale), confrontando il valore degli indicatori in anni successivi; il secondo è relativo al confronto strutturato (*benchmarking*) con altre scuole della stessa tipologia, dati che dovrebbero essere forniti

TAB. 2.2. *Selezione di indicatori del Sistema nazionale di valutazione*

COD	INDICATORI
1	Contesto e risorse
1.1	Popolazione scolastica
1.1.a.1	Livello medio dell'indice ESCS (background familiare mediano)
1.1.b.1	Percentuale di studenti con entrambi i genitori disoccupati
1.2	Contesto economico
1.2.a.1	Tasso di disoccupazione
1.2.b.1	Tasso di immigrazione
1.3	Risorse economiche e materiali
1.3.a.1	Finanziamenti assegnati dallo Stato
1.4	Risorse professionali
1.4.a	Caratteristiche degli insegnanti
1.4.a.1	Tipologia di contratto degli insegnanti
1.4.b.1	Tipo di incarico del Dirigente scolastico
1.4.b.2	Anni di esperienza come Dirigente scolastico
2	Esiti
2.1	Risultati scolastici
2.1.a	Esiti degli scrutini
2.1.a.1	Studenti ammessi alla classe successiva
2.1.a.2	Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame (professionale)
2.1.a.2	Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame (tecnico)
2.1.a.1	Studenti sospesi anno scolastico 2013/2014 – Superiore
2.1.b	Trasferimenti e abbandoni
2.1.b.1	Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno
2.1.b.2	Studenti trasferiti – in entrata – in corso d'anno
2.1.b.3	Studenti trasferiti – in uscita – in corso d'anno
2.2	Risultati nelle prove standardizzate nazionali
2.2.a	Risultati degli studenti nelle prove di italiano e matematica
2.2.a.1	Punteggio in italiano e matematica
2.2.b	Livelli di apprendimento degli studenti (italiano)
2.2.b	Livelli di apprendimento degli studenti (matematica)
2.2.c	Variabilità dei risultati fra le classi
2.2.c.1	Varianza interna alle classi e fra le classi
2.4	Risultati a distanza

TAB. 2.2. (Segue)

COD	INDICATORI
2.4.a	Proseguimento negli studi universitari
2.4.b	Successo negli studi universitari
2.4.c	Successo negli studi secondari di II grado
2.4.c.2	Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata
2.4.c.3	Promossi al 1° anno che hanno seguito il consiglio orientativo
2.4.c.5	Distribuzione degli alunni iscritti al 1° anno per voto esame licenza media (liceo artistico)
2.4.c.6	Distribuzione degli alunni iscritti al 1° anno per voto esame licenza media (istituto tecnico)
2.4.d	Inserimenti nel mondo del lavoro
2.4.d.1	Numero inserimenti nel mondo del lavoro (percentuale di diplomati occupati)

dal Servizio nazionale di valutazione¹¹. Gli esiti di questi confronti vanno finalizzati alla progettazione del curricolo.

La tabella 2.4 presenta un possibile schema per interpretare i dati raccolti. In essa sono presentati, per ognuno dei cinque fattori relativi alla *mission*, gli indicatori selezionati e il valore che hanno assunto in confronto con i dati di *benchmark* (alla colonna Valore *benchmark*). Accanto a ogni fattore si riportano alcune deduzioni e le indicazioni per progettare il curricolo e individuare possibili ambiti di azione per migliorare il servizio educativo. Per arrivare alla sintesi è necessario realizzare un processo articolato di valutazione, che non può prescindere dal d.p.r. 80/2013.

Il punto nevralgico dell'autovalutazione e del conseguente Piano di miglioramento sta nel passaggio *dall'analisi dello stato di fatto a quello auspicato*, cioè dal Rapporto di autovalutazione alla realizzazione del Piano di miglioramento, che, ricordiamolo, a norma di regolamento si conclude con la Rendicontazione sociale. In sostanza la valutazione di sistema consiste nella verifica periodica di quanta parte del progetto è stata effettivamente realizzata, per raggiungere

¹¹ Si veda il sito «scuola in chiaro» (<http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>).

TAB. 2.3. Esempio di aggregazione di indicatori

FATTORI	AMBITI DI INDAGINE	INDICATORI
CONTESTO Qualità del contesto territoriale nel quale è inserita la scuola	Ambito demografico	- Tasso di immigrazione
	Ambito socio-economico	- Livello medio dell'indice ESCS (background familiare)
	Ambito culturale	- Percentuale di studenti con entrambi i genitori disoccupati
	Livello degli studenti in ingresso	- Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata - Distribuzione alunni iscritti 1° anno per giudizio esame sec. 1° gr.
EFFICACIA Livello di efficacia dell'intervento formativo dell'istituto	Risultati in uscita	- Studenti ammessi alla classe successiva - Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame - Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno
	Successo scolastico successivo	- Tasso di regolarità nel ciclo successivo
	Inserimento professionale	- Numero inserimenti nel mondo del lavoro
	Risorse strutturali	- Risorse economiche e materiali (aule, laboratori, LIM, ecc.)
EFFICIENZA La qualità delle dotazioni strutturali (tecnologiche, finanziarie e umane) e il loro utilizzo	Risorse tecnologiche	- N. PC per studente - N. PC multimediali/studente
	Risorse finanziarie	- Finanziamenti assegnati dallo Stato - Finanziamenti da privati
	Risorse umane	- Caratteristiche insegnanti (tipologia contratti, anziani)
	Studenti	- Tasso di gradimento
SODDISFAZIONE della comunità scolastica	Personale (docente, ATA)	- Tasso di gradimento
	Genitori	- Tasso di gradimento
	Soggetti esterni (aziende)	- Tasso di gradimento
CLIMA ORGANIZZATIVO Interno alla scuola (modalità di lavoro, qualità delle relazioni, ecc.)	Percezione benessere studenti	- Tasso di assenteismo
	Percezione benessere docenti	- Tasso di assenteismo
	Percezione benessere genitori	- Tasso di partecipazione

TAB. 2.4. Esempio di schema interpretativo degli indicatori

FATTORE	INDICATORI	VALORE BENCHMARK	DEDUZIONI	INDICAZIONI PROGETTAZIONE CURRICOLO
CONTESTO	<ul style="list-style-type: none"> - Tasso di immigrazione - Livello medio dell'indice ESCS (background familiare) - Percentuale di studenti con i genitori disoccupati - Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata - Distribuzione alunni per voto esame sec. I° grado 	<p>Elevato Basso</p> <p>Alto</p> <p>Medio</p> <p>Basso</p>	<p>Scuola con forti criticità del contesto socio-economico e culturale. Vi è un trend in aumento delle iscrizioni provenienti da studenti stranieri, un livello di profitto basso e una forte componente di famiglie con reddito basso</p>	<p>Il forte aumento di studenti stranieri suggerisce la necessità di dotarsi di strumenti diagnostici in ingresso per valutare il livello di partenza e proporre percorsi personalizzati che consentano di omogeneizzare i gruppi classe. Inoltre la scuola potrebbe cercare di sostenere le azioni di sostegno e recupero dei prerequisiti in ingresso</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti ammessi alla classe successiva - Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame - Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno 	<p>Buono</p> <p>Buono</p> <p>Alto</p>	<p>Esiti scolastici buoni anche se il trend peggiora anche a causa del contesto che vede in aumento gli alunni immigrati. Aumentano gli abbandoni</p>	<p>Il buon livello degli esiti scolastici (buon tasso di regolarità interno successivo) non è detto possa garantire il mantenimento delle performance. Bisogna tenere sotto controllo il fenomeno dei <i>drop out</i>, in aumento</p>
EFFICACIA				

EFFICIENZA	<ul style="list-style-type: none"> - Risorse strutturali - Risorse tecnologiche - Risorse finanziarie - Finanziamenti Stato e privati - Risorse umane - Caratteristiche degli insegnanti (tipologia contratti, anzianità) 	<p>Media Buone Medie</p> <p>Buono</p>	<p>Le risorse disponibili sono di buona qualità (aule e laboratori e attrezzature sportive) Si usano poco gli esperti esterni La permanenza dei docenti nella scuola è buona</p>	<p>Gli spazi laboratoriali e sportivi permettono di progettare interventi formativi basati sulla didattica nei laboratori e sulla pratica sportiva per socializzare anche in orari extradidattici. La continuità docente consente di far leva su un buon capitale umano ed organizzativo</p>
SODDISFAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti - Docenti - Genitori - Esterni 	<p>Buona per tutte le componenti</p>	<p>I dati confermano una soddisfazione buona da parte di tutte le componenti della comunità scolastica</p>	<p>La qualità della soddisfazione per i rapporti è una risorsa sulla quale puntare</p>
CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Tasso di assenteismo studenti - Tasso di partecipazione docenti - Tasso di partecipazione genitori 	<p>Buono Buono Basso</p>	<p>La partecipazione degli studenti è buona, i genitori partecipano poco alla vita della scuola, invece è buona partecipazione dei docenti all'attività della scuola</p>	<p>La qualità dei docenti può essere usata per puntare sulla progettazione del curriculum coinvolgendo attivamente gli utenti</p>

gli obiettivi che ci si era prefissi e rendendone conto alla propria comunità di riferimento.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

Riesaminare il RAV per individuare i punti di debolezza sui quali lavorare predisponendo un progetto di miglioramento.

Compito

Al gruppo di lavoro (staff di direzione) è richiesto di riesaminare la *mission* del proprio istituto alla luce dell'autovalutazione dei punti di forza (valori) e dei punti di debolezza (criticità) emersi dal RAV. In base all'analisi del RAV si dovranno definire in modo chiaro per tutte le componenti della scuola:

– l'*offerta formativa*, ovvero i Profili formativi d'uscita di ciascun indirizzo che la scuola può offrire espressi in termini di mappa delle competenze da certificare in uscita;

– la *coerenza* fra il Piano dell'offerta formativa triennale e i servizi didattici e di supporto forniti dall'istituto (*tutoring*, laboratori, alternanza scuola-lavoro, ecc.);

– il *Piano di miglioramento* che persegua la maggior efficacia possibile dell'organizzazione scolastica rispetto ai risultati conseguiti al momento della valutazione.

Strumenti

- 1) Profili formativi d'uscita.
- 2) Rapporto di autovalutazione.
- 3) Piano di miglioramento.

4. *La domanda di competenze del contesto*

Nella progettazione del curriculum di ciascun indirizzo di studio l'istituto deve acquisire le informazioni sulla domanda di competenze relative alle figure professionali richieste nel

contesto socio-economico. L'analisi può essere condotta su due piani:

– *indagine quantitativa* per conoscere le tendenze della richiesta di figure professionali di riferimento per l'istituto, sia nel caso degli istituti tecnici e dei professionali sia per i licei in quanto la scelta del tipo di studi universitari può utilmente tenere conto delle opportunità di lavoro presenti nel territorio;

– *indagine qualitativa* per individuare le competenze chiave delle figure professionali di riferimento descrivendo le abilità e le conoscenze che le definiscono per poter progettare il curriculum (inclusa l'alternanza scuola-lavoro) in sintonia con i bisogni del contesto.

L'analisi del mercato del lavoro nel quale si inseriranno gli studenti deve consentire, innanzitutto, di conoscere la domanda di professioni che proviene dal sistema produttivo del territorio (imprese industriali e dei servizi, e anche pubblico impiego e terzo settore) per individuare le linee di tendenza e orientare le scelte strategiche dell'istituto in funzione del bisogno rilevato. Questa rilevazione deve tenere conto per quanto possibile degli andamenti, perché i giovani si presenteranno sul mercato del lavoro solo dopo un certo numero di anni. Le indicazioni sulle possibilità di assorbimento delle varie figure professionali associate al titolo di studio vanno integrate dal repertorio delle competenze a esse collegate, per costruire il profilo in uscita non in base alle materie, ma in base alle richieste dalle imprese dei settori di destinazione per cui l'istituto qualifica.

Per l'*indagine quantitativa* vengono in aiuto gli enti preposti all'analisi del mercato del lavoro che forniscono periodicamente esaurienti rapporti informativi. L'istituto dovrà attrezzarsi per acquisire sistematicamente le informazioni fornite dalle pubblicazioni periodiche sul web (camere di commercio, Uffici studi di Regioni e Province, ISTAT, ecc.) e archiviare metodicamente i dati di interesse per seguire i trend della domanda di professioni del proprio territorio. Si cita, fra le varie fonti, l'indagine Excelsior che è la maggiore fonte informativa disponibile in Italia sull'andamento della domanda di professioni essendo inserita tra le indagini

con obbligo di risposta previste dal Programma statistico nazionale. I dati raccolti su un campione rappresentativo di imprese italiane, aggiornati con cadenza annuale, mettono a disposizione una serie di informazioni sulla domanda di lavoro in Italia e sulle principali caratteristiche delle figure professionali richieste (età, livello di istruzione, esperienza, difficoltà di reperimento, necessità di ulteriore formazione, principali competenze linguistiche e informatiche, ecc.). A differenza delle tradizionali rilevazioni statistiche, Excelsior¹² chiede alle imprese quali siano le loro previsioni di assunzioni per l'anno successivo. Si tratta quindi di dati che anticipano i cambiamenti del mercato del lavoro e le esigenze delle imprese italiane. L'ormai ventennale raccolta di dati ha creato un sistema informativo che fornisce previsioni a medio e lungo termine che possano essere utilizzate per la programmazione dell'offerta formativa in tutto il territorio nazionale e, soprattutto, consente di individuare le figure professionali strategiche di cui si prevede vi sarà maggior richiesta, o ancora segnala dove esistono elevati scostamenti fra domanda e offerta.

L'*analisi quantitativa* consente di stimare la domanda di professioni e titoli di studio che proviene dal territorio, ma dice poco sulla *qualità* della richiesta: serve un'indagine di tipo qualitativo per evidenziare che cosa devono *sapere* e *saper fare* gli studenti che intendono svolgere una determinata professione. Un'indagine di questo tipo mette a fuoco le competenze chiave collegate all'esercizio di una professione¹³, che hanno una fondamentale funzione orientativa per consentire alle scuole di individuare standard generali

¹² I dati Excelsior sono consultabili direttamente sul sito di Unioncamere (<http://excelsior.unioncamere.net/>) e in particolare al seguente indirizzo <https://excelsior.unioncamere.net/xt/geoChooser/scegli-archivio.php> è possibile accedere ai dati della singola regione e all'interno di questa alle province pertinenti.

¹³ Per l'analisi puntuale delle competenze richieste si può ricorrere ai profili standard forniti da vari enti e rintracciabili sui relativi siti nazionali ad esempio ISFOL, ora INAPP (<http://fabbisogni.isfol.it>) o regionali ad esempio Borse Lavoro Lombardia (<http://www.borsalavorolombardia.net>), ecc.

di riferimento. Per cogliere le specificità del bisogno delle imprese del proprio territorio, si suggerisce di ricorrere anche a interviste mirate a testimoni privilegiati (esperti, consulenti, *best performer*, imprenditori) per individuare meglio le competenze chiave che lo studente deve possedere per entrare più agevolmente nel mercato del lavoro locale con il suo titolo di studio, e adattare (curvare) di conseguenza il profilo d'uscita.

In questo modo si possono articolare meglio le competenze che caratterizzano le professioni di riferimento di quel *determinato contesto* e di quel determinato istituto, sia aggiungendo nuove competenze, sia aggiornando/modificando quelle previste dai Regolamenti. Non si deve però dimenticare che la mobilità è in crescita, e quindi una preparazione troppo specialistica può essere un fattore di rigidità.

4.1. *Strumenti per condurre l'indagine quanti-qualitativa*

Per condurre i due tipi di indagine si propongono due strumenti che si descrivono di seguito.

1) *Schema d'indagine web per la ricerca di dati quantitativi relativi alla domanda di professioni.*

Per quantificare, almeno indicativamente, la domanda di professioni e le relative caratteristiche, suggeriamo la consultazione on-line del sistema informativo Excelsior, messo a disposizione da Unioncamere¹⁴. È possibile ottenere immediatamente dati, statistiche e grafici personalizzati in funzione delle diverse necessità informative, in base al tipo di informazione che si ricerca: si possono trovare i dati sulle assunzioni su base nazionale, regionale e provinciale e incrociare fra loro variabili come il settore, il titolo di studio, l'età preferita, l'esperienza, le competenze di lingua e/o informatica, la necessità di ulteriore formazione, e altre ancora.

Un esempio (vedi tab. 2.5) può chiarire meglio. In essa

¹⁴ Si veda il sito al seguente indirizzo: <https://excelsior.unioncamere.net/>.

per le figure professionali desiderate, ogni cella contiene il numero di assunzioni previste nelle quattro grandi aree geografiche e in tutta Italia: in questo caso, un liceo scientifico di Torino (Nord-Ovest), notando che fra le professioni tipiche per l'indirizzo di studi dei propri studenti vi è una forte richiesta nelle professioni scientifiche e ingegneristiche, utilizzerà l'informazione sia per rinforzare il curriculum, sia per strutturare l'orientamento. Analogamente, un istituto tecnico di tipo economico vedrà che la richiesta, oltre che nelle tradizionali aree amministrative, si concentra un po' dovunque sul marketing, e quindi punterà su queste aree disciplinari. In base alla tipologia di filiera e al contesto territoriale una scuola potrà poi indagare più a fondo portando l'analisi dei dati a livello provinciale e cercando di incrociare la richiesta di figure professionali con alcune variabili quali il titolo di studio, l'età richiesta e via di seguito, per valutare le potenzialità del titolo rispetto alla domanda di diplomati del territorio.

2) *Raccolta di informazioni qualitative su professioni e competenze.*

L'analisi qualitativa richiede di entrare nel «core» delle professioni cui il titolo dà accesso per capire come si sono evolute nel tempo, sarà così possibile confrontare il profilo formativo in uscita con le «nuove» professioni e competenze, per capire se vi sono aggiornamenti da fare, perché è chiaro che le competenze certificate in uscita saranno tanto più spendibili nel mondo del lavoro, quanto più terranno conto dei cambiamenti sopravvenuti. Vi suggeriamo di utilizzare un'*intervista strutturata* che si propone di:

- individuare i processi di lavoro nei quali opera la figura professionale oggetto di analisi e identificare le principali attività/prestazioni richieste (compiti);
- identificare le competenze necessarie per la corretta esecuzione delle attività previste (competenze chiave);
- costruire la mappa delle competenze del profilo d'uscita specificamente riferite al contesto territoriale di riferimento;
- aggiornare/completare la mappa del profilo formativo di uscita dei vari indirizzi di studio.

Il primo passo da compiere è l'individuazione di tutti

TAB. 2.5. *Domanda di professioni (stralcio)*

	PROFESSIONE	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud-Isola	TOTALE
211	– Specialisti in scienze matematiche, informatiche, fisiche e naturali	4.710	2.090	2.900	1.570	11.270
221	– Ingegneri e professioni assimilate	3.550	2.000	1.580	1.050	8.190
222	– Architetti, urbanisti...	110	90	30	20	250
241	– Medici	250	60	100	120	520
251	– Specialisti delle scienze di gestione, commerciali e bancarie	2.120	1.000	970	420	4.510
252	– Specialisti in scienze giuridiche	120	70	130	20	330
253	– Specialisti in scienze sociali	2.320	210	1.230	50	3.810
254	– Specialisti in discipline linguistiche, letterarie e documentarie	190	100	170	50	520
255	– Specialisti in discipline artistico-espressive	550	630	910	250	2.340
263	– Professori di scuola secondaria, post-secondaria	730	440	410	790	2.380
264	– Professori di scuola primaria...	690	540	390	1.060	2.670
265	– Altri specialisti dell'educazione formazione	960	740	460	330	2.480
311	– Tecnici scienze quantitative, fisiche e chimiche	460	380	160	210	1.200
312	– Tecnici informatici, telematici e delle telecomunicazioni	2.770	1.580	1.620	930	6.900
313	– Tecnici in campo ingegneristico	2.910	1.880	1.240	990	7.030

TAB. 2.5. (Seguite)

PROFESSIONE	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud-Isole	TOTALE
315 – Tecnici della gestione dei processi produttivi di beni e servizi	1.760	1.000	980	870	4.600
316 – Tecnici del trasporto aereo, navale e ferroviario	260	150	400	220	1.040
317 – Tecnici di apparecchiature ottiche e audio-video	330	130	480	120	1.070
318 – Tecnici della sicurezza e della protezione ambientale	430	560	200	230	1.420
321 – Tecnici della salute	5.480	2.210	1.910	2.690	12.290
322 – Tecnici nelle scienze della vita	20	60	20	20	120
331 – Tecnici dell'organizzazione e amministrazione delle attività produttive	6.300	5.050	3.420	2.550	17.320
332 – Tecnici delle attività finanziarie e assicurative	1.780	1.000	1.070	720	4.570
333 – Tecnici dei rapporti con i mercati	6.400	3.210	2.200	1.260	13.070
334 – Tecnici della distribuzione commerciale e professioni assimilate	1.150	970	430	370	2.920
344 – Tecnici dei servizi culturali	160	70	240	130	600
345 – Tecnici dei servizi sociali	450	230	120	80	870

Nota: Archivio: Italia – Assunzioni non stagionali previste e relative caratteristiche per professione, anno 2016. Totale assunti per classi e per ripartizione geografica (stralcio).

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excedsiior.

processi in cui è destinata a operare la figura da analizzare (una di quelle previste in uscita, per intenderci), per poi identificare e descrivere le specifiche *attività/prestazioni* collegate a ciascuna figura. Il livello di dettaglio a cui pervenire nella descrizione dipende dalla complessità e dal peso che ogni attività¹⁵ ricopre per la figura stessa.

Per raccogliere informazioni utili senza disperdersi troppo, il metodo migliore è quello di stendere una prima nota di figure e competenze, sulla base di quanto già esiste nella scuola, o della letteratura disponibile, chiedendo poi a *testimoni esperti* (imprenditori, tecnici, responsabili delle risorse umane, ecc.) di valutarle e aggiornarle. Dalla lettura comparata dei risultati delle varie interviste si può ricavare una visione sintetica che evidenzia gli aspetti invariati che caratterizzano il profilo. I processi e le attività selezionati vengono formalizzati utilizzando la *Scheda processi/attività*.

Di seguito si propone la griglia di intervista e le schede di rilevazione.

4.2. Griglia per l'intervista

Inserire direttamente le risposte nella tabella 2.6, oppure registrare/prendere appunti e compilare la scheda in seguito.

Quali sono i principali processi nei quali è implicata la figura professionale?

(Per processi si intende un insieme di attività finalizzate che portano a realizzare un prodotto o fornire un servizio per qualcuno. Per esempio: il responsabile dell'ufficio amministrativo addetto alla contabilità potrebbe essere coinvolto nei seguenti processi: coordinamento del servizio, fatturazione, gestione approvvigionamento, controllo di gestione, comunicazione con il reparto produzione.)

¹⁵ Le attività vanno descritte utilizzando verbi di azione all'infinito, seguiti da un oggetto e da un'eventuale specificazione. Ad esempio, sia un amministratore delegato che un contabile dovranno sapere che cos'è un bilancio e come si fa, ma a livelli e con competenze diversi!

(Scrivere nella *Scheda processi/attività* alla colonna «Processi di lavoro» indicati dall'intervistato.)

TAB. 2.6. *Scheda processi/attività*

SCHEDA PROCESSI/ATTIVITÀ		
FIGURA PROFESSIONALE		
PROCESSI DI LAVORO	PRINCIPALI ATTIVITÀ	PRESTAZIONI ATTESE

Quali sono le attività nelle quali è coinvolta la figura professionale? (ad es. il responsabile dell'ufficio amministrativo addetto alla contabilità nel processo di gestione e approvvigionamento potrebbe svolgere le seguenti attività: tenere aggiornato l'albo dei fornitori, gestire le comunicazioni con i fornitori, realizzare gare per la selezione della miglior offerta, gestire il rapporto con la funzione tecnica.)

Scrivere nella *Scheda processi/attività* alla colonna «Principali attività» quelle che vengono svolte dalla figura in questione per ognuno dei processi individuati in precedenza.

Quali sono le prestazioni richieste alla figura professionale?

(Descrivere la prestazione che si attende dalla figura professionale affinché il servizio venga svolto nel modo previsto.)

Scrivere nella *Scheda processi/attività* nella colonna «prestazioni» quelle relative a ogni attività.

Si sono così individuate le specifiche prestazioni che la figura professionale deve garantire, e si può passare (tab. 2.7) a individuare (aggregando opportunamente le prestazioni emerse dall'analisi) le *competenze* necessarie per il corretto svolgimento del lavoro.

Al termine dell'intervista si disporrà del *repertorio di competenze richieste da ciascuna figura professionale esaminata*¹⁶, e si potranno così individuare le *competenze chiave* che

¹⁶ Potrebbe anche emergere, aspetto particolarmente interessante, che

TAB. 2.7. Scheda prestazioni/competenze

SCHEDA PRESTAZIONI/COMPETENZE	
FIGURA PROFESSIONALE	
PRESTAZIONI	COMPETENZE

la scuola può inserire nel profilo d'uscita. Per *competenze chiave* si intendono quelle più ricorrenti nei profili professionali di riferimento, o quelle che, per la loro significatività e prospettive future, possono essere considerate strategiche ai fini dell'inserimento lavorativo. Si fornisce in tabella 2.8 un esempio il profilo professionale di un tecnico operante in un'amministrazione comunale.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

- Quantificazione della domanda di figure professionali di riferimento per gli indirizzi di studio della scuola o per i titoli di studio che eroga.
- Individuazione mediante indagine qualitativa delle competenze di base, tradizionali o innovative, che devono essere inserite nei profili d'uscita.

Compito

- Al gruppo di lavoro è richiesto, avvalendosi della collaborazione del Comitato tecnico-scientifico, di condurre:
- un'indagine web per quantificare la domanda di professioni di riferimento degli indirizzi di studio presenti al fine di valutare

servono profili professionali nuovi, diversi da quelli previsti: in questo caso, il lavoro sarà più complesso, ma sostanzialmente simile.

TAB. 2.8. Esempio di scheda prestazioni/competenze di una figura professionale

FIGURA PROFESSIONALE: COLLABORATORE TECNICO	
COMPETENZE	PRESTAZIONI
Definire obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere gli obiettivi del compito assegnato e individuare le procedure necessarie per raggiungerlo e i risultati attesi
Pianificare e programmare le attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuare le modalità di reperimento delle risorse necessarie allo svolgimento del compito 2. Programmare e organizzare le attività in funzione dei tempi e in base ai risultati attesi 3. Organizzare e gestire attraverso idonei strumenti informatici agende di appuntamenti e contatti 4. Collaborare alla pianificazione di eventi (trasferite, riunioni, convegni, ecc.) 5. Coordinare la propria attività con il resto dell'ufficio
Attuare (realizzare le attività)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Svolgere funzioni di supporto al settore tecnico, gestendo pratiche dall'istruzione all'archiviazione e assumendo un ruolo strategico di snodo all'interno di un processo di estrema complessità 2. Cogliere evidenze sul territorio e segnalare anomalie e malfunzionamenti 3. Acquisire le richieste e recepire correttamente le istanze dei cittadini e/o di altri uffici/enti 4. Identificare l'utente e verificare la titolarità a chiedere 5. Identificare il tipo di certificato richiesto e/o la pratica di istruire 6. Collaborare alla ricerca e acquisizione di dati, informazioni, documenti utili al completamento della pratica richiesta 7. Collocare e rintracciare documenti all'interno di archivi e schedari provvedendo alla conservazione di tutti gli atti e della relativa documentazione 8. Redigere documenti, comunicazioni e/o richieste standard e rilasciare i documenti richiesti 9. Gestire lo sportello
Controllare attività e risultati	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificare la correttezza di dati, documenti e modulistica prodotta 2. Monitorare le aziende incaricate per l'esecuzione di lavori segnalando eventuali anomalie

Gestire le informazioni (relative al processo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare e gestire criteri e strumenti di ricerca/archiviazione 2. Fornire informazioni, indicazioni e riferimenti agli utenti nel pieno rispetto della normativa sulla privacy 3. Trattare informazioni e condividerle con l'ufficio 4. Identificare il referente adeguato in base alla pratica da concludere 5. Redigere statistiche e conteggi mensili
Gestire mezzi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare software specifici per la gestione delle pratiche e i principali applicativi del pacchetto Office 2. Utilizzare il protocollo e strumenti specifici di archiviazione delle pratiche 3. Gestire e organizzare gli strumenti a disposizione per le attività, attingendo alle scorte di magazzino per l'approvvigionamento e segnalando con tempestività eventuali anomalie e/o necessità per garantire l'efficienza dei mezzi di lavoro 4. Utilizzare e gestire la modulistica di servizio
Gestire le relazioni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicare e collaborare con colleghi e/o superiori 2. Adeguare il proprio stile comunicativo all'interlocutore e all'oggetto della comunicazione 3. Gestire relazioni e comunicazioni esterne, anche svolgendo un ruolo di interfaccia tra il Comune e gli altri enti
Gestire sé stessi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agire con dinamismo, tempestività e spirito d'iniziativa nello svolgimento dei propri compiti 2. Partecipare a riunioni d'équipe 3. Collaborare con colleghi d'ufficio e/o dipendenti di altri uffici e/o enti 4. Dimostrare disponibilità e cortesia nei rapporti con il pubblico 5. Dimostrare doti comunicative 6. Acquisire consapevolezza del proprio ruolo in relazione all'immagine dell'ente 7. Rispettare le norme di qualità e sicurezza previste dalle normative vigenti nella gestione delle strumentazioni e dei materiali
Risolvere problemi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenere/limitare situazioni problematiche attivandosi con i propri referenti per individuare soluzioni idonee ed evitando di originare/alimentare situazioni di conflitto

la tendenza del mercato del lavoro locale rispetto alla richiesta di diplomati relativi agli indirizzi di studio dell'istituto;

– realizzare un'indagine qualitativa con la collaborazione delle associazioni di categoria e/o di altri portatori di interesse, per determinare le competenze di base richieste dal mercato del lavoro per i profili d'uscita dalla scuola.

Lo studio sarà formalizzato in un documento che dovrà essere approvato dal Collegio docenti e dal Consiglio di istituto, e reso noto alle famiglie e ai portatori di interesse.

Strumenti

- 1) Scheda di analisi quantitativa delle professioni.
- 2) Scheda processi attività.
- 3) Scheda prestazioni/competenze.

N.B. L'indagine dovrebbe avere una cadenza quinquennale.

LA PROGETTAZIONE MACRO

1. *Gli esiti di apprendimento attesi: la mappa delle competenze*

Per progettare il curriculum occorre mettere in evidenza il quadro di tutti gli elementi che devono essere considerati e integrati:

- la mappa delle competenze¹ cioè il repertorio di competenze da certificare al termine del ciclo di studi;
- la definizione di ciascuna competenza prevista dal profilo d'uscita articolata in abilità e conoscenze.

Questi due elementi consentono di definire i *profili d'uscita* dei vari indirizzi di studio. È opportuno che la scuola verifichi la congruenza con le indicazioni fornite dal MIUR e l'eventuale necessità di una ridefinizione delle competenze da acquisire in uscita dal ciclo di studi, per adattarle meglio alle esigenze espresse dal territorio e dal sistema economico-produttivo. Il profilo d'uscita deve prendere in considerazione:

- la *coerenza* dei risultati di apprendimento attesi con il profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) così come definito dai Regolamenti dei licei, tecnici e professionali e relative Linee guida e delle indicazioni nazionali per il primo ciclo;
- la *condivisione* da parte di tutta la scuola di un dizionario delle competenze declinate in abilità e conoscenze;

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

¹ Si suggerisce di adottare una tassonomia delle competenze coerente con il d.m. 139/2007 che classifica le competenze per assi culturali (linguistico, logico-matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) e competenze di cittadinanza (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, gestire informazioni, ecc.).

– le forme e le modalità di *attribuzione delle responsabilità* dello sviluppo delle competenze.

Le norme forniscono le indicazioni dei risultati attesi che devono essere garantiti per tutti gli istituti di un determinato indirizzo di studi. L'istituto, da una parte, ha la facoltà di declinare le competenze in conoscenze e abilità secondo le esigenze rilevate nel territorio e la propria *mission*, dall'altra può individuare e proporre percorsi mirati a soddisfare specifici bisogni di professionalità.

Infatti i percorsi delle varie filiere sono caratterizzati da spazi crescenti di flessibilità, dal primo biennio al quinto anno, per corrispondere alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, nonché dalla vocazione del territorio.

Le scuole possono utilizzare gli spazi di flessibilità per corrispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, con riferimento all'orario annuale delle lezioni: entro il 30% nel secondo biennio e il 35% nell'ultimo anno per tecnici e professionali e del 30% e 20% per i licei².

Il punto di partenza è, pertanto, la definizione del *profilo di uscita*, documento che comprende il repertorio di competenze da certificare al termine del ciclo di studi e la loro dettagliata descrizione in termini di abilità e conoscenze: la definizione della mappa delle competenze è essenziale per poter emettere la certificazione al termine del ciclo di studi, in quanto questa deve documentare il livello raggiunto in ciascuna di esse.

Nella tabella 3.1 viene proposta, a titolo esemplificativo, la mappa delle competenze del 1° biennio della secondaria di secondo grado nel quale le competenze sono classificate per assi culturali e di competenze di cittadinanza.

Lo strumento consente di definire il profilo d'uscita di qualsiasi ciclo di studi sia esso del 1° ciclo o del 2° ciclo. Nella tabella 3.1 le competenze sono classificate secondo la tassonomia degli assi culturali (linguistico, matematico,

² Il d.lgs. 61/2017 ha esteso la flessibilità nel triennio al 40% per gli istituti professionali.

TAB. 3.1. *Mapa delle competenze, profilo formativo di uscita, 1° biennio*

N.	COD	COMPETENZE ASSI CULTURALI
1	L1	Padronanza della lingua italiana: padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
2	L2	Padronanza della lingua italiana: leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo
3	L3	Padronanza della lingua italiana: produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
4	L4	Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi
5	L5	Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario
6	L6	Utilizzare e produrre testi multimediali
7	M1	Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica
8	M2	Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni
9	M3	Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
10	M4	Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico
11	S1	Osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità
12	S2	Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza
13	S3	Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate
14	G1	Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
15	G2	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente
16	G3	Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio
17	C1	Imparare a imparare
18	C2	Progettare
19	C3	Comunicare
20	C4	Collaborare e partecipare
21	C5	Agire in modo autonomo e responsabile
22	C6	Risolvere problemi
23	C7	Individuare collegamenti e relazioni
24	C8	Acquisire ed interpretare l'informazione
...	...	Eventuali altre competenze scelte dall'istituto in funzione del contesto di riferimento

scientifico-tecnologico e storico sociale e di cittadinanza); a esse potranno essere aggiunte le competenze di cittadinanza che, nel caso del 1° biennio saranno quelle proposte dal d.m. 139/2007, mentre nel triennio (2° biennio + 5° anno) andranno individuate nel repertorio dei risultati attesi previsti dai regolamenti emessi con i dd.pp.rr. 87³/88/89 del 2010.

Completano il profilo formativo le altre competenze oggetto di apprendimento proposte dall'istituto in relazione alla propria identità, al contesto territoriale e all'offerta formativa triennale.

Si tenga presente che in tutti i cicli di istruzione è prevista una certificazione che sostanzialmente presenta il repertorio di competenze con il livello di padronanza raggiunto per ciascuna di esse al termine del periodo di studio. Con le nuove disposizioni sull'emissione dei certificati delle competenze resta aperta la questione se essi possano essere integrati con l'aggiunta di competenze aggiuntive che l'istituto ha posto nella propria offerta formativa e che gli studenti hanno conseguito al termine del percorso: a nostro parere, la risposta è affermativa⁴.

Per agevolare la programmazione didattica e la valutazione si suggerisce di indicare un codice sintetico per ogni competenza. Nella fattispecie si è optato per un codice alfanumerico dove la prima lettera indica l'asse culturale e il numero progressivo le competenze della relativa categoria (L = linguistico, M = logico-matematico, S = scientifico-tecnologico, G = storico-sociale, C = cittadinanza, P = Professionali).

È opportuno, per garantire la continuità didattica che la programmazione avvenga assumendo come tassonomia delle competenze quella suggerita dal d.m. 139/2007, in questo modo ogni programmazione disciplinare potrà essere letta secondo una logica verticale dalla primaria alla secondaria

³ Per i professionali si ricordi che il d.p.r. 61/2017 in attuazione della legge 107/2015 ha modificato il d.p.r. 87/2010 e il recente decreto 24 maggio 2018, n. 92 ha ridefinito il repertorio di competenze degli 11 indirizzi di studio dei nuovi professionali.

⁴ In questo senso dovrebbe andare il curriculum della studentessa e dello studente che sarà allegato al diploma di Stato.

TAB. 3.2. *Mapa delle competenze profilo di uscita indirizzo AFM*

N.	COD	COMPETENZE PER ASSI CULTURALI
1	L7	Padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, scientifici economici, tecnologici
2	L8	Riconoscere le linee essenziali della storia delle idee della cultura della letteratura e delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali con riferimento soprattutto alle tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico
3	L9	Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione
4	L10	Padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)
5	L11	Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete
6	M5	Utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative
7	M6	Utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni
8	G4	Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente
9	G5	Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo
10	S4	Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento
11	S5	Utilizzare i concetti e i modelli delle scienze sperimentali per investigare fenomeni sociali e naturali per interpretare dati
COMPETENZE DI CITTADINANZA		
12	C9	Valutare fatti e orientare i propri comportamenti in base a un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani
13	C10	Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro
14	C11	Analizzare il valore, i limiti e i rischi delle varie soluzioni tecniche per la vita sociale e culturale con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio

TAB. 3.2. (Segue)

N.	COD	COMPETENZE PER ASSI CULTURALI
15	C12	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare
16	C13	Riconoscere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo
COMPETENZE PROFESSIONALI		
17	P1	Identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti
18	P2	Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di <i>team working</i> più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento
19	P3	Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali
20	P4	Riconoscere e interpretare: le tendenze dei mercati locali, nazionali e globali anche per coglierne le ripercussioni in un dato contesto; i macrofenomeni economici nazionali e internazionali per connetterli alla specificità di un'azienda; i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche storiche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culture diverse
21	P5	Individuare e accedere alla normativa pubblicistica, civilistica e fiscale con particolare riferimento alle attività aziendali
22	P6	Interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese
23	P7	Riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date
24	P8	Gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata
25	P9	Inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda e realizzare applicazioni con riferimento a specifici contesti e diverse politiche di mercato
26	P10	Utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti
27	P11	Individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane
28	P12	Applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati
29	P13	Orientarsi nel mercato dei prodotti assicurativo-finanziari, anche per collaborare nella ricerca di soluzioni economicamente vantaggiose
30	P14	Analizzare e produrre i documenti relativi alla rendicontazione sociale e ambientale, alla luce dei criteri sulla responsabilità sociale d'impresa

di secondo grado. Per questo si suggerisce di utilizzare questa classificazione anche per il triennio della secondaria di secondo grado. In tabella 3.2 viene presentato un esempio di mappa delle competenze in esito al triennio di un istituto tecnico del settore economico⁵.

Le competenze descritte nel profilo d'uscita sono raccolte nel certificato delle competenze EUROPASS⁶ che viene consegnato al termine dell'esame di Stato⁷. Per effetto delle nuove disposizioni (art. 21, d.lgs. 62/2017) allo studente verrà consegnato, in allegato al diploma, anche «il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse» e in una specifica sezione sono indicati

in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale [...] [INVALSI, *N.d.A.*] [...] e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese. Sono altresì indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro e altre eventuali certificazioni conseguite [...] anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

2. *La descrizione delle competenze*

Nelle innumerevoli definizioni di competenza reperibili in letteratura gli elementi che ricorrono più comunemente sono: le *conoscenze* e le *abilità*, ovvero ciò che si deve mobilitare in un contesto dato per dimostrare, attraverso

⁵ Si noti che la numerazione progressiva delle competenze dei vari assi è in continuità con il primo biennio.

⁶ Nel sito http://www.istruzione.it/esame_di_stato/europass/SupplementoEuropass.htm sono riportati tutti i certificati EUROPASS di tutti gli indirizzi di studio e di ogni filiera formativa (licei, tecnici e professionali).

⁷ Per effetto del d.lgs. 62/2017 il MIUR indicherà per l'anno scolastico 2018-2019 le modalità di rilascio della certificazione al termine dell'esame di Stato mediante opportuno decreto.

TAB. 3.3. Scheda di descrizione della competenza

COD	COMPETENZA IN ESITO	ABILITÀ	CONOSCENZE
Cn	Definizione della competenza	Abilità 1	Conoscenza 1
		Abilità 2	Conoscenza 2
		Abilità 3	Conoscenza 3
		Abilità 4	Conoscenza 4

prestazioni misurabili, il possesso della competenza. D'altro canto questo è il modello che nel contesto europeo i vari sistemi formativi hanno adottato per definire le professioni. In base a quanto detto nel capitolo primo si utilizza allo scopo la *Scheda di descrizione della competenza* (tab. 3.3) che permetta di raccogliere l'insieme delle abilità e conoscenze che bisogna apprendere per dimostrare di padroneggiare la competenza. Lo strumento si prefigge di standardizzare una modalità di descrizione per dotare l'istituto di un glossario comune (dizionario delle competenze) che consenta di progettare il curriculum in modo condiviso in qualsiasi contesto formativo.

Di seguito si riporta la definizione di una competenza dell'asse linguistico del 1° biennio (tab. 3.4).

Definita la mappa delle competenze e le relative descrizioni è necessario progettare il curriculum. Può essere opportuno procedere in due fasi (vedi tab. 3.5):

a) definire i contenuti *ideali* del profilo d'uscita partendo dai vincoli normativi;

b) organizzare il curriculum utilizzando le quote di flessibilità, e considerando le reali risorse disponibili. Partendo dal profilo ideale individuare la struttura *possibile* del curriculum.

Il *profilo di uscita del diplomato* costituisce il riferimento per l'intero quinquennio, nel senso che l'insieme delle attività e degli insegnamenti proposti (curriculum) ha come obiettivo l'acquisizione dell'insieme delle abilità e conoscenze che definiscono le competenze.

Il primo biennio ha una doppia finalità: far acquisire a tutti gli studenti le competenze relative all'obbligo di istruzione e sviluppare le competenze di indirizzo in *fun-*

Tab. 3.4. Scheda di descrizione della competenza (asse Linguistico)

COD	COMPETENZA IN ESITO	ABILITÀ	CONOSCENZE
L1	Padronanza della lingua italiana: padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale - Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale - Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati - Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale - Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista - Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali - Confrontarsi in modo sistematico con gli interrogativi perenni dell'uomo 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali strutture della lingua italiana - Elementi di base della funzione della lingua italiana - Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali - Contesto, scopo e destinatario della comunicazione - Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale - Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo - Le caratteristiche del linguaggio religioso

Tab. 3.5. Definizione del profilo d'uscita

Definizione del PROFILO IN USCITA per INDIRIZZO, ARTICOLAZIONE e/o OPZIONE (Competenze, conoscenze, abilità)	Analisi dei bisogni e delle domande di competenze del territorio COSA SI DOVREBBE OFFRIRE
	Analisi delle condizioni operative e dei risultati prodotti dall'istituto COSA SI PUÒ OFFRIRE
	Modalità di utilizzo delle flessibilità CURRICOLO DEL QUINQUENNIO (2° biennio e ultimo anno)

zione orientativa. Occorre una proposta formativa che tenga insieme le due finalità, anche se la definizione della mappa

delle competenze del triennio⁸ può essere considerata non essenziale per definire il profilo del primo biennio. Tale definizione è indispensabile quando si affronta la progettazione del curriculum del terzo anno, in particolare riguardo al possibile utilizzo delle quote di flessibilità.

La definizione del profilo d'uscita deve partire dall'analisi dei vincoli definiti dalla normativa e dalle caratteristiche del contesto territoriale. I regolamenti (in particolare dei tecnici e professionali, ma anche i licei lo prevedono) suddividono i risultati di apprendimento attesi in tre categorie: *apprendimenti comuni* a tutti gli indirizzi, *apprendimenti di settore* (in particolare per tecnici e professionali), *apprendimenti di indirizzo* relativi a ognuno degli indirizzi in cui è suddivisa la filiera formativa⁹. A questi si devono aggiungere i risultati frutto delle scelte dell'istituto in funzione della propria identità e della lettura del mercato del lavoro locale (competenze professionali). Per ogni indirizzo i regolamenti specificano il quadro orario annuale per ogni disciplina.

A questo quadro di riferimento bisogna aggiungere la parte specificamente lasciata alla sfera di autonomia della scuola (le opzioni relative alle articolazioni degli indirizzi che gli istituti scelgono di attuare per rispondere alle specificità territoriali) che può articolare il curriculum in funzione della propria identità e dell'analisi del proprio contesto territoriale. Questa parte dei risultati di apprendimento attesi non va intesa come una questione marginale del curriculum, al contrario è proprio nella definizione di questa parte che la scuola realizza pienamente la sua autonomia. Per facilitare la progettazione del curriculum in modo coerente fra i vari periodi didattici (monoenni, bienni, ecc.) sembra opportuno rendere omogenee le mappe delle competenze dei vari profili formativi e, considerando che la normativa vigente

⁸ Il modello proposto si adatta anche al caso dei percorsi liceali e tecnici quadriennali che si stanno sperimentando in questi anni. Sperimentazione che si vuole consolidare come da decreto ministeriale dell'agosto 2017.

⁹ Si tenga conto che il d.lgs. 62/2017 ha riformato i professionali modificando il d.p.r. 87/2010.

utilizza la tassonomia delle competenze per assi culturali, si propone di adottarla per la definizione di tutti i profili formativi dei vari segmenti del percorso.

Questa scelta è sostenuta da un esame attento della formulazione dei risultati di apprendimento attesi al termine del quinquennio. Tale analisi consente di affermare che i risultati possono essere riclassificati per assi culturali, come si può vedere dall'esempio della tabella 3.6 in cui sono messe a confronto due competenze del quinto anno relative all'asse linguistico e matematico con altrettante relative al 1° biennio. Si può notare che vi è una perfetta omogeneità tipologica tra le definizioni, la differenza riguarda la definizione della competenza e cioè il livello di profondità dato alle abilità e le conoscenze che le definiscono. È evidente che più si prosegue negli studi e maggior profondità avranno le conoscenze e abilità che lo studente dovrà possedere in relazione alle competenze.

L'ipotesi di lavoro suggerisce di rendere omogenei i profili riclassificando le competenze del quinquennio per assi culturali e di cittadinanza.

Si procede poi con la declinazione di ogni competenza del profilo di uscita in abilità e conoscenze. Le Linee guida nazionali forniscono i repertori di competenze, abilità e conoscenze per tutti gli indirizzi sia per i due bienni sia per l'ultimo anno. La tabella 3.7 presenta la struttura di un profilo d'uscita.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

Definizione del profilo d'uscita.

Compito

Al gruppo di lavoro è richiesto di:

– verificare/ridefinire i Profili d'uscita della propria offerta formativa, esprimendoli in termini di mappa delle competenze

TAB. 3.6. *Confronto competenze quinquennio/biennio*

ASSE LINGUISTICO		ASSE LOGICO-MATEMATICO	
Quinquennio (ex regolamento)	Biennio (ex d.m. 139/2007)	Quinquennio (ex regolamento)	Biennio (ex d.m. 139/2007)
<p>Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale</p>	<p>Padronanza della lingua italiana. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>Padronanza della lingua italiana. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p>	<p>Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà</p>	<p>Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni</p>

TAB. 3.7. Schema di un profilo d'uscita di una scuola secondaria di secondo grado

PROFILO FORMATIVO D'USCITA			
Indirizzo (eventuali articolazione o opzione) _____			
ASSE LINGUISTICO		ABILITÀ	CONOSCENZE
L (n)	Definizione della competenza		
ASSE MATEMATICO		ABILITÀ	CONOSCENZE
M (n)	Definizione della competenza		
ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO		ABILITÀ	CONOSCENZE
S (n)	Definizione della competenza		
ASSE STORICO-GIURIDICO		ABILITÀ	CONOSCENZE
G (n)	Definizione della competenza		
COMPETENZE CITTADINANZA		ABILITÀ	CONOSCENZE
C (n)	Definizione della competenza		
COMPETENZE PROFESSIONALI		ABILITÀ	CONOSCENZE
P (n)	Definizione della competenza		

classificate con la tassonomia degli assi-culturali suggerita nel testo per il 1° biennio e per il 5° anno;

- descrivere, attivando i dipartimenti e il Comitato tecnico-scientifico, le competenze dei profili formativi d'uscita in termini di abilità e conoscenze;

- raccogliere le schede di descrizione delle competenze di ogni indirizzo di studio in un fascicolo per costruire i Profili formativi d'uscita che costituiscono l'offerta formativa triennale dell'istituto.

I prodotti dovranno essere formalizzati in un documento che dovrà essere approvato dal Collegio docenti e Consiglio di istituto.

Strumenti

- Mappa delle competenze.
- Scheda di descrizione delle competenze.

3. *L'attribuzione delle responsabilità per lo sviluppo delle competenze*

3.1. *La progettazione del curricolo*

Il Consiglio di classe, considerando i risultati di apprendimento attesi, le indicazioni dei criteri e delle metodologie didattiche da adottare, le caratteristiche degli studenti e le risorse disponibili, definisce la strategia didattica generale per la classe (quali attività ed esperienze proporre e in quale sequenza organizzarle: aula, laboratori, alternanza scuola-lavoro, progetti, ecc.).

Definito l'impianto generale si tratta di definire «chi fa che cosa». Chi si assume il compito di preoccuparsi dello sviluppo di determinate competenze? Chi, mentre realizza il suo percorso didattico, contribuisce a sviluppare competenze che interessano anche altre discipline?

È evidente che, in mancanza di una chiara definizione degli impegni, da una parte non è possibile chiarire preventivamente le progettazioni che devono essere sviluppate mediante la collaborazione di più docenti e dall'altra può accadere che alcune competenze dichiarate, di fatto non siano oggetto di adeguate attenzioni (e conseguenti proposte formative) da parte di nessun docente. Di qui la necessità di individuare, per le competenze del profilo d'uscita, quali docenti si assumono il compito di costituire il riferimento per il loro sviluppo. Dal momento che ogni competenza può essere oggetto specifico di una disciplina, ma altre discipline possono concorrere al suo sviluppo, si pone il problema di come *coordinare l'attività di più docenti* per garantire che il lavoro svolto da ciascuno possa contribuire all'apprendimento delle competenze al desiderato livello di padronanza. Questo discorso solo apparentemente burocratico verrà chiarito in seguito con alcuni esempi, ma possiamo sintetizzarlo nella seguente affermazione: *per ogni competenza si deve individuare un docente che faccia da riferimento per tutti i docenti che concorrono allo sviluppo della stessa.*

Per consentire al Consiglio di classe di definire le responsabilità delle varie discipline nello sviluppare le competenze

del profilo d'uscita si propone di utilizzare come strumento di lavoro una *matrice discipline/competenze*, che mette in relazione le discipline dell'indirizzo di studi con la mappa delle competenze che costituiscono il profilo formativo d'uscita. La matrice consente di assegnare la «responsabilità» dello sviluppo delle competenze alle varie discipline (cioè ai vari docenti) in misura differenziata. Il grado di responsabilità viene definito da due livelli:

– il *livello «R»* indica la disciplina che costituisce il *riferimento* per il Consiglio di classe per lo sviluppo di una determinata competenza. Questo livello attribuisce al docente della disciplina il compito di attivarsi per garantire la piena realizzazione di tutte le attività didattiche necessarie per lo sviluppo della competenza;

– il *livello «C»* definisce la *responsabilità di concorrere* allo sviluppo, per mezzo di attività realizzate da docenti di altre discipline o in modalità esterne (ad es. l'alternanza scuola-lavoro).

Lo strumento *Matrice discipline/competenze* riporta nelle prime colonne il quadro orario annuale di ogni disciplina (si possono riportare le discipline dell'intero quinquennio indicando le ore previste nel 1° biennio e quelle previste nel triennio) e in quelle successive il repertorio delle competenze relative al profilo d'uscita classificate per assi culturali (L = linguistico, M = matematico, S = scientifico, G = storico sociale, C = cittadinanza, P = indirizzo professionale).

Leggendo la matrice riga per riga è possibile definire gli *esiti di apprendimento* che ciascuna disciplina deve garantire (il *programma della disciplina*) per lo sviluppo delle competenze del profilo d'uscita, viceversa leggendo la matrice per colonna si può ricavare il *Piano di sviluppo della competenza* (cioè quali discipline sono coinvolte con il rispettivo piano di studio per far apprendere agli studenti le competenze che costituiscono il profilo d'uscita).

L'esempio seguente cerca di rendere conto della procedura da seguire per completare la *matrice discipline/competenze* (per brevità chiamata matrice).

I responsabili dei dipartimenti individuano nella matrice le competenze per lo sviluppo delle quali la disciplina costituisce il *Riferimento (livello R)* per tutto il Consiglio di classe e per quali competenze la disciplina *concorrere (livello C)* allo sviluppo.

Ad esempio la disciplina «Lingua e letteratura italiana» è disciplina di riferimento per lo sviluppo della competenza «Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo»: il docente di lingua italiana programmerà specifiche azioni formative per far acquisire tutte le abilità e conoscenze che definiscono questa competenza. Ma anche i docenti delle altre discipline potranno contribuire allo sviluppo della medesima competenza, per esempio utilizzando la lettura commentata di testi tecnici, l'approfondimento di argomenti specifici con letture tematiche, la stesura di un glossario tecnico, ecc.

Non si tratta di scelte banali perché richiedono un lavoro accurato di individuazione all'interno delle attività didattiche realizzate da ciascuna disciplina di quelle che possono consolidare o approfondire competenze che sono oggetto soprattutto del lavoro didattico di altri docenti.

Questo lavoro richiede almeno due livelli di decisioni:

- il *livello propriamente disciplinare*: le competenze che sono riferibili prevalentemente alla disciplina. La abilità di risolvere un'equazione di secondo grado è compito prevalente del docente di matematica ma la sua trasformazione in competenza cioè nella capacità di utilizzare questa abilità in contesti diversi per risolvere specifici problemi (ad es. in fisica o elettronica) può essere oggetto del lavoro di diverse altre discipline;
- le *competenze che interessano tutte le discipline* perché si riferiscono prevalentemente a capacità e conoscenze trasversali che si sviluppano attraverso il lavoro combinato di diversi docenti e di diverse attività.

L'individuazione delle responsabilità in riferimento a ciascuna competenza permette di programmare le attività disciplinari e interdisciplinari e di verificare preliminarmente la copertura di tutte le competenze dichiarate (in pratica si verifichi che non ci sia nessuna competenza senza che

qualcuno si sia impegnato a predisporre le attività necessarie per il suo sviluppo).

– Il *coordinatore del Consiglio di classe* (e/o il coordinamento dei dipartimenti) verifica che per ciascuna competenza sia stata individuata una disciplina di riferimento.

– Il *Consiglio di classe* effettua una verifica di massima per controllare che il sistema di responsabilità definito possa garantire il raggiungimento degli apprendimenti dichiarati.

In una fase successiva di progettazione, il Consiglio di classe verificherà che le azioni progettate siano idonee e sufficienti a garantire lo sviluppo di tutte le competenze al livello desiderato di padronanza. Se la verifica risulta positiva si dà mandato a ogni docente di definire il *programma della disciplina*. In tabella 3.8 si riproduce un esempio di matrice discipline/competenze relativa a un biennio di un istituto tecnico economico.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

Attribuzione delle responsabilità per lo sviluppo delle competenze nei vari indirizzi di studio della scuola.

Compito

Al gruppo di lavoro (staff di direzione)¹⁰ è richiesto, a partire dalla mappa delle competenze del profilo d'uscita dei vari indirizzi di studio, di costruire la matrice discipline/competenze assegnando il livello di responsabilità R (disciplina di riferimento) e il livello di responsabilità C (disciplina concorrente) ai vari docenti del Consiglio di classe.

¹⁰ Dello staff di direzione dovrebbero far parte i responsabili dei dipartimenti che insieme al dirigente dovrebbero lavorare come un Consiglio di classe virtuale nel senso che sarebbero espressione (cioè rappresentare) dei Consigli di classe che opereranno con le classi reali. In sostanza potrebbero elaborare una matrice discipline/competenze per i vari indirizzi di studio che costituirà lo standard di riferimento per tutti i Consigli di classe.

Strumenti

- Profilo formativo d'uscita dell'indirizzo di studio (con schede di descrizione delle competenze).
- Matrice discipline/competenze.

4. *La definizione dei risultati di apprendimento attesi*

Una volta deciso chi si preoccupa di sviluppare le competenze del profilo, occorre definire come queste competenze verranno sviluppate. Si propone di affrontare questo compito attraverso tre fasi che coinvolgono i docenti individualmente e collegialmente all'interno del Consiglio di classe. Dal punto di vista operativo appare opportuno seguire questa sequenza di operazioni:

1) definire il *programma della disciplina*: ogni docente individua le competenze, le conoscenze e le abilità che intende mettere a oggetto del proprio lavoro didattico;

2) redigere il *piano di studio della disciplina*: ogni docente definisce le specifiche attività, organizzate in segmenti didattici¹¹, disciplinari, interdisciplinari pluridisciplinari, che intende realizzare nel percorso formativo;

3) verificare il *piano di sviluppo delle competenze*: ogni docente controlla se gli apprendimenti in esito dei vari segmenti didattici disciplinari, interdisciplinari e pluridisciplinari garantiscono lo sviluppo di tutte le competenze del profilo d'uscita.

Per ciascuna delle operazioni progettuali citate vengono presentati di seguito gli strumenti di lavoro e alcuni esempi di applicazione. L'insieme delle progettazioni macro disciplinari consentirà di predisporre il piano di studi della classe, cioè l'insieme dei segmenti didattici/tappe del percorso programmate per la classe, per garantire il raggiungimento

¹¹ Si usa l'espressione «segmento didattico» per indicare un'attività formativa definita in termini di tempo indipendentemente dalla metodologia utilizzata. Da questo punto di vista sono segmenti didattici: le Unità di Apprendimento, i progetti di alternanza scuola-lavoro, un periodo di alternanza all'estero, un modulo didattico, ecc.

degli obiettivi di apprendimento. Lo scopo è di definire l'insieme delle competenze, conoscenze, abilità, scelte tra quelle del profilo, che il docente intende far acquisire in un determinato periodo didattico.

Questa fase è realizzata prevalentemente dai docenti di ciascuna disciplina, anche se l'approccio della didattica per competenze prevede che questa operazione non sia da compiere isolatamente ma mantenendo un costante collegamento con le scelte didattiche del Consiglio di classe e con la programmazione degli altri docenti della classe in accordo con i dipartimenti.

Esempio

Il docente riporta nella scheda *Programma della disciplina* tutte le competenze (con le relative abilità e conoscenze) per le quali è il Riferimento (R).

Analizza le competenze per le quali Concorre allo sviluppo (C) e concorda con il docente «R» le abilità e conoscenze per le quali si assume il compito di concorrere alla loro apprendimento da parte dello studente e le aggiunge nel proprio Programma della disciplina.

La tabella 3.10 presenta un esempio di Programma della disciplina.

Per facilitare queste operazioni la scheda è suddivisa in due sezioni: la prima riporta le competenze conoscenze e abilità per le quali la disciplina è «R» (riferimento), nella seconda le abilità e conoscenze che concorre a sviluppare («C») insieme ad altre discipline.

L'insieme delle conoscenze e abilità riportate nella scheda costituisce il Programma della disciplina che il docente prevede di realizzare.

Nell'esempio (tab. 3.9) sono riportate:

- prima colonna: il codice delle competenze utilizzando la tassonomia degli assi culturali;
- seconda colonna: le competenze che si intendono sviluppare;
- terza e quarta colonna: le abilità e le conoscenze relative alla competenza.

Come si vede, al docente della disciplina *lingua e letteratura italiana* è stato affidato il ruolo di riferimento per lo sviluppo delle competenze L1, L2, L3, L5. Nell'ultima colonna sono riportate le discipline che concorrono allo sviluppo della competenza per realizzare d'intesa con il docente responsabile le attività mirate a far acquisire le abilità e le conoscenze previste.

Tab. 3-9. Esempio programma della disciplina di lingua e letteratura italiana (stralcio)*

SEZIONE 1. DISCIPLINA DI RIFERIMENTO					
COD	COMPETENZE IN ESITO	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINE CONCORRENTI
L1	Padronanza della lingua italiana. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> - Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni - Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo - Rielaborare in forma chiara le informazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso - Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione - Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc. - Uso di dizionari 	Lingua e letteratura italiana	Lingua inglese Storia, cittadinanza e Costituzione Diritto ed economia
L2	...	...	...	...	...
L3	...	...	...	...	...
L5	...	...	...	...	...
SEZIONE 2. DISCIPLINA CONCORRENTE					
COD	COMPETENZE IN ESITO	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINE CONCORRENTI
L4	Utilizzare e produrre testi multimediali	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere i pro-dotti della comunicazione audiovisiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali componenti strutturali ed espressivi di un prodotto audiovisivo 	Tecnologie informatiche	Lingua e letteratura italiana Lingua inglese
G1	...	...	...	...	...
G2	...	...	...	...	...

* Il documento completo è reperibile sul sito della Fondazione per la Scuola all'indirizzo www.fondazionescuola.it.

Nella seconda parte della scheda il docente registra le abilità e le conoscenze relative a competenze per le quali la disciplina non è il riferimento ma concorre al suo sviluppo (nell'esempio L4, G1 e G2).

Nell'esempio si può vedere che per la competenza L4 «Utilizzare e produrre testi multimediali» (per la quale Tecnologie informatiche è la disciplina di riferimento) la disciplina «Lingua e letteratura italiana» si impegna a realizzare attività che contribuiscano a far acquisire l'abilità «comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva» e la conoscenza «principali componenti strutturali ed espressivi di un prodotto audiovisivo». Anche l'inglese è impegnato a concorrere a far acquisire le medesime conoscenze e abilità.

Appare evidente che una programmazione di questo tipo richieda un accurato lavoro di collaborazione tra i docenti, che porti a individuare possibili interventi integrati e a progettare modalità formative coerenti con la didattica per competenze. Per il triennio della secondaria di 2° grado l'alternanza scuola-lavoro può essere utilizzata a questo scopo: d'altra parte, è la definizione stessa di competenza che impone la necessità di verificarne il possesso in contesti operativi diversificati.

5. *Il piano di studio della disciplina*

Definiti gli apprendimenti che si vuol far acquisire si tratta di individuare e progettare i percorsi formativi più efficaci allo scopo. Quali strategie didattiche, quali attività, esperienze, stimoli proporre per permettere agli studenti di acquisire, consolidare, approfondire le competenze che costituiscono l'offerta formativa?

Il *piano di studio della disciplina* (vedi esempio di tab. 3.10) individua a livello macro le attività, disciplinari o interdisciplinari, che il docente intende realizzare per far acquisire le competenze di cui ha la responsabilità. In pratica ogni docente, analizzando il proprio *programma della disciplina* (vedi punto precedente), individua quali segmenti didattici è opportuno programmare per far acquisire a ogni tappa del percorso determinati elementi di competenza (abilità e conoscenze) che interessano la sua disciplina. Definisce pertanto i segmenti didattici disciplinari da realizzare, individuando per ciascuno le conoscenze e le abilità relative alle

varie competenze di cui è responsabile e i segmenti didattici interdisciplinari (unità formative, unità di apprendimento, moduli formativi, alternanza, ecc.) da realizzare con la collaborazione di altri docenti. L'insieme dei segmenti didattici programmati costituisce il *piano di studio della disciplina*.

L'insieme delle attività da realizzare può essere individuato applicando diverse metodologie. La prima, tradizionale, si basa sulla sequenza ragionata di argomenti da sviluppare, definendo per ciascuno le conoscenze e le abilità da far acquisire. Accanto a questa modalità occorre sviluppare una ricerca per individuare o potenziare forme di apprendimento coerenti con la didattica per lo sviluppo di competenze, anche nel rispetto delle indicazioni nazionali che prevedono che:

i percorsi [...] si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione di problemi, il lavoro per progetti [...] e sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire il collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato e il privato sociale. Stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro sono strumenti per la realizzazione dei percorsi di studio (sintesi tratta dai Regolamenti del 2010).

La sequenza delle attività di progettazione e le schede di lavoro proposte come esempio sono state utilizzate con esito positivo da gruppi di docenti, e sono stati considerati utili in particolare per affrontare due problemi spesso presenti nella scuola: un uso non sempre finalizzato delle risorse e lo scollegamento, di fatto, tra il dichiarato e il realizzato.

Il percorso proposto può essere utilizzato per razionalizzare la progettazione delle attività (evitando per quanto possibile sprechi di energie e dispersioni delle proposte formative) e per garantire il collegamento tra le diverse azioni formative e i risultati di apprendimento dichiarati.

L'utilizzo di questa metodologia costituirebbe un miglioramento importante nella qualità del servizio erogato, ma

rimarrebbe, in un certo senso, all'interno del modello tradizionale di scuola, centrato sull'insegnamento. Per impostare una proposta formativa che abbia come obiettivo primario lo sviluppo di competenze non è sufficiente riorganizzare la sequenza degli argomenti da proporre, ma occorre un *ripensamento complessivo* sulle modalità con le quali una persona impara a mobilitare le competenze per rispondere con successo alle richieste personali, sociali e professionali. Sulla scorta degli studi approfonditi esistenti sulla didattica per competenze, per il lavoro che ci interessa può essere utile evidenziare alcuni elementi di riferimento:

- il risultato di apprendimento, secondo il quadro europeo delle qualifiche, è la descrizione di ciò che una persona conosce, comprende ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento;
- i risultati di apprendimento sono definiti in termini di competenze articolate in abilità e conoscenze;
- le definizioni sono coerenti con il Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli.

La normativa del riordino della secondaria di secondo grado e anche quella relativa alla primaria e alla secondaria di primo grado indicano alcune metodologie da utilizzare per sviluppare competenze:

- sistematico ricorso alla *didattica di laboratorio* (che non significa solo didattica *in* laboratorio, ma una modalità di apprendimento basata sulla ricerca e la sperimentazione);
- analisi e *soluzione di problemi*, partendo da una situazione problematica per ricercare ipotesi di soluzione e individuare le conoscenze e le abilità da utilizzare;
- *lavoro cooperativo per progetti*: la didattica del «compito di realtà», un prodotto da realizzare, meglio se per un destinatario esterno alla classe, attraverso più collaborazioni e utilizzando diverse risorse fisiche e conoscitive;
- uso di *modelli di simulazione* e di linguaggi specifici;
- metodologie finalizzate a valorizzare il *metodo scientifico e il pensiero operativo*;
- percorsi orientati alla *gestione di processi* in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici (i contesti

organizzati non sono solo le imprese ma anche gli ospedali, i servizi pubblici, le associazioni);

– percorsi strutturati in modo da favorire il *collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni*, compresi il volontariato e il privato sociale (il collegamento organico presuppone la condivisione di obiettivi comuni e una continuità di relazioni);

– stage, tirocini e l'*alternanza scuola-lavoro* come strumenti fondamentali per far conseguire i risultati attesi e attivare un collegamento con il mondo del lavoro.

Ognuna di queste metodologie ha una propria valenza formativa e proprie modalità di realizzazione che devono essere conosciute e correttamente applicate a seconda delle situazioni per garantirne l'efficacia.

In molti istituti scolastici alcune di queste metodologie fanno già parte delle attività offerte agli studenti, con notevoli successi ma spesso sono ancora concepite come accessorie, aggiuntive al normale percorso in aula; come importanti elementi di potenziamento e di approfondimento, con una forte valenza di sviluppo della motivazione ad apprendere e di orientamento alla professione. Il problema è come inserirle all'interno dell'offerta formativa in modo coordinato con le attività tradizionali, valorizzandone le potenzialità.

È un problema di organizzazione delle attività ma è anche un problema di gestione dell'ansia da programma, perché se da una parte non ci sono più i programmi ministeriali rimangono prescritti lunghi elenchi di conoscenze e di abilità che devono essere garantite e che saranno oggetto di valutazioni esterne.

Una delle resistenze maggiori a inserire nell'offerta in modo organico metodologie proprie della didattica per competenze nasce proprio dalla preoccupazione di sprecare il poco tempo a disposizione in attività certamente importanti ma che forse non garantiscono l'acquisizione dei saperi con la stessa (presunta) efficacia delle metodologie tradizionali.

Probabilmente la strada più produttiva per introdurre metodologie innovative passa per un percorso graduale che preveda la sperimentazione di nuovi metodi, purché questi segmenti formativi siano strettamente coordinati con il

TAB. 3.10. Esempio di piano di studio della disciplina matematica (Strulcio)*

SEGMENTO DIDATTICO	COMP	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINA CONCORRENTE
Segmento 1 Titolo: Gli insiemi numerici N, Z, Q, R; rappresentazioni, operazioni, ordinamento Ore: 20	M1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere il significato logico operativo dei numeri appartenenti ai diversi sistemi numerici. Utilizzare le diverse notazioni e saper convertire da una all'altra (da frazioni a decimali, da frazioni apparenti a interi, da percentuali a frazioni) 2. Comprendere il significato di potenza, calcolare potenze e applicarne le proprietà 3. Risolvere brevi espressioni nei diversi insiemi numerici, rappresentare la soluzione di un problema con una espressione, calcolare il valore anche utilizzando una calcolatrice 4. Risolvere sequenze di operazioni e problemi di proporzionalità e percentuale, risolvere semplici problemi diretti e inversi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numeri naturali e operazioni con essi 2. Numeri reali e operazioni con essi 3. Numeri razionali e operazioni con essi 4. La potenza di un numero, potenza a esponente negativo 	Matematica	Scienze integrate (scienze della terra e biologia), Scienze integrate (fisica)
	M3	<ol style="list-style-type: none"> 2. Formalizzare il percorso di soluzione di un problema attraverso modelli algebrici 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Risoluzione di problemi con proporzioni e percentuali 4. Tradurre dal linguaggio naturale a quello algebrico e viceversa 	Matematica	Economia aziendale Scienze integrate (fisica)
	C6	Affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni, utilizzando contenuti e metodi delle diverse discipline	2. Strategie risolutive	Scienze integrate (fisica)	Matematica, Scienze integrate (scienze della terra)
Segmento n. Ore: xx	...	...	...	...	...

ESITI DI APPRENDIMENTO – SECONDO ANNO					
SEGMENTO DIDATTICO	COMP.	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINA CONCORRENTE
Segmento 1 Titolo: radicali Ore: 30	M3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe 2. Formalizzare il percorso di soluzione di un problema attraverso modelli algebrici 3. Tradurre dal linguaggio naturale al linguaggio algebrico e viceversa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Radicali: definizione, proprietà, operazioni con i radicali 	Matematica	Scienze integrate (chimica), Economia aziendale
	S1	<ol style="list-style-type: none"> 3. Individuare, con la guida del docente, una possibile interpretazione dei dati in base a semplici modelli 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sequenza delle operazioni da effettuare 	Scienze integrate (chimica)	Scienze integrate (scienza della terra e biologia), Matematica
Segmento n. Ore: 32	...	...	...	...	...

* Il documento completo è reperibile sul sito della Fondazione per la Scuola all'indirizzo www.fondazionescuola.it.

percorso complessivo (non siano in sostanza un di più che si aggiunge, un intervallo nel percorso di apprendimento di conoscenze e abilità, ma un modo per far acquisire precisi risultati in grado di contribuire in modo efficace allo sviluppo del profilo atteso).

È evidente che sperimentare significa definire chiaramente i risultati attesi, realizzare quanto progettato, verificare i risultati raggiunti, valutare il percorso realizzato, apportare i miglioramenti necessari e trasformare l'esperienza in un modello da riproporre: è altrettanto evidente che la disponibilità di modelli, metodi e strumenti sperimentati, faciliterebbe notevolmente il lavoro di ricerca e introduzione delle innovazioni metodologiche.

Esempio

In tabella 3.10 viene presentato un esempio di piano di studio della disciplina di Matematica relativo al primo anno di studi del 1° biennio di un istituto tecnico.

Il docente, a partire dal programma della disciplina:

- valuta le metodologie didattiche per individuare quelle più adatte;
- definisce quali attività didattiche e formative, disciplinari o interdisciplinari, è opportuno programmare per sviluppare le competenze, conoscenze e abilità previste (la progettazione di dettaglio delle attività verrà realizzata successivamente);
- programma i segmenti didattici del percorso da realizzare, individuando per ciascuno di essi le abilità e le conoscenze che dovranno essere acquisite;
- stabilisce, con la collaborazione di altri docenti, i periodi di alternanza scuola-lavoro (ovvero i percorsi per le competenze trasversali e di orientamento) e le eventuali Unità di Apprendimento da realizzare in chiave pluridisciplinare.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro con due consigli:

- elaborare la progettazione macro affidandola alla responsabilità dei dipartimenti;
- nominare lo staff di direzione didattica costituito dal DS e dai Responsabili di dipartimento per l'elaborazione della proposta di progettazione macro.

Obiettivo

Realizzare la progettazione macro di istituto per ciascun indirizzo presente nell'offerta formativa.

Compito

Lo Staff di direzione (sentiti i rispettivi dipartimenti) elabora una matrice competenze/discipline standard e assegna ai dipartimenti il compito di definire i risultati di apprendimento di ciascuna disciplina (programma della disciplina) relativi a ciascun corso di studi presente nell'istituto.

A partire dal programma, i dipartimenti definiscono il piano di studio della disciplina al quale i docenti dei Consigli di classe faranno riferimento per realizzare successivamente la Progettazione dei singoli segmenti didattici (progettazione micro).

Strumenti

- Schede descrizione competenza.
 - Matrice competenze/discipline.
 - Scheda Programma della disciplina.
 - Scheda piano di studio della disciplina.
-

LA PROGETTAZIONE MICRO

1. *Breve excursus sulla progettazione didattica*

La progettazione didattica ha utilizzato, negli ultimi anni, tre metodi che si sono imposti su altri:

- i moduli formativi;
- le unità formative capitalizzabili;
- le unità di apprendimento.

Il concetto di *modulo formativo* compare nei primi anni Sessanta ed è stato utilizzato nei paesi di origine anglosassone, soprattutto nella formazione professionale. Il punto di partenza per la costruzione dei moduli formativi consisteva nell'analisi dei processi lavorativi di una professione, processi articolati in Nuclei operativi (da intendersi come le fasi del processo di lavoro, fasi che producono output significativi).

Per ogni singolo nucleo operativo veniva predisposto un modulo formativo finalizzato a garantire tutte le competenze richieste dalle attività previste in quel nucleo operativo. Il percorso formativo era costituito dall'insieme dei moduli e al termine di ognuno veniva rilasciato un certificato di competenze.

In Italia, nella scuola secondaria di 2° grado, il concetto di modulo formativo compare con la riforma degli istituti professionali (Progetto 92), con una forte sottolineatura operativa. Subito si sono evidenziati i problemi concernenti la difficoltà di mantenere l'accezione originaria di *modulo* che prevedeva una forte interdisciplinarietà e un'elevata flessibilità nell'orario scolastico: il modulo non poteva essere programmato e gestito se un orario rigido determinava un certo numero di ore disciplinari fisse per ogni settimana.

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

Nel Progetto 92 il modulo formativo è stato utilizzato come strumento di programmazione scolastica, ma ha perso le sue caratteristiche di elevata interdisciplinarietà, tranne che nel caso dell'area di approfondimento e/o di progetto, nella quale lo studente elabora progetti che richiedono l'apporto di varie discipline.

Le *unità formative capitalizzabili*, elaborate da ISFOL sul finire degli anni Novanta del secolo scorso, nascono a seguito della necessità di ideare brevi percorsi formativi al termine dei quali fosse possibile certificare alcune competenze. Il punto di partenza, così come per i moduli, è l'analisi dei processi lavorativi e delle competenze correlate a una professione.

Ogni processo di lavoro è descritto attraverso le attività della figura professionale; a partire dalle attività sono identificate le competenze che ne garantiscono la corretta esecuzione. Le competenze diventano gli obiettivi delle unità formative capitalizzabili. Nell'analizzare i processi lavorativi (e le attività) di varie professioni sono state individuate tre categorie di competenze: le competenze di *base* e *trasversali* che sono richieste indipendentemente dalla professione e le competenze *professionali* che sono strettamente legate alla specifica professione.

Le *competenze di base* sono quelle identificate come cruciali per il cittadino-lavoratore; sono un prerequisito sia per l'accesso alla formazione che per una migliore occupabilità e sviluppo professionale e comprendono: informatica, lingue straniere, elementi di economia, elementi di organizzazione del mercato del lavoro, conoscenza del mercato del lavoro locale.

Le *competenze trasversali* riguardano i comportamenti sul lavoro, patrimonio della persona, non legate a un contesto professionale specifico. Si tratta in particolare di competenze (comunicative, relazionali, decisionali, *problem solving*) che sono essenziali per trasformare il sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace.

Le *competenze professionali* sono costituite dai saperi e tecniche ricavati dall'analisi delle attività operative che caratterizzano i processi in cui la figura opera.

Dall'elenco delle competenze di base e di quelle trasversali è stato progettato nel tempo un insieme di unità formative capitalizzabili finalizzate a garantirne l'acquisizione: potrebbe essere utile esaminarle in dettaglio perché le competenze trasversali sono molto simili alle competenze chiave di cittadinanza.

Aggregando in modo opportuno le competenze (di base, trasversali e professionali) si possono costruire percorsi formativi per ottenere le qualifiche professionali. Le unità formative capitalizzabili hanno creato qualche problema di attuazione poiché normalmente il monte ore necessario era di molto sottostimato. In entrambi i casi, comunque, la costruzione dell'impianto formativo aveva come riferimento le competenze richieste dalla professione. Veniva pertanto totalmente modificato l'impianto didattico tradizionale che prevedeva di progettare il curriculum privilegiando l'approccio teorico (la materia d'insegnamento) basato su contenuti articolati in una successione poco flessibile e scollegata da un rapporto diretto con le esigenze del mondo del lavoro (le professioni).

Le *Unità di Apprendimento* (UDA) hanno come riferimento lo sviluppo pieno della persona (centralità della persona con i suoi bisogni sociali, professionali e individuali) e cercano di rispondere ai diversi bisogni legati al mondo del lavoro, senza perdere di vista la vita quotidiana e la persona in formazione [Castoldi 2017]. In altri termini le UDA cercano di definire un percorso che mira a far acquisire sia le competenze che possano orientare a una professione (competenze professionali), sia quelle che consentono la prosecuzione degli studi (assi culturali), sia le competenze del cittadino (competenze di cittadinanza).

Il concetto di UDA è stato oggetto di molteplici studi che hanno prodotto modelli di riferimento e strumenti di lavoro molto diversificati. Da anni alcuni istituti tecnici e professionali e in particolare la IeFP hanno sperimentato la progettazione per UDA, utilizzando format diversi, e molte esperienze di collaborazione con la formazione professionale e con il mondo del lavoro hanno utilizzato progettazioni con UDA.

Ci siamo chiesti quali sono gli elementi essenziali per realizzare una proposta formativa che permetta agli studenti di sperimentare modalità di apprendimento capaci di contribuire a sviluppare le competenze definite nel profilo.

In molti casi le progettazioni di unità didattiche sono consistite soprattutto nella razionalizzazione di un percorso tradizionale, in pratica una sequenza ordinata di argomenti, mentre sono più rare le progettazioni che tentano di introdurre metodologie innovative, in particolare quelle previste dai Regolamenti del riordino e relative Linee guida. In questo senso il modello che viene presentato, costruito attraverso il confronto con modelli sperimentati e realizzati da diverse scuole, ha l'obiettivo di mettere a disposizione uno strumento che permetterà di ordinare il percorso progettuale esplicitando tutti gli elementi indispensabili senza entrare nel merito delle scelte didattiche del docente e del Consiglio di classe.

Come tutti i modelli anche questo è modificabile, purché si mantengano tutte le variabili che consentano di *progettare per competenze* e *accertare il possesso di competenze*. Quello che importa è che ogni istituto, in sintonia con altri, definisca uno strumento di progettazione che costituisca un vincolo al cui interno tutti i docenti possono operare.

2. *La progettazione di un segmento didattico*

Prima di presentare gli strumenti di progettazione di dettaglio è il caso di ricordare che la competenza richiede la capacità di utilizzare conoscenze e saperle applicare in contesti reali; quindi l'acquisizione di conoscenze non garantisce da sola il possesso di una competenza, e, reciprocamente, non esistono competenze *vuote* di contenuti. In altri termini, una persona competente è in grado, a partire da un compito (in ambito professionale o scolastico), di fornire un risultato *applicando abilità e conoscenze e adottando comportamenti funzionali* all'ottenimento del risultato previsto.

Appare pertanto speciosa e inutile l'annosa contrapposizione fra sostenitori dell'approccio per conoscenze e soste-

nitore dell'approccio per competenze in quanto quest'ultimo presuppone e non esclude il primo e semmai lo include in una logica più ampia che vede l'agire concreto del soggetto in contesti reali e problematizzati.

Nel processo di progettazione didattica, il docente, come prima cosa analizza il piano di studi della disciplina nel quale sono elencati i segmenti didattici da attuare nel periodo di studi previsto (biennio o triennio) con i relativi tempi e risultati di apprendimento attesi.

Per ogni segmento didattico il piano di studio della disciplina indica i seguenti dati:

- titolo unità di apprendimento;
- monte ore e periodo;
- competenza/e, abilità, conoscenze previste in esito;
- le discipline che concorrono allo sviluppo delle competenze.

Non si tratta di una mera operazione compilatoria ma di una vera e propria azione progettuale che deve essere perfettamente coerente con il livello di progettazione macro per garantire la coerenza fra ciò che si realizza in aula e gli obiettivi di apprendimento attesi al termine del ciclo di studi. Lo strumento di progettazione è diviso in quattro sezioni: *dati generali, esiti attesi di apprendimento, modalità di verifica e processo didattico* (si veda la tab. 4.1).

Sezione Dati generali. Riporta i dati riguardanti la scuola, il settore e l'indirizzo di studi, l'anno scolastico, la classe di riferimento, la durata e il periodo di realizzazione del segmento didattico. Questi dati sono necessari per favorire la comunicazione interna, il controllo dell'erogazione e la «responsabilità» dei vari docenti. Si pensi alla possibilità di creare repertori/cataloghi di unità formative nella logica di ricerca/trasferimento di buone pratiche nella scuola e all'esterno.

Sezione Esiti di apprendimento. Il modello contiene tutte le variabili già presenti nel piano di studio della disciplina. Gli esiti di apprendimento ovviamente devono essere inseriti articolandoli in competenze, abilità e conoscenze derivandoli dal piano di studio della disciplina definito in precedenza.

Nella colonna Competenza/e vengono pertanto riportate le competenze (classificate per assi culturali, cittadinanza o

professionali). Nel caso in cui, all'atto della progettazione di dettaglio, ci si accorgesse che il segmento didattico contribuisce a implementare altre competenze, queste dovranno essere aggiunte nella sezione «Esiti di apprendimento» (e di conseguenza nel piano di studio della disciplina). Ad esempio se la metodologia utilizzata prevedesse molti lavori di gruppo degli studenti e nella progettazione macro non si era previsto questo risultato di apprendimento, si può aggiungere nella sezione «esiti di apprendimento» anche la competenza di cittadinanza «collaborare e partecipare» andando successivamente a ritroso a modificare il piano di studi della disciplina e il relativo programma di studio fino alla matrice discipline/competenze. Nelle colonne abilità e conoscenze vanno inserite quelle che s'intendono sviluppare in quel determinato segmento didattico, selezionandole dal piano di studio della disciplina.

Sezione Modalità di verifica. Per quanto riguarda le modalità di verifica è opportuno specificare che:

- si usa il termine «accertamento» per indicare il possesso o l'assenza di una competenza o abilità; non esistono scale di valutazione, ma si utilizzano solo i termini «sì» o «no» per indicare presenza o assenza;
- la «valutazione» fa riferimento all'utilizzo di scale che indicano i vari livelli di possesso di competenze o abilità (ad es. il certificato di competenze predisposto per l'obbligo formativo prevede tre livelli di competenza);
- la «certificazione» di competenze consiste in un atto formale attraverso il quale un'istituzione (con potere di certificazione) ne attesta il possesso al termine del ciclo di studi.

Come si è detto si è imposta nella legislazione una scala di valutazione articolata in tre livelli (base, intermedio e avanzato) + uno (iniziale nel 1° ciclo di istruzione e non raggiunto nel 2° ciclo di istruzione). Si riporta di seguito la definizione di ciascun livello come definito dalla norma per il certificato delle competenze del 1° biennio della secondaria di 2° grado:

- *livello base*: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e

abilità essenziali e di saper applicare regole e procedura fondamentali;

– *livello intermedio*: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite;

– *livello avanzato*: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

Nel format si chiede di descrivere le modalità con le quali si pensa di verificare se lo studente possiede o meno le abilità e le conoscenze attese in esito.

La verifica va strutturata in modo che lo studente tramite *prestazioni osservabili* possa dimostrare di saper applicare in contesto reale l'insieme degli elementi di competenza attesi in esito. È bene ricorrere a strumenti di verifica che siano veramente in grado di fornire informazioni in merito all'acquisizione delle abilità. Il ricorso a questionari è normalmente poco valido per la verifica delle abilità: è più funzionale utilizzare griglie di osservazione delle attività, rubriche di valutazione di elaborati prodotti dallo studente, prove costruite *ad hoc* dove lo studente agendo in situazione dimostra con la propria *prestazione* di saper mobilitare tutte le risorse, abilità e conoscenze acquisite durante l'intero segmento didattico.

Sezione Processo didattico. È opportuno prevedere per un segmento didattico della durata di 20 ore, 4 o 5 unità di lavoro di 4-5 ore in relazione ai passaggi significativi del processo di formazione. Nel contesto formativo va indicato se l'attività si svolge in aula, in aule speciali con attrezzature particolari, in laboratorio, in alternanza scuola-lavoro (IFS, PW, tirocinio).

Per quanto riguarda la metodologia (studio di casi, simulazione, *role playing*, ecc.) occorrerà prestare molta attenzione a controllare se la metodologia scelta permette lo sviluppo delle abilità previste dal segmento didattico.

Terminata la progettazione di dettaglio si suggerisce, prima di passare alla realizzazione, di effettuare un controllo della congruenza interna del segmento didattico. Per quanto riguarda le modalità di verifica delle abilità, accade spesso che non siano congruenti con il processo didattico realizzato. Ad esempio, nel caso il docente volesse accertare l'abilità di *utilizzare l'interpretazione dei messaggi non verbali per favorire la relazione interpersonale*, non può ricorrere semplicemente a questionari in grado di verificare il possesso di conoscenze, ma deve ideare situazioni capaci di fornirgli informazioni per verificare che lo studente utilizzi effettivamente l'interpretazione dei messaggi non verbali.

Le domande poste in sede di controllo (*ex ante*) della congruità possono essere prese in considerazione dal docente per fare un controllo *ex post* dell'efficacia e dell'efficienza del segmento didattico. Se il risultato indicasse una bassa efficacia del segmento didattico si dovrà valutare se le modifiche da apportare sono correlate alla specificità degli studenti della classe o se sono imputabili a errori di progettazione.

Per fare il controllo di congruenza si suggerisce di tenere come vincolanti le competenze e le abilità (risultati di apprendimento) e di porsi le seguenti domande:

- è realistico pensare che, nel monte ore definito, lo studente possa acquisire le abilità e conoscenze oggetto di apprendimento del segmento didattico?
- il compito assegnato, la metodologia e il contesto formativo permettono davvero l'acquisizione di tali elementi di competenza?
- le modalità di accertamento (misura delle prestazioni degli studenti) permettono la verifica del possesso di conoscenze e abilità?
- le prestazioni richieste agli studenti-corsi sono coerenti con il profilo formativo d'uscita?

Esempio

Per facilitare l'utilizzo del format di progettazione di dettaglio (micro) si propone in tabella 4.1 un esempio di Unità di Appren-

TAB. 4.1. *Format di progettazione di una UDA*

UDA pluridisciplinare	Indagine conoscitiva sulle competenze richieste dalle imprese dei settori di riferimento dell'Istituto «E. Montale»	Durata in ore: 24
Disciplina di riferimento	Economia aziendale	Anno scolastico: 2012/2013
Discipline concorrenti	Matematica, Informatica e Lingua e letteratura italiana	
Prodotto	Produzione di testi e schede in relazione alle varie esercitazioni proposte	
Periodo	inizio: terza decade ottobre fine: terza decade novembre	
ESITI DI APPRENDIMENTO		
COMPETENZE		
P1. Utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti	Documentare con metodologie standard le fasi di raccolta, archiviazione e utilizzo dei dati Realizzare tabelle	Struttura di un database Software di utilità e software gestionali (Excel)
P2. Individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane	Costruire strumenti di indagine, raccogliere dati, elaborarli, interpretarli per individuare in un dato contesto il comportamento dei consumatori e delle imprese concorrenti	Caratteristiche del mercato del lavoro
ABILITÀ		
CONOSCENZE		

TAB. 4.1. (Segue)

UDA pluridisciplinare	Indagine conoscitiva sulle competenze richieste dalle imprese dei settori di riferimento dell'Istituto «E. Montale»	Durata in ore: 24
P3. Identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti	Rappresentare e documentare procedure e flussi informativi	Utilizzare codici e tecniche di comunicazione funzionali a contesti interni ed esterni all'azienda Elaborare piani di comunicazione integrata rivolti ai differenti soggetti interessati
M1. Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare	Funzioni di uso comune nelle scienze economiche e sociali e loro rappresentazione grafica. Indicatori statistici mediante differenze e rapporti	Utilizzare, anche per formulare previsioni, informazioni statistiche Realizzare ricerche e indagini di comparazione, ottimizzazione, andamento, ecc., collegate alle applicazioni d'indirizzo
L1. Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di <i>team working</i> più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento	Tecniche della comunicazione	Utilizzare registri comunicativi adeguati ai diversi ambiti specialistici Sostenere conversazioni e colloqui su tematiche predefinite anche professionali
L2. Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali	Criteri per la redazione di un rapporto e di una relazione	Produrre testi scritti di diversa tipologia e complessità Utilizzare le tecnologie digitali per la presentazione di un prodotto o di un prodotto
PRESTAZIONI ATTESE		
<p>Condurre un'intervista ad un soggetto utilizzando un questionario strutturato (L1) – Gestire un colloquio telefonico per dare assistenza tecnica alla compilazione di un questionario (L1) – Tabulare i dati di un questionario su foglio Excel (P1) – Produrre tabelle statistiche con il calcolo di percentuali (M1) – Rappresentare dati statistici in forma grafica (istogrammi, torte, ecc.) (M1) – Redigere testi a commento di tabelle e grafici (L2) – Preparare una prestazione di dati statistici in Powerpoint (P3)</p>		
PROVA DI VERIFICA		
<p>Conduzione di interviste telefoniche – Tabulazione dei dati in Excel – Rappresentazione dei risultati dell'indagine in forma tabellare e grafica – Collaborare alla redazione del rapporto finale – Presentazione in Powerpoint esiti al CTS</p>		

PROCESSO DIDATTICO			
TEMPI	ATTIVITÀ DEL DOCENTE	ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI	DOCENTE
2	Il docente dà lettura alla «commissa» assegnata alla classe dal CTS nella quale si richiede di svolgere un'indagine conoscitiva sulle competenze richieste dalle imprese di riferimento dell'istituto	Partecipano alla discussione e chiedono chiarimenti sulla natura del compito assegnato e sulle caratteristiche dell'indagine da svolgere	Docente economia aziendale
2	Il docente e presenta il questionario da somministrare e modalità di somministrazione	Pongono domande	Docente economia aziendale/ esperto
2	Gli studenti vengono divisi in 4 gruppi per svolgere il seguente compito: «Il gruppo studi attentamente il questionario da somministrare, definisca le attività da realizzare e i relativi tempi. Individui i punti non chiari da sottoporre all'attenzione della classe»	Lavorano in gruppo e producono un documento sul lavoro svolto	Docente economia aziendale/ esperto
1	Lezione sulla metodologia d'indagine La metodologia di conduzione dell'indagine: fasi, tempi e strumenti	Ricevono i materiali necessari per condurre l'indagine (database, questionario, foglio di calcolo)	Docente economia aziendale/ esperto
1	La comunicazione telefonica: tecniche di comunicazione via cavo e in presenza	Prendono appunti ed esaminano i materiali presentati dal docente	Docente italiano
2	Lavoro di gruppo	Elaborano il testo dell'intervista	Docente italiano
2	Esercitazioni di comunicazione via telefono	Partecipano alle simulazioni. A turno gli studenti intervistatori provano a condurre l'intervista via telefono	Docente italiano
2	Esercitazione di intervista in presenza	Partecipano alle simulazioni	Docente italiano
2	Simulazione di tabulazione dei dati	Simulano l'immissione dei dati nel foglio Excel predisposto dal docente	Docente matematica/informatica

TAB. 4.1. (Segue)

PROCESSO DIDATTICO			
TEMPI	ATTIVITÀ DEL DOCENTE	ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI	DOCENTE
15 giorni	Il docente coordina la fase di invio del questionario alle imprese e l'assistenza alla compilazione	Raccolgono i questionari e sollecitano con interviste telefoniche le imprese, dando assistenza alla compilazione	Docente economia aziendale
2	Il docente di informatica/matematica coordina l'attività di tabulazione dei dati	Inseriscono i dati dei questionari nel foglio	Docente matematica/informatica
3	Il docente di informatica/matematica coordina l'attività di elaborazione delle risposte (frequenze e percentuali di risposta)	Sotto la guida del docente elaborano le tabelle statistiche e le rappresentazioni grafiche	Docente matematica/informatica
15 giorni	Il docente responsabile dell'indagine redige il rapporto finale con l'aiuto degli studenti	Partecipano alla elaborazione del rapporto e discutono gli esiti	Docente economia aziendale/esperto esterno
2	Il docente responsabile dell'indagine coordina il lavoro di presentazione dei dati dell'indagine coadiuvato dal docente di informatica	Gli studenti preparano la presentazione dei dati dell'indagine da proporre ai vari <i>stakeholder</i> della scuola	Docente informatica/economia aziendale
2		Presentazione del rapporto al CTS	Gruppo classe
Totale ore 25	Avvertenze generali: L'UDA si conclude con la presentazione dei dati al CTS da parte degli studenti		

dimento, progettata e realizzata dai docenti dell'IIS «Eugenio Montale» di Tradate, imperniata su una ricerca presso le imprese di riferimento della scuola per verificare l'allineamento delle competenze del profilo d'uscita dell'istituto rispetto alle competenze richieste dal mondo del lavoro.

Traccia di lavoro

Per un istituto che voglia mettere in pratica le indicazioni proposte si consiglia elaborare la progettazione di dettaglio dei singoli segmenti didattici utilizzando il modello proposto negli esempi delle pagine precedenti.

Obiettivo

Progettare segmenti didattici disciplinari e interdisciplinari di ciascuna disciplina di studio.

Compito

Ogni dipartimento ripartisca fra i docenti il compito di realizzare la progettazione di dettaglio (micro) di ciascun segmento didattico previsto dai rispettivi piani di studio della disciplina utilizzando il format proposto nel presente capitolo.

Strumenti

Format di progettazione di un segmento didattico.

L'EROGAZIONE DEL SERVIZIO FORMATIVO

1. *La definizione del piano di studi della classe*

L'insieme dei segmenti didattici, progettati dai docenti, per far acquisire i risultati di apprendimento previsti al termine del ciclo di studi, costituisce il piano di studio della classe e rappresenta l'offerta complessiva di attività proposte agli studenti.

Come più volte ricordato spetta al Consiglio di classe la decisione di offrire un unico piano di studio o articolare il piano in diverse offerte (utilizzando eventualmente la quota di autonomia del 20%) per rispondere a specifiche esigenze: diversi livelli di partenza, necessità di potenziamento, opportunità di attivare specifici insegnamenti (ad es. lingua italiana per stranieri).

Il piano di studio della classe è formato dall'insieme dei segmenti didattici (disciplinari, interdisciplinari e pluridisciplinari) che i docenti si impegnano a realizzare in ciascun periodo (bienni e 5° anno). Esso raccoglie le progettazioni macro di ciascuna disciplina inclusi i periodi di alternanza scuola-lavoro.

Nella tabella 5.1 viene presentato un modello di piano di studi della classe che è definito da tutti i segmenti didattici di ciascuna disciplina nel quale è stato suddiviso il percorso individuando, per ciascuno di essi, gli elementi di competenza oggetto di apprendimento (abilità e conoscenze). Si ottiene così una visione d'insieme dell'offerta formativa e degli apprendimenti attesi¹ al termine del percorso.

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

¹ Data la complessità delle informazioni l'utilizzo di strumenti informatici può facilitare il lavoro.

TAB. 5.1. *Piano di studio della classe*

PIANO DI STUDIO DELLA CLASSE					
COD	DISCIPLINA	SEGMENTO	COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
1	Lingua e letteratura italiana	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn
1	Lingua inglese	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn
1	Storia	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn
1	Matematica	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn
1	Diritto ed economia	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn
1	Scienze integrate (scienze della terra e biologia)	1	Cp1	A1	C1
2		2	Cp2	A2	C2
...	
n		n	Cpn	An	Cn

Come si può dedurre dalla tabella 5.1 il piano di studi della classe offre in un quadro sinottico la vista di tutti i segmenti didattici e degli apprendimenti prodotti da ciascuno di essi. In questo modo si può verificare se tutte le competenze del profilo d'uscita sono «coperte» dall'offerta formativa della scuola.

2. I tempi di realizzazione del piano di studio della classe

Uno strumento importante di progettazione e di controllo della realizzazione è costituito da un *diagramma temporale* che mostra la distribuzione nel tempo del piano di studio della classe².

Se ogni docente ha inserito, a tempo debito, nella progettazione macro, le date di inizio e di conclusione di ciascun segmento didattico e la relativa durata, è possibile dotarsi di uno strumento di controllo (diagramma temporale) che permette la verifica del percorso di apprendimento.

Oltre a permettere di organizzare la sequenza dei vari segmenti didattici, lo strumento costituisce una sorta di «carta di controllo» per verificare lo stato di avanzamento del piano di studio della classe e permettere di apportare i necessari aggiustamenti *in itinere*. Il diagramma temporale fa riferimento ai dati (durata, inizio e conclusione) definiti nella progettazione macro e contenuti nei vari piani di studio della disciplina.

Come accennato, la predisposizione della serie di strumenti proposti fornisce un insieme di informazioni utili alla verifica individuale e collegiale dell'efficacia e dell'efficienza delle attività programmate, e allo stesso tempo può costituire la base sulla quale costruire il monitoraggio della realizzazione delle attività previste. Questo è un'operazione essenziale per individuare tempestivamente eventuali difformità della realizzazione rispetto alla progettazione, per fornire informazioni sulle cause di risultati non conformi alle attese e consentire di conseguenza di predisporre e realizzare tempestivamente gli interventi necessari per garantire comunque il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi.

Il controllo della realizzazione è un'operazione delicata che richiede un'attenta progettazione (cosa, come e quando controllare) e una gestione che miri alla massima condivisione possibile.

² Lo strumento è un diagramma di GANTT nel quale le attività sono costituite dai segmenti didattici disciplinari e interdisciplinari, di alternanza scuola-lavoro o altra modalità formativa.

TAB. 5.2. *Diagramma temporale del piano di studio della classe (stralcio)**

		PIANO DI STUDIO DELLA CLASSE 1° ANNO											
Materia	Segmento didattico	Sett.	Ott.	Nov.	Dic.	Gen.	Feb.	Mar.	Apr.	Mag.	Giu.		
Italiano	1. Il linguaggio della poesia	X	X	X	X	X							
	2. (interdisciplinare 1) La civiltà letteraria come risultato di un contesto storicamente determinato	X	X	X	X	X							
	3. <i>I Promessi Sposi</i> : l'arte del narrare	X	X	X		X	X	X	X	X	X		
	4. L'analisi della frase semplice e l'analisi periodo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	5. UDA (interdisciplinare 2) I testi scientifici e i testi del mondo del lavoro	X	X	X									
	6. UDA Il teatro e il cinema							X	X	X			
	7. UDA (interdisciplinare 3) La multimedialità come occasione per conoscere e rappresentare	X	X	X									
Storia, cittadinanza e Costituzione	1. Il mondo tardo-antico	X	X	X									
	2. Il Mediterraneo e l'Europa nell'Alto Medioevo					X	X	X	X				
	3. L'Europa feudale						X	X	X				
	4. Apogeo e crisi della civiltà medievale								X	X	X		
	5. UDA (interdisciplinare 1) La civiltà come risultato di un contesto storicamente determinato	X	X	X	X	X							
	6. UDA Orientarsi nel mondo sociale ed economico rispettando le regole						X	X	X	X	X		

3. *Il piano di sviluppo della competenza*

Come si è visto la procedura di progettazione *a ritroso* prevede due livelli (macro e micro) e consente di tenere sotto controllo come l'istituto garantisce un adeguato piano di sviluppo di ciascuna competenza durante l'intero percorso e in che modo ogni competenza del profilo d'uscita sia posta a oggetto di apprendimento nei vari piani disciplinari. Può essere opportuno in fase di progettazione e successivamente in fase di realizzazione tenere sotto controllo come si viene garantito, attraverso i segmenti didattici programmati dalle varie discipline, lo sviluppo delle competenze durante l'intero percorso. A questo proposito si può predisporre (a cura del coordinatore di classe e/o del responsabile della didattica) il piano di sviluppo di ciascuna competenza del profilo formativo d'uscita affinché si possa evidenziare l'insieme delle attività (segmenti didattici, ASL, UDA, ecc.) progettate dal Consiglio di classe per realizzare l'apprendimento da parte degli studenti.

Se l'obiettivo del Consiglio di classe è quello di operare per garantire lo sviluppo di tutte le competenze dichiarate nel profilo, può essere utile predisporre gli strumenti che permettano la verifica dell'effettiva presenza di attività in grado di realizzare l'acquisizione di tutte le conoscenze e abilità che le definiscono.

Si potrebbe costruire per ciascuna competenza del profilo formativo d'uscita una scheda che raccolga l'elenco dei segmenti didattici (disciplinari e interdisciplinari) che hanno come esiti di apprendimento conoscenze e abilità riferibili alla competenza.

L'insieme di tutte le attività che, pur con modalità diverse si occupano dello sviluppo di una determinata competenza, costituisce il *piano di sviluppo della competenza*.

Esempio

Il piano di sviluppo della competenza si ottiene a partire dai piani di studio delle discipline ed è costituito dall'elenco dei segmenti

TAB. 5.3. *Piano di sviluppo della competenza*

COMPETENZA					
Padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, scientifici economici, tecnologici					
COD	DISCIPLINE	SEGMENTI DIDATTICI	PERIODO DI REALIZZAZIONE	RISULTATI DI APPRENDIMENTO	
				ABILITÀ	CONOSCENZE
	Italiano				
	Storia				
	Matematica				
	Economia aziendale				
	...				

didattici che hanno come oggetto di apprendimento la competenza in questione e i relativi esiti di apprendimento (abilità e conoscenze).

La compilazione della scheda può essere realizzata dal coordinatore di classe e/o dai responsabili dei dipartimenti mediante il trasferimento delle informazioni contenuti nei diversi piani di studio della disciplina. Ovviamente questo documento viene elaborato in fase di progettazione per verificare la coerenza del progetto didattico.

3.1. *La procedura in sintesi*

In conclusione di questo lungo percorso di presentazione del modello si propone una sintesi della procedura di progettazione del curriculum.

1) Il *Collegio docenti*, sulla base delle indicazioni nazionali (Linee guida), delle condizioni di partenza e delle risorse disponibili (analisi del RAV e Piano di miglioramento) e dell'analisi del contesto (analisi dei bisogni di competenze), definisce la mappa delle competenze che intende far acquisire nel biennio e nel triennio avvalendosi della collaborazione del CTS e dei dipartimenti.

2) I *dipartimenti* definiscono per ciascuna competenza della mappa le relative abilità e conoscenze (scheda descrizione competenza). L'insieme delle schede di descrizione delle

competenze costituiscono il profilo d'uscita dello studente per i rispettivi periodi (biennio e triennio).

3) Lo *staff di direzione*, costituito dal dirigente e dai responsabili dei dipartimenti, definisce, per ciascun indirizzo, il quadro delle responsabilità per lo sviluppo delle competenze (matrice discipline/competenze) individuando quelle per le quali la disciplina è responsabile (riferimento) e quelle per le quali la disciplina concorre allo sviluppo.

4) I *dipartimenti* definiscono per ogni indirizzo di studi il programma della disciplina (ovvero gli esiti di apprendimento attesi al termine del ciclo di studi) in termini di competenze, conoscenze e abilità che si incarica di far sviluppare.

5) A partire dal *programma della disciplina* ogni docente del Consiglio di classe definisce la progettazione macro ovvero i segmenti didattici (tappe del percorso) che intende realizzare per sviluppare le competenze di cui è responsabile (la progettazione di dettaglio è successiva). Definisce quindi l'elenco dei segmenti didattici da realizzare, individuando per ciascuno competenze, conoscenze e abilità che dovranno essere acquisite (piano di studio della disciplina).

6) I *docenti* realizzano la progettazione micro (o di dettaglio) dei singoli segmenti didattici avendo cura di controllare che tutte le competenze, abilità e conoscenze assegnate alla propria responsabilità siano garantite da attività congruenti e adeguate.

7) Ogni *docente* del Consiglio di classe individua altresì le eventuali UDA interdisciplinari e i periodi di alternanza scuola-lavoro utili allo sviluppo della competenze del profilo d'uscita.

8) Il *Consiglio di classe* verifica che l'insieme delle programmazioni disciplinari sia in grado di garantire lo sviluppo di tutte le competenze previste dal profilo d'uscita.

9) Il *Coordinatore di classe* sulla base dei piani di studio delle discipline predispone il piano di studio della classe e il relativo diagramma di GANTT per tenere sotto controllo la realizzazione del progetto didattico.

10) *Ogni docente* del Consiglio di classe effettua, al termine di ogni segmento didattico, la valutazione degli elementi di competenza acquisiti dallo studente durante

il percorso formativo registrando puntualmente sia il voto in decimi, in esito alla verifica, sia l'apprendimento degli elementi di competenza oggetto del segmento didattico utilizzando la rubrica di valutazione per livelli (avanzato, intermedio, base, non raggiunto/iniziale).

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

Realizzare la progettazione didattica micro dell'istituto.

Compito

I coordinatori di classe devono:

- redigere il piano di studi della classe evidenziando per ogni segmento didattico gli elementi di competenza (abilità e conoscenze) oggetto di apprendimento lungo tutto il percorso;
- verificare che tutte le competenze sono sviluppate adeguatamente nel piano di sviluppo della competenza;
- redigere il diagramma temporale per il monitoraggio del percorso didattico (diagramma di GANTT);
- stendere i verbali per rendere conto dello stato di attuazione della programmazione durante i Consigli di classe.

Strumenti

- Piano di studio della classe.
- Diagramma temporale.
- Piano di sviluppo della competenza.

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

1. *Cosa valutare?*

Valutare vuol dire «attribuire un valore a qualcosa» e per poterlo fare è necessario misurare cosa è accaduto tra un prima e un dopo, tra l'inizio e la fine del periodo preso in esame. Nel nostro caso vuol dire misurare che cosa una persona ha appreso in più rispetto al momento iniziale del percorso all'interno di un quadro di riferimento che è dato dal profilo in uscita. Fornendo determinati stimoli, esperienze, occasioni di elaborazione, strumenti di lavoro, ci si aspetta che lo studente li utilizzi per acquisire le conoscenze e abilità che sono gli elementi costitutivi delle competenze che ci siamo prefissi di raggiungere al termine del ciclo di studi. Mediante la valutazione si cerca di *comprendere come* si è realizzato (o non si è realizzato) l'apprendimento.

Si ipotizza che fornendo quegli stimoli si possono produrre determinati risultati. Se non accade o accade solo in parte è perché il destinatario della proposta non ne ha fatto l'uso richiesto oppure era la proposta a essere inefficace? Per poter riflettere su queste questioni si hanno le informazioni necessarie? Oppure ci si basa su qualche dato e su molte percezioni? Valutare cosa è successo a una persona è una faccenda difficile e delicata. Occorre operare con prudenza e con il massimo rigore possibile e in base ai dati. Ma quali sono i dati a disposizione?

Se vogliamo tentare di comprendere se un obiettivo formativo è stato raggiunto è innanzitutto indispensabile che tale obiettivo sia definito in maniera chiara (non generica o ambigua) e misurabile. Quali risultati di apprendimento

Questo capitolo è di Angelo Maraschiello.

devono essere raggiunti al termine del percorso considerato? Come misurarli?

Secondo molti studiosi, una competenza effettivamente posseduta non è direttamente rilevabile, ma è possibile inferirne la presenza tramite *prestazioni*, che sono l'evidenza necessaria per valutare il livello di competenza raggiunto. I processi di valutazione devono tenere conto di questa complessità e prevedere l'utilizzo di repertori di strumenti e metodologie in grado di contribuire a valutare le componenti critiche delle competenze: le conoscenze, le abilità.

Il tema della valutazione è stato affrontato con diversi livelli di approfondimento e dettaglio dai numerosi provvedimenti normativi che si sono succeduti nel tempo.

In questo paragrafo riportiamo solo i più recenti a partire dalle disposizioni contenute nella legge 53/2003 in cui all'art. 3, comma 1, sono riportate le norme generali sulla valutazione degli apprendimenti e al punto a) l'affidamento ai docenti della «valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti [...] e la certificazione delle competenze da essi acquisite; [...] agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo». Al successivo punto c) si fa invece riferimento, per la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo di istruzione, a prove strutturate «sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso e in relazione alle discipline di insegnamento».

Il successivo d.lgs. 226 del 2005 (Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione...) che disciplina all'art. 13 la valutazione e gli scrutini. In particolare il comma 1 prevede che:

la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze, abilità e capacità da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati. Sulla base degli esiti della valutazione periodica, gli istituti predispongono gli interventi

educativi e didattici ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti.

La legge 30 ottobre 2008, n. 169, all'art. 2 (valutazione del comportamento degli studenti) recita: «in sede di scrutinio intermedio e finale viene valutato il comportamento di ogni studente durante tutto il periodo di permanenza nella sede scolastica, anche in relazione alla partecipazione alle attività e agli interventi educativi realizzati dalle istituzioni scolastiche anche fuori della propria sede» (comma 1), «la valutazione del comportamento [...] è effettuata mediante l'attribuzione di un voto espresso in decimi» (comma 2), «la valutazione del comportamento concorre alla valutazione complessiva e determina, se inferiore a sei decimi, la non ammissione al successivo anno di corso e all'esame conclusivo del ciclo» (comma 3).

D.p.r. 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni. Il dispositivo è interamente centrato sul tema della valutazione degli alunni tanto da definirne gli oggetti, le finalità, i criteri e le caratteristiche. In particolare l'art. 1, comma 3, sancisce che: «ogni alunno ha diritto a una valutazione trasparente e tempestiva». E ancora:

la valutazione ha come oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso la individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente (art. 1, comma 3).

Il regolamento stabilisce anche le caratteristiche e le modalità per effettuare la valutazione sommativa, periodica e finale: «le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche (art. 1, comma 4)». Sancisce il ruolo determinante del Collegio docenti

nello stabilire modalità e criteri della stessa: «Il Collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell'offerta formativa» (art. 1, comma 5). Infine viene ribadita la valenza formativa e orientativa delle valutazioni: «la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro» (art. 1, comma 6) a cui si collega la necessità che questa venga trasferita in maniera tempestiva alle famiglie:

Le istituzioni scolastiche assicurano alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni effettuata nei diversi momenti del percorso scolastico, avvalendosi, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di riservatezza, anche degli strumenti offerti dalle moderne tecnologie (art. 1, comma 7).

Le norme analizzate fino a ora riguardano indistintamente tutti gli alunni del sistema dell'istruzione. I Regolamenti del 2010 fanno espresso riferimento alla valutazione, degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare disponendo che: «La valutazione periodica e finale del comportamento degli alunni è espressa in decimi [...] La valutazione del comportamento concorre alla determinazione dei crediti scolastici e dei punteggi utili per beneficiare delle provvidenze in materia di diritto allo studio» (art. 4, comma 2).

La valutazione del comportamento è regolata disponendo che

[per] gli alunni delle scuole secondarie di primo e secondo grado si propone di favorire l'acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che

governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in generale.

Informazioni e descrizione degli elementi essenziali sono inoltre contenuti nella circolare ministeriale n. 10 del 23 gennaio 2009 avente per oggetto la valutazione degli apprendimenti e del comportamento. La circolare definisce infatti i principi per una valutazione di qualità e le tipologie di valutazione a cui devono riferirsi. In particolare la circolare sottolinea i «Criteri essenziali per una valutazione di qualità» affermando che è indispensabile che i citati criteri facciano da riferimento per:

- la valutazione *in itinere*;
- la valutazione periodica e finale;
- l'esame di Stato conclusivo di ciclo;
- gli interventi di rilevazione esterna degli apprendimenti da parte di INVALSI...

Il primo criterio è la finalità formativa della valutazione che quindi si «effettua nel corso di un processo di apprendimento allo scopo di orientarne lo sviluppo successivo». Inoltre è richiesto anche di «accertare se i traguardi educativi siano stati raggiunti» (valutazione sommativa).

Il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 è intervenuto di recente a regolare le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, in applicazione della norma prevista dall'art. 1, commi 180 e 181, lettera i) della legge 107/2015.

Vi si ribadisce che la finalità della valutazione è il miglioramento del processo formativo e dei risultati di apprendimento delle studentesse e degli studenti. Essa ha una finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo. Documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. La valutazione deve essere coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le indicazioni nazionali per il curricolo (per il primo ciclo) e i dd.pp.rr. 15 marzo 2010, n. 87 (e il nuovo d.lgs. 61/2017), n. 88 e n. 89 e relative Linee guida.

I docenti sono i responsabili della valutazione nel rispetto della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal Collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa. È il caso di dire che al termine *conformità* bisognerebbe aggiungere il termine *coerenza* che significa garantire una logica progettuale tra il Piano dell'offerta formativa triennale (e i relativi risultati di apprendimento attesi) e il curriculum di studi.

Il d.lgs. 62/2017 ribadisce che la valutazione del comportamento deve fare espresso riferimento allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, allo Statuto delle studentesse e degli studenti e al patto educativo di corresponsabilità coinvolgendo studenti e genitori e favorendo i rapporti scuola-famiglia, con modalità di comunicazione efficaci e trasparenti in merito alla valutazione del percorso scolastico degli studenti.

L'istituzione scolastica *certifica l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite anche al fine di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi*. Non a caso ormai nel nostro ordinamento è prevista l'emissione di un certificato delle competenze dopo ogni snodo fra i vari cicli di studio (infanzia, primaria, secondaria di 1° grado, 1° biennio secondaria di 2° grado e ultimo anno di secondaria di 2° grado). Il nuovo regolamento sulla valutazione prevede anche la partecipazione alle rilevazioni internazionali e nazionali dei livelli di apprendimento ai fini della valutazione del sistema nazionale di istruzione e della qualità del proprio servizio.

L'esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di 2° grado verifica i livelli di apprendimento conseguiti da ciascun candidato in relazione alle *conoscenze, abilità e competenze* proprie di ogni indirizzo di studi, con riferimento alle indicazioni nazionali per i licei e alle Linee guida per gli istituti tecnici e gli istituti professionali, anche in funzione orientativa per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro. In relazione al profilo educativo, culturale e professionale specifico di ogni indirizzo di studi nella secondaria di 2° grado, l'esame di Stato tiene conto anche della parte-

cipazione alle attività di alternanza scuola-lavoro¹. L'esame di Stato tiene altresì conto delle attività svolte nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione». Sarà il MIUR a disporre annualmente le modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell'esame di Stato².

Questo sintetico *excursus* sulla normativa mette in evidenza che la valutazione deve tenere insieme due aspetti: la *finalità formativa* (apprendimento allo scopo di orientarne lo sviluppo successivo) e la *finalità sommativa* (certificare il raggiungimento dei traguardi formativi). Nicoletta Stame [1998] sostituisce agli abituali *formativa* e *sommativa* due termini che ritiene più precisi rispetto all'originale inglese, *costruttiva* e *riepilogativa*, a indicare le diverse, ma non alternative, fasi di un processo che si articola qualificandosi come *opportunità* per la crescita di ogni studente. In sostanza la normativa richiede che, anche nel momento in cui si sintetizza il percorso realizzato con un'espressione numerica (il voto in decimi) e una per il livello di competenza, non si dimentichi di evidenziare quegli elementi che possono contribuire allo sviluppo successivo dello studente. Questo, se è rilevante al termine dei singoli anni scolastici, lo è altrettanto alla fine del corso di studi in quanto può costituire un'informazione preziosa per l'ingresso positivo nel nuovo ciclo di studi.

¹ La norma è stata prorogata all'anno scolastico 2019-2020.

² La circolare n. 3050 dell'8 ottobre 2018 in applicazione del d.lgs. 62/2017 fissa in modo puntuale i passaggi volti all'applicazione delle nuove norme... «In particolare, si segnala: che il decreto ministeriale che definisce, nell'ambito delle materie caratterizzanti, la disciplina o le discipline oggetto della seconda prova e le modalità organizzative relative allo svolgimento del colloquio. Tale decreto deve essere emanato entro il mese di gennaio, come previsto dall'art. 17, comma 7; 2) l'ordinanza ministeriale che fissa le modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato e degli esami preliminare, ai sensi dell'art. 12, comma 4. L'ordinanza sarà emanata entro il mese di febbraio, al fine di facilitare il lavoro delle scuole e delle commissioni; 3) il decreto ministeriale che adotta, ai sensi dell'art. 21, i modelli del diploma finale e del curriculum dello studente. Tale decreto sarà emanato entro il mese di marzo». In effetti a tutt'oggi il decreto che adotta il modello di curriculum non è ancora stato emanato.

Volendo condensare in alcune parole chiave si possono usare i seguenti aggettivi per definire la qualità della valutazione:

– *valida*, quando si fonda su prove in grado di rilevare tutto e solo ciò che ci si è proposti di rilevare, è in grado di misurare in modo efficace il fenomeno osservato, è collegata all'obiettivo che si vuole verificare. Possiamo aggiungere che la validità è condizionata dalla chiarezza con la quale la prova viene proposta; dalla coerenza con quanto si vuole verificare; da un livello di difficoltà adeguato;

– *attendibile*, quando fornisce una misurazione precisa e se sottoposta a controlli non fornisce dati contraddittori (garantisce che le risposte date dagli allievi siano univocamente interpretabili); fornisce informazioni uniformi (se ripetuta con gli stessi soggetti, deve dare dati uguali, se realizzata da soggetti diversi deve dare rilevazioni uguali, anche in tempi diversi). In sintesi le prove di valutazione sono attendibili se utilizzano sistemi di misura stabili e omogenei e se hanno determinato preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati;

– *accurata* e quindi basata su un insieme completo e coerente di dati e realizzata con metodologie chiare e osservate e applicate con rigore;

– *trasparente*, quando esplicita gli obiettivi, i criteri, i metodi utilizzati e le scale di misurazione applicate;

– *equa*, applicata cioè con le stesse modalità e con i medesimi criteri anche se effettuata in tempi diversi.

La valutazione deve considerare sia i processi di apprendimento che gli *esiti raggiunti* e quindi non limitarsi a una semplice somma di risultati di prove di accertamento ma considerare anche come è avvenuto l'apprendimento e quali fattori lo hanno favorito e/o ostacolato. E infine deve avere una *valenza informativa*, cioè deve essere espressa e comunicata in modo da permettere di comprendere cosa è stato prodotto, come e attraverso quali percorsi e deve anche essere in grado di chiarire le possibili cause degli eventuali insuccessi.

La *valutazione degli apprendimenti* dal punto di vista dell'istituto è essenziale perché fornisce informazioni sulla

reale capacità della scuola di adempiere al proprio mandato sociale: aiutare le persone che hanno accolto l'offerta dell'istituto ad acquisire gli strumenti necessari per il proprio sviluppo personale e sociale. La valutazione degli apprendimenti da un lato permette di accompagnare il percorso formativo individuando difficoltà e ostacoli e predisponendo di conseguenza interventi per rimuoverli; dall'altro fornisce informazioni sulla efficacia del percorso proposto, dei metodi e degli strumenti utilizzati.

La valutazione degli apprendimenti viene realizzata a livello internazionale (PISA) e nazionale (INVALSI) con la somministrazione e la elaborazione di prove mirate «a rendere compatibili le valutazioni scolastiche con i livelli di apprendimento attesi a livello nazionale in organico raccordo con i piani di studio» (CM n. 10, 23 gennaio 2009).

È importante comprendere con chiarezza gli obiettivi e gli ambiti di queste tipologie di prove, altrimenti si rischia di trarne conclusioni non corrette e di predisporre correttivi sbagliati. Esse consentono una comparazione orizzontale (con le scuole dotate di caratteristiche simili) e verticale, con i risultati passati, e non vanno visti come base per sanzionare docenti e scuole con i punteggi meno elevati. È quindi sbagliato opporvisi, o concentrare l'azione didattica in funzione delle prove stesse, piuttosto che per il raggiungimento dell'insieme dei risultati di apprendimento. D'altro canto il d.lgs. 62/2015 prevede espressamente l'obbligatorietà della valutazione esterna degli apprendimenti da parte dell'INVALSI per poter accedere all'esame di Stato³.

2. La valutazione del processo di apprendimento

Il nucleo centrale dell'approccio alla valutazione delle competenze sta nel rendere *evidente* il processo di apprendimento. Le competenze non si apprendono dopo un solo

³ Questa norma è attualmente prorogata all'anno scolastico 2019-2020, ma resta l'importanza di dotarsi di un sistema di comparazione per misurare le *performance* delle scuole.

segmento didattico (o tappa del percorso), ma a seguito di un'articolata sequenza di esperienze (curricolo) condotta per mezzo delle discipline di studio, dell'alternanza scuola-lavoro o di altre esperienze ancora (studio all'estero, progetti, ecc.). Ogni tappa del percorso consente di apprendere elementi di conoscenza e solo alla fine sarà possibile certificare il livello di padronanza posseduto da ciascuno studente. È fondamentale, pertanto, dotarsi di una sistematica modalità di registrazione degli apprendimenti che vengono conseguiti al termine di ogni segmento didattico in modo che siano documentati gli *aspetti processuali* dell'apprendimento.

Per lavorare in modo consapevole è necessario ricollegare ciascuna competenza a un insieme preciso di *prestazioni* – visibili – richieste allo studente. Ogni *segmento del percorso didattico* (UDA, modulo, alternanza scuola-lavoro, ecc.) deve sempre mirare almeno a una delle competenze del profilo formativo d'uscita, che consegue sollecitando gli studenti a realizzare esperienze significative, dotate di senso e di valore, in cui possono *imparare facendo*, esperienze che sono in sé conclusive perché aprono e chiudono un ambito di sapere definito nei risultati attesi.

Al termine di ogni segmento del percorso didattico avviene la *valutazione* realizzata sulla base di un'apposita griglia unitaria (*rubrica di valutazione*) che consente di rilevare il grado di padronanza degli elementi di competenze mobilitati, per avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze (valutazione del processo di apprendimento) anche al fine di indicare in forma attendibile e unitaria le valutazioni espresse in forma numerica. Le valutazioni *in itinere* possono essere realizzate anche con *prove esperte* cioè prove su competenze articolate su più dimensioni sulla base di una ampia varietà di quesiti/prove/esperienze. In questo modo l'esito della valutazione di processo e i prodotti che lo studente realizza nei segmenti di percorsi realizzati costruiscono quello che si suole chiamare il *portfolio* (o meglio la propria biografia personale).

La rubrica di valutazione riporta i livelli di padronanza raggiunti con l'individuazione di indicatori di prestazione che descrivono le diverse dimensioni dell'apprendere (elementi

di competenza espressi in termini di abilità e conoscenze) in gioco in quel determinato segmento del percorso. Questi indicatori devono consentire di misurare le *prestazioni* rese dallo studente all'atto della valutazione. È opportuno che il numero di descrittori sia limitato, per non cadere in un «eccesso di valutazione», che renderebbe inefficiente e poco sostenibile la valutazione stessa. Ogni *indicatore è articolato in livelli*, che corrispondono a descrittori degli elementi di competenza (le abilità e le conoscenze) oggetto di apprendimento di quel determinato segmento del percorso, formulati diversamente a seconda del livello raggiunto. Si tende (anche a seguito della normativa che ha introdotto la certificazione delle competenze nell'obbligo di istruzione) a individuare tre livelli ai quali si aggiunge il «Non raggiunto»: A – Avanzato, B – Intermedio, C – Base, NR – Non raggiunto⁴.

Va da sé che alla scadenza formale del percorso formativo si potrebbe collocare una «verifica di certificazione» che consente di rilevare, sulla base di uno o più compiti significativi e rilevanti, la capacità di mobilitazione da parte dello studente delle risorse (competenze, conoscenze e abilità) possedute, in un quadro di autonomia e responsabilità, rispetto al profilo di uscita. Al centro della verifica di certificazione vi deve essere un compito-progetto in sé compiuto. Il tipo di compito potrebbe essere sia un prodotto finito, sia una relazione su un compito di realtà, sia un insieme di item opportunamente strutturato per rilevare il grado di padronanza delle competenze. Nel caso in cui si somministri anche una verifica di certificazione la valutazione finale dovrebbe essere influenzata da due fattori: *le valutazioni di processo* realizzate durante l'iter formativo (si tende ad attribuirvi un peso maggiore del 50%), e *le verifiche di certificazione* (la percentuale restante). In sintesi il processo di valutazione, nel suo complesso, può essere realizzato nelle seguenti fasi.

a) *Valutazione dei segmenti didattici* (UDA, modulo, ASL, ecc.). Si realizza al termine di ogni tappa del percorso

⁴ Nel primo ciclo di istruzione non vi è il livello NR (non raggiunto), ma il livello I (iniziale).

sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale (rubrica) che consente di rilevare il grado di padronanza degli elementi di competenza mobilitati.

b) *Valutazione di processo*. I docenti del Consiglio di classe, in base agli esiti delle valutazioni dei vari segmenti didattici e di eventuali prove esperte, aggiornano i propri registri (per competenze), annotando via via le valutazioni fino al completamento di tutti i segmenti didattici e al raggiungimento degli apprendimenti previsti dal percorso formativo. Tale registro può essere poi integrato dall'esito della/e prova/e di valutazione finale di certificazione.

c) *Biografia formativa dello studente*. Si può via via costruire la *biografia formativa dello studente* (in particolare nel triennio della secondaria di 2° grado) che contiene la «narrazione» delle esperienze formative significative e la raccolta dei prodotti/lavori più importanti e dotati di valore realizzati dagli studenti lungo il percorso formativo. Il documento predisposto a cura dello studente con l'assistenza di un tutor potrebbe avere una spendibilità sia al termine del ciclo di studi (esame di Stato) sia per l'inserimento lavorativo e/o progetto di vita dello studente.

d) *Valutazione finale*. La *valutazione finale* può essere integrata (quando non prevista dalle norme) tramite prove inter-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (rilascio dei titoli di studio) e che consentono di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza delle competenze chiave del profilo formativo di uscita).

3. *Un esempio di valutazione di un segmento didattico*

Il punto di partenza di qualsiasi discorso sulla valutazione è costituito dalla modalità di progettazione: se non vi è coerenza fra i due aspetti (progettazione didattica e valutazione) la valutazione sarà influenzata da fattori casuali. Il punto centrale della questione pertanto consiste nella valutazione di ciascun segmento didattico di cui si compone il percorso formativo.

La progettazione deve essere stata realizzata rispettando le seguenti di fasi:

- 1) definizione della mappa delle competenze di fine ciclo;
- 2) descrizione delle competenze in termini di abilità e conoscenze;
- 3) attribuzione delle responsabilità nello sviluppo delle competenze;
- 4) definizione degli esiti di apprendimento di ciascuna;
- 5) definizione dei piani di studio delle discipline (progettazione macro);
- 6) progettazione dei segmenti didattici (progettazione micro).

Il format di progettazione di dettaglio (si veda l'esempio in tab. 6.1) contiene una prima sezione descrittiva nella quali vengono indicati: il *titolo*, la/e *disciplina/e*, la *durata* e il *periodo di svolgimento* e l'*eventuale prodotto* che lo studente realizzerà al termine del processo di apprendimento. Nella sezione *esiti di apprendimento* vengono indicati gli elementi di competenza oggetto del segmento didattico. Il docente avrà inserito (scegliendoli dal profilo formativo d'uscita) le *abilità* e le *conoscenze* (e il relativo riferimento alla competenza dalla quale sono tratti detti elementi) che costituiscono gli apprendimenti di quella determinata tappa del percorso. Nell'esempio riportato di seguito gli elementi di competenza fanno riferimento all'asse dei professionali (P2, P3, P4), dell'asse matematico (M3). Nella fase di progettazione il docente ha inserito nella sezione *prestazioni attese* quelle che dovranno essere verificate al termine del segmento didattico. Nel caso specifico sono state indicate 4 prestazioni:

- 1) individuare le relazioni dell'azienda con gli attori del sistema economico (P2);
- 2) rappresentare in forma grafica il punto di equilibrio domanda/offerta di un bene (P3/P4);
- 3) descrivere gli elementi costitutivi del *sistema-azienda* (P4);
- 4) risolvere problemi economico-aziendali con diversi strumenti di calcolo: frazioni, proporzioni, percentuali (M3).

Le prestazioni, se fornite dallo studente durante la prova di verifica, costituiscono l'evidenza della padronanza degli elementi di competenza oggetto del segmento/tappa del percorso. Come si vede alcune prestazioni possono consentire l'evidenza di più elementi di competenza. La scheda di progettazione di dettaglio (micro) indica la modalità con la quale si intende accertare/verificare l'apprendimento. Nell'esempio presentato si tratta di una prova scritta semistrutturata ma, ovviamente, il repertorio delle possibili prove di verifica è ampio e per brevità non viene trattato in questa sede. Completa la progettazione (micro) la descrizione del processo didattico che si intende adottare. Il format prevede di elencare in sequenza i tempi, le attività del docente e le attività dello studente. Queste ultime hanno lo scopo di evidenziare la produzione che lo studente deve realizzare ai fini dell'apprendimento e della costruzione del portfolio personale.

Ovviamente, ci deve essere coerenza fra i risultati di apprendimento attesi e il processo didattico progettato, nel senso che le attività formative (lezioni, esperienze laboratoriali, approfondimenti domestici) realizzate durante lo svolgimento del segmento didattico trattino esaurientemente tutti gli elementi di competenza (abilità e conoscenze) previsti in modo da consentire il più alto livello di apprendimento. È il caso di consigliare di progettare i segmenti didattici utilizzando un format condiviso per garantire uniformità nella documentazione del piano di studio della classe⁵.

A questo punto ci si collochi temporalmente nel momento in cui il docente deve verificare gli apprendimenti del segmento sopra presentato. Egli si limiterà a individuare le prestazioni attese indicate nel format e per ognuna di queste predisporrà uno o più test/prove che consentano di far emergere (evidenza) la prestazione richiesta. Di seguito

⁵ Si fa notare che la progettazione realizzata con questo impianto può facilitare la personalizzazione del piano di studi della classe in favore di particolari esigenze di studenti portatori di diverse abilità e stili di apprendimento. Si potrà infatti lavorare sia sulla profondità delle conoscenze e abilità richieste da ciascun segmento sia sui tempi di realizzazione.

TAB. 6.1. Esempio di economia aziendale del 1° biennio di un IT settore economico*

Segm. did. 1.1	Titolo: «Sistema azienda: elementi, soggetti e tipologie»	Durata in ore: 18
Disciplina di riferimento	Economia aziendale	Anno scolastico: 2011/2012
Prodotto	Produzione di testi e schede in relazione alle varie esercitazioni proposte	
Periodo	inizio: seconda decade settembre	fine: terza decade novembre
ESITI DI APPRENDIMENTO		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
P2	1. Comprendere un testo scritto (su temi economici) e selezionare le informazioni principali	1. Fenomeni e le leggi economiche 2. Attori e relazioni del sistema economico
P3	1. Rappresentare e sintetizzare gli elementi di una situazione data 2. Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del territorio	1. Mercati nazionali ed internazionali 2. Settori in cui si articolano le attività economiche
P4	1. Rappresentare realtà e fenomeni attraverso la lettura e l'interpretazione di tabelle e grafici 2. Riconoscere le tipologie di azienda e la struttura elementare che le connota 3. Riconoscere la funzione economica delle diverse tipologie di aziende	1. Fasi dell'attività economica 2. Sistema azienda 3. Tipologie di aziende e caratteristiche
M3	1. Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe	1. Fasi risolutive di un problema e loro rappresentazione con diagrammi 2. Tecniche risolutive di un problema che utilizzano frazioni, proporzioni, percentuali
MODALITÀ DI ACCERTAMENTO/VERIFICA		
Prove scritta semi strutturata (vedi allegato)		
PRESTAZIONI ATTESE		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuare le relazioni dell'azienda con gli attori del sistema economico (P2) 2. Rappresentare in forma grafica un problema, una situazione economica (P3/P4) 3. Descrivere gli elementi costitutivi del «sistema» azienda (P4) 4. Risolvere problemi economico-aziendali con diversi strumenti di calcolo: frazioni, proporzioni, percentuali (M3) 		

TAB. 6.1. (Segue)

PROCESSO DIDATTICO		
TEMPI	ATTIVITÀ DEL DOCENTE	ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI
1	Illustrazione della mappa concettuale dei contenuti dell'UDA. Il docente propone una lettura sui rapporti di una famiglia «tipo» con altre aziende e, attraverso una discussione guidata, stimola gli studenti a ricercare nel proprio vivere quotidiano e nelle abitudini familiari quanto emerso dal caso sottoposto	Leggere il caso, partecipare alla discussione guidata, riferire situazioni operative personali e familiari
3	Il docente, attraverso lezioni partecipate, presenta i contenuti disciplinari relativi a: azienda e impresa, caratteristiche ed elementi del sistema azienda, categorie di aziende/imprese, mercati, soggetti interni ed esterni all'azienda	Ascolto e studio delle proposte del docente
2	Proposta di ulteriori stimoli basati su situazioni del vivere quotidiano	Riflessioni sulla proposta e discussione di gruppo
3	Spunti per riflessioni e verifica orale	Risposte orali individuali (flash)
3	Indicazioni per risolvere problemi economico-aziendali; esercitazioni pratiche individuali e di gruppo e riflessioni sulla legge domanda/offerta di un bene	Esecuzione delle esercitazioni proposte
2	Correzione e discussione delle esercitazioni svolte	Ascolto delle riflessioni del docente e controllo della produzione
2	Somministrazione della prova di verifica	Esecuzione della prova
2	Correzione e discussione delle prove di verifica	Ascolto delle riflessioni del docente e controllo della produzione
Totale ore 18		

* La scheda di progettazione di dettaglio è stata elaborata dall'Istituto Tecnico-economico «Pieralisi» di Jesi durante una ricerca-azione realizzata dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo con il progetto IN-FORMA nell'anno scolastico 2011-2012.

viene indicato un esempio per valutare il segmento didattico descritto in precedenza.

Esempio: verifica del segmento didattico: «Sistema azienda: elementi, soggetti e tipologie»

Verifica degli elementi della competenza P2.

Prestazione richiesta allo studente: Individuare le relazioni dell'azienda con gli attori del sistema economico (P2).

Riferimento alle competenze di fine ciclo (elementi di competenza):

Competenza	Abilità	Conoscenze
P2	1. Comprendere un testo scritto (su temi economici) e selezionare le informazioni principali	1. Fenomeni e le leggi economiche 2. Attori e relazioni del sistema economico

TEST n. 1 e n. 2.

1) *Completa il testo nei punti in cui sono state omesse alcune parole. Utilizza le parole sottoelencate inserendole nel punto giusto e tenendo conto che alcune di esse possono essere ripetute più volte.*

<i>scambio</i>	<i>mercato</i>	<i>offerta</i>	<i>bisogno</i>	<i>prezzo</i>
<i>beni</i>	<i>piacere</i>	<i>domanda</i>	<i>venditori</i>	<i>quantità</i>

LA LEGGE DELLA _____ E DELL' _____

Per comprendere le dinamiche legate al trasferimento di beni di qualsiasi natura, prendiamo le mosse da una delle possibili definizioni di _____. Un _____ esprime la necessità di rendere minimo un disagio e massimo un piacere. Questa definizione implica l'esistenza dei _____: il mezzo materiale o immateriale con cui cerchiamo di minimizzare un disagio e massimizzare un _____. Da questa premessa, segue la necessità di procurarsi i _____ che reputiamo necessari (materiali o immateriali, in questo senso anche una persona di compagnia) e per far questo occorre scambiarli con altri _____ di cui pensiamo di poter fare a meno. Oppure, più praticamente, per procurarci i beni dobbiamo pagarli.

Il _____ è il luogo, non necessariamente fisico (anche i terminali dei computer possono formare un _____) in cui

acquirenti e _____ di un dato bene accordano le rispettive esigenze per stabilire un _____ di equilibrio da utilizzare per lo _____ bene-denaro. Questo equilibrio è suscettibile di una rappresentazione grafica in cui sono presenti due curve (per semplicità due rette) che rappresentano la _____ e l' _____ della merce. L'offerta individuale di un bene è la _____ di quel bene che i _____ sono disposti a offrire sul mercato in un determinato momento e a un certo _____.

2) Collega le tipologie di aziende indicate con la loro forma giuridica:

A: Azienda individuale B: Società di persone C: Società di capitali

	AZIENDA	FORMA GIURIDICA (indica A, B o C)
1	Pasticceria Manzoni di Giulio Manzoni	
2	Carrozzeria Girola s.r.l.	
3	Salumificio Lewis di Mario Levi & C. s.a.s.	
4	Grand Hotel di Rimini S.p.A.	
5	Lavanderia Bolle Blu di Carla Biffi	
6	Minimarket Select s.n.c.	
7	Cantina Vinicola Monterosso s.a.p.a.	
8	Arredamenti F.lli Rebosio s.n.c.	
9	Nuova Trasporti Grillo S.p.A.	
10	Arredamenti Bianchi di Bianchi Arianna	

Esercizio di verifica elementi di competenza P3/P4.

Prestazioni studente: Rappresentare in forma grafica il punto di equilibrio tra domanda offerta di un bene (P3/P4).

Riferimento alle competenze di fine ciclo (elementi di competenza):

Competenze	Abilità	Conoscenze
P3	1. Rappresentare e sintetizzare gli elementi di una situazione data	1. Mercati nazionali ed internazionali 2. Settori in cui si articolano le attività economiche
P4	1. Rappresentare realtà e fenomeni attraverso la lettura e l'interpretazione di tabelle e grafici	1. Fenomeni e le leggi economiche 2. Settori in cui si articolano le attività economiche

TEST n. 3 e n. 4.

3) *Supporta con tabelle e grafici la seguente relazione:*

L'Italia è il secondo paese europeo, dopo la Germania, per valore della produzione industriale, numero di occupati, commercio con l'estero. I simboli del «made in Italy», marchio che contraddistingue i manufatti italiani, sono indicati con la sigla «4A» dalle lettere iniziali dei seguenti settori in cui operano altrettante aziende manifatturiere:

– Agro-alimentare: vino (di cui l'Italia è il primo esportatore nel mondo), pasta, olio d'oliva, bevande a base di frutta, prodotti dolciari e di panetteria, altri prodotti dell'industria alimentare. In tale settore il numero di occupati è di 465.500 unità e le esportazioni ammontano a € 19.737.900.000.

– Abbigliamento-moda: in cui abbiamo 718.200 occupati fra vestiario, tessile, cuoio, calzature, pelletteria, profumi, cosmetici, oreficeria, gioielleria, occhiali e montature ed esportazioni che ammontano a € 49.887.000.000.

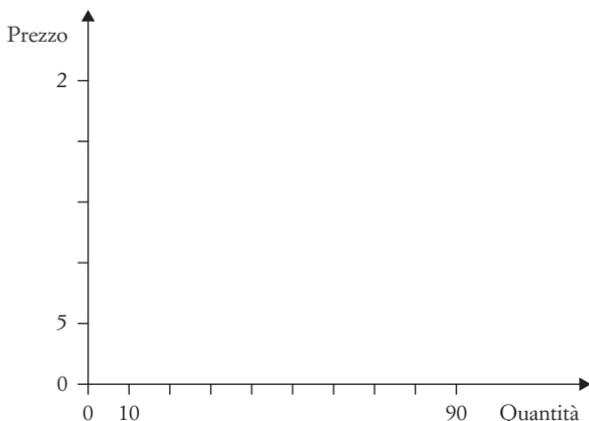
– Arredo-casa: con 472.150 occupati ed esportazioni per € 14.315.400.000 suddivisi nei diversi ambiti: legno e prodotti in legno, mobili, piastrelle e prodotti in ceramica per la casa, pietre ornamentali lavorate (come il marmo).

– Automazione-meccanica-plastica: mezzi di trasporto, parti componenti di autoveicoli, esclusi gli autoveicoli finiti (sono comprese solo le automobili sportive Ferrari, rinomato simbolo del «made in Italy»), macchine per l'industria e apparecchi meccanici vari, elettrodomestici, prodotti in metallo, gomma e plastica. In tale settore il numero di occupati è di 1.669.150 unità e le esportazioni ammontano a € 132.959.700.000.

Fonte: Elaborazione Fondazione Edison su dati ISTAT.

4) *La domanda e offerta di un bene segue l'andamento descritto in tabella. Completare il grafico sotto riportato e determinare il punto di equilibrio.*

OFFERTA		DOMANDA	
Prezzo	Quantità	Prezzo	Quantità
5	200	5	780
10	340	10	600
13	450	13	450
15	480	15	410
20	600	20	290
25	750	25	150



Punto di equilibrio	Prezzo =	Quantità =
---------------------	----------	------------

Esercizio di verifica elementi di competenza P4.

Prestazioni studente: Descrivere gli elementi costitutivi del «sistema» azienda (P4).

Riferimento alle competenze di fine ciclo (Elementi di competenza).

Competenza	Abilità	Conoscenze
P4	2. Riconoscere le tipologie di azienda e la struttura elementare che le connota 3. Riconoscere la funzione economica delle diverse tipologie di aziende	1. Fasi dell'attività economica 2. Sistema azienda 3. Tipologie di aziende e caratteristiche

TEST n. 5.

5) Rispondere alla seguente domanda utilizzando le righe a disposizione.

Dopo aver spiegato che cosa è un'azienda e un'impresa, individuare e definire i tipi di produzione che l'impresa può attuare e classificare le aziende secondo l'attività economica svolta.

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

Esercizio di verifica elementi di competenza M3.

Prestazione studente: Risolvere problemi economico-aziendali con diversi strumenti di calcolo: frazioni, proporzioni, percentuali (M3).

Riferimento alle competenze di fine ciclo (Elementi di competenza).

Competenza	Abilità	Conoscenze
M3	Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe	1. Fasi risolutive di un problema e loro rappresentazione con diagrammi 3. Tecniche risolutive di un problema che utilizzano frazioni, proporzioni, percentuali

TEST n. 6.

6) *Situazione problematica.*

Il 15/04/n l'ipermercato KAPPAESSE effettua le seguenti operazioni:

- 1) acquista dal fornitore Tassi kg lordi 3.000 di merce al prezzo di listino di € 2,00 il kg netto, la tara è il 5% del peso lordo;
- 2) paga un debito di € 9.125 versando € 9.525, $r = 8\%$;
- 3) riscuote un credito di € 65.700 con 90 giorni di ritardo $r = 8\%$.

1) Calcolare applicando il procedimento dell'anno civile ordinario ove occorre:

- a) i kg netti di merce acquistata;
- b) la somma versata per l'acquisto della merce sapendo che la KAPPAESSE dal fornitore Tassi ha ottenuto lo sconto del 10% sul prezzo di listino;
- c) la scadenza originaria del debito di cui all'operazione 2;
- d) la somma riscossa a saldo del credito di cui all'operazione 3;
- e) la somma rimasta dopo aver eseguito tutte le operazioni descritte.

2) Rappresentare con un unico *flow chart* il procedimento risolutivo del punto «a» e del punto «b».

Griglia di valutazione

Di seguito si riporta un esempio di griglia di valutazione (vedi tab. 6.2) che riporta per ogni item relativo alla prova:

- la descrizione dell'item proposto agli studenti;
- la prestazione richiesta ripresa dal format di progettazione;
- la competenza (codice) di cui la prestazione costituisce l'evidenza;

- il punteggio massimo assegnato a ogni item ai fini della valutazione disciplinare (in decimi);
 - il punteggio ottenuto dallo studente;
 - il livello di competenza assegnato per ciascuna competenza di cui la prestazione era l'evidenza.
-

La prova di verifica descritta nelle pagine precedenti consente di valutare l'apprendimento di contenuti disciplinari conseguito dallo studente in quanto ciascuno degli item consente sommativamente di ottenere un voto in decimi. Ma grazie alla progettazione realizzata *ex ante* è possibile considerare i vari item che costituiscono la verifica anche come *evidenza* del possesso degli elementi di competenza che sono oggetto di apprendimento del segmento didattico. Partendo da questo presupposto si può utilizzare una scheda di valutazione (vedi tab. 6.2) nella quale per ogni item si attribuisce sia un punteggio relativo alla disciplina sia un livello di padronanza delle competenze di cui la *prestazione* è l'evidenza.

La scheda di valutazione proposta consente di attribuire sia il voto disciplinare (valore in decimi della prova stessa) ottenuta totalizzando i punti dei singoli item sia il livello di competenza acquisito in ciascuno degli elementi oggetto di apprendimento del segmento didattico. Mentre l'attribuzione del voto disciplinare si può realizzare mediante una somma algebrica dei punteggi dei vari item, per attribuire il livello di padronanza degli elementi di competenza si può ricorrere a una rubrica di valutazione per livelli. Nella tabella 6.3 se ne fornisce un esempio.

TAB. 6.2. Scheda per la valutazione di un segmento didattico

SCHEDE DI VALUTAZIONE						
Test	Item	Prestazione	Comp.	Massimo	Punti	Livello
1	Completa il testo nei punti in cui sono state omesse alcune parole. Utilizza le parole sottolineate inserendole nel punto giusto e tenendo conto che alcune di esse possono essere ripetute più volte	Individuare le relazioni dell'azienda con gli attori del sistema economico	P2	10	7	B
2	Collega le parole a sinistra con quelle a destra in base alla loro relazione di carattere economico			10	7	
3	Supporta con tabelle e grafici la seguente relazione (vedi testo)	Rappresentare in forma grafica il punto di equilibrio tra domanda offerta di un bene	P3 P4	15	8	C
4	La domanda e offerta di un bene segue l'andamento descritto in tabella. Completare il grafico sotto riportato e determinare il punto di equilibrio			10	6	
5	Rispondere alla seguente domanda: «Dopo aver spiegato che cosa è un'azienda e un'impresa, individuare e definire i tipi di produzione che l'impresa può attuare e classificare le aziende secondo l'attività economica svolta»	Descrivere gli elementi costitutivi del «sistema» azienda	P4	20	14	B
6	Il 15/04/n l'ipermercato KAPPAESSE effettua le seguenti operazioni: 1. acquista dal fornitore Tassi kg lordi 3.000 di merce al prezzo di listino di € 2,00 il kg netto, la tara è il 5% del peso lordo; 2. paga un debito di € 9.125 versando € 9.525, $r = 8\%$; 3. riscuote un credito di € 65.700 con 90 giorni di ritardo $r = 8\%$. Calcolare applicando il procedimento dell'anno civile ordinario: a) i kg netti di merce acquistata; b) la somma versata per l'acquisto della merce sapendo che la KAPPAESSE dal fornitore Tassi ha ottenuto lo sconto del 10% sul prezzo di listino; c) la scadenza originaria del debito di cui all'operazione 2; d) la somma riscossa a saldo del credito di cui all'operazione 3; e) la somma rimasta dopo aver eseguito le operazioni descritte	Risolvere problemi economico-aziendali con diversi strumenti di calcolo: frazioni, proporzioni, percentuali	M3	35	30	A
				Totale		71
				Voto in decimi		7

TAB. 6.3. Esempio di rubrica di valutazione delle prestazioni dello studente

Indicatore di prestazione	Livello base non raggiunto		Livello		
	NR	4-5	Base	Intermedio	Avanzato
			C	B	A
decimi	2-3	4-5	6	7-8	9-10
M3 Individuare strategie appropriate per la soluzione dei problemi	Non saper usare il linguaggio simbolico e grafico per formalizzare un percorso risolutivo di un problema attraverso modelli algebrici e grafici	Usare in modo appropriato il linguaggio simbolico e grafico per formalizzare un percorso risolutivo di un problema attraverso modelli algebrici e grafici	Conoscere in modo accettabile i contenuti e saper risolvere problemi semplici	Comprendere e saper applicare in situazioni note i concetti appresi; saper giustificare i passaggi logici	Applicare le strategie conosciute in contesti nuovi rielaborando le informazioni ricevute
P2 Individuare il «problema economico» nella complessità delle sue relazioni e nella diversità delle sue soluzioni	Non comprendere semplici testi scritti su temi economici e non riuscire ad evidenziare le informazioni essenziali	Comprendere in modo parziale testi scritti su temi economici, non riuscire a individuare semplici relazioni	Comprendere, con l'aiuto dell'insegnante, testi scritti su temi economici, individuare le informazioni e le relazioni essenziali e semplici relazioni	Comprendere in modo autonomo testi scritti su temi economici, individuare le informazioni e le relazioni, analizzarle e, con l'aiuto dell'insegnante, elaborare considerazioni motivate avvalendosi di un lessico appropriato	

<p>P3</p> <p>Riconoscere nel tessuto economico di appartenenza (e non) variabili inerenti alle dinamiche e al funzionamento del mercato</p>	<p>Non essere in grado di riconoscere, anche con l'aiuto dell'insegnante, nel sistema economico generale e in quello del proprio territorio le caratteristiche, i soggetti e i settori in cui si articolano il mercato e le attività economiche; non riuscire a rappresentare, senza l'aiuto dell'insegnante, gli elementi di una situazione data con semplici strumenti</p>	<p>Riconoscere con difficoltà nel sistema economico generale e in quello del proprio territorio le caratteristiche, i soggetti e i settori in cui si articolano il mercato e le attività economiche; non riuscire a rappresentare, senza l'aiuto dell'insegnante, gli elementi di una situazione data con semplici strumenti</p>	<p>Riconoscere nel sistema economico generale e in quello del proprio territorio le caratteristiche, i soggetti e i settori in cui si articolano il mercato e le attività economiche; rappresentare gli elementi di una situazione data con semplici strumenti</p>	<p>Riconoscere e classificare nel sistema economico generale e in quello del proprio territorio le caratteristiche, i soggetti e i settori in cui si articolano il mercato e le attività economiche; scegliere lo strumento idoneo per rappresentare gli elementi di una situazione data</p>	<p>Condurre analisi appropriate e comparate del sistema economico generale e del proprio territorio inerenti le caratteristiche, i soggetti e i settori in cui si articolano il mercato e le attività economiche, rappresentarne i risultati con strumenti idonei e redatti autonomamente</p>
<p>P4</p> <p>Raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta ed indiretta dei fenomeni economici</p>	<p>Non saper raccogliere, organizzare e rappresentare, anche con la guida dell'insegnante, dati relativi a fenomeni economici elementari</p>	<p>Raccogliere, organizzare e rappresentare, con la guida dell'insegnante, dati relativi a fenomeni economici elementari</p>	<p>Raccogliere, organizzare e rappresentare autonomamente dati relativi a fenomeni economici, individuare relazioni di causa-effetto</p>	<p>Raccogliere, organizzare e rappresentare in modo autonomo dati relativi a fenomeni economici, riconoscere e analizzare relazioni di causa-effetto sia in situazioni note sia nuove</p>	

4. *La certificazione delle competenze*

Le riflessioni fatte al punto precedente, se condivise dal Consiglio di classe, consentono a tutti i docenti di procedere in modo coerente nella raccolta delle valutazioni di tutti i segmenti/tappe del percorso (prova di verifica di UDA, moduli, stage, alternanza scuola-lavoro, prove esperte, ecc.). Nella tabella 6.4 si propone un esempio di come potrebbero essere registrate le varie valutazioni di una disciplina ricordando che il voto in decimi può essere assegnato utilizzando lo schema proposto con la scheda di valutazione (vedi tab. 6.3).

Come si può dedurre dallo schema, il docente al termine di ogni valutazione condotta con le modalità di cui al punto precedente, registra il livello raggiunto su ognuno degli elementi di competenza sui quali verte la prova di verifica, considerando gli elementi di competenza relativi a P2, P3, P4 e M3 e riporta nel registro quanto risulta dalla scheda di valutazione del segmento didattico in questione (nell'esempio rispettivamente i livelli: B, C, B e A) e registra anche il voto assegnato in decimi considerando il punteggio complessivo ottenuto nella prova stessa.

Proseguendo in questo modo al termine del ciclo di studi (anno, biennio, triennio) il docente avrà ripetute verifiche effettuate lungo tutto il percorso di apprendimento (valutazione di processo) e potrà formulare la propria valutazione finale riportando le informazioni in un prospetto sintetico. Esaminerà, pertanto, tutto il processo di apprendimento dello studente e, competenza per competenza, attribuirà il livello raggiunto da ciascuno studente (si veda lo schema in tab. 6.5).

Ovviamente questo metodo non pregiudica il fatto che possa essere somministrata anche una prova esperta al termine del ciclo di studi per raccogliere con modalità strutturate un'ulteriore importante informazione sul livello di apprendimento raggiunto dallo studente.

A questo punto del processo di valutazione (ad esempio al termine del ciclo di studi del 1° biennio di una secondaria di 2° grado) ogni docente avrà riportato sul proprio registro

TAB. 6.4. Esempio di registrazione di valutazioni di un segmento didattico disciplinare

N.	Cognome e nome	Segmento n. 1				Segmento n. 2				Segmento n. ...*				
		Elementi competenza				Elementi competenza				Elementi di competenza				
		P2	P3	P4	M3	voto	P2	P3	P4	voto	...	...	...	voto
1	Rossi Mario	B	C	B	A	7	...	...	...	...	...	...	...	...
2														
3														
4														
5														

* Si usa l'espressione generica di segmento (didattico) per indicare un modulo, un'UDA, un periodo di alternanza scuola-lavoro, ecc.

TAB. 6.5. Esempio di prospetto di registrazione finale al termine del percorso formativo

N.	Cognome	Nome	COMPETENZE (assegnate alla responsabilità del docente)													Valutazione finale	
			M1	M2	M3	M4	S1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Voto	Condotta		
1	Rossi	Mario	B	B	B	B	A	C	C	C	C	C	C	C	C	7	Condotta
2
3
4
5

personale (elettronico)⁶ la valutazione delle competenze di cui aveva la responsabilità. Il Consiglio di classe potrebbe utilizzare una modalità di attribuzione del livello di competenza a partire dalle rispettive valutazioni. Non si entra qui nel dettaglio dell'attribuzione del livello di padronanza raggiunto al termine del ciclo di studi da parte dello studente essendo questo un compito specifico del Consiglio di classe. Si può adottare un criterio statistico attribuendo un valore numerico a ciascun livello (media aritmetica, media ponderata, frequenza modale, ecc.)⁷. Si consiglia di tenere in considerazione il peso che è stato attribuito a ciascuna disciplina (responsabile o concorrente) nello sviluppo della competenza attribuendo per l'appunto un peso maggiore alle discipline responsabili rispetto a quelle concorrenti.

Si è visto nei paragrafi precedenti come sia necessario che, al termine del complesso percorso di individuazione dei risultati di apprendimento attesi e di progettazioni delle azioni formative necessarie per far acquisire gli apprendimenti, venga effettuata una verifica che permetta di controllare la coerenza delle attività programmate rispetto agli obiettivi da realizzare ma anche la presenza di azioni didattiche idonee a garantire lo sviluppo di tutte le competenze e le abilità che ci si propone di far acquisire.

Accanto a queste verifiche è indispensabile controllare che tutti i documenti di programmazione siano corredati da chiare ed esaurienti informazioni per poter realizzare la valutazione. In altre parole, che i risultati siano stati definiti con precisione e in termini misurabili, così come le modalità di realizzazione dei processi formativi e della realizzazione della valutazione siano chiaramente definiti.

Abbiamo già avuto modo di sottolineare come la valu-

⁶ Tutte le scuole si sono dotate di registri elettronici. E la maggior parte dei fornitori dotano i loro prodotti di funzionalità in grado di gestire la valutazione per competenze. Per questo si ritiene possibile adottare il sistema proposto in tutte le scuole dotate di registro elettronico.

⁷ Va da sé che ogni istituto scolastico potrà adottare il metodo che preferisce nell'elaborare l'attribuzione finale dei livelli di competenza raggiunti. Nel testo si propone solo un metodo per altro collaudato da diverse scuole della rete di Tradate.

tazione riguardi sia i processi di apprendimento che i loro esiti. È importante, perciò, richiamare l'attenzione sul fatto che valutare i processi significa anche valutare il percorso che lo studente ha fatto, da dove è partito e dove è arrivato. Una valutazione che intenda certificare oltre al livello di apprendimento raggiunto al termine del ciclo di studi anche le condizioni nelle quali il processo di apprendimento si è realizzato deve predisporre indicazioni e criteri condivisi da tutti i docenti per registrare in modo conforme gli apprendimenti appresi in ciascun segmento didattico che costituisce il percorso.

Se l'istituto ha realizzato una progettazione scrupolosa a livello macro sarà possibile ricavare informazioni su come gli apprendimenti si sono realizzati e da queste informazioni si possono trarre utili spunti per migliorare i processi di apprendimento, i comportamenti e il rendimento complessivo degli studenti.

Il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 definisce all'art. 9 la modalità di certificazione delle competenze nel primo ciclo mediante un certificato (vedi cap. primo, parte terza) che è stato proposto dal MIUR a seguito di una sperimentazione che è durata due anni (2016-2018). Il certificato dà ragione dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite dagli studenti e dalle studentesse. Esso viene rilasciato al termine della scuola dell'infanzia, primaria e del primo ciclo di istruzione. I modelli nazionali per la certificazione seguono i seguenti principi: si riferiscono al profilo dello studente espresso dalle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione; sono messe in relazione rispetto alle competenze chiave individuate dall'Unione europea, così come recepite nell'ordinamento italiano; vengono definite mediante enunciati descrittivi, dei diversi livelli di acquisizione delle competenze con la possibilità di valorizzare eventuali competenze significative, sviluppate anche in situazioni di apprendimento non formale e informale. Vi deve sempre essere l'indicazione del livello di abilità di comprensione e uso della lingua inglese. Infine si deve specificare (a partire dal 2019-2020) in forma

descrittiva, il livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale (prove INVALSI) distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione.

Il diploma finale rilasciato dopo il superamento dell'esame di Stato al termine della secondaria di 2° grado attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, nonché il punteggio ottenuto. Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. Devono essere indicati, in forma descrittiva, anche i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.

È importante, ai nostri fini, rilevare che nel curriculum dello studente devono essere indicate oltre alle attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato anche le competenze, le conoscenze e le abilità professionali acquisite in ambito extra-scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro e altre eventuali certificazioni conseguite, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro⁸. È auspicabile che il curriculum allegato al diploma per coerenza renda ragione dei livelli di competenza raggiunti dagli studenti al termine del proprio ciclo di studi secondari.

Traccia di lavoro

Se un istituto scolastico volesse applicare le indicazioni proposte si suggerisce la seguente traccia di lavoro.

Obiettivo

Realizzare la progettazione micro di ciascun indirizzo dell'istituto utilizzando un format condiviso di progettazione.

⁸ Il d.lgs. 62/2017 rimanda a un decreto del MIUR l'adozione di un modello per la redazione del curriculum dello studente atteso per il marzo 2019, ma a tutt'oggi non ancora emanato.

Compito

I coordinatori di classe sulla base della progettazione macro di ogni istituto danno indicazione ai docenti delle discipline di:

- progettare i segmenti didattici di cui si compone il piano di studi di ciascuna disciplina;
- progettare i segmenti formativi interdisciplinari (UDA) che coinvolgono la propria disciplina;
- definire le rubriche di valutazione delle competenze attese in esito.

Strumenti

- Format di progettazione dei segmenti didattici.
 - Rubriche di valutazione.
-

PARTE TERZA
APPLICAZIONI

IL CURRICOLO VERTICALE

1. *Il curricolo verticale e la certificazione delle competenze*

L'introduzione della progettazione didattica per competenze nelle scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado ha avuto luogo con tempi e modalità diversi rispetto ad altri ordini di scuola e determinato non pochi problemi di raccordo e di continuità didattica tra il primo e il secondo ciclo di istruzione. Va da sé che le specificità dei diversi livelli di istruzione comportano modalità diversi nell'impianto didattico, mentre la certificazione delle competenze prevista al termine di ogni ciclo di istruzione impone alle singole istituzioni scolastiche scelte coerenti finalizzate a evitare fratture tra i vari passaggi nei diversi ordini di scuola, fratture che si ripercuoterebbero inevitabilmente e negativamente sul successo scolastico degli studenti.

Nella scuola primaria e secondaria di 1° grado gli esiti di apprendimento sono definiti dalle indicazioni nazionali¹ che descrivono i traguardi di apprendimento al termine della scuola primaria (con la descrizione degli obiettivi di apprendimento attesi al termine della terza e quinta classe) e al termine della scuola secondaria di 1° grado. A queste indicazioni si deve aggiungere che, a seguito della speri-

Questo capitolo è di Paola Benetti.

¹ Si veda il d.m. 254 del 16 novembre 2012, «Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art. 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009», n. 89.

mentazione attivata a partire dal 2015², è previsto che ogni istituto certifichi le competenze al termine della primaria (5° anno) e della secondaria di 1° grado (3° anno) secondo il modello proposto di seguito (tab. 1.1). Ogni competenza viene valutata per livelli ed è messa in relazione alla rispettiva competenza chiave europea³. La sperimentazione è stata recepita dal d.lgs. 62/2017 applicativo degli indirizzi della legge 107/2015.

I nuovi certificati devono essere emessi indicando, per ogni competenza, il livello di padronanza raggiunto utilizzando una scala di misurazione a livelli crescenti similmente a quanto previsto dal certificato delle competenze dell'obbligo di istruzione *ex d.m. n. 9 del 27/1/2010* (tab. 1.2).

Tuttavia vi è una sostanziale differenza tra i livelli di padronanza previsti per il primo e il secondo ciclo di istruzione. Quest'ultimo prevede come grado più basso il livello «non raggiunto» mentre in corrispondenza nel primo ciclo di istruzione si ha il livello «iniziale» (gli altri livelli sono denominati nello stesso modo). Tale scelta deriva dalla necessità di registrare il possesso di elementi essenziali della competenza sui quali lavorare per far in modo che al termine dell'obbligo lo studente raggiunga almeno il livello base⁴.

È evidente la volontà di rendere coerenti i certificati delle competenze nel passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione. Ne consegue la necessità di rendere coerenti anche i processi di progettazione didattica e la relativa modalità di accertamento delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. Rendere coerenti le Indicazioni nazionali con queste competenze non è semplice in quanto

² Si veda la CM 3 del 13 febbraio 2015.

³ Le competenze chiave europee riportate nel modello sono quelle previste dalle Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio, successivamente riviste con Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 come in Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea C189 del 4 giugno 2018.

⁴ Nel certificato delle competenze dell'obbligo scolastico (*ex d.m. 27 gennaio 2010, n. 9*) infatti in caso di non raggiungimento del livello di base si deve riportare l'espressione «Livello Base non raggiunto» con la relativa motivazione.

TAB. 1.1. *Certificato delle competenze relativo alla secondaria di 1° grado (nostra elaborazione)*

COD*	Competenze chiave europee	Competenze dal profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione**	Livello
L1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni	
L2	Comunicazione nelle lingue straniere	È in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune europeo di riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione	
L3			
M1	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse	
M2			
S1	Competenze digitali	Utilizza con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare le informazioni in modo critico Usa con responsabilità le tecnologie per interagire con altre persone	
S2			
C1	Imparare a imparare	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo	

TAB. 1.1. (Segue)

COD*	Competenze chiave europee	Competenze dal profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione**	Livello
C2	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. È consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri	
C3	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti	
G1		Riconosce e apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco	
G2		Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società	
C4	Consapevolezza ed espressione culturale	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime e dimostra interesse per gli ambiti motori, artistici e musicali	
G3			
G4			
...		L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:	

* Nella colonna COD si è inserito un codice alfanumerico per evidenziare la tassonomia delle competenze per assi culturali previste dal certificato della secondaria di 1° grado. Utilizzando questa tassonomia si può con maggiore facilità individuare l'allineamento rispetto alla progettazione con il primo biennio della scuola secondaria di 2° grado.

** Dalle «Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012)», d.m. 254 del 16 novembre 2012.

TAB. 1.2. *Valutazione delle competenze al termine della secondaria di 1° grado*

LIVELLO	INDICATORI ESPLICATIVI
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli

non è sempre evidente il nesso tra gli apprendimenti attesi (espressi in termini di traguardi e obiettivi di apprendimento della terza e quinta classe della primaria e della terza classe della secondaria di 1° grado) e le competenze indicate nel certificato da rilasciare al termine del rispettivo ciclo di studi.

La tabella 1.3 cerca di rendere evidente la continuità verticale tra i diversi gradi di istruzione mettendo a confronto le competenze in esito a ciascun ciclo di studi. Il confronto strutturato delle varie competenze rende visivamente l'idea che i percorsi dei vari gradi di istruzione hanno a oggetto le stesse competenze (relative agli assi culturali) e ciò che differenzia i curricula sono proprio gli elementi che definiscono le competenze (cioè le abilità e le conoscenze) che evidentemente saranno più articolate, approfondite e complesse a mano a mano che si sale nel grado di istruzione.

Si pensa quindi che il modello di progettazione proposto possa agevolare il lavoro dei docenti del primo ciclo di istruzione perché è costruito tenendo presente le necessità di allineamento delle competenze attese in esito al terzo anno della secondaria di 1° grado con i traguardi costituiti dalle competenze degli assi culturali e di cittadinanza che devono essere certificate al termine dell'obbligo di istruzione (1° biennio della secondaria di 2° grado). Il modello suggerisce quindi alle scuole del primo ciclo di concentrarsi

sulla definizione delle competenze del profilo di uscita⁵, eventualmente aggiungendone alcune in base alla lettura del contesto di riferimento, servendosi della scheda di descrizione delle competenze⁶, garantendo così continuità didattica rispetto alla progettazione del secondo ciclo d'istruzione. Per descrivere le competenze del primo ciclo in termini di abilità e conoscenze si può ovviamente utilizzare il repertorio delle citate indicazioni nazionali. Con questo accorgimento la valutazione delle competenze all'uscita del primo ciclo di istruzione sarà perfettamente allineata con le competenze attese al termine del biennio dell'obbligo scolastico previste in base a quanto disposto dal d.m. 139/2007 e relativi allegati. In questo modo non solo si renderebbero coerenti le modalità di valutazione e soprattutto l'adozione della progettazione *a ritroso* in ciascuno dei gradi di istruzione dell'obbligo d'istruzione, ma sarebbe anche possibile identificare le aree di sovrapposizione che appesantiscono il percorso.

In tabella 1.3 si riproduce il confronto fra i vari gradi di istruzione relativo alla competenza linguistica tratto da uno studio che ha messo in relazione le competenze attese al termine di ogni ciclo di studi.

2. *Il profilo in uscita della scuola secondaria di primo grado*

Seguendo l'impianto metodologico proposto in questo testo, una rete di scuole⁷ ha definito gli esiti di apprendimento attesi al termine del primo ciclo di istruzione come

⁵ Queste competenze sono trasposizione nel nostro ordinamento delle 8 competenze chiave europee. Per questo nel certificato ogni competenza è messa in relazione alla corrispettiva competenza europea.

⁶ Si veda il capitolo secondo della parte seconda.

⁷ La rete di Tradate, che è stata coordinata dal DS Calogero Montano dell'IIS «Eugenio Montale di Tradate», alla quale fanno riferimento una quindicina fra istituti tecnici e professionali che negli ultimi sette anni hanno sperimentato il modello descritto nella parte prima e i cui esiti sono raccolti sul sito www.retetradate.it. Analogo lavoro è stato fatto dalla rete dei licei che fa capo al Liceo «Crespi» di Busto Arsizio.

Tab. 1.3. *Confronto fra i profili formativi di uscita dall'infanzia all'obbligo di istruzione (stralzo: competenza linguistica)*

INFANZIA	PRIMARIA	SEC. 1° GRADO	SEC. 2° GRADO (OBBLIGO DI ISTRUZIONE)
<p>Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze</p> <p>Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggior proprietà la lingua italiana</p> <p>Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo proprio e altrui</p>	<p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <p>L1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>L2. Padronanza della lingua italiana: leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>L3. Padronanza della lingua italiana: produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p> <p>C3. Comunicare: Comprendere i messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.). Rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)</p>
...

prerequisito per l'accesso alla secondaria di secondo grado⁸. È stato definito il profilo d'uscita di uno studente che ha concluso il primo ciclo e si deve iscrivere in una scuola secondaria di 2° grado descrivendo i livelli per ciascuna delle competenze degli assi culturali (vedi tab. 1.4).

Profilo in uscita della scuola secondaria di primo grado.

Lo studente che intende iscriversi a un corso di istruzione secondaria di 2° grado deve:

- saper interagire in situazioni comunicative formali e non formali con chiarezza, attenendosi alle richieste della situazione, sapendo produrre enunciati e scrivere testi coerenti e coesi per esprimere le proprie idee, descrivere fatti e fenomeni naturali o scientifici utilizzando un linguaggio appropriato ai diversi contesti e situazioni;

- essere in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro comune europeo di riferimento) e, per gli indirizzi tecnici a carattere economico, saper affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana in una seconda lingua europea;

- utilizzare con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare informazioni organizzandole in funzione dei compiti assegnati e mostrando abilità nell'usare i software d'uso comune (Word, Excel, Powerpoint);

- saper applicare le conoscenze e nozioni di base in campo scientifico in contesti laboratoriali dimostrando attitudine a utilizzare nell'attività pratica le conoscenze teoriche;

- sapersi misurare con le novità e gli imprevisti mostrando, in particolare per alcuni indirizzi del settore tecnologico e dei servizi (ad es. grafica, costruzioni, enogastronomia, ecc.), spirito di iniziativa e capacità creative;

- saper portare a compimento un lavoro sia individualmente che insieme ad altri;

- dimostrare, in particolare per alcuni indirizzi (ad es.

⁸ La rubrica proposta può costituire un punto di riferimento per le scuole anche ai fini dell'orientamento. Infatti la scelta della scuola secondaria di 2° grado dovrebbe essere fatta proprio in base alla padronanza delle competenze del profilo d'uscita (livello posseduto per ciascuna di esse) e non solo dal giudizio sintetico prodotto dalle scuole.

grafica, moda, enogastronomia e artigianato, ecc.) interesse per l'arte;

– riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali, tecnologici e la loro dimensione locale/globale.

Allo studente è inoltre richiesto di sapersi inserire nel contesto scolastico rispettando la convivenza civile, pacifica e solidale, apprezzando le diverse identità, tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.

In tabella 1.4 viene presentato uno stralcio⁹ del documento limitatamente ad alcune competenze attese in esito. Nella prima colonna sono riportate le competenze in esito al terzo anno della scuola secondaria di 1° grado così come indicate dal Certificato delle competenze sperimentato nel biennio 2016-2017 (vedi nota MIUR n. 2000 del febbraio 2017). Nell'ultima colonna sono state inserite le competenze in esito al primo biennio della scuola secondaria di 2° grado (*ex d.m. 139/2007*, allegato A) per mostrare l'allineamento delle competenze in esito del primo e secondo ciclo di istruzione. Nelle colonne centrali sono riportati gli indicatori di padronanza delle competenze a partire dal livello iniziale (Livello D) fino al livello avanzato (Livello A). A ogni competenza è stato associato un codice alfanumerico nel quale la lettera indica l'asse culturale (L = asse linguistico, M = asse matematico, S = asse scientifico-tecnologico, G = asse storico-sociale, C = cittadinanza) e la cifra il numero progressivo delle competenze del relativo asse. Questa co-

⁹ Il profilo in uscita della secondaria di 1° grado che viene presentato nelle pagine seguenti è stato prodotto da un gruppo di lavoro coordinato da Angelo Maraschiello (USR della Lombardia AT Varese) e costituito da Paola Benetti (USR della Lombardia AT Varese) e Maria Luisa Carriello (IIS «Montale» di Tradate) per le competenze asse linguistico; Ileana Saporiti (IIS «Facchinetti» di Castellanza) e Sara Santandrea (ITIS «Geymonat» di Tradate per le competenze logico-matematiche); Lorella Branduardi (ISIS «A. Ponti» di Gallarate) e Marisa Giurintano (IIS «Don Milani» di Tradate) per le competenze tecnico-scientifiche; Maria Corinna Binda (IIS «C. Volontè» di Luino) e Donatella Iemallo (IIS «Montale» di Tradate). Il documento è stato prodotto all'interno del progetto di miglioramento coordinato dal DS Cristina Boracchi del Liceo classico «Daniele Crespi» di Busto Arsizio scuola capofila del progetto.

TAB. 1.4. *Profilatura in ingresso nel 1° biennio. Indicatori dei livelli di competenza per l'accesso agli istituti tecnici e professionali*

COMPETENZA IN ESITO SEC. 1° GRADO	LIVELLO D: INIZIALE	LIVELLO C: BASE	LIVELLO B: INTERMEDIO	LIVELLO A: AVANZATO	COMPETENZA IN ESITO 1° BIENNIO
<p>Interagisce in semplici situazioni comunicative utilizzando un lessico quotidiano e sufficientemente corretto</p> <p>Svolge un'argomentazione lineare su un numero limitato di contenuti; utilizza in forma sufficientemente corretta le principali strutture della lingua italiana</p> <p>Mostra sufficienti capacità di lettura</p> <p>Individua, opportunamente guidato, le informazioni principali ed esplicite, relative alle principali tipologie testuali (testi descrittivi e narrativi) attivando le seguenti abilità:</p> <p>a. individuare le informazioni essenziali di un semplice testo</p> <p>b. legge, se guidato, testi su supporto digitale per integrare le conoscenze scolastiche</p> <p>Produce semplici testi scritti di tipo descrittivo ed espositivo articolandoli in forma sufficientemente corretta</p>	<p>All'interno di situazioni comunicative formali e informali, guidato dall'insegnante, è in grado di svolgere un'argomentazione lineare relativa a un numero limitato di contenuti utilizzando un lessico quotidiano e corretto e le strutture di base della morfosintassi</p> <p>Legge utilizzando tecnica adeguata</p> <p>Comprende e analizza, seguendo indicazioni precise, semplici testi letterari e non, individuando le informazioni essenziali ed elementi costitutivi dei testi</p> <p>Legge semplici testi su supporto digitale</p> <p>Guidato da opportune indicazioni, produce semplici testi scritti di tipo narrativo, descrittivo ed espositivo sufficientemente chiari e corretti relativi ai diversi scopi comunicativi, utilizzando un lessico semplice</p> <p>Relazione su semplici progetti tematici già predisposti</p>	<p>In situazioni note formali e informali, è in grado di svolgere un'argomentazione articolata concernente un numero più ampio di contenuti utilizzando un lessico appropriato e le funzioni logiche di base della sintassi semplice e complessa</p> <p>Legge utilizzando tecnica adeguata e con una certa espressività</p> <p>Comprende e analizza in modo sufficientemente autonomo testi letterari e non, individuando elementi espliciti ed impliciti di un testo ed informazioni provenienti da diversi elementi del testo (immagini, tabelle, indici, grafici, capitoli, didascalie, ecc.)</p> <p>Ricerca e legge testi su supporto digitale</p> <p>Produce testi scritti di tipo narrativo, descrittivo ed espositivo lineari e scorrevoli nello sviluppo utilizzando un lessico appropriato a seconda degli scopi e dei destinatari</p> <p>Relazione su progetti tematici</p>	<p>In situazioni nuove svolgendo autonomamente un'argomentazione organica concernente un numero consistente di contenuti utilizzando un lessico specialistico e le funzioni logiche della sintassi semplice e complessa</p> <p>Legge utilizzando tecnica adeguata ed in modo espressivo</p> <p>Comprende, analizza e interpreta testi letterari e non autonomamente, ne individua gli elementi espliciti ed impliciti e le intenzioni comunicative dell'autore, integra informazioni provenienti da diversi elementi del testo (immagini, tabelle, indici, grafici, capitoli, didascalie, ecc.)</p> <p>Ricerca e legge autonomamente testi su supporto digitale</p> <p>Produce, in modo autonomo, testi scritti di tipo narrativo, descrittivo ed espositivo organici, corretti e articolati, a seconda degli scopi e dei destinatari, offrendo anche soluzioni originali; produce testi argomentativi correttamente articolati</p> <p>Relazione su progetti tematici articolati</p>	<p>L1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>L2 Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>L3 Prodotto testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p>	

difica è stata proposta per facilitare la continuità verticale tra primo e secondo ciclo di istruzione.

3. *Esempio di progettazione per competenze nel primo ciclo di istruzione*

L'adozione della progettazione per competenze può essere realizzata anche in un istituto comprensivo¹⁰ mediante un processo articolato in 11 fasi (vedi tab. 1.5) ciascuna delle quali è basata su uno strumento che consente di documentare l'esito del lavoro fatto.

A partire dal profilo d'uscita, i vari dipartimenti vengono chiamati a descrivere ciascuna competenza definendola in termini di abilità e conoscenze. Nella tabella 1.6 si riporta un esempio relativo all'asse culturale linguistico.

Le schede di descrizione delle competenze in questo modo consentono a ogni docente di predisporre la propria programmazione facendo riferimento a un «dizionario» comune di competenze, abilità e conoscenze valido per tutti i docenti e pertanto potenzialmente in grado di garantire per tutte le classi il perseguimento (con pieno rispetto della libertà di insegnamento) di obiettivi di apprendimento che hanno come riferimento il profilo d'uscita.

Il passaggio successivo consiste nell'attribuire la responsabilità dello sviluppo delle competenze a ciascun docente del Consiglio di classe. Per prendere questa decisione si può utilizzare lo strumento della matrice discipline/competenze (vedi cap. terzo, parte prima) che consente di attribuire ai docenti (ovvero alle discipline) il livello di riferimento (R) o di concorrenza (C) nello sviluppo delle competenze.

¹⁰ I materiali riportati sono tratti dal lavoro di formazione di Paola Benetti e Angelo Maraschiello svolto in alcuni istituti comprensivi della provincia di Varese durante le attività di formazione dell'ambito 34 per iniziativa della scuola capofila l'IC «Dante Alighieri» di Varese diretta dal DS Maria Rosa Rossi. Le scuole coinvolte dall'iniziativa sono state: IC «Don Cagnola» di Gazzada, IC «Don Rimoldi» di Varese, IC di Germignaga, IC «E. Fermi» di Porto Ceresio, IC di Lavena Ponte Tresa, IC «G. Leva» di Travedona.

Tab. 1.5. Procedura di progettazione del curricolo per competenze

FASE	DESCRIZIONE	SOGGETTI COINVOLTI	STRUMENTI
1	Definizione profilo formativo d'uscita	Viene proposto dal DS e approvato dal CD e dal CDI e corrisponde al profilo formativo d'uscita della scuola	MAPPA DELLE COMPETENZE
2	Definizione dei risultati attesi di apprendimento	I dipartimenti, coinvolgendo i docenti, declinano ogni competenza della mappa in <i>abilità</i> e <i>conoscenze</i> avvalendosi delle Linee guida proposte dal MIUR e di ogni altro documento ritenuto utile allo scopo e di eventuali analisi e indagini sui bisogni del contesto territoriale sul quale insiste la scuola	SCHEDA DI DESCRIZIONE DELLA COMPETENZA
3	Definizione del profilo formativo d'uscita	I dipartimenti e docenti (CD) raccolgono in un documento unitario (profilo formativo d'uscita) le schede di descrizione delle competenze. I profili formativi d'uscita costituiscono l'offerta formativa della scuola	PROFILO FORMATIVO D'USCITA (documento che raccoglie tutte le schede di descrizione delle competenze)
4	Attribuzione delle responsabilità nello sviluppo delle competenze	Lo staff di direzione didattica (DS + coordinatori di dipartimento) elabora la matrice discipline/competenze definendo il livello di responsabilità di ciascun docente, e quindi della pertinente disciplina, nello sviluppo di ciascuna competenza	MATRICE DISCIPLINE/COMPETENZE
5	Definizione dei risultati di apprendimento attesi per ciascuna disciplina	I dipartimenti, a partire dalla matrice discipline/competenze, definiscono gli esiti di apprendimento attesi per ogni disciplina (ovvero il programma della disciplina) in termini di competenze, abilità e conoscenze	PROGRAMMA DELLA DISCIPLINA (suddiviso in due sezioni: la prima nella quale la disciplina è riferimento per la competenza, la seconda dove concorre allo sviluppo)

6	Definizione del piano di studio della disciplina (progettazione macro)	I dipartimenti propongono il piano di studio standard della disciplina che ogni docente dovrà realizzare nella propria classe individuando per ognuno dei segmenti in cui si articola il percorso didattico (UDA, moduli, stage, ecc.) i risultati di apprendimento attesi, il numero di ore, il periodo di svolgimento (progettazione macro)	PIANO DI STUDIO DELLA DISCIPLINA (PROGETTAZIONE MACRO)
7	Progettazione di segmenti didattici (progettazione micro)	Ogni docente in base al piano di studio della propria disciplina compila la scheda di progettazione di ciascun segmento didattico indicando: <ul style="list-style-type: none"> - il titolo, la durata in ore, il periodo (inizio-fine), il prodotto in esito ad ogni singolo segmento del percorso - le attività del docente e le attività che dovranno essere svolte dallo studente e il tempo necessario - gli elementi di competenza (abilità e conoscenze) che sono oggetto del segmento didattico e specificando le competenze cui si riferiscono - le verifiche previste al termine di ogni segmento didattico - le rubriche di valutazione 	SCHEDA DI PROGETTAZIONE DEL SEGMENTO DIDATTICO (PROGETTAZIONE MICRO)
8	Definizione del piano di studio della classe	Il coordinatore di classe redige il piano di studi della classe, costituito dall'elenco dei segmenti didattici di ciascuna disciplina Compilazione del diagramma temporale	PIANO DI STUDIO DELLA CLASSE DIAGRAMMA TEMPORALE
9	Valutazione	Al termine di ogni segmento didattico disciplinare o interdisciplinare vengono somministrate le prove di verifica e i docenti registrano le valutazioni riportando sia la valutazione del profitto che la valutazione del livello di possesso degli elementi di competenza sulla base di rubriche di valutazione	RUBRICHE DI VALUTAZIONE
10	Registrazione delle valutazioni	I docenti riportano sul registro sia la valutazione in decimi del profitto che la valutazione (livello) delle competenze	REGISTRO
11	Certificazione	Al termine del ciclo di studi l'istituto scolastico emette il certificato delle competenze	CERTIFICATO DELLE COMPETENZE

Tab. 1.6. Scheda di descrizione della competenza (asse linguistico)

COMPETENZA	ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>L1</p> <p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare e comprendere testi prodotti da altri e informazioni implicite in essi contenute - Individuare l'argomento del messaggio ascoltato cogliendone le informazioni principali e le intenzioni comunicative - Identificare opinioni e punti di vista - Prendere appunti applicando le strategie adeguate e rielaborarli - Utilizzare correttamente gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti - Intervenire in modo pertinente e ordinato usando un registro adatto a chi ascolta - Esprimersi in situazioni formali ed informali con chiarezza e servendosi, eventualmente, di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici) - Fare ipotesi ed elaborare una propria opinione - Sostenere un'argomentazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Testi orali: racconti, istruzioni, poesie, conversazione, dialogo - Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali - Elementi fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale (messaggio, emittente, ricevente, registro, scopo, punto di vista) - Le regole della conversazione (modalità di intervento, turnazione, rispetto dei tempi pertinentenza) - Il lessico adeguato all'età, alle diverse e alle diverse situazioni - Lessico disciplinare - Tecniche di supporto al discorso: mappe, schemi, griglie

<p>L1</p> <p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da sentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo - Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti e non noti - Leggere in modo analitico e sintetico testi - Leggere e comprendere testi descrittivi - Leggere e comprendere testi narrativi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà - Individuare gli elementi principali del testo narrativo: ambientazione, durata, personaggi, spazio/luoghi, punto di vista, ambiente, eventi, tempo, relazioni, struttura del testo, narratore, messaggio e scopo - Riconoscere le caratteristiche principali del testo poetico e analizzarne il contenuto - Riconoscere e interpretare il linguaggio figurato e le principali figure retoriche - Saper produrre parafrasi e commento di un testo poetico - Saper inserire un testo poetico nel contesto storico, sociale e letterario di riferimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Strutture essenziali dei testi descrittivi, narrativi poetici - Testi descrittivi - Testi narrativi: fiabe, favole, leggende, racconti - Caratteristiche del testo poetico (parafrasi, commento e contesto) - Scrivere testi di vario tipo corretti dal punto di vista ortografico, lessicale, morfosintattico coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario - Principali figure retoriche - Strategie di lettura ad alta voce - Tecniche di lettura espressiva - Tecniche di lettura analitica e sintetica
--	--	---

TAB. 1.6. (Segue)

COMPETENZA	ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi – Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici e saper operare collegamenti – Produrre testi creativi di diverso genere rispettando le tipologie e i codici specifici (anche in formato digitale) – Elaborare liste di idee, grappoli associativi, schemi di relazione – Rielaborare forme diverse di testi, in prosa e in versi anche in formato digitale – Usare il dizionario 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso – Lessico appropriato a relazioni di significato tra le parole – Funzioni morfologiche e conoscenze sintattiche che distinguono le parti del discorso – Modalità tecniche di scrittura adeguate al testo da produrre: riassunto, lettera, articolo, relazioni, saggio, ecc. – Principali generi letterari, con particolare ai testi narrativi, descrittivi, poetici – Strutture essenziali dei testi narrativi
	<ul style="list-style-type: none"> – Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento – Riconoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione e correggere eventuali errori – Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase e i principali complementi diretti e indiretti – Riconoscere le principali strutture sintattico-grammaticali della lingua italiana – Individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo 	<ul style="list-style-type: none"> – Principali connettivi logici – Le fondamentali convenzioni e regole ortografiche – La punteggiatura – Elementi di base delle funzioni della lingua – Morfologia e lessico – Principali connettivi logici – Principali strutture grammaticali della lingua italiana – La struttura sintattica della frase e i suoi elementi costitutivi – I rapporti logici degli elementi del periodo: principale, coordinata e subordinata

Nell'esempio di tabella 1.7 si riporta una matrice prodotta durante un corso di formazione.

In base alla matrice discipline/competenze, per esempio, il docente di *Lingua e letteratura italiana* definisce i risultati di apprendimento attesi e il relativo piano di studi (progettazione macro) utilizzando gli strumenti presentati nel capitolo terzo della parte seconda (si evita di riprodurli per evitare un eccessivo appesantimento nella lettura). A questo punto i vari docenti passano alla progettazione di dettaglio (micro) dei vari segmenti didattici utilizzando il format condiviso fra tutti i docenti del Consiglio di classe. Ogni docente pertanto predispose il proprio piano di lavoro con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo delle competenze di fine ciclo. Successivamente i docenti realizzano i segmenti didattici di tipo disciplinare. Nella tabella 1.8 si propone un esempio di Unità di Apprendimento che ha come disciplina di riferimento Storia e come discipline concorrenti Lingua e letteratura italiana, Arte e Tecnologia.

L'insieme dei segmenti disciplinari e delle Unità di Apprendimento e/o altre modalità didattiche formano il curriculum dello studente e costituiscono una organica progettazione per competenze finalizzata alla certificazione delle stesse al termine del ciclo di studi.

TAB. 1.7. Esempio di matrice discipline/competenze di una scuola secondaria di primo grado

Annualità			Discipline	Asse linguistico		Asse matematico		Asse storico-sociale				Asse scientifico-tecnologico			Asse cittadinanza			
I	II	III		L1	L2	M1	M2	G1	G2	G3	G4	S1	S2	C1	C2	C3	C4	
132	132	132	Lingua e letteratura italiana	R	C									C	R	R		
99	99	99	Lingua e cultura straniera	C	R									C	C	C		
66	66	66	II Lingua straniera	C										C	C	C		
99	99	99	Storia	C				R	C					C	C	C		
66	66	66	Geografia	C				C	R					C	C	C		
165	165	165	Matematica	C		R	R							R	C	C		
66	66	66	Scienze	C										R	R	C		
66	66	66	Tecnologia	C		C	C							C	C	C		
66	66	66	Musica	C										C	C	C	C	
66	66	66	Arte e immagine	C				C						C	C	C	R	
66	66	66	Scienze motorie e sportive	C										C	C	C	C	
33	33	33	Religione cattolica o attività alternative	C										C	C	C	C	
990	990	990																

R = Disciplina di riferimento per la competenza; C = Disciplina concorrente per il raggiungimento della competenza.

TAB. 1.8. *Strutturazione articolata di una Unità di Apprendimento*

UDA N. 2	Titolo: Vita quotidiana nella Roma antica	Anno scolastico: 2017/2018
Materia riferimento	Storia	Durata 24 ore
Materie concorrenti	Italiano – Arte – Tecnologia	
Prodotto	Produzione di una biografia illustrata ambientata in epoca romana	
Periodo	inizio: aprile fine: maggio	
	ESITI DI APPRENDIMENTO	
Competenza	Abilità	Conoscenze
L1	Produrre testi scritti coesi e coerenti, in forme adeguate allo scopo e al destinatario, per raccontare esperienze personali o altrui, esprimendo opinioni e stati d'animo	Strategie di scrittura adeguate al testo da produrre
G1	Elaborare in modo creativo testi di vario tipo	Strategie per pianificare un testo scritto
A1	Comprendere e ricostruire quadri di civiltà di periodi storici significativi con particolare attenzione agli aspetti dell'organizzazione sociale, economica, culturale e religiosa	La civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero
D1	Leggere in alcune opere d'arte, presenti nel territorio e/o provenienti da diversi paesi, i significati simbolici, espressivi e comunicativi	Opere d'arte: forme e funzioni. I principali beni culturali, ambientali e artigianali
	Utilizzare browser di navigazione per trovare informazioni	Caratteristiche di funzionamento di un browser di ricerca (Google)

TAB. 1.8. (Segue)

PRESTAZIONI ATTESE			
<p>Indicatore (L1) Scrive autonomamente un testo di carattere autobiografico ambientato in contesto storico Indicatore (L1) Scrive correttamente rispettando le principali regole ortografiche usando un lessico appropriato Indicatore (G1) Sa ambientare la narrazione nel preciso contesto storico Indicatore (A1) Inserisce nel testo descrizioni in riferimento ad opere artistiche di età romana Indicatore (D1) Utilizza con consapevolezza le tecnologie della comunicazione</p>			
PROVA DI VERIFICA			
<p>Verifica del prodotto (relazione illustrata) presentato dopo il lavoro domestico</p>			
ATTIVITÀ DIDATTICA			
Tempi/luogo	Attività del docente	Attività degli studenti	Materiali/strumenti
Fase 1: Excursus sulla Roma Antica			
25' aula LIM	Presenta la scheda di osservazione dei filmati invitando gli studenti a prendere appunti durante la visione degli stessi	Predispongono il quaderno per prendere appunti durante la visione	Scheda osservazione filmato
15'	Proiezione di filmato n. 1: «Roma imperiale»/YouTube) oppure selezione da «Il Gladiatore» o altri	Osservano il filmato e prendono appunti	LIM o Video proiettore File filmato
60'	Suddivide gli alunni in gruppi e fornisce una scheda di sintesi per individuare: epoca, ambientazione, figure storiche, organizzazione sociale e scene di vita quotidiana	Ogni gruppo completa tutte le sezioni della scheda	Scheda osservazione filmati
30'	Ogni gruppo presenta la propria scheda Registra su «Scheda osservazione film» comune le informazioni rilevanti espresse dai gruppi	Ogni gruppo presenta l'esito del proprio lavoro	
15'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli studenti	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	Slide sulle varie voci contenute nella scheda

30' casa	Il docente assegna il compito domestico: «Ricerca, utilizzando internet e o altre fonti documentali (biblioteca, volumi, riviste) immagini, testi significativi o video (altri filmati) pertinenti ai diversi ambiti di vita dell'epoca romana citati nella scheda (casa, armi, strade, costruzioni, famiglia, cibo, ecc.)»	Realizzano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili alla ricostruzione della vita quotidiana ai tempi della Roma imperiale	Scheda strutturata con l'indicazione degli ambiti di ricerca (la casa, il cibo, la scuola, le strade, i monumenti...)
15' aula LIM	Proiezione di filmato n. 2: «La repubblica nella Roma antica» (da Internet)	Osservano il filmato e prendono appunti	LIM o Video proiettore File filmato
60'	Suddivide gli alunni in gruppi e fornisce una scheda di sintesi per individuare: epoca, ambientazione, figure storiche, organizzazione sociale e scene di vita quotidiana	Ogni gruppo completa tutte le sezioni della scheda	Scheda osservazione film
30'	Ogni gruppo presenta la propria scheda Registra su «scheda osservazione film» comune le informazioni rilevanti espresse dai gruppi	Ogni gruppo presenta l'esito del proprio lavoro	
20'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli studenti	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	Slide sulle varie voci contenute nella scheda
30' casa	Il docente assegna il compito domestico: «Ricerca, utilizzando internet e altre fonti documentali (biblioteca, volumi, riviste) immagini, testi significativi o video (altri filmati) pertinenti ai diversi ambiti di vita dell'epoca romana citati nella scheda (casa, armi, strade, costruzioni, famiglia, cibo, ecc.)»	Realizzano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili alla ricostruzione della vita quotidiana ai tempi della Roma repubblicana	Scheda strutturata con l'indicazione degli ambiti di ricerca

TAB. 1.8. (Segue)

Totale ore: 4		Fase 2: I monumenti dell'antica Roma	
30' aula LIM	Proiezione documentario n. 3: «I monumenti dell'antica Roma» (da YouTube)	Osservano il filmato e prendono appunti	LIM o Video proiettore File filmato
60'	Suddivide gli alunni in gruppi e fornisce una scheda nella quale per collocare i monumenti in ordine cronologico evidenziando per ciascuno il significato storico e le caratteristiche artistiche	Ogni gruppo completa tutte le sezioni della scheda	Scheda cronologica dei monumenti
30'	Ogni gruppo presenta la propria scheda Registra su «Scheda osservazione film» comune le informazioni rilevanti espresse dai gruppi	Ogni gruppo presenta l'esito del proprio lavoro	
30'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli studenti	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	<i>Slide</i> sulle varie voci contenute nella scheda
30' casa	Il docente assegna il compito domestico: «Ricerca, utilizzando internet o altre fonti documentali (biblioteca, volumi, riviste) immagini, testi significativi o video (altri filmati) sull'architettura romana e sui principali monumenti»	Realizzano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili alla ricostruzione della vita quotidiana ai tempi della Roma repubblicana	Scheda strutturata con l'indicazione degli ambiti di ricerca

Totale ore: 6		Fase 3: La famiglia in età romana	
30' aula LIM	Proiezione del filmato n. 4: «La vita quotidiana in una domus romana nel 100 d.C.» (di Alberto Angela) 15'	Osservano il filmato e prendono appunti	LIM o Video proiettore File filmato
60'	Il docente suddivide gli alunni in gruppi e fornisce una serie di domande: «Che cosa ti ha colpito della vita quotidiana di una famiglia romana?», «Come era articolata la giornata?», «Quali sono le differenze con la vita di oggi?»	Ogni gruppo risponde alle domande completando la scheda consegnata	Scheda sulla vita familiare nell'antica Roma
30'	Il docente riordina le informazioni rilevanti fornite dai gruppi e le completa	Ogni gruppo presenta la propria scheda	
30'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli studenti	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	Slide «Monumenti in ordine cronologico»
120' aula informatica	Il docente assegna il compito: «Ricercare, utilizzando internet, immagini, testi significativi o video (altri filmati) sulla vita quotidiana (casa, scuola, cibo, spettacoli, cultura, socialità, ecc.) nella Roma antica (periodo Repubblica e Impero) e raccoglierti insieme ai precedenti»	In gruppo fanno una selezione dei materiali e preparano una presentazione	Organizzare per ogni gruppo una cartella con i materiali multimediali raccolti
60'	Il docente di informatica assiste i gruppi nella raccolta e selezione dei materiali necessari per la ricerca		
30'	Il docente assegna il compito domestico: «Ricercare, utilizzando internet o altre fonti documentali (biblioteca, volumi, riviste) immagini, testi significativi o video (altri filmati) sull'architettura romana e sui principali monumenti»	Realizzano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili alla ricostruzione della vita quotidiana ai tempi della Roma repubblicana	Scheda strutturata con l'indicazione degli ambiti di ricerca

TAB. 1.8. (Segue)

Totale ore: 4		Fase 4: Produzione di una biografia	
15' aula LIM	Il docente di italiano fornisce gli strumenti concettuali per costruire una biografia		Scheda biografia
15'	Presenta una scheda strutturata con le voci caratterizzanti la biografia		
60'	Assegna il compito di scrivere la propria biografia descrivendo una giornata particolarmente significativa vissuta nel trascorso anno	Compongono individualmente un testo autobiografico	
30'	Chiede a turno di leggere parti della propria biografia	Alcuni studenti presentano il proprio lavoro, altri ascoltano	
120' Laboratorio informatica	Presenta il nuovo compito al gruppo: «Immaginate di trovarvi in uno dei periodi dell'antica Roma che abbiamo studiato in precedenza e che siate un gruppo di amici che frequentano una scuola romana, descrivete una giornata tipica dalla sveglia mattutina, al cammino per le vie romane per raggiungere la scuola, al ritorno a casa per il pranzo, ai giochi pomeridiani con gli amici e al ritorno a casa. Utilizzate immagini, filmati ed altri documenti che avete trovato e potete ancora trovare su internet»	Lavorano in gruppo per realizzare una presentazione multimediale	

	Fornisce supporto ai gruppi nella costruzione della biografia e nell'assemblare il prodotto multimediale	Realizzano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili alla ricostruzione della vita quotidiana ai tempi della Roma repubblicana	Biografie multimediali
Casa	Il docente invita i gruppi ad approfondire la ricerca a casa	Continuano la ricerca in ambito domestico raccogliendo materiali utili per la costruzione della presentazione multimediale	
Totale ore: 4		Fase 5: Presentazione delle biografie	
120' Laboratorio informatica	Fornisce supporto ai gruppi nella costruzione della biografia e nell'assemblare il prodotto multimediale	Continuano a lavorare sulla presentazione multimediale per preparare la comunicazione pubblica	
90' aula LIM	Il docente invita i gruppi a presentare il proprio lavoro	Presentano a turno il lavoro fatto	
30'	Il docente assegna le valutazioni ai vari gruppi e ai singoli studenti		

L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

1. *Il servizio di alternanza scuola-lavoro*

Il modello di progettazione per competenze proposto è particolarmente adatto ai percorsi di alternanza scuola-lavoro (ora denominati PCTO, Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento)¹. Indipendentemente dal tipo di interventi che si intende realizzare (tirocinio aziendale, impresa formativa simulata, *project work* o altri ancora), resta ferma la necessità di coprogettare i percorsi con un soggetto esterno (ente ospitante, azienda madrina, esperto esterno, ecc.) e questo fatto impone l'adozione di un linguaggio comune che consenta di perseguire obiettivi di apprendimento condivisi. Questo è possibile se la scuola concepisce questi interventi formativi come *una parte del servizio didattico* che interagisce con il sistema esterno (imprese, istituzioni, associazioni sportive, culturali e sociali) con il quale deve condividere tempi e modi della formazione, e che si realizza con diverse modalità.

La figura 2.1 descrive il sistema scuola-lavoro e relative relazioni. A sinistra sono state evidenziate le fasi del processo

Questo capitolo è di Paola Benetti e Angelo Maraschiello.

¹ In base alle modifiche apportate dall'art. 1, commi 784-787 della legge 30 dicembre 2018, n. 145, i percorsi di alternanza scuola-lavoro ora sono denominati Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (acronimo PCTO). Tali percorsi saranno attuati per una durata complessiva non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e ultimo anno di studi degli istituti tecnici; non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei. Nella tassonomia proposta nella parte seconda le competenze trasversali e per l'orientamento potrebbero essere quelle classificate nella categoria delle competenze di cittadinanza.

di erogazione del servizio scolastico, a destra i soggetti del mercato del lavoro (imprese, servizi, enti pubblici, associazioni, ecc.), nel centro le relazioni che intercorrono durante l'erogazione del servizio didattico e formativo (i «punti di contatto» fra i due sistemi). Il punto di partenza del processo è la definizione del *profilo d'uscita* contenuto nell'offerta formativa che consiste nell'individuazione del repertorio di competenze (declinate in abilità e conoscenze) che i diplomati dei vari settori, indirizzi, articolazioni e opzioni devono possedere al termine del ciclo di studi. Tale profilo formativo deve emergere da una lettura attenta del contesto socio-economico che consenta di individuare il fabbisogno di competenze delle imprese produttive, dei servizi e degli altri settori economici di riferimento.

La lettura del contesto, insieme ai vincoli normativi dati dai regolamenti del 2010, contribuisce a definire la mappa delle competenze ovvero il risultato di apprendimento atteso al termine del ciclo di studi. La collaborazione fra mondo del lavoro e scuola ha come luogo di elezione il *Comitato tecnico-scientifico* nel quale dovrebbero essere rappresentati i portatori di interesse della scuola e in particolare i rappresentanti della filiera produttiva di riferimento per gli indirizzi di studio della scuola.

Risulta del tutto evidente che ciascuna delle filiere formative (licei, tecnici e professionali) perseguirà specifici esiti di apprendimento in base ai bisogni dei propri studenti: agli studenti di istituti tecnici e professionali verranno proposti interventi per lo sviluppo di competenze più orientate a un gruppo di professioni coerenti con l'indirizzo scelto (a uno studente di un tecnico economico verranno proposti ambienti lavorativi come segreterie, uffici amministrativi e contabili oppure finanziari o altri servizi affini) mentre agli studenti dei licei verranno proposti interventi con un intento più orientativo che consenta loro di valutare ambiti professionali a largo spettro per consentire una scelta degli studi universitari o di formazione terziaria più consapevole.

Il *profilo d'uscita* costituisce il primo punto di contatto fra i due sistemi, la progettazione delle attività di alternanza e da questa conseguono tutte le fasi successive e i relativi

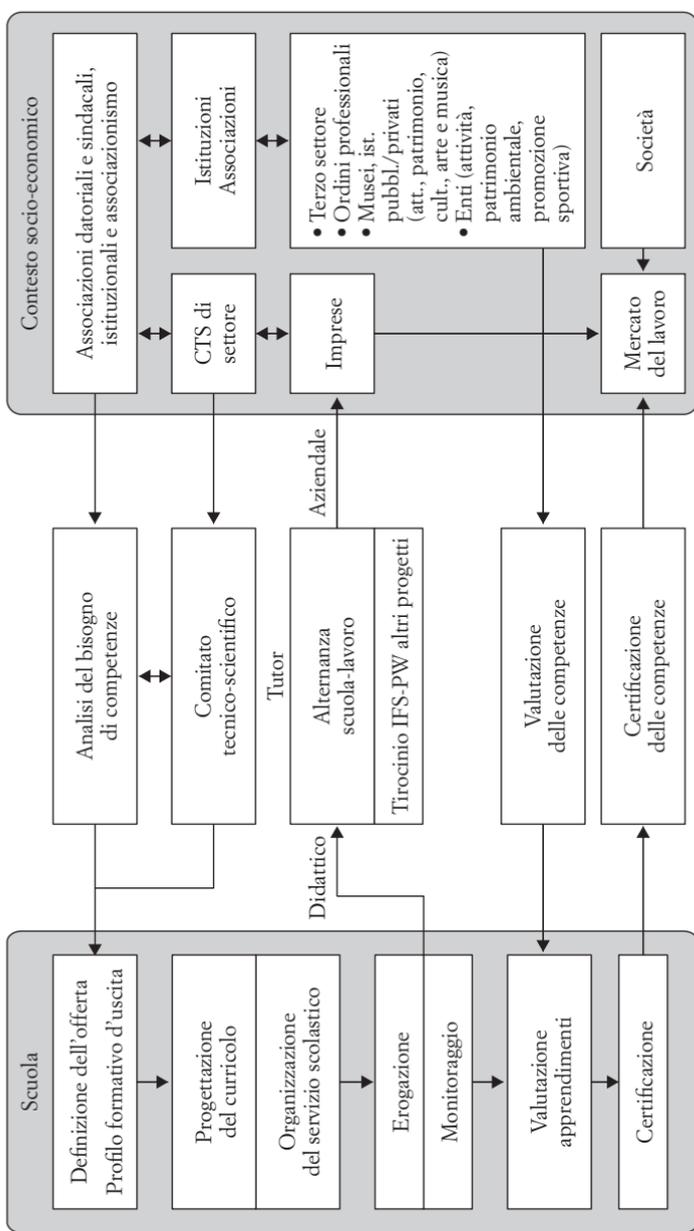


Fig. 2.1. Il servizio di alternanza scuola-lavoro.

strumenti necessari per documentarne i risultati realizzati. Seguendo la logica della progettazione a ritroso, il *curriculum* di ogni indirizzo di studio deve essere progettato per garantire il raggiungimento della piena padronanza delle competenze del profilo d'uscita (ivi incluse le competenze trasversali e di orientamento). Di conseguenza l'organizzazione dei servizi didattici deve essere finalizzata in modo coerente con detta finalità.

Ogni scuola dovrà definire, pertanto, percorsi formativi che consentano a ogni studente di acquisire le competenze di fine ciclo anche con il concorso dell'alternanza.

La realizzazione dei percorsi è il secondo punto di contatto fra scuola e mondo del lavoro e per questo motivo è opportuno che ogni istituto individui con chiarezza le *competenze da sviluppare* in alternanza individuandole fra quelle del profilo di uscita. Con i nuovi orientamenti emersi in materia di alternanza l'accento potrà essere posto sulle competenze trasversali e di orientamento (per altro comuni in tutti gli indirizzi di studio) e si potrà cercare di sottolinearne aspetti specifici.

A norma della legge 107/2015, l'alternanza deve essere progettata nell'arco del triennio, e, possibilmente, con una logica unitaria. Le nuove disposizioni, pur riducendo la quantità di ore, non cambiano l'impianto di questa metodologia. In questo modo i raccordi fra le varie fasi di gestione del curriculum dell'intero triennio possono essere effettuati con maggior coerenza soprattutto ai fini della certificazione delle competenze acquisite dagli studenti a fine ciclo.

Affinché si possano attuare questi interventi formativi in contesto esterno, in tutte le situazioni previste dal comma 34 della legge 107/2015, sono necessarie alcune precondizioni:

a) la *coprogettazione* del percorso di alternanza scuola-lavoro che si basa sul rapporto fra tutor formativo e tutor aziendale (o lavorativo) che devono condividere il percorso che lo studente deve realizzare e le relative modalità di valutazione degli apprendimenti;

b) una attestazione di svolgimento della *formazione sulla sicurezza* (parte generale) da parte dello studente all'interno della struttura scolastica;

c) la *stipula della convenzione* tra scuola e impresa ospitante che definisce i reciproci impegni e responsabilità.

Il terzo punto di contatto dell'interfaccia scuola-lavoro è la *valutazione degli apprendimenti*, che deve essere acquisita dai Consigli di classe ai fini della certificazione delle competenze al termine del ciclo di studi, e si basa sulla continuità del flusso informativo caratterizzato dalle schede di valutazione degli studenti nei periodi di alternanza scuola-lavoro realizzati all'esterno della scuola. Si dovranno pertanto acquisire più schede di valutazione, una per ciascun intervento formativo realizzato, per giungere a una valutazione cumulativa alla fine del triennio.

La valutazione dell'attività di alternanza svolta in azienda chiude il cerchio, fornendo alla scuola gli elementi per contribuire alla valutazione di merito dell'intero curriculum di studi dello studente e concorrendo anche al processo di certificazione delle competenze di fine ciclo².

2. Il processo di erogazione dell'alternanza scuola-lavoro

In sintesi possiamo definire, dal punto di vista dell'istituzione scolastica, le attività inerenti lo sviluppo delle competenze trasversali e di orientamento (e in senso generale dell'alternanza) con un processo idealtipico che prevede cinque fasi:

– *definire l'offerta* che ha come finalità l'individuazione dei bisogni formativi cui dare risposta derivati dall'analisi del territorio di riferimento e dal reperimento delle risorse interne ed esterne (partenariato) disponibili; questa fase riceve come input il *profilo d'uscita* di fine ciclo e produce come esito il *profilo formativo dell'alternanza*;

– *progettare i percorsi di alternanza scuola-lavoro* definendo le *performance* da fornire in azienda (associate alle

² Allo stato attuale non esiste ancora una modalità normata di certificare le competenze alla fine del ciclo di studi di secondaria di 2° grado, ma è facile prevedere che anche per i diplomati vi sarà una modalità di certificazione che sarà coerente con la certificazione che già avviene per la primaria, secondaria di 1° grado e obbligo di istruzione.

competenze da sviluppare in alternanza) e le prestazioni attese da parte degli studenti ai fini della valutazione (scheda di valutazione dell'alternanza);

– *organizzare le risorse* in base ai fondi disponibili, al partenariato aziendale coinvolto e alla pianificazione del Consiglio di classe. L'output di questa fase è costituito dalle convenzioni sottoscritte tra scuola e imprese e dal *budget* per la gestione dei percorsi di alternanza³;

– *realizzare i periodi di alternanza* monitorando i percorsi svolti dagli studenti mediante documenti formali quali: patto formativo, piano individualizzato, convenzione, foglio firme, diario di bordo e relazione finale dello studente, questionari di soddisfazione rivolti a studenti, tutor scolastici e tutor aziendali;

– *valutare gli apprendimenti degli studenti* sulla base dell'esperienza svolta in azienda (*scheda di valutazione*). L'output di questa fase sarà il documento di valutazione del percorso di alternanza che al termine del ciclo di studi unitamente alle altre certificazioni concorrerà alla certificazione delle competenze di fine ciclo.

Sulla base di questa definizione è possibile descrivere il processo dell'alternanza scuola-lavoro e le necessarie attività per realizzarlo. Nello schema di figura 2.2 viene rappresentato il flusso di attività da svolgere e per ogni fase vengono evidenziati gli strumenti (documentali) che possono essere usati per ottenere gli output (prodotti) di ogni fase.

In figura 2.2 vengono descritte le varie fasi che costituiscono il processo con le relative attività da realizzare. Esso mette in evidenza, per ogni attività prevista, i documenti necessari per tenere sotto controllo il processo e i flussi informativi a esso associati.

I documenti sono stati numerati in ordine progressivo rispetto alla fase del processo⁴. Si dovrà prevedere ai fini

³ Negli aspetti organizzativi rientrano anche le attività di formazione degli studenti in alternanza nel caso in cui essi non avessero già ricevuto la formazione sulla sicurezza durante gli anni precedenti.

⁴ Al fine di non appesantire il testo si rimanda per un repertorio dei documenti al sito www.retetradate.it.

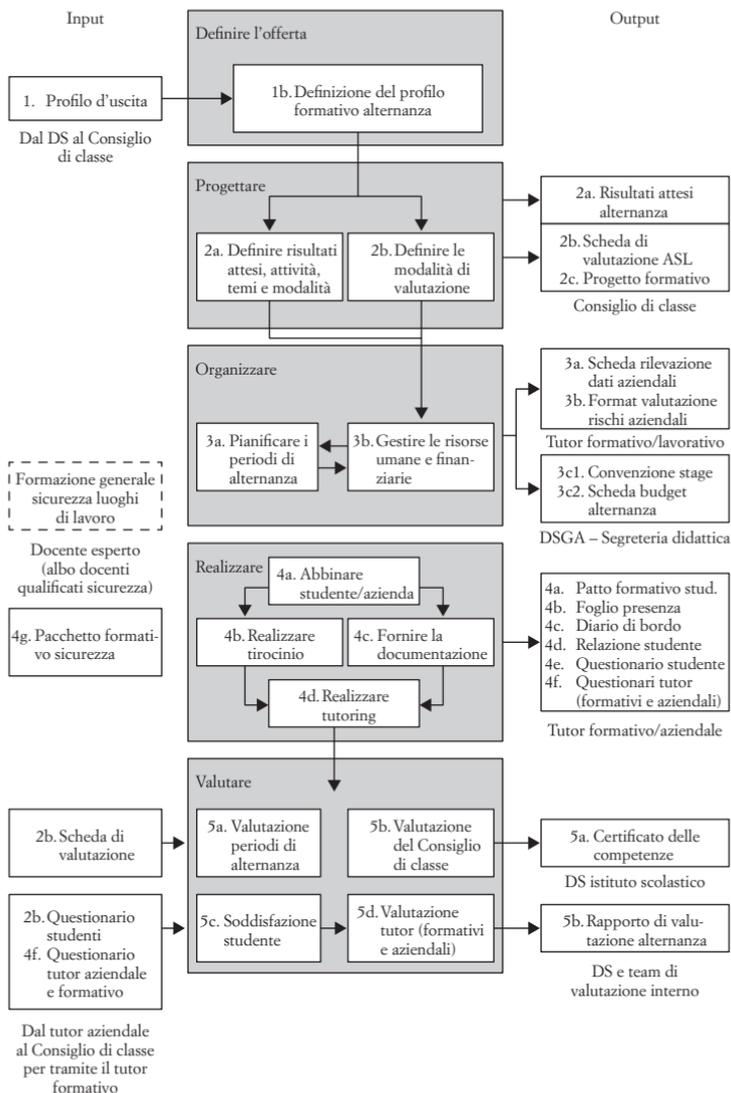


FIG. 2.2. Rappresentazione del processo dell'alternanza scuola-lavoro.

della valutazione di sistema anche la somministrazione di questionari rivolti agli studenti e ai tutor formativi per monitorare il grado di soddisfazione per il servizio di alternanza scuola-lavoro, tenendo conto che la legge 107/2015 prevede espressamente una valutazione delle aziende che ospitano l'alternanza da parte del dirigente scolastico. Per questo nel repertorio di strumenti sono stati inseriti anche i questionari di percezione del servizio rivolti ai vari soggetti coinvolti (studenti e tutor).

3. *Coerenza tra i percorsi di alternanza e il profilo formativo d'uscita*

Il profilo d'uscita costituito dalle competenze che lo studente deve raggiungere al termine del triennio è l'interfaccia che mette in rapporto due sistemi: da un lato le imprese che cercano il proprio personale in base alle competenze possedute, dall'altro le scuole (licei, tecnici e professionali) che progettano i percorsi formativi anche per far acquisire competenze spendibili sul mercato del lavoro. È utile, per facilitare la condivisione del linguaggio e la progettazione del curriculum, declinare ogni competenza del profilo d'uscita in abilità e conoscenze per uniformarsi agli standard europeo e nazionale⁵.

Si faccia riferimento alla tabella 3.2, mappa delle competenze profilo di uscita indirizzo AFM (cap. secondo, parte seconda) nella quale sono riportate le competenze del profilo d'uscita di un istituto tecnico-economico così come definite dal regolamento del 2010, ma riclassificate utilizzando la tassonomia degli assi culturali per rendere coerente la progettazione fra biennio e triennio. Questa riclassificazione può essere di aiuto nella progettazione

⁵ Si veda la parte prima del volume. Chi desiderasse un esempio di declinazione delle competenze generali di profilo può scaricare dal sito www.retetradate.it alcuni esempi prodotti da istituti tecnici della provincia di Varese, in cui il repertorio di abilità e conoscenze che descrivono le singole competenze è stato predisposto in base alle Linee guida del MIUR.

per individuare con più facilità la tipologia di competenze che si vuole sviluppare mediante gli interventi relativi alle competenze trasversali e per l'orientamento anche in continuità con il 1° biennio. Per poter progettare i percorsi in alternanza avendo come prospettiva il triennio è necessario individuare quali attività svolgerà lo studente in ambiente esterno (nelle varie modalità previste), quali *prestazioni* ci si attende da lui e, soprattutto, quale connessione vi sia tra dette prestazioni e le *competenze del profilo d'uscita*. Questa connessione è necessaria perché il linguaggio con il quale vengono espresse le competenze in ambito scolastico è di difficile comprensione da parte del tutor lavorativo. Per questo è opportuno concordare in quali attività del processo produttivo verrà inserito lo studente cosicché il *tutor lavorativo* possa osservare le prestazioni rese e valutare il livello di apprendimento. Sarà, poi, compito del tutor formativo *associare le prestazioni alle competenze del profilo di uscita* individuando la connessione fra le attività svolte in azienda e il repertorio di abilità e conoscenze che costituiscono le competenze attese al termine del quinto anno⁶, ai fini della valutazione e certificazione finale. Saranno pertanto i tutor formativo e lavorativo che concorderanno quali prestazioni osservare in situazione lavorativa per poter formulare una valutazione del livello di padronanza evidenziato dallo studente. Il *profilo formativo dell'alternanza* (su base triennale) sarà costituito dalle prestazioni che lo studente dovrà realizzare in ogni periodo di alternanza scuola-lavoro. Tali prestazioni

⁶ Per esempio, se una prestazione richiesta allo studente è di eseguire (sotto la supervisione del tutor) una lavorazione alla macchina utensile (per esempio una fresa) rispettando determinati livelli di tolleranza e utilizzando l'opportuna strumentazione, questa sicuramente sarà associabile alla competenza «Misurare, elaborare e valutare grandezze e caratteristiche tecniche con opportuna strumentazione». Analogamente se a uno studente viene richiesto di preparare alcune *slides* di presentazione dell'organigramma di un'impresa, questa prestazione può essere associata alla competenza «Interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese», ma anche alla competenza «Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento».

TAB. 2.1. *Esempio di prestazioni tipiche applicabili in molti contesti lavorativi*

N.	ATTIVITÀ
1	Accetta e prende in carico compiti nuovi o aggiuntivi, riorganizzando le proprie attività in base alle nuove esigenze
2	Accetta la ripartizione del lavoro e le attività assegnate dal <i>team leader</i> , collaborando con gli altri addetti per il raggiungimento dei risultati previsti
3	Affronta i problemi e le situazioni di emergenza mantenendo auto-controllo e chiedendo supporto quando è necessario
4	Aggiorna le proprie conoscenze e competenze
5	Analizza e valuta criticamente il proprio lavoro e i risultati ottenuti, ricercando le ragioni degli eventuali errori o insuccessi
6	Applica le procedure e gli standard definiti dall'azienda (ambiente, qualità, sicurezza)
7	Applica modalità di controllo contabile e verifica fisica dei flussi di merci e delle giacenze in magazzino
	... continua

diventano le attività riconducibili alle competenze cui esse fanno riferimento o di cui esse sono l'evidenza.

Nella tabella 2.1 viene presentato un esempio di *prestazioni* osservabili nei vari ambiti esterni dove si possono svolgere gli interventi di alternanza che possono essere utilizzati, eventualmente integrati con altri ritenuti necessari in base alle specificità di ogni istituto⁷. Il compito del tutor formativo, ovvero del progettista dei percorsi di alternanza, consiste nell'associare dette prestazioni alle competenze del profilo d'uscita.

In tabella 2.2 si riportano alcune di queste possibili associazioni tra prestazioni da svolgere in azienda e competenze del profilo d'uscita di un tecnico AFM.

Questo abbinamento è fondamentale in quanto le valutazioni fatte dal tutor lavorativo osservando le prestazioni dello studente verranno acquisite dal Consiglio di classe tramite il tutor formativo e contribuiranno alla valutazione delle competenze e alla certificazione al termine del triennio. In

⁷ L'elenco è tratto dal software «ASL Competenze» realizzato a cura della rete alternanza scuola-lavoro dell'USR della Lombardia.

TAB. 2.2. *Possibili associazioni tra prestazioni da svolgere in azienda e competenze del profilo d'uscita*

N.	Attività/Prestazioni	N.	Associazione con competenze del profilo d'uscita
2	Accetta la ripartizione del lavoro e le attività assegnate dal team leader, collaborando con gli altri addetti per il raggiungimento dei risultati previsti	P2	Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di <i>team working</i> più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento
		P7	Riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date
7	Applica modalità di controllo contabile e verifica fisica dei flussi di merci e delle giacenze in magazzino	P6	Interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese
		P10	Utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative
		P12	Applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati

questo modo la valutazione del tutor lavorativo entra nella valutazione complessiva del Consiglio di classe come una «misurazione» della padronanza di elementi di competenza che sono stati veicolati dalle prestazioni in azienda alla stessa stregua delle valutazioni disciplinari che vengono effettuate durante l'anno scolastico dai docenti delle varie discipline. Questi ultimi, ai quali è stata assegnata la responsabilità di sviluppare le competenze che sono state oggetto dell'attività di alternanza, acquisiranno nei rispettivi registri le valutazioni realizzate nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro garantendo la ricaduta di questa «misurazione» sulle valutazioni disciplinari e sul voto di comportamento. I risultati attesi in alternanza, pertanto, costituiscono il quadro di riferimento

Tab. 2.3. Esempio di declinazione di prestazioni attese nel triennio di un'attività in azienda

ATTIVITÀ	III anno	IV anno	V anno
	Prestazione attesa	Prestazione attesa	Prestazione attesa
Accetta la ripartizione del lavoro e le attività assegnate dal <i>team leader</i> , collaborando con gli altri addetti per il raggiungimento dei risultati previsti	Rispetta gli orari e i tempi assegnati garantendo il livello di qualità accettabile; segnala eventuali scostamenti dal risultato atteso	Mantiene l'attenzione sull'obiettivo, rispetta gli orari assegnati garantendo il livello di qualità richiesto; segnala scostamenti dal risultato atteso e le possibili cause	Mantiene costantemente l'attenzione sull'obiettivo nei tempi previsti garantendo un livello di qualità elevato; individua le cause che determinano eventuali scostamenti dal risultato atteso
	Organizza lo spazio di lavoro e le attività in base alle disposizioni ricevute	Organizza lo spazio di lavoro e le attività pianificando il lavoro (priorità, tempi) in base alle disposizioni ricevute	Organizza lo spazio di lavoro e le attività pianificando il proprio lavoro (priorità, tempi) in autonomia
	Esegue le procedure e gli standard previsti dal manuale qualità fornite dal responsabile del servizio	Applica le procedure e gli standard previsti dal manuale qualità rispettando le indicazioni ricevute	Applica in piena autonomia le procedure e gli standard previsti, la normativa e le procedure di sicurezza e in caso d'emergenza

per la progettazione del curricolo del Consiglio di classe dell'intero triennio/quadriennio e le schede di valutazione ASL di ciascuno studente permetteranno di accertare il livello di padronanza raggiunto ai fini della certificazione.

Nell'esempio di tabella 2.3 si riportano i risultati attesi in termini di prestazioni di un'attività in azienda. In esso si possono vedere che le declinazioni delle prestazioni seguono una gradualità in funzione dell'anno di corso, cioè dell'età dello studente e del suo livello di padronanza delle competenze che, si ricordi, vengono acquisite pienamente solo al termine del triennio. Graduare la prestazione in funzione del percorso didattico è fondamentale per far sì che la valutazione esterna sia autentica e non meramente formale.

4. *La valutazione dell'alternanza scuola-lavoro*

La scheda di valutazione delle competenze acquisite durante l'alternanza deve essere coerente con il percorso formativo previsto dal Consiglio di classe. Per questo i risultati attesi di apprendimento dovranno essere valutati con modalità coerente con i criteri adottati nelle varie discipline che contribuiscono a sviluppare le competenze. È consigliabile adottare una scheda di valutazione condivisa fra tutor formativo e tutor lavorativo che consenta di associare ogni prestazione valutata in alternanza a una (o più) competenze del profilo d'uscita. La guida operativa del MIUR (vedi tab. 2.4) propone una scheda di valutazione a 4 livelli definiti in funzione della prestazione attesa.

Fermo restando che è facoltà di ogni istituto decidere le forme e i modi della valutazione dei periodi di alternanza scuola-lavoro si ritiene utile dotarsi di una scheda di valutazione standard di istituto basata sul livello di autonomia e responsabilità dello studente nel fornire le prestazioni previste. La scheda può prevedere quattro livelli di autonomia⁸:

⁸ La scala è tratta, con alcuni adattamenti, dal software «ASL Competenze» proposto daUSR della Lombardia.

Tab. 2.4. Esempio scheda di valutazione per percorsi di alternanza

Dati istituto		Alternanza scuola-lavoro		a.s. _____	
Studente: _____ Corso: _____ Classe _____		Ente/Azienda _____ Responsabile: _____ Qualifica: _____		Ufficio/Servizio: _____	
Alternanza scuola-lavoro: dal _____ al _____ N. settimane _____ Ruolo implicato _____ denominazione del progetto _____					
Attività/ Prestazioni	Livelli	Descrittori	Valore	Competenze del profilo d'uscita	
Cataloga e classifica i campioni in ingresso al laboratorio	A	Esegue la prestazione in modo adeguato ed in piena autonomia. Realizza il compito affidatogli scegliendo autonomamente come farlo (ad es. recupera le informazioni, gli attrezzi, la documentazione tecnica; controlla ed eventualmente corregge la qualità del proprio lavoro; rileva e segnala un problema che si verifica durante la lavorazione; sottopone al tutor ipotesi di soluzione pertinenti...)		- Organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative sull'origine del campione - Valutare le finalità dell'analisi chimico/biologica - Utilizzare e decodificare il linguaggio tecnico	
	B	Esegue la prestazione in modo adeguato. Realizza correttamente il compito affidatogli, attenendosi alle prescrizioni ricevute. Eventuali errori restano nei margini di tolleranza. Riconosce le cause e le conseguenze degli errori commessi	B		
	C	Esegue la prestazione in modo accettabile, commette un numero di errori limitato che è in grado di correggere con la supervisione del tutor			
	D	Non esegue la prestazione richiesta perché commette gravi errori o errori superiori al tollerato			

<p>Esegue le metodiche di attacco del campione per la preparazione alle successive fasi di analisi chimiche strumentali e microbiologiche</p>	A	Esegue la prestazione in modo adeguato ed in piena autonomia. Realizza il compito affidatogli scegliendo autonomamente come farlo (ad es. recupera le informazioni, gli attrezzi, la documentazione tecnica; controlla ed eventualmente corregge la qualità del proprio lavoro; rileva e segnala un problema che si verifica durante la lavorazione; sottopone al tutor ipotesi di soluzione pertinenti, ecc.)		<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare, decodificare e applicare metodiche analitiche specifiche dell'analisi preparativa - Organizzare le fasi dell'analisi preparativa in funzione dei tempi e degli spazi a disposizione - Utilizzare idonea strumentazione di laboratorio
	B	Esegue la prestazione in modo adeguato. Realizza correttamente il compito affidatogli, attenendosi alle prescrizioni ricevute. Eventuali errori restano nei margini di tolleranza. Riconosce le cause e le conseguenze degli errori commessi.	A	
	C	Esegue la prestazione in modo accettabile, commette un numero di errori limitato che è in grado di correggere con la supervisione del tutor.		
	D	Non esegue la prestazione richiesta perché commette gravi errori o errori superiori al tollerato		
<p>Utilizza la strumentazione per analisi chimico-biologiche</p>	A	Esegue la prestazione in modo adeguato ed in piena autonomia. Realizza il compito affidatogli scegliendo autonomamente come farlo (ad es.: recupera le informazioni, gli attrezzi, la documentazione tecnica; controlla ed eventualmente corregge la qualità del proprio lavoro; rileva e segnala un problema che si verifica durante la lavorazione; sottopone al tutor ipotesi di soluzione pertinenti, ecc.)		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare le principali tecniche che dell'analisi strumentale - Utilizzare i principali strumenti da laboratorio (spettrofotometri, gascromatografi, cappe a flusso laminare, ecc.) - Comprendere i linguaggi di programmazione degli strumenti
	B	Esegue la prestazione in modo adeguato. Realizza correttamente il compito affidatogli, attenendosi alle prescrizioni ricevute. Eventuali errori restano nei margini di tolleranza. Riconosce le cause e le conseguenze degli errori commessi.	C	
	C	Esegue la prestazione in modo accettabile, commette un numero di errori limitato che è in grado di correggere con la supervisione del tutor.		
	D	Non esegue la prestazione richiesta perché commette gravi errori o errori superiori al tollerato		
Data		Tutor aziendale	Responsabile dell'azienda/ente	Timbro ente esterno

Livello D = NR livello base non raggiunto. Non esegue la prestazione richiesta, commette gravi errori o errori che pregiudicano il raggiungimento del risultato.

Livello C = BASE. Esegue la prestazione in modo accettabile, commette un numero di errori limitato che è in grado di correggere con il sostegno del tutor.

Livello B = INTERMEDIO. Esegue la prestazione in modo adeguato. Realizza correttamente il compito affidatogli, attenendosi alle prescrizioni ricevute. Eventuali errori restano nei margini di tolleranza. Riconosce le cause e le conseguenze degli errori commessi.

Livello A = AVANZATO. Esegue la prestazione in modo adeguato e in piena autonomia. Realizza il compito affidatogli scegliendo autonomamente come farlo (ad es. recupera le informazioni, gli attrezzi, la documentazione tecnica; controlla ed eventualmente corregge la qualità del proprio lavoro; rileva e segnala un problema che si verifica durante la lavorazione; sottopone al tutor ipotesi di soluzione pertinenti, ecc.).

Gli strumenti presentati consentono di redigere il progetto di alternanza per le classi dei vari indirizzi di studio della scuola seguendo modalità coerenti con la progettazione generale del curriculum, e come detto sono stati sperimentati con esito positivo⁹.

⁹ Un vademecum con la raccolta degli strumenti per progettare, realizzare e valutare l'alternanza redatto da Angelo Maraschiello e Paola Benetti è stato utilizzato per la formazione dei referenti per l'alternanza scuola-lavoro nei percorsi formativi attivati dall'ITE «E. Tosi» di Busto Arsizio – Polo regionale per l'alternanza scuola-lavoro della Regione Lombardia. Il vademecum è reperibile sul sito di questo istituto all'indirizzo http://w5.itctosi.va.it/alternanza_ifs/formazione-17-29-02-2016/vademecum_alternanza.pdf.

LE COMPETENZE PER L'INCLUSIONE
DEGLI APPRENDENTI NON ITALOFONI

1. *Dal sillabo alla lezione: la progettazione per competenze alla luce del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) o Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*

Il fenomeno migratorio che con la sua specificità e complessità ha interessato e interessa il nostro paese, ha prodotto interventi, azioni e misure di sistema che hanno favorito in modo sistematico l'inclusione dell'utenza non italoфона nei percorsi di istruzione delle scuole italiane.

La sfida affrontata è stata quella di conciliare la presenza di popolazione di origine straniera caratterizzata da sistemi di valori diversi, pratiche e risorse culturali complesse, principi e aspettative allineate con quelle della cultura di appartenenza con il sistema di valori culturali, storici, ideologici del nostro paese. Sistema rispetto al quale lo stimolo a sviluppare nella popolazione di origine straniera la volontà e la capacità di un agire sociale mirato a raggiungere qualità di vita, benessere e, in sintesi, coesione sociale, è stato espresso mediante norme che hanno principalmente individuato nello strumento linguistico il primo e fondamentale strumento di integrazione.

La formazione linguistica, a fronte di un fenomeno migratorio divenuto strutturale, ha assunto quindi una funzione fondamentale non soltanto quale strumento indispensabile per permettere comunicazione e conoscenza di e tra culture differenti ma anche come fattore essenziale ai fini dell'inclusione scolastica e per l'integrazione dei soggetti stranieri nel tessuto sociale ospitante.

Questo capitolo è di Paola Benetti.

Il quadro normativo scolastico italiano di riferimento¹ si è rivelato, in questo senso, estremamente innovativo e il legislatore ha dimostrato visione e lungimiranza nell'incoraggiare prassi educative attente allo sviluppo di tutti gli apprendenti in quanto persone, sollecitando costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente, mettendo in guardia da automatismi e «preclusive tipizzazioni», sollecitando un ripensamento «della prospettiva interculturale all'interno dei curricoli tenendo presente sia l'obiettivo dell'apertura alle differenze sia il fine dell'uguaglianza tra gli alunni e della coesione sociale»².

L'insegnamento della lingua italiana, implementato anche in forza dell'adempimento della norma, ha visto però innumerevoli e diversificate modalità di realizzazione: se, da un lato, non si assiste più a interventi «emergenziali» permane il fatto che tale insegnamento venga ancora considerato spesso «prerogativa» dell'insegnante disciplinarista di italiano o che i docenti «facilitatori» di insegnamento non sempre

¹ CM 205/1990 «La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale»; legge 176/1991; CM 5 del 12 gennaio 1994 «Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di minori stranieri privi del permesso di soggiorno»; CM 73 del 2 marzo 1994 «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola»; CM 73 del 2 marzo 1994 «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola»; d.p.r. 394/1999 «Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione» (art. 45); CM 24/2006 «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri»; Atto di indirizzo ottobre 2007 «La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri»; CM 2/2010 «Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana»; d.m. 4 giugno 2010 (riferimenti precedenti: d.l. 286/1998, art. 9, e legge 94/2009, art. 1, comma 2, lettera *i*); Dir.M. 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»; CM 8 marzo 2013 «BES. Indicazioni operative»; Nota MIUR 22 novembre 2013 n. 2563 «Strumenti di intervento per alunni con BES a.s. 2013/14. Chiarimenti»; CM 4233 del 19 febbraio 2014 «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri».

² Atto di indirizzo ottobre 2007, «La via italiana», cit.

posseggano formazione specifica o specializzazione per la didattica dell'italiano L2³. Anche se la politica scolastica ha preso atto di quest'ultima necessità, istituendo un'apposita classe di concorso per l'insegnamento dell'italiano ad alunni stranieri (A023), lo scenario, già molto vario per modelli organizzativi differenziati e iniziative lasciate all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, risulta complesso per ulteriori molteplici fattori, primo fra tutti la disomogeneità dei background educativi e personali degli alunni immigrati e, più nel dettaglio, la loro diversa «esposizione» alla lingua italiana al momento dell'inserimento in classe: alcuni di loro giungono nel nostro paese senza conoscenza alcuna della lingua; altri ne sono stati esposti parzialmente o scorrettamente; altri ancora hanno acquisito spontaneamente forme parziali e/o dialettali; pochi, in genere, presentano una conoscenza dell'italiano acquisita in percorsi di apprendimento formale. Ne consegue che la progettazione dei percorsi di apprendimento della lingua italiana non può prescindere:

- dalla verifica dei livelli di *competenza in ingresso*;
- dalla necessità di progettare adeguati *percorsi personalizzati*;
- dalla coerenza dei percorsi personalizzati con la *progettazione per competenze* congedata a livello di istituto;
- dall'insegnamento/apprendimento della lingua che ritrovi una sua *coerenza* e validità anche rispetto ai descrittori e ai *livelli di competenza del documento di riferimento europeo*, il QCER, in modo da rendere trasparenti e omogenei le operazioni «didattiche» dei docenti e i processi di apprendimento degli alunni non italofoni.

³ CM 24/2006, art. 4: «Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale. [...] L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti».

Si tratta, in altre parole, di superare il divario troppo spesso presente nelle nostre aule tra la lezione svolta in classe e l'intervento linguistico previsto *ad hoc* per l'apprendente straniero, intervento slegato dal curricolo e considerato «altro» rispetto al percorso di apprendimento curricolare di classe sia perché di frequente fatto di pacchetti orari limitati e non continuativo, sia perché non progettato coerentemente con l'offerta formativa di istituto in termini di adattamento personalizzato della progettazione per competenze rispetto al livello di competenza in ingresso e di competenza attesa in esito per l'apprendente straniero che ne è il destinatario. Ne consegue che anche la valutazione che può essere effettuata dall'insegnante «facilitatore» spesso non venga tenuta in debito conto nella pesatura finale dell'alunno proprio perché origina da un intervento di supporto linguistico non integrato rispetto al programma di classe, quest'ultimo progettato e valutato mediante gli insegnamenti disciplinari che concorrono allo sviluppo delle competenze del profilo formativo di uscita.

In realtà proprio la progettazione del curricolo per competenze così come presentata nel presente volume, e la sua riorganizzazione didattica, offre spunti fondamentali per progettare in modo coerente, chiaro e condiviso i percorsi di alfabetizzazione quali parti integranti del curricolo di istituto e al contempo in coerenza con le indicazioni fornite dal QCER, testo di riferimento fondamentale. Il QCER, che parla di «competenze» come costituite dall'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono a una persona di compiere delle azioni, propone infatti una descrizione di competenza linguistica che si articola in abilità e conoscenze e che necessita di capacità di organizzazione cognitiva delle conoscenze, che ne facilita l'accessibilità e l'uso in diversi contesti – personale, pubblico, professionale, educativo – mediante strategie e processi come la ricezione, la produzione, l'interazione. In aggiunta, propone un approccio fortemente «orientato all'azione»⁴, sottolinea

⁴ QCER, cap. 2.1, *Un approccio orientato all'azione*: «L'approccio

l'importanza dell'interazione tra parlanti e delle competenze sociolinguistiche e pragmatiche in cui le forme linguistiche acquisiscono valore in virtù della loro efficacia comunicativa legata al contesto.

Dunque da un punto di vista metodologico anche nella progettazione di un piano di studio dell'italiano L2 si procede *a ritroso*, si individuano abilità e conoscenze rispetto al livello di padronanza della competenza linguistica attesa in esito, si individuano le discipline che concorrono allo sviluppo della competenza, si progettano i segmenti didattici per lo sviluppo della competenza attesa mediante attività con cui i docenti faranno progressivamente acquisire le abilità e conoscenze della competenza stessa.

Il primo importante vantaggio che ne deriva, a livello di sistema, è il fatto che anche rispetto alla competenza linguistica di italiano L2 ci possa essere coerenza e continuità verticale tra i diversi ordini di scuola nonché la possibilità oggettiva che gli insegnanti si avvicendino nell'attività di insegnamento senza interrompere, con interventi soggettivi temporanei, il percorso di apprendimento del discente per il quale la progettazione didattica, quand'anche personalizzata, è mirata al suo specifico profilo formativo di uscita e, coerentemente, alle competenze da certificare in esito. Il ricorso al QCER allora, applicato alla lingua italiana laddove questa viene studiata dall'apprendente non italofono in Italia dove essa è lingua d'uso, risulta fondamentale per tutti i docenti quale ineludibile modello di riferimento e facilita sia la programmazione di azioni didattiche in rapporto anche agli apprendimenti precedenti e nei diversi passaggi di ordini di scuole sia la valutazione degli stessi.

Per questo motivo, immaginando a titolo di esempio una progettazione di massima di un percorso di prima alfabetizzazione, ricorrere allo spunto fornito dal QCER di definizione della competenza linguistica nei suoi diversi

orientato all'azione prende [...] in considerazione anche le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate da un individuo in quanto attore sociale».

livelli di padronanza, che corrispondono ai diversi profili di competenza attesa per gli apprendenti, risulta operazione sicuramente più efficace che attenersi soltanto alla definizione di competenza linguistica «generica» così come data dai certificati dei diversi ordini di scuola.

Riprendendo dunque il confronto tra i profili di uscita dall'infanzia all'obbligo di istruzione (tab. 3.1), relativamente alla competenza linguistica da certificare al termine della scuola primaria, della secondaria di I grado e del biennio dell'obbligo, essa consiste, nel caso di apprendenti non italo-foni in quanto individuato nei diversi livelli di competenza così come declinati nel QCER: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Dunque organizzare un percorso di apprendimento linguistico di italiano L2 per un apprendente straniero, le cui competenze – anche linguistiche – dovranno essere certificate come da certificato finale rilasciato all'intero gruppo classe, significa precisare, in termini concreti e praticabili, che tale competenza si compone di abilità e conoscenze previste per il livello individuato come traguardo di apprendimento atteso per l'alunno stesso. Se l'alunno, ad esempio, non possiede alcuna conoscenza della lingua italiana, ne consegue che il profilo di competenza attesa in esito sarà quello «elementare», che corrisponde al livello A1 del QCER, la cui definizione, in scala globale, diventa la «legenda», cioè la personalizzazione oggettiva, della competenza linguistica «generale» del certificato, come tale descritta in termini troppo generici, e i cui elementi costitutivi, cioè le abilità e conoscenze, saranno scelti per programmare l'articolazione del percorso di apprendimento in opportuni segmenti didattici e/o unità formative (tab. 3.2, segmenti didattici 1-4).

Ovviamente laddove la competenza linguistica dell'apprendente sia maggiore e il profilo di competenza attesa sia superiore, i profili di competenza cui fare riferimento saranno i livelli QCER A2, B1, B2⁵. Di seguito si riproduce in tabella 3.1 il confronto tra le competenze linguistiche dei vari gradi di istruzione rispetto al livello A1 QCER.

⁵ I confronti tra la competenza linguistica e gli altri livelli QCER sono reperibili sul sito della fondazione per la scuola www.fondazione scuola.it.

TAB. 3.1. *Confronto competenze linguistiche vari gradi di istruzione e livello A1 QCER (stralcio)**

Profilo delle competenze INFANZIA	Profilo delle competenze PRIMARIA	Profilo delle competenze I CICLO	Profilo delle competenze I BIENNIO SEC. 2° GRADO	QCER	Profilo di competenza in LIVELLO A1	ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze</p> <p>Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunicativa e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggior proprietà la lingua italiana</p> <p>Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo proprio e altrui</p>	<p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<p>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</p>	<p>L1. Padronanza della lingua italiana: Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>L2. Padronanza della lingua italiana: Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>L3. Padronanza della lingua italiana: Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p> <p>C3. COMUNICARE. Comprendere i messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.)</p> <p>Rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)</p>	<p>LIVELLO A1</p>	<p>Resce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare</p>	<p>Comprendere espressioni familiari e frasi molto semplici</p> <p>Comprendere semplici domande, indicazioni e inviti formulati in modo lento e chiaro</p> <p>Comprendere alcuni vocaboli ad alta frequenza delle discipline scolastiche</p> <p>Comprendere semplici domande, indicazioni e frasi con semplice struttura e con vocaboli di uso quotidiano</p> <p>Su argomenti di studio comprende testi molto semplificati, con frasi elementari e vocaboli ad alta frequenza della disciplina</p> <p>Sa rispondere a semplici domande e sa porne</p> <p>Sa usare espressioni quotidiane per soddisfare bisogni concreti</p> <p>Sa produrre qualche frase semplice con lessico elementare se l'interlocutore collabora</p> <p>Sa scrivere sotto dettatura frasi semplici</p> <p>Sa produrre frasi semplici con lo spunto di immagini e di domande</p> <p>Sa produrre brevi frasi e messaggi</p>	<p>Principali strutture della lingua italiana</p> <p>Elementi di base della funzione della lingua italiana</p> <p>Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti informali</p> <p>Contesto, scopo e destinatario della comunicazione</p> <p>Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale</p> <p>Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo</p> <p>Principali connettivi logici</p> <p>Varietà lessicali in rapporto ad ambienti e contesti diversi</p>

* I confronti con gli altri livelli QCER sono reperibili sul sito della fondazione per la Scuola www.fondazionescuola.it.

Da ultimo una considerazione importante relativamente al concetto di livello reso noto dal QCER: raramente un apprendente possiede o sviluppa competenze collocabili a un medesimo livello di padronanza. L'esperienza insegna, ad esempio, che le competenze di interazione orale risultano superiori rispetto a quelle della produzione scritta e che l'apprendente straniero non sviluppa con la medesima progressiva sequenzialità le diverse abilità. Per questo si rende necessario intendere il termine «livello» come «profilo di competenza». Questo permette di meglio personalizzare il percorso di apprendimento sulle effettive capacità dell'apprendente in quanto il docente, nell'ambito della progettazione e grazie all'autonomia didattica che gli è garantita per mandato, può individuare nelle unità formative conoscenze, abilità, prestazioni idonee allo sviluppo delle competenze dello studente relativamente al suo specifico profilo, ma nondimeno sempre oggettivamente valide in quanto riconducibili al QCER.

Dal punto di vista metodologico si può quindi procedere come indicato nel presente volume, con esemplificazioni di progettazioni didattiche che scandiscono in diverse «tappe» il percorso di apprendimento, ciascuna delle quali avrà a oggetto di apprendimento proprio elementi scelti della competenza attesa. In termini strettamente operativi una *lezione tipo* risulta sicuramente più efficace se osserva questi semplici punti di attenzione:

- partire sempre dal «fare» (ascolto, comprensione, interazione). *Presentazione del lessico*;
- stimolare a produrre oralmente (senza pretenderlo subito). *Memorizzazione e riutilizzo del lessico*;
- fissare le strutture di base (domanda/risposta, trasformazione, abbinamento). *Uso in strutture semplici e progressivamente più complesse*;
- verificare gli eventuali progressi (sempre attraverso il «fare»). *Riutilizzo di lessico e strutture*.

2. Esempi di programmazione

Di seguito due esempi di programmazione di percorso di apprendimento linguistico per apprendenti stranieri.

Il primo indica come livello di competenza attesa il livello A1 presentato in un primo format generico (tab. 3.2) utilizzato nelle scuole con indicazione in forma descrittiva di abilità/conoscenze/prestazioni e attività didattiche e qui riorganizzato (tabb. 3.3a e 3.3b) secondo due modelli che parlano all'impianto della progettazione per competenze del presente volume.

Il secondo è la proposta di un format unitario (tab. 3.4) di segmento didattico relativo a una prima parte di programmazione di percorso di apprendimento i cui destinatari sono un gruppo eterogeneo quanto a sesso, età, origine e percorsi pregressi, di alunni neo-arrivati in Italia di età compresa tra gli 8 e i 10 anni, con una conoscenza disomogenea della lingua italiana individuata mediante test di ingresso a un livello A1, con competenza attesa in esito pari al profilo di livello A2.

Primo esempio (tabb. 3.2, 3.3A e 3.3B)

Organizzazione per una programmazione in 4 segmenti didattici, organizzati in quattro incontri settimanali della durata di 2 ore ciascuno per un totale di 32 ore. Prerequisito degli alunni: già alfabetizzati nella lingua madre.

Competenza attesa: *competenza linguistica L1 scuola primaria*:

«Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni».

Competenza linguistica attesa secondo il QCER:

Livello A1: «Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare».

TAB. 3-2. *Scheda di organizzazione percorso linguistico neoarrivati, principianti e A1*

Organizzazione per una programmazione in 4 segmenti didattici, costituiti in quattro incontri settimanali della durata di 2 ore ciascuno
 Prerequisito degli alunni: già alfabetizzati nella lingua madre

LIVELLO OPERATIVO DI RIFERIMENTO A1	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO				REGOLE GRAMMATICALI
	SEGMENTI DIDATTICI	ASCOLTO - Obiettivo pratico: ascoltare e comprendere le conversazioni riguardanti il tema proposto nei segmenti didattici	LETTURA - Obiettivo pratico: imparare a leggere e comprendere brevi letture e il lessico correlato	CONVERSAZIONE - Obiettivo pratico: imparare a presentarsi e a dare le prime informazioni di sé, dei propri compagni di scuola, della propria famiglia, delle azioni quotidiane		SCRITTURA e ATTIVITÀ PRATICA - Obiettivo: scrivere parole o piccole frasi legate al tema trattato nei segmenti didattici
Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare	Segmento 1 Presentiamoci!	Breve presentazione personale da parte dell'insegnante, introduzione al tema della lezione	Letture di lessico e dialoghi essenziali accompagnati da immagini esplicite e semplici. Presenza di lessico specifico e semplici formule fisse legate alla presentazione di sé. Spiegazione del lessico da parte dell'insegnante	Attività a coppie; provare a dire qualcosa di sé al compagno e chiedere informazioni sull'altro. Bastano semplici parole o frasi, l'importante è che l'alunno provi a esprimersi e inizi a legare con i compagni di corso	Formule di saluto e presentazione personale, aggettivi di nazionalità e primi sostantivi (maschio, femmina, uomo, donna, bambino, ecc.)
	Segmento 2 Io e i miei compagni	Utilizzo di un audio introduttivo	Letture di descrizioni di persone - Memory (utilizzo di cartoncini con immagini di personaggi famosi e cartoncini con aggettivi da abbinare alle immagini)	Provare a completare le schede di esercizio con le parole corrette abbinandole alle immagini o a completamento di una frase	Sostantivi e aggettivi descrittivi di base. Formule espressive utilizzando il verbo essere e avere. Ripresa ciclica delle parole utilizzate per l'unità «Presentiamoci»

	Segmento 3	La mia casa e la vita quotidiana	Un video che presenta i vari ambienti della casa introdurrà l'argomento	Visione di una immagine di case differenti con descrizione accanto, vengono presentati i vari ambienti con i loro nomi e i nomi degli oggetti	Descrivi la tua casa ai compagni – Indovina la stanza (un alunno sceglie una stanza senza dirlo, gli altri chiedono informazioni tramite la forma «c'è» e «ci sono» e deve indovinare di quale ambiente si tratta)	Le stesse immagini vengono riproposte ma senza le parole, l'alunno deve provare a riscriverle. Per i principianti assoluti si possono presentare le parole scritte parzialmente da completare	Lessico della casa e degli oggetti di uso principale. Utilizzo di «c'è» e «ci sono» e dei colori
	Segmento 4	Muoversi in città	Ascolto di un audio introduttivo (o ancora meglio, un video) e introduzione alle principali azioni di spostamento	Lettura di una breve storia che riporta la vita quotidiana di una persona, quanto più vicina alle abitudini degli alunni	Racconta le tue abitudini quotidiane quando esci da casa, prova a descrivere un pomeriggio in città	L'insegnante presenta una piantina molto semplice di una città immaginaria, l'alunno deve scegliere un percorso e inserire le parole legate al movimento	Uso del verbo andare, lessico specifico dei negozi e dello spostamento in città. Destra, sinistra, dritto, indietro

TAB. 3.3A. *Sebeda di organizzazione percorso linguistico neoarrivati, principianti e A1*

Riorganizzazione secondo il modello di progettazione per competenze

PIANO DI PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DI ITALIANO L2 Livello A1						
SEGMENTO	MONTE ORE	COMPETENZA LIVELLO A1	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINA CONCORRENTE
1. PRESENTIAMOCI!	8	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare	Ascoltare e comprendere audio o conversazioni riguardanti il tema proposto nei segmenti didattici	Formule di saluto e presentazione personale, aggettivi di nazionalità e primi sostantivi (maschio, femmina, uomo, donna, bambino, ecc.)	Italiano	Tutte le discipline
	8		Imparare a leggere e comprendere brevi letture e il lessico correlato	Sostantivi e aggettivi descrittivi di base. Formule espressive utilizzando il verbo essere e avere. Ripresa ciclica delle parole utilizzate per l'unità «Presentiamoci»		
3. LA MIA CASA E LA VITA QUOTIDIANA	8		Imparare a presentarsi e dare le prime informazioni di sé, dei propri compagni di scuola, della propria famiglia, delle azioni quotidiane	Lessico della casa e degli oggetti di uso principale. Utilizzo di «c'è» e «ci sono» e dei colori	Italiano	Tutte le discipline
	8		Scrivere parole o piccole frasi legate al tema trattato nei segmenti didattici	Uso del verbo andare, lessico specifico dei negozi e dello spostamento in città. Destra, sinistra, dritto, indietro		
4 MUOVERSI IN CITTÀ	8				Italiano	Tutte le discipline

Tab. 3.3B. *Riorganizzazione programmazione didattica italiano L2 livello A1 conforme al modello di progettazione per competenze*

LIVELLO QCER DI RIFERIMENTO A1	ABILITÀ DAL QCER	ABILITÀ DAL PERCORSO PROPOSTO	CONOSCENZE DAL QCER	CONOSCENZE DAL PERCORSO PROPOSTO
Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare	<p>Comprendere espressioni familiari e frasi molto semplici</p> <p>Comprendere semplici domande, indicazioni e inviti formulati in modo lento e chiaro</p> <p>Comprendere alcuni vocaboli ad alta frequenza delle discipline scolastiche</p> <p>Comprendere semplici domande, indicazioni e frasi con semplice struttura e con vocaboli di uso quotidiano</p> <p>Su argomenti di studio comprende testi molto semplificati, con frasi elementari e vocaboli ad alta frequenza della disciplina</p>	<p>Ascoltare e comprendere audio o conversazioni riguardanti il tema proposto nei segmenti didattici</p>	<p>Principali strutture della lingua italiana</p> <p>Elementi di base della funzione della lingua/italiana</p> <p>Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti informali</p> <p>Contesto, scopo e destinatario della comunicazione</p> <p>Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale</p>	<p>Formule di saluto e presentazione personale, aggettivi di nazionalità e primi sostantivi (maschio, femmina, uomo, donna, bambino, ecc.)</p> <p>Sostantivi e aggettivi descrittivi di base. Formule espressive utilizzando il verbo essere e avere. Ripresa ciclica delle parole utilizzate per l'unità «Pre-sentiamoci»</p> <p>Lessico della casa e degli oggetti di uso principale. Utilizzo di «c'è» e «ci sono» e dei colori</p> <p>Uso del verbo andare, lessico specifico dei negozi e dello spostamento in città. Destra, sinistra, dritto, indietro</p>

TAB. 3.3.B. (Segue)

	<p>Sa rispondere a semplici domande e sa porre</p>	<p>Imparare a presentarsi e a dare le prime informazioni di sé, dei propri compagni di scuola, della propria famiglia, delle azioni quotidiane</p>	<p>Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo</p>	
	<p>Sa usare espressioni quotidiane per soddisfare bisogni concreti</p>		<p>Principali connettivi logici</p>	
	<p>Sa produrre qualche frase semplice con lessico elementare</p>		<p>Varietà lessicali in rapporto ad ambienti e contesti diversi</p>	
	<p>Sa comunicare in modo semplice se l'interlocutore collabora</p>			
	<p>Sa scrivere sotto dettatura frasi semplici</p>	<p>Scrivere parole o piccole frasi legate al tema trattato nei segmenti didattici</p>		
	<p>Sa produrre frasi semplici con lo spunto di immagini e di domande</p>			
	<p>Sa produrre brevi frasi e messaggi</p>			

Secondo esempio (tab. 3.4)

Esempio di format unitario di progettazione per livello A2.

Competenza attesa: *competenza linguistica L1 scuola primaria*:

«Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni».

Competenza linguistica attesa secondo il QCER:

Livello A2: «Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati».

3. *L'organizzazione di un percorso per lo sviluppo della competenza linguistica per stranieri adulti*

In questa seconda parte del capitolo si vuole condividere quanto realizzato in un articolato percorso di formazione, organizzato in forma di ricerca-azione, rivolto a dirigenti scolastici, docenti, operatori dei due CPIA territoriali della provincia di Varese e degli istituti secondari di 2° grado della filiera tecnica e professionale con percorsi di secondo livello per adulti a essi incardinati⁶. Esso ha avuto come finalità la stesura di un protocollo condiviso sulla modalità di attua-

⁶ La ricerca ha coinvolto i seguenti enti: USRLo AT Varese, CPIA Varese 1 di Gallarate (ora Busto Arsizio), CPIA Varese 2 di Varese, IPCSS «Verri» di Busto Arsizio, ITE «Tosi» di Busto Arsizio, IIS «Ponti» di Gallarate, IIS «Facchinetti» di Castellanza, IIS «Falcone» di Gallarate, ITIS «Riva» di Saronno, IIS «Newton» di Varese, IIS «Daverio Casula» di Varese.

TAB. 3.4. Esempio di progettazione di un segmento didattico di livello A2 coerente con la progettazione per competenze

SEGMENTO DIDATTICO		Anno scolastico: 2017/2018	
Materia di riferimento	Titolo: Io e la mia famiglia		
Materie concorrenti	Italiano		
Prodotto	Matematica, Informatica		
Periodo	Descrizione sintetica di presentazione di sé e della propria famiglia inizio: settembre termine: novembre		
ESITI DI APPRENDIMENTO			
Comp. IT L1 livello A2	Abilità		Conoscenze
Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati	Sa produrre messaggi semplici su temi quotidiani e scolastici ricorrenti Prende l'iniziativa per comunicare in modo semplice Sa descrivere in modo semplice fatti legati alla propria provenienza, formazione, ambiente		Arti comunicativi relativi alle forme di saluto e alla presentazione di sé Lessico legato al mondo della scuola Lessico legato alla famiglia, età, numeri da 1 a 30 Strutture grammaticali di base (indicativo presente del verbo essere e avere, persone singolari; pronomi personali soggetto singolari; aggettivi possessivi di 1° e 2° persona singolare; nomi; articoli determinativi; numerali cardinali)

PRESTAZIONI ATTESE			
Indicatore (L1) Comunica in modo semplice salutando e presentandosi			
Indicatore (L1) Sa produrre semplici frasi legate alla propria provenienza			
Indicatore (L1) Sa produrre un semplice testo descrivendo la propria famiglia			
Indicatore (L1) Utilizza in forma corretta strutture grammaticali di base			
PROVA DI VERIFICA			
La prova di verifica avviene attraverso due diverse modalità:			
– modalità orale per valutare la capacità di comunicare salutando e presentandosi in modo corretto (4 item)			
– prova scritta strutturata, che misura la correttezza dell'utilizzo del lessico, delle funzioni linguistiche e delle strutture grammaticali (6 item)			
ATTIVITÀ DIDATTICA			
Tempi/luogo	Attività del docente	Attività degli alunni	Materiali/strumenti
30'	Presenta oralmente le principali formule di saluto Presenta se stesso/a Ciao! Mi chiamo... il mio nome è..., io sono... (Come ti chiami? Qual'è il tuo nome?) Ripete le formule usate utilizzando pupazzi e immagini	Ascoltano il docente Osservano il docente	Utilizzo di metodologia TFR Utilizzo di immagini Utilizzo di pupazzi
15'	Proiezione di filmato/cartone animato con formule di saluto e presentazione personale semplice dei personaggi	Osservano il filmato e ascoltano	LIM o videoproiettore File filmato

TAB. 3.4. (Segue)

45'	Il docente invita gli alunni a ripetere i saluti, a dire e chiedere il nome	Ripetono i saluti, dicono e chiedono il nome in attività a catena	<i>Role Play</i>
15'	Il docente si presenta indicando la propria provenienza	Ascoltano il docente	Utilizzo di metodologia TFR Utilizzo di immagini Utilizzo di pupazzi
30'	Il docente invita gli alunni a ripetere la stessa formula indicando la propria provenienza (io sono...; io vengo da...)	Ripetono la formula usata dal docente. In attività a catena	<i>Role Play</i>
30'	Il docente presenta in forma scritta le formule di saluto, di presentazione del sé e di provenienza utilizzate, con schede presentate in forma di fumetto	Osservano i fumetti	Schede con fumetti
30'	Il docente invita a compilare le schede, in lavoro a coppie, e il fumetto con le formule utilizzate	Compilano le schede	Schede con fumetti
30'	Il docente presenta ulteriori esercizi di accoppiamento lingua/immagine, vero/falso da svolgere in classe sempre a coppie	Gli alunni lavorano a coppie	Schede con esercitazioni scritte
60'	Sistematizzazione del lavoro svolto e delle strutture apprese	Partecipano alla presentazione dell'insegnante Ripetono le principali formule	<i>Slide</i> di sintesi con immagini e lessico
15'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli studenti	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	<i>Slide</i> sulla varie voci contenute nella scheda

60' casa	Il docente assegna il compito domestico: Completare nelle schede date la parte mancante (ad es: io sono... Io vengo dalla Francia... Io sono francese)	Svolgono a casa l'esercitazione richiesta	Schede con esempi ed esercizi
Totale ore: 6			
60' aula LIM	Presenta mediante immagini/filmato/cartone animato la composizione di una famiglia Presenta oralmente la composizione della propria famiglia, dice l'età dei componenti (A casa siamo in cinque persone: mio padre, ... Quanti siete voi a casa? Siamo sei persone. Hai fratelli e sorelle? Ho un fratello, due sorelle. Quanti anni hai? Ho 9 anni. E tu?)	Observano le schede/il filmato Ascoltano quanto dice l'insegnante	Schede; LJM o video/proiettore – file filmato/cartone animato
30'	Ripete il lessico presentato e utilizza immagini/fotografie invitando gli alunni a indicare il ruolo in famiglia delle figure presentate	Guardano le immagini e ripetono i termini ascoltati (lessico legato alla famiglia)	Immagini, fotografie
30'	Presenta i numeri da 0 a 30 con l'aiuto di immagini/schede/cartoni animati	Ascoltano, ripetono i numeri	Immagini/schede LJM o video per cartoni animati

TAB. 3.4. (Segue)

30'	Il docente organizza giochi con i numeri	Giocano	Giochi
30'	Fornisce esercizi sui numeri ordinali da 1 a 30	Svolgono gli esercizi	Schede
30'	Presenta la composizione della famiglia indicando l'età dei componenti Trascrizione scritta Presenta la forma interrogativa per chiedere e dire l'età Trascrizione scritta	I bambini ascoltano e ripetono la forme per chiedere e dire Esercitazione a coppie o a catena	
30'	Fissazione delle strutture usate	Trascrizione scritta su scheda data (quanti anni hai? Ho 8 anni)	<i>Slide</i> Scheda
30'	Presenta schede complete di immagini e lessico circa la famiglia Presenta schede di lavoro analoghe chiedono agli alunni di lavorare in gruppo e trascrivere il lessico corrispondente all'immagine	Ogni gruppo lavora sulle schede come richiesto	Schede
30'	Il docente rivede il lavoro di gruppo e sistematizza le informazioni	Ascoltano le osservazioni del docente e correggono la scheda se necessario	<i>Slide</i> di sintesi con immagini e lessico
45'	Il docente invita gli alunni a descrivere in forma scritta la propria famiglia (A casa siamo cinque: ...)	Ogni alunno descrive la propria famiglia in termini essenziali utilizzando il lessico già usato	Schede

30'	Il docente sistematizza tutte le informazioni raccolte dagli alunni	Rispondono alle osservazioni del docente e completano la scheda	<i>Slide</i> sulle varie voci contenute nella scheda
45' casa	Il docente assegna il compito domestico: «Completare nelle schede date la parte mancante (ad es: io sono...; io vengo da...; a casa siamo...»)	Svolgono il compito riutilizzando le strutture linguistiche apprese in Fase 1 e utilizzando le strutture apprese in Fase 2	Scheda strutturata con ripresa di quanto appreso nella Fase 1
Totale ore: 7			
45'	Fase 2: A scuola: presentazione della propria famiglia Attività scritte e orali per la fissazione delle strutture di base. Esercizi di domanda/risposta, trasformazione, abbinamento, disegnano se stessi e scrivono il proprio nome, disegnano un familiare... e scrivono il nome	Svolgono il compito in classe	Scheda biografia
15'	Presenta una scheda strutturata con le voci caratterizzanti la biografia	Seguono la spiegazione dell'insegnante	
60'	Assegna il compito di scrivere la propria biografia descrivendo una giornata particolarmente significativa vissuta nell'anno precedente	Compongono individualmente un testo autobiografico	Scheda biografia
Totale ore: 2			
Fase 3: Verifica degli apprendimenti			

zione dei corsi di alfabetizzazione per utenti stranieri che doveva definire le attività, gli strumenti e tempi relativi al processo di gestione dell'alfabetizzazione. La ricerca-azione ha avuto come riferimento anche i cambiamenti in corso negli istituti di secondo livello in ottemperanza a quanto previsto dal d.p.r. 263/2012 con particolare riferimento ai corsi serali e all'organizzazione delle attività didattiche finalizzate al raggiungimento del diploma di Stato (V livello EQF) rivolti all'utenza adulta. L'intento è stato non solo quello di individuare buone prassi e di modellizzare procedure efficaci al successo formativo dei discenti, ma anche quello di collegare gli interventi di alfabetizzazione alla formazione professionalizzante in modo da creare reali opportunità per l'utenza in questione di inserimento lavorativo. A questo scopo la metodologia della progettazione per competenze è stata ritenuta la più idonea per facilitare il passaggio dall'apprendimento della lingua italiana alla formazione tecnica e professionale che vede nei percorsi di secondo livello le misure di sistema istituzionalmente deputate allo sviluppo delle competenze pertinenti negli apprendenti adulti. La ricerca-azione ha coinvolto istituti tecnici e professionali e i centri provinciali per l'istruzione degli adulti che erogano i moduli formativi relativi alle competenze degli assi culturali e di cittadinanza. Essa, inoltre, è orientata a individuare possibili modalità organizzative atte a superare la mera riproduzione «in riduzione» dei corsi diurni e punta alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento. In base a queste esigenze l'esito della riflessione ha portato alle seguenti conclusioni:

- implementare la *progettazione del curriculum per competenze* secondo una logica «a ritroso» che, a partire dal profilo formativo d'uscita (derivato dai regolamenti di cui ai dd.pp.rr. 87-88-89/2010), consenta una definizione coerente dei moduli didattici necessari per conseguire i risultati di apprendimento attesi;

- *personalizzare i percorsi* in base all'analisi delle competenze in ingresso (bilancio delle competenze) e alla loro pesatura (riconoscimento dei crediti) finalizzata a raggiungere il profilo formativo d'uscita;

– implementare una *didattica verticale* coerente con i corsi di alfabetizzazione che faciliti il passaggio ai corsi di qualifica e diploma (serali)⁷ funzionali (in termini metodologici e relazionali) all'utenza adulta.

La progettazione a ritroso proposta nella parte seconda ben si presta a definire un «quadro di riferimento» entro il quale progettare la didattica nei percorsi di secondo livello proprio perché essa può costituire il «frame» entro il quale i CPIA e gli istituti di istruzione di 2° grado (ivi inclusi i Centri di formazione professionale a carattere regionale) possono coprogettare i percorsi che raccordano l'alfabetizzazione con i percorsi professionalizzanti utili al conseguimento di diploma di qualifica e di tecnico (regionale) oppure al diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica (statale).

Gli esiti della ricerca hanno portato a stabilire i seguenti punti fermi da realizzare da parte di ogni ente coinvolto nella progettazione dei percorsi:

– concordare le modalità di attuazione dei corsi di alfabetizzazione per gli studenti stranieri adulti;

– definire il profilo formativo d'uscita di ciascun percorso formativo professionalizzante (ovvero la mappa delle competenze in esito);

– descrivere ogni competenza del profilo formativo d'uscita in abilità e conoscenze (glossario condiviso);

– costruire la matrice discipline/competenze per definire le responsabilità dello sviluppo delle competenze e attribuire a ciascun docente (disciplina) gli obiettivi didattici da perseguire nell'organizzazione del proprio piano di lavoro garantendo la coerenza rispetto al profilo formativo d'uscita;

– definire il piano di studi (per segmenti didattici) e, per ciascun segmento didattico (modulo formativo, ecc.), il contributo in termini di crediti;

– condividere un format unitario di progettazione dei vari segmenti didattici (moduli, UDA, FAD, ecc.).

⁷ È evidente che per le caratteristiche sociali dell'utenza straniera i corsi di secondo livello sono il luogo di formazione per eccellenza. Quest'utenza infatti ha come obiettivo prioritario il lavoro diurno, cui affianca alla sera la formazione.

La realizzazione di accordi di rete fra CPIA e istituti ed enti di formazione è una preconditione per:

- ridefinire l'assetto organizzativo dei percorsi di secondo livello in periodi didattici conformi alla norma;
- fornire indicazioni per l'*organizzazione della didattica* (unità di apprendimento, moduli, o altra modalità didattica) coerente con la progettazione del curriculum per competenze;
- definire i *criteri per la valutazione e la certificazione* per competenze;
- condividere, con opportuni accordi, un *sistema di crediti* che consenta un agevole passaggio da un percorso all'altro.

Dal punto di vista didattico, il primo fondamentale principio cui attenersi è di basare la formazione, ovvero lo sviluppo delle competenze, su un approccio esperienziale piuttosto che su una metodologia di tipo cognitivo. La formazione «esperienziale» si differenzia dalle tradizionali metodologie di formazione d'aula per la forte componente di coinvolgimento del soggetto. Non elimina *in toto* metodologie e strumenti tradizionali ma li utilizza per sistematizzare e rafforzare l'apprendimento facilitando la trasferibilità dei comportamenti appresi nella realtà quotidiana del soggetto in apprendimento sia essa quella familiare o lavorativa. Essa è progettata e realizzata da formatori esperti nella gestione dell'apprendimento degli adulti, propone attività coinvolgenti e suggestive e supporta il soggetto in formazione all'interno di un preciso percorso formativo finalizzato allo sviluppo di definite competenze obiettivo.

Nelle pagine seguenti vengono presentati due prodotti della ricerca-azione citata:

- il *protocollo* di accoglienza e inserimento utenza straniera presso i CPIA *con indicazione di procedure e strumenti* per la costruzione dei percorsi di alfabetizzazione per gli studenti stranieri finalizzato all'apprendimento della lingua italiana intesa come L2;
- la *progettazione per competenze* con esemplificazione della disciplina «italiano» per corso di 1° livello – 2° periodo didattico.

3.1. *Protocollo accoglienza ed inserimento utenza straniera presso CPIA*

Il protocollo delinea prassi di carattere amministrativo-burocratico, comunicativo-relazionale, educativo e didattico e prevede adeguati strumenti per la documentazione del processo. Esso è articolato in quattro fasi.

TAB. 3.5A. *Fase 1. Prassi di carattere amministrativo-burocratico*

COSA	CHI	QUANDO	MATERIALI E STRUMENTI*
PRIMO CONTATTO RICHIESTA INFORMAZIONI DOMANDA DI ISCRIZIONE (COMPILAZIONE MODULO) RACCOLTA DATI DA PARTE DELLA SEGRETERIA APPUNTAMENTO PER COLLOQUIO CON DOCENTE REFERENTE	Corsista/Utente Personale di segreteria/assistente amministrativo del CPIA (se possibile sempre lo stesso) con utilizzo anche di materiale bilingue	Al momento del primo contatto con CPIA	Modulo di iscrizione (1) Altra modulistica dell'istituto anche plurilingue

* Gli strumenti sono reperibili sul sito www.retetradate.it.

L'assistente amministrativo incaricato delle iscrizioni, nel caso di richiesta di iscrizione, procede al disbrigo delle pratiche seguendo la seguente modalità:

- fornisce il modulo per l'iscrizione e fornisce indicazioni circa i corsi del CPIA;
- aiuta nella compilazione del modello di iscrizione;
- richiede e raccoglie i documenti di identità personale e sanitari (passaporto o documento di identità, libretto sanitario o autocertificazione, ecc.);
- ritira la certificazione scolastica precedente (pagella o altro);
- richiede foto tessera da consegnare successivamente in segreteria;
- comunica al docente responsabile la richiesta di nuova iscrizione e i dati dell'alunno straniero;
- comunica al corsista l'incontro con il docente referente.

TAB. 3.5B. Fase 2. Prassi di carattere comunicativo-relazionale

COSA	CHI	QUANDO	MATERIALI E STRUMENTI
COLLOQUIO CON DOCENTE REFERENTE CHE SVOLGE INTERVISTA DI ORIENTAMENTO COMPLETAMENTO COMPILAZIONE MODULO ISCRIZIONE E RACCOLTA DOCUMENTAZIONE (es.: raccolta documentazione personale, sanitaria, scolastica, altro)	Corsista/Utente Docente Referente Eventualmente intervento di mediazione linguistica	Nei giorni immediatamente successivi al momento del primo contatto con la scuola e su appuntamento preso nel primo incontro con l'istituto	Modulo di iscrizione Traccia per l'intervista (2) Traccia per l'intervista semplificata (3) Schede conoscitive e/o questionari (4)

Il docente referente svolge un'intervista di accoglienza e orientamento per raccogliere informazioni sul corsista e per far emergere e documentare le competenze pregresse formali, non formali e informali. In caso di scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana può essere necessario l'intervento di mediazione e l'utilizzo di una traccia semplificata. Le informazioni vengono raccolte in una griglia appositamente predisposta.

Al colloquio effettuato dal docente referente segue una fase successiva di accertamento delle competenze possedute o verifica del punto di partenza del percorso. Questa verifica viene effettuata mediante prove di ingresso strutturate, somministrate dal docente referente o dai docenti alfabetizzatori coinvolti nell'accoglienza. I risultati vengono raccolti in apposita griglia e saranno valutati insieme agli altri dati per decidere la personalizzazione del percorso dell'utente e il suo PFI.

Relativamente al tempo che intercorre tra il momento dell'iscrizione e l'effettivo inserimento nel corso di alfabetizzazione dell'utente, il presente protocollo prevede tra i due momenti un periodo quantificabile in 20 ore (10% del monte ore corso) definite come attività di accoglienza

TAB. 3.5C. Fase 3. Prassi di carattere educativo

COSA	CHI	QUANDO	STRUMENTI
ACCERTAMENTO DI COMPETENZE: - FUNZIONALI - LINGUISTICHE - ALTRO	Corsista/Utente Docente Referente Eventualmente altri docenti	Nei giorni successivi al primo colloquio con docente referente (specificare)	Prove di ingresso Italiano L2 con griglie risultati (5) Prove area Literacy e area Numeracy con griglie risultati (6) Prove per competenze/discipline/assi culturali con griglie risultati (7)
PROCEDURA DI VALUTAZIONE IN ENTRATA DI: - documentazione complessiva - dati emersi dal colloquio - esiti delle prove di ingresso - riconoscimenti dei crediti IPOTESI DI PDP	Docente referente/docenti alfabetizzatori/Commissione per il PFI	Al termine dei test di ingresso	Scheda di formalizzazione/riconoscimento dei crediti (8) Scheda PDP (9a)
POSIZIONAMENTO dell'utenza per gruppi di livello e in base alla personalizzazione del percorso	Docenti impegnati nelle fasi precedenti/docente referente	Al termine della fase di accoglienza	
PROPOSTA E SOTTOSCRIZIONE DI PFI	Utente-corsista/Commissione per il PFI	Al termine delle fasi precedenti (entro 1 o 2 settimane dal primo contatto)	Scheda PFI con indicazione della personalizzazione del percorso (9b)

e di orientamento, peraltro disciplinate dal Regolamento, durante le quali verrà redatto il patto formativo individuale (PFI).

N.B. Può essere opportuno costruire un «Dossier dello studente» nel quale raccogliere le informazioni riportate nelle schede personali prodotte con gli strumenti proposti nelle fasi 1 e 2 e successive.

TAB. 3.5D. Fase 4. Prassi di carattere didattico (processo didattico)

COSA	CHI	QUANDO	MATERIALI E STRUMENTI
EROGAZIONE DEI PERCORSI DIDATTICI ARTICOLATI IN UDA VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO: PROVE E VALUTAZIONE	Docente alfabetizzatore/docente referente	Per tutta la durata del percorso di alfabetizzazione	Profilo formativo d'uscita dei percorsi IT L2 (10) Scheda di UDA (11) Raccolta di UDA articolate per competenze e per livello con le relative prove di verifica Piano di studio per gruppo di livello (12)
ATTESTAZIONE/CERTIFICAZIONE RIORIENTAMENTO	Docenti esaminatori DS CPIA	Al termine del corso Dopo esame conclusivo	Prova finale/d'esame (13) [rubriche di valutazione] Attestato di competenza L2 (14)

La didattica per competenze è una strategia formativa strutturata e allo stesso tempo flessibile, nella quale il percorso di insegnamento/apprendimento risulta articolato in segmenti didattici (siano essi moduli formativi, sequenze di unità didattiche, UDA, ecc.) che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili, ma che sono definiti e completi. Ciascun segmento didattico costituisce una parte significativa, omogenea e unitaria del percorso formativo. Assolve a specifiche funzioni di carattere disciplinare o interdisciplinare e permette di acquisire elementi di competenza verificabili e certificabili (quindi capitalizzabili) come crediti formativi nella prosecuzione del percorso. Anche il monte ore del percorso linguistico viene articolato in segmenti didattici. La progettazione di ciascuno di essi prevede:

- una definizione chiara delle *abilità e conoscenze in esito* (risultati di apprendimento attesi);
- la *definizione del processo didattico* che si intende realizzare articolato in sequenze temporali di attività e relativa durata;

– le *modalità di verifica* dei risultati attesi.

Pertanto la verifica degli apprendimenti della formazione linguistica *in itinere* parte dalla definizione *ex ante* degli esiti di apprendimento attesi. Le prove di verifica di ogni segmento devono consentire un accertamento oggettivo del livello di competenza raggiunto in una determinata tappa del percorso. Le prove, per consentire riconoscibilità ed evidenza, devono:

– essere strutturate su tutte le conoscenze e le abilità previste dal livello di padronanza pertinente;

– essere accompagnate da una griglia di valutazione che dia una pesatura graduata a ogni item della prova, pesatura che poi confluisce nella valutazione finale della prova;

– rilevare un risultato che dia evidenza del livello anche intermedio della competenza testata e non limitarsi a giudizi generici (quali possiede/non possiede o sì/no) sulla prestazione dell'apprendente.

La suddivisione oraria del percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana L2 risponde al seguente schema così come previsto dalle Linee guida.

TAB. 3.5E. *Ripartizione del quadro orario per livelli di apprendimento A1-A2*

AMBITI	ORE		
	Livello A1	Livello A2	Accoglienza
Ascolto	20	15	20
Lettura	20	15	
Interazione orale e scritta	20	20	
Produzione orale	20	15	
Produzione scritta	20	15	
Totale	100	80	20
Totale complessivo	200		

La procedura delineata è stata condivisa da tutti i partecipanti alla formazione ed è stato definito anche un set di strumenti comuni che consentono di applicare e documen-

TAB. 3.6. *Quadro sinottico degli strumenti*

Modulo di iscrizione
Traccia per l'intervista
Traccia per l'intervista semplificata
Schede conoscitive e/o questionari
Prove di ingresso Italiano L2 con griglie risultati
Prove area Literacy-Numeracy con griglie valutazione
Prove per competenze/discipline/assi culturali con griglie valutazione
Scheda di formalizzazione/riconoscimento dei crediti
Scheda PFI con indicazione della personalizzazione del percorso (a)
Profilo formativo d'uscita
Scheda di progettazione UDA
Piano di studio per gruppo di livello
Prova finale/d'esame (rubriche di valutazione)
Attestato di competenza Italiano L2

tare ogni passo della procedura. Nella tabella 3.6 vengono riproposti in un quadro sinottico gli strumenti condivisi.

3.2. *Esempio di programmazione didattica per competenze: dalla mappa delle competenze al programma della disciplina ITALIANO per corso di 1° Livello – 2° periodo didattico*

Nelle pagine seguenti vengono proposti i materiali relativamente alla progettazione per competenze con esempi tratti dalla disciplina relativa alla lingua italiana. In base alla metodologia si è assunto come profilo formativo d'uscita la seguente mappa delle competenze relativa al 1° livello – 2° periodo didattico del quale si riproduce uno stralcio (tab. 3.7, per la mappa completa si veda la tab. 3.1, cap. secondo, parte seconda).

A partire dalla mappa delle competenze in esito si è definita ciascuna competenza in termini di abilità e conoscenze come da tabella 3.8 che riporta per brevità solo alcune competenze relative all'asse linguistico.

TAB. 3.7. *Mappa delle competenze 1° livello – 2° periodo (stralcio)*

COD	MAPPA DELLE COMPETENZE 1° LIVELLO – 2° PERIODO
L1	Padronanza della lingua italiana: padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
L2	Padronanza della lingua italiana: leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo
L3	Padronanza della lingua italiana: produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
L4	Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico
L5	Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi
L6	Prodotte testi di vario tipo in lingua inglese in relazione ai differenti scopi comunicativi

È stata definita, successivamente, la matrice discipline/competenze attribuendo a ogni disciplina la responsabilità nello sviluppo delle competenze distinguendo fra discipline di riferimento e concorrenti per lo sviluppo delle competenze, come precedentemente illustrato (vedi tab. 3.9). In seguito a questa distribuzione delle responsabilità ogni docente definisce i risultati attesi al termine del periodo considerato ed elabora il piano di studio della disciplina (vedi tab. 3.10, es. lingua italiana). Per ogni segmento della disciplina vengono attribuiti i crediti.

In seguito a questa distribuzione delle responsabilità ogni docente ha definito i risultati attesi al termine del periodo considerato per produrre il proprio piano di studio della disciplina. Di seguito si riproduce il programma della disciplina di italiano. Per ogni segmento della disciplina vengono attribuiti i crediti.

In base alla progettazione macro definita nel piano di studio della disciplina il docente progetta i singoli segmenti didattici mediante format unitario come nella tabella 3.11.

TAB. 3-8. Mappa delle competenze 1° livello – 2° periodo (stralcio)

COD	1° LIVELLO – 2° PERIODO		ASSE LINGUISTICO
	COMPETENZE	ABILITÀ		CONOSCENZE
L1	<p>Padronanza della lingua italiana: padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p>	<p>Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai diversi livelli del sistema</p> <p>Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto attivo e consapevole, padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari</p> <p>Esprimere e sostenere il proprio punto di vista e riconoscere l'altrui</p>	<p>Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia, morfologia, sintassi del verbo e della frase semplice, frase complessa, lessico</p> <p>Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale</p>
L2	<p>Padronanza della lingua italiana: leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p>	<p>Ascoltare e comprendere, globalmente e nelle parti costitutive, testi di vario genere, articolati e complessi; utilizzare metodi e strumenti per fissare i concetti fondamentali, ad esempio, appunti, scalette, mappe</p> <p>Leggere e commentare testi significativi in prosa e in versi tratti dalle letterature italiana e straniera</p> <p>Applicare tecniche, strategie e modi di lettura a scopi e in contesti diversi</p> <p>Riflettere sulla lingua dal punto di vista lessicale, morfologico, sintattico</p>	<p>Modalità e tecniche relative alla competenza testuale: riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, strutturare ipertesti, ecc.</p> <p>Aspetti essenziali dell'evoluzione della lingua italiana nel tempo e nello spazio e della dimensione socio-linguistica (registri dell'italiano contemporaneo, diversità tra scritto e parlato, rapporto con i dialetti)</p> <p>Opere e autori significativi della tradizione letteraria e culturale italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica</p>

COD	1° LIVELLO – 2° PERIODO		ASSE LINGUISTICO CONOSCENZE
	COMPETENZE	ABILITÀ	
L3	Padronanza della lingua italiana: produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi di varia tipologia, utilizzando correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali; ad esempio, per riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, argomentare, strutturare ipertesti, ecc.	Modalità di produzione del testo; sintassi del periodo e uso dei connettivi; interpunzione; varietà lessicali, anche astratte, in relazione ai contesti comunicativi Strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo-interpretativi, argomentativi, regolativi
...	...	Riconoscere la specificità del fenomeno letterario, utilizzando in modo essenziale anche i metodi di analisi del testo (ad esempio, generi letterari, metrica, figure retoriche)	Metodologie essenziali di analisi del testo letterario (generi letterari, metrica, figure retoriche, ecc.)
...

Tab. 3.9. Esempio di matrice discipline/competenze

MATRICE DISCIPLINE/COMPETENZE – 1° LIVELLO – 2° PERIODO																																						
Monte ore	Crediti	Ore	Discipline	Asse linguistico						Asse storico-sociale			Asse matematico			Asse scientifico-tecnol.				Asse professionale				Competenze cittadinanza														
				L1	L2	L3	L4	L5	L6	G7	G8	G9	M10	M11	M12	M13	S14	S15	S16	P1	P2	P3	P4	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8							
330	24	198	Italiano	R	R	R	R	C	C	C	C	C																										
	16	132	Inglese	C	C	C		R																														
165	12	99	Storia	C	C			C			R	C	R																									
	8	66	Diritto ed economia	C	C			C			C	R																										
198	24	198	Matematica	C	C	C									R	R	R	C	R																			
99	12	99	Scienze integrate					C	C						C	C		R	R	R																		
33	4	33	Religione*																																			
132	...	132	Scienze integrate (fisica e chimica)	C	C	C																																
132	...	132	Geografia	C	C						C	C	C																									
132	...	132	Informatica	C	C	C																																
165	...	165	Il lingua comunitaria	C	C	C																																
132	...	132	Economia aziendale	C	C	C																																

R = disciplina responsabile su cui ricade la responsabilità di far acquisire le abilità e conoscenze che definiscono la competenza nel periodo didattico di riferimento; C = disciplina concorrente che contribuisce a sviluppare alcuni elementi (abilità e conoscenze) della competenza.

* Si riporta il quadro orario come viene proposto dalle Linee guida che includono anche 33 ore di Religione o attività alternative.

N.B. Si consiglia che per ogni competenza vi sia almeno una disciplina responsabile (livello di responsabilità) e che non vi siano competenze affidate solo a una disciplina (livello di concorrenza).

TAB. 3.10. Piano della disciplina di italiano (stralcio)

PIANO DELLA DISCIPLINA DI ITALIANO		MONTE ORE		MONTE ORE		198		CREDITI 24	
SEGMENTO	MONTE ORE	CREDITI	COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINA CONCORRENTE	DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	DISCIPLINA CONCORRENTE
1 Mi presento	20	2,4	L1	Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai livelli base del sistema	Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia, lessico	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica
				Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo e del contesto						Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale
2 Io e gli altri	20	2,4	L3	Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi semplici utilizzando correttamente il lessico elementare	Modalità di produzione del testo semplice	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica
				Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai livelli base del sistema						Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia, lessico
	20	2,4	L1	Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo e del contesto e dei destinatari	Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica	Italiano	Inglese Storia Diritto ed economia Matematica
				Esprimere il proprio punto di vista con frasi semplici						Modalità di produzione del testo; coordinamento e uso dei connettivi; interpunzione; varietà lessicali
continua	continua	continua	continua	continua	continua	continua	continua	continua	continua

* Il documento completo è reperibile sul sito della Fondazione per la Scuola all'indirizzo www.fondazione scuola.it.

TAB. 3.11. Esempio di progettazione di un segmento didattico

N. 1		Titolo: Mi presento	Durata in ore: 20	Crediti: 2
Materia di riferimento		ITALIANO	Anno scolastico: 2015/2016	
Discipline concorrenti		Inglese – Storia – Diritto ed economia – Matematica		
Prodotto				
Periodo		inizio: settembre	fine: ottobre	
ESITI DI APPRENDIMENTO				
Competenze	Crediti (in ore)	Abilità	Conoscenze	
L1		Applicare la conoscenza ordinata delle strutture della lingua italiana ai livelli: base del sistema	Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia, lessico	
L1		Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo e del contesto	Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale	
L3		Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi semplici utilizzando correttamente il lessico elementare	Modalità di produzione del testo semplice	

PRESTAZIONI ATTESE				
Data una situazione comunicativa elementare riconosce il significato dei lessemi e la relativa fonologia. Almeno 5 item (L1) Date alcune semplici domande (almeno 5) sulla propria identità l'allievo risponde in maniera corretta e coerente (L2)				
PROVA DI VERIFICA				
Prova strutturata (rispetto agli elementi di competenza richiesta dalla prova) con almeno 10 item (5 per ogni competenza). La valutazione viene realizzata utilizzando la rubrica relativa alle competenze oggetto di prova (vedi allegato)				
PROCESSO DIDATTICO				
Tempi (in ore)	Contesto/setting	Attività del docente	Attività degli studenti	Materiali didattici
1	ITA	Il docente inizia con la proiezione di alcuni filmati in cui diverse persone (di diversa età e professione) si presentano in lingua italiana	Ascoltano i video	Video. UdI. Mi presento ITA
1	ITA	Il docente riprende le espressioni verbali e le ripropone in forma grafica ponendo l'attenzione alla fonetica e invita a turno i presenti ad esercitarsi nella corretta pronuncia	Su sollecitazione del docente trascrivono le frasi pronunciate	Schede cartacee per la scrittura da parte dello studente
1	ING	Il docente inizia con la proiezione di alcuni filmati in cui diverse persone (di diversa età e professione) si presentano in lingua inglese	Ascoltano i video	Video. UdI. Mi presento ING

TAB. 3.11. (*Segue*)

1	ING	Il docente riprende le espressioni verbali e le ripropone in forma grafica ponendo l'attenzione alla fonetica e invita a turno i presenti ad esercitarsi nella corretta pronuncia	Su sollecitazione del docente trascrivono le frasi pronunciate	Schede cartacee per la scrittura da parte dello studente
1	DIR	L'insegnante di diritto, utilizzando lo stesso schema del video, si presenta agli studenti con frasi brevi e semplici relative alla sua persona e alla professione	Ascoltano i video	
1	DIR	Invita gli studenti a descriverlo su apposite schede cartacee denominate: «Il mio insegnante di diritto»	Su sollecitazione del docente trascrivono le frasi pronunciate	Schede cartacee per la scrittura da parte dello studente
1	STO	L'insegnante di storia, utilizzando lo stesso schema del video, si presenta agli studenti con frasi brevi e semplici relative alla sua persona e alla professione	Ascoltano i video	
1	STO	Invita gli studenti a descriverlo su apposite schede cartacee denominate: «Il mio insegnante di storia»	Su sollecitazione del docente trascrivono le frasi pronunciate	Schede cartacee per la scrittura da parte dell'allievo

2	ITA	Il docente di italiano fornisce uno stimolo: «Dopo aver ascoltato la presentazione dei docenti del tuo consiglio di classe, poni al tuo compagno di banco alcune domande che ti permettano di conoscerlo meglio: età, luogo di abitazione, luogo di nascita, stato di famiglia, professione, ecc.»	Si confronta con il compagno per conoscerlo e scriverne la scheda anagrafica	Scheda anagrafica del compagno di banco
2	ITA	Chiede a turno agli allievi di presentare il relativo compagno di banco	Presenta il compagno di banco servendosi della scheda	Scheda anagrafica compilata
2	ING	Il docente di inglese fornisce uno stimolo: «Dopo aver ascoltato la presentazione dei docenti del tuo consiglio di classe, poni al tuo compagno di banco alcune domande che ti permettano di conoscerlo meglio: età, luogo di abitazione, luogo di nascita, stato di famiglia, professione, ecc.»		
2	ITA (verifica)	Il docente della disciplina responsabile della competenza (ITA) somministra la prova di verifica		
Totale ore				
16				
Avvertenze generali:				
di cui per la verifica				
2				
L'UDA 1: «Mi presento», oltre a favorire il primo contatto con la disciplina di italiano, mira a favorire la prima socializzazione con il gruppo classe e a chiarire i ruoli dei diversi docenti e le loro discipline di insegnamento.				

PROGETTARE PER COMPETENZE
NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI

1. *Premessa*

La progettazione per competenze in percorsi di istruzione rivolti alla popolazione adulta si colloca entro quadri normativi e sistemi volti a garantire a tutti i cittadini occasioni di apprendimento nel corso della vita; non si tratta soltanto di aprire il sistema di istruzione a questi utenti, ma di definire gli ambiti all'interno dei quali si stabiliscono, con continuità nel tempo, risorse per l'apprendimento per tutti e per tutte le età.

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, in particolare negli USA e nei paesi del Nord Europa, sono stati sviluppati studi volti a indagare gli ambienti socio-economico-culturali in cui le popolazioni vivono, al fine di individuare le molteplici situazioni e risorse disponibili per l'apprendimento per tutta la vita, tanto da creare riferimenti a sostegno di sistemi permanenti, disponibili per l'attuazione di politiche di *lifelong learning*. Alcuni modelli, definiti a livello teorico, hanno permesso nel corso degli anni di costruire banche dati, strutture organizzative e amministrative e di sperimentare e attuare modalità di accesso per renderle fruibili da parte dei cittadini.

La tabella 4.1 mostra un possibile elenco di risorse, riconosciute in genere come adatte e utili per questi sistemi (l'elenco è indicativo, sicuramente non esaustivo).

Non si tratta soltanto di raccogliere tutte le informazioni disponibili e di ipotizzare forme istituzionali dedicate, che le rendano fruibili a cittadini, insegnanti, formatori, consulenti del lavoro, ecc., ma di fare in modo che tutte le parti

Questo capitolo è di Vittoria Gallina.

TAB. 4.1. *Modello per un sistema permanente di risorse per l'apprendimento*

Istituzioni	Scolastiche, religiose, servizi socio-sanitari, biblioteche, musei, ecc.
Organizzazioni private	Sindacati, cooperative di produttori e consumatori, società civiche e mutualistiche, organizzazioni imprenditoriali, associazioni politiche, professionali ecc.
Imprese economiche	Aziende industriali, aziende di servizi, agricole, attività commerciali, ecc.
Media	
Eventi occasionali	Celebrazioni, fiere, esposizioni, viaggi, cerimonie
Risorse ambientali	Parchi, riserve, zoo, foreste, deserti, fiumi
Persone	Lavoratori, pensionati, anziani, specialisti in vari settori, famiglie, gruppi di condomini ecc.
Caratteristiche individuali	Curiosità, aspirazioni, esperienze passate e attuali, ecc.

interessate siano coinvolte. Cropley [1980] quando definisce questo tipo di sistemi parla di amministrazione non gerarchica, di amministrazione piatta, di adhocrazia, strutturata per centri di erogazione di servizi, in cui il soggetto interessato venga accolto, e indirizzato a esporre le proprie esigenze per trovare i modi per soddisfarle. È evidente che qui si evoca un modello teorico, che contiene tuttavia elementi che hanno trovato e trovano applicazioni e interpretazioni a sostegno di esperienze per lo sviluppo di politiche mirate.

2. *Il modello italiano dell'educazione in età adulta: un sistema o un posizionamento di competenze?*

L'introduzione del Rapporto che INDIRE ha presentato nel 2018¹ evidenzia la complessità di un quadro definito

¹ INDIRE è il soggetto istituzionale preposto a sviluppare un monitoraggio triennale, che dovrà servire come riferimento, secondo quanto

da normative e da successive indicazioni attuative, sistema «riformato in tempi recenti, che soffre, da un lato, della mancata piena attuazione delle stesse riforme e, dall'altro, del conflitto tra istanze nuove e quelle ereditate dal passato assetto organizzativo» [Benedetti 2018].

La legge finanziaria 2007 (l. 269/2006, art. 1, comma 632) stabilisce che i Centri territoriali per l'educazione permanente (o.m. 455, 1997) vengano superati e riorganizzati nel sistema dei CPIA, Centri provinciali di istruzione degli adulti. L'istruzione degli adulti viene collocata come settore autonomo, entro il sistema di istruzione, e definita: CPIA, che erogano corsi di primo livello finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media) e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione della durata di 10 anni (obbligo previsto dalla stessa l. 269/2006) e scuole secondarie di secondo grado che, collegate in rete con i CPIA, che sono i capofila, forniscono corsi per adulti (ex corsi serali), finalizzati alla acquisizione di un diploma di scuola secondaria superiore, corsi scolastici a indirizzo professionale, tecnico o artistico o della qualifica professionale triennale.

Gli stessi CPIA realizzano per gli stranieri corsi di italiano L2 volti al conseguimento delle certificazioni previste dalla normativa in materia di diritto di soggiorno.

Sul tema del diritto all'apprendimento in età adulta interviene, giugno 2012, la legge n. 92 (Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro) che all'art. 4 recita:

In linea con le indicazioni dell'Unione europea, per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Le relative politiche sono determinate a livello nazionale con intesa in sede di Conferenza unificata, su proposta del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e del

previsto dalla legge 107/2015, per la valutazione della efficacia ed efficienza del sistema italiano di educazione in età adulta.

ministro del Lavoro e delle Politiche sociali, sentito il ministro dello Sviluppo economico e sentite le parti sociali, a partire dalla individuazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori nella loro storia personale e professionale, da documentare attraverso la piena realizzazione di una dorsale informativa unica mediante l'interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti.

Le politiche nazionali per l'apprendimento permanente dovranno quindi trovare definizione nella Conferenza unificata Stato Regioni, in cui la legge prevede la presenza dei diversi soggetti interessati che dovranno garantire la «interoperabilità» di tutte le banche dati dedicate.

Successivamente, il d.p.r. del 29 ottobre 2012 n. 263 è intervenuto sul problema della flessibilizzazione dei corsi stessi, rendendone meno rigida l'organizzazione didattica, soprattutto attraverso il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite in percorsi di studio e formazione formali e informali, sul lavoro, nella vita quotidiana, nelle relazioni sociali, ecc. Nel dicembre 2012 viene siglata in Conferenza unificata l'intesa contenente la prima definizione di un sistema di *reti per l'apprendimento permanente* e stabilito un tavolo interistituzionale per la gestione della materia. Solo nel luglio 2014 si perverrà, finalmente, all'accordo in Conferenza unificata sull'apprendimento permanente. Appare utile fare qualche considerazione. Non stupisce la lentezza del processo legislativo, tipicamente italiano (una intesa siglata deve poi dar vita a un accordo, ogni regione stipulerà poi accordi a livello locale, mentre la gestione della materia è affidata a un, immancabile, tavolo interistituzionale). I CPIA sono parte di un sistema con la finalità di garantire l'acquisizione di titoli di studio; non si intende qui negare il fatto che l'elevamento dei livelli dei titoli di studio degli italiani sia un obiettivo importante, ma sottolineare la scarsa linearità e farraginosità di procedure atte a mettere a disposizione dell'adulto, che riprende lo studio e la formazione, le diverse risorse di cui potrebbe/dovrebbe fruire. Per quanto attiene poi specificamente al sistema dell'istruzione, il sistema dei CPIA si articola in due parti,

che non sempre è agevole tenere insieme. La distinzione del percorso in due livelli, che fotografa l'assetto del sistema scolastico, si basa su accordi di rete che il CPIA, erogatore con proprio organico di personale della istruzione di primo livello, stipula, in quanto capofila, con istituti scolastici di secondaria superiore, all'interno dei quali si svolgono corsi di secondo livello, e i docenti di questi corsi fanno parte dell'organico delle scuole secondarie superiori in rete, ma non del CPIA. Per quanto riguarda l'aspetto istruzione, finalizzata al conseguimento di titoli di studio e monitorato da INDIRE, il sistema intercetta comunque una parte delle richieste degli adulti, tanto che il MIUR² dichiara 229.400 iscrizioni nei CPIA (calcolate sulla base dei Patti formativi stipulati), pari a un incremento del 25% rispetto all'anno precedente.

3. *Quadro concettuale e teorico dell'apprendimento in età adulta*

Addio alla pedagogia, con questa espressione che richiama l'Hemingway di *Farewell to Arms*, Knowles introduceva in *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, siamo alla fine degli anni Sessanta, il tema della necessità di abbandonare i modelli della cultura pedagogica consolidata per definire un nuovo quadro teorico adeguato ad affrontare il problema dell'apprendimento in età adulta. Quello che si sa sull'insegnamento è costruito sul modello dell'insegnamento a bambini e adolescenti, soggetti che, prima di tutto, sono indirizzati «obbligatoriamente» alla scuola e sono socialmente dipendenti, ne derivano teorie pedagogiche che riducono il problema della relazione imparare-insegnare all'educazione e a processi di trasmissione della cultura. Due le conseguenze non positive: chi esce dalla scuola sa come si ricevono/accolgono nozioni e insegnamenti, ma non come si apprende e, soprattutto, l'educazione degli adulti non riesce a sviluppare tutte le

² Dati di aprile 2017.

potenzialità di cui è capace. Il richiamo a Whitehead (1861-1947) è un po' enfatico, ma efficace: la visione arcaica di un'educazione come trasmissione del sapere può avere avuto un senso fino a quando l'estensione del tempo di vita (*life-span*) degli esseri viventi era maggiore di quella dei grandi cambiamenti culturali, ma diventa improponibile nel «primo» periodo della storia umana in cui il *life-span* della cultura è molto più breve dei tempi di vita degli individui. Se questo è vero, insegnare non vuol dire trasmettere ciò che si sa, ma predisporre le persone a far fronte, a misurarsi su situazioni nuove. Velocità del cambiamento socio-culturale e rapida e inevitabile obsolescenza delle conoscenze sono i due punti di riferimento che permettono, da un lato, di recuperare le teorie psicologiche che, a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, rendono evidente la correlazione tra aduttità e consapevolezza del cambiamento (saper cambiare come cifra paradigmatica di un individuo che si riconosce coscientemente adulto), dall'altro, l'abbandono della pedagogia tradizionale si realizza nella prospettiva di quell'apprendimento per tutta la vita, di cui l'apprendere da adulti è un aspetto specifico entro un flusso continuo di acquisizioni e di nuove capacità. Quindi addio alla pedagogia, ma anche a una concezione dell'educazione degli adulti come situazione in cui si recuperano pezzi mancanti, guasti o lacune accumulati da soggetti svantaggiati, una concezione che ha rischiato, e rischia tuttora, di ridurre ad azione ortopedico/restaurativa l'agire di chi ha responsabilità nel creare e gestire occasioni di apprendimento adulto.

L'andragogia costruisce un solido fondamento teorico articolato in quattro principi:

- concetto di *learner* (soggetto che apprende), concetto di sé di una personalità autonoma, di un soggetto auto-diretto;

- ruolo della esperienza del *learner*, l'adulto ha accumulato una mole di esperienza, che rappresenta una risorsa dinamica, sempre in espansione;

- disposizione ad apprendere, che nell'adulto si accresce continuamente, orientata da e verso lo sviluppo di ruoli diversi, lavorativi e sociali;

– orientamento all'apprendimento, prospettiva che non consente all'adulto di impegnarsi in qualsivoglia attività di apprendimento, le cui applicazioni/implicazioni si verificheranno in un periodo successivo, ma che richiede verifiche immediate, continuamente rivalutabili rispetto a situazioni concrete e presenti.

3.1. *Implicazioni per l'EDA*

L'adulto si auto-rappresenta come soggetto capace di prendere da solo le proprie decisioni e di assumerne le conseguenze, proprio da qui nasce la necessità di vedere riconosciuta socialmente la propria capacità di auto-direzione e il bisogno di essere trattato con rispetto. Se il concetto di *learner* è centrale nella delimitazione del campo in cui si esprime l'apprendimento adulto, quello di *rispetto* gli dà senso e prospettiva. Spesso chi lavora con gli adulti non si rende conto del valore e del peso di quella rottura critica che si è determinata quando un individuo si è sentito adulto e quindi non più studente a tempo pieno, ma soggetto impegnato in complesse responsabilità e ruoli sociali (lavoratore, coniuge, genitore, cittadino e quant'altro). Una delle ragioni che provocano una resistenza dell'adulto di fronte a situazioni di attività di apprendimento che, in forme prescrittive, gli impongono cosa deve fare, dire, tacere, ecc. e lo sottopongono a valutazioni e giudizi esterni sul suo operato, nasce dal fatto di sentirsi ricollocato in un ruolo infantile, di cui la scuola è in qualche modo il paradigma più evidente. Un progetto per l'apprendimento adulto dovrà garantire approcci specifici, adatti alle singole attività che ne articolano gli elementi³:

³ Nell'elenco di attività che seguono si potranno facilmente riconoscere le seguenti fasi: la definizione dell'offerta formativa (costruzione di un clima favorevole basato sulla diagnosi dei bisogni e la formulazione degli obiettivi coerenti la diagnosi), la progettazione macro (definizione del progetto mediante l'articolazione di sequenze finalizzate a promuovere la disponibilità ad apprendere); la progettazione micro (definizione del progetto formativo mediante la scelta delle attività e delle sequenze di

– un *clima favorevole*, accogliente sia dal punto di vista «fisico» che dal punto di vista psicologico, capace di esprimere un'atmosfera di reciprocità e rispetto, in cui i diversi comportamenti siano improntati a scambio di comunicazioni e riconoscimenti, entro situazioni/assetti gestiti in modo non formale da parte dei protagonisti;

– la *diagnosi dei bisogni*, momento di riflessione in cui entro un processo di auto-diagnosi docente e *learner* confrontano ciò che l'adulto richiede al percorso di apprendimento e cosa il docente è in grado di proporre; non si tratta di una sorta di esame, piuttosto di un primo momento di apprendimento, che si realizza come scoperta, riflessione e confronto reciproco; la diagnosi operata da un medico rigoroso, ma indifferente, rivolta a un «paziente» spaventato, che si nasconde in posizione difensiva, produce percezione di dipendenza e provoca resistenza e risentimento;

– la *formulazione degli obiettivi*, come sintesi di quanto «scoperto e nominato» nei due passaggi precedenti, costruzione di modelli di competenze, caratteristiche di *performance* in cui si mettono insieme e si armonizzano aspettative individuali e sociali attraverso una continua, comune negoziazione;

– la *definizione del progetto*, costruzione complessa in cui giocano diversi fattori; da un lato, la logica dei saperi sistematizzati nelle discipline, dall'altro, l'articolazione in sequenze, in cui riconoscere e promuovere la disponibilità ad apprendere e le risorse disponibili (l'esperienza del *learner*, ma anche quella del docente/facilitatore) per individuare unità di problemi da tradurre in unità di contenuti da apprendere;

– la *scelta delle attività*, che realizza una molteplicità di percorsi basati sulle tecniche proprie della ricerca e della sperimentazione/verifica diretta;

Unità di Apprendimento che si intende realizzare), l'erogazione del servizio formativo (la pianificazione delle fasi di lavoro con i relativi tempi e modi) e la valutazione (di ciascuna delle fasi e sequenze di attività per misurare i risultati conseguiti) che costituiscono l'impianto del modello di progettazione proposto nella parte seconda.

– una *pianificazione* delle diverse fasi del lavoro che non lasci spazio né alla casualità e neanche alla arbitrarietà, ma che si costruisca in modo che ciascuno dei protagonisti possa trovare i modi e i tempi per esprimere valutazioni, preferenze, bisogni, desideri, ecc. al fine di trovare soluzioni comuni;

– la *valutazione*, struttura portante di ogni sequenza di attività, presente in ognuna delle fasi e sequenze con la funzione di re-diagnosi, cioè di necessario atto di bilancio, in cui si misurano il punto/i punti di partenza, gli obiettivi, le risorse messe in campo e i risultati conseguiti.

La proposta metodologico-didattica di Knowles orienta chi opera nell'ambito della educazione in età adulta ad assumere la mentalità di chi è capace di rimettersi in gioco, utilizzando tutti i patrimoni di sapere e saper fare posseduti, per affrontare ogni volta un compito nuovo, un compito di guida, di fornitore di strumenti, di suggeritore di opportunità e di mezzi in uno scambio tra pari, adulti tra adulti, che confrontano esperienze e costruiscono obiettivi adeguati, misurati su bisogni concreti. La capacità di ascolto, perché l'adulto ha molto da insegnare a se stesso e agli altri, si accompagna in questi settori dell'attività educativa alla consapevolezza che il rientro in formazione è, per l'adulto, un momento traumatico, una situazione in cui ha misurato o subito una inadeguatezza di fronte a compiti, eventi e necessità impreviste che devono essere ridefinite e ripensate come stimoli, motivazioni, curiosità verso l'apprendimento. La concretezza della riflessione di Knowles porta a sottolineare sempre il gioco tipico della andragogia, come disciplina educativa, nel contesto del rapporto uno/gruppo, si potrebbe dire che tutta la novità della sua proposta sta in quel primo assunto (il clima favorevole all'apprendimento) cui spesso ritorna nei suoi lavori quando, collocandosi all'interno del dibattito tra cognitivisti e comportamentisti, chiarisce bene che l'esperto di formazione ha il compito e la responsabilità di esporre l'adulto a modelli di ruolo osservabili, di fornirgli informazioni e fonti per raccoglierle in modo da poter intravedere modelli realistici, adeguati a sé.

3.1.1. *L'esperienza come fonte e strumento di apprendimento*

La centralità che l'andragogia attribuisce all'esperienza dell'adulto *learner* rimanda ad approcci metodologici che studiano «quelle condizioni in cui è prevedibile, con elevato margine di probabilità, che uno studente apprenda» [Stewart e Felicetti 1992], cioè a quegli stili di apprendimento che puntano a far emergere non tanto e non solo *cosa* l'individuo apprende, ma *come* apprende. Non si tratta in questo contesto di richiamare la vasta letteratura dedicata al tema degli stili di apprendimento, ma di sottolineare quanto, nel concetto di clima «favorevole» all'apprendimento, siano comprese quelle situazioni che favoriscono l'emersione di questi diversi stili, compresi anche quelli del «docente». Il compito di chi sostiene e favorisce l'apprendimento del gruppo di adulti consiste prevalentemente nella composizione e gestione di queste diversità e criticità, ponendo attenzione a valorizzare l'apporto di ciascuno e nello stesso tempo ad accompagnare verso ambiti di competenze e saperi non ancora esplorati, verso difficoltà e complessità concettuali che devono essere affrontate per raggiungere gli obiettivi definiti.

3.1.2. *Il ciclo di Kolb: un modello di apprendimento efficace*

Il modello di apprendimento esperienziale di seguito illustrato [Kolb 1984] tiene conto dei diversi stili di apprendimento e li compone in un ciclo unitario, in cui colloca in un insieme coerente diversi approcci e modalità di costruzione di saperi e competenze.

L'acquisizione di concetti, nozioni e relazioni diventa più efficace se il soggetto è spinto a vederne l'applicabilità, se li vive in prima persona e sente di poterli padroneggiare. Apprendere consiste nel riflettere su dati e azioni concrete: esperienza e osservazione riflessiva sono gli estremi di un unico processo. È infatti il coinvolgimento fisico ed emotivo che sollecita le due funzioni fondamentali per l'apprendimento: l'attenzione e la memoria. Kolb muove da questi assunti per sistematizzare l'apprendimento esperienziale in un ciclo

unitario (*learning cycle*), che ne chiarisce i meccanismi e ne descrive i passaggi (*step*), attraverso i quali le esperienze si trasformano in saperi. Si tratta di una pratica formativa articolata in quattro sequenze:

- 1) esperienza concreta;
- 2) osservazione riflessiva;
- 3) concettualizzazione astratta;
- 4) sperimentazione attiva.

L'*esperienza concreta* è il punto di partenza, insieme complesso di capacità, abilità e conoscenze.

L'*osservazione riflessiva* si esplica nell'osservare, ripensando, riflettendo e interpretando vissuti personali, comportamenti propri e altrui, dinamiche interpersonali che emergono nell'esperienza concreta.

La *concettualizzazione astratta* si produce in pensieri, schemi, concetti riferiti a situazioni problematiche, in cui formulazioni di ipotesi, analisi sistematiche, elaborazioni in cui, estrapolando paradigmi applicati o applicabili a contesti e situazioni diverse, si definiscono approcci e modelli scientificamente fondati.

La *sperimentazione attiva* è momento della verifica, in cui l'apprendimento consiste nella constatazione del risultato conseguito dalla applicazione di pratiche razionalmente prodotte e osservate in situazioni nuove. Quest'ultima fase è una nuova esperienza concreta che permette di riaprire il ciclo: le abilità e le competenze riconosciute o acquisite attraverso questi approcci stimolano a nuove modalità di azioni e di pensiero e quindi curiosità e/o motivazioni tese ad apprendere ancora.

La legittima domanda che si pone a questo punto, «cosa avviene a livello pratico durante le esperienze formative?», può trovare risposta nella applicazione di questo modello a diverse modalità di lavoro laboratoriale in classe, ma anche a contesti di lavoro in ufficio, in azienda, ecc.

La struttura sottesa a tutte queste situazioni consiste nel riconoscere e utilizzare correttamente le risorse, nel gestire i tempi, nell'essere organizzati e metodici. Gli adulti in apprendimento testano le proprie abilità e le dinamiche individuali e di gruppo che si determinano; il facilitatore/

docente presidia le singole fasi, guida l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, aiuta a riflettere e a interpretare i comportamenti che si evidenziano, riportandoli a contesti quotidiani personali, sociali e professionali.

La «prova dei fatti»: soggetti e organizzazione concreta di situazioni di apprendimento

Jarvis [2010] si è confrontato nel corso degli anni con le prospettive educative che si sono prodotte a livello europeo e con la traduzione di queste in indirizzi e programmi politici, soprattutto per i diversi, progressivi intrecci, entro lo sviluppo di politiche di *lifelong learning*, tra *general education* e *vocational education* (educazione e formazione professionale). Jarvis si colloca nella prospettiva che vede l'apprendimento come risposta alle evidenze dell'esperienza, ma non solo, nei suoi studi è interessato soprattutto a far emergere le potenzialità di processi, che mettono in grado il soggetto di creare nuove esperienze, nuove modalità di concettualizzazione dalle quali trarre nuove conoscenze, competenze e capacità d'azione. Il punto di partenza è l'esperienza in situazione (il *learning cycle* di Kolb), da cui muove per descrivere il processo di apprendimento, modellizzandone percorsi che colgono diverse possibili reazioni di diversi soggetti coinvolti. La sintetica esposizione della tabella 4.2 illustra le possibili reazioni di soggetti adulti, esposti a diverse tipologie di pratiche didattiche che devono essere orientate.

Sulla stessa linea di ricerca Schön [1983] elabora un concetto di apprendimento, che trova fondamento nella *riflessione sviluppata nel corso dell'azione*: il nostro conoscere risiede nell'azione stessa. I processi di conoscenza oggetto della sua indagine sono quelli che si realizzano nelle pratiche professionali; si tratta di un agire riflessivo che diviene generatore di nuova conoscenza, perché continuamente sollecitato a scegliere, fare ipotesi e valutare strumenti e risorse in relazione a obiettivi prefissati, elementi di questo agire riflessivo sono alcuni aspetti emotivi quali l'incertezza e l'ansia che l'accompagnano. La risoluzione di problemi implica prima di tutto il processo di impostazione del

TAB. 4.2. *Reazioni che si producono ed evidenziano entro situazioni di apprendimento in contesto*

a) non-apprendimento	<ol style="list-style-type: none"> 1) presunzione – i soggetti reagiscono automaticamente attraverso routine predefinite 2) indifferenza – non rispondono agli stimoli pur evidenti 3) rifiuto
b) apprendimento non riflessivo	<ol style="list-style-type: none"> 4) apprendimento preconcio – il soggetto reagisce in modo superficiale, con scarsa attenzione 5) apprendimento pratico/addestramento acquisizione automatica 6) memorizzazione – registrazione e conservazione di singoli aspetti specifici
c) apprendimento riflessivo	<ol style="list-style-type: none"> 7) osservazione «intelligente» e ragionamento 8) pratica riflessiva – riflettere e agire di conseguenza 9) apprendimento esperienziale – pragmatico razionale

problema stesso, in questo modo si definisce la decisione da prendere, i fini da conseguire e i mezzi, che è possibile scegliere. Schön approfondisce alcuni aspetti importanti per l'apprendimento adulto inteso come «apprendimento riflessivo», che trovano la ragion d'essere nella definizione di una teoria della formazione finalizzata a favorire la riflessione nel corso della pratica, tanto didattica quanto professionale.

4. *Le pratiche*

Nella prima parte di questo capitolo si è seguito il criterio di scegliere i riferimenti teorici utili a individuare le condizioni che favoriscono processi di apprendimento autonomo.

È stato presentato il quadro istituzionale dell'istruzione rivolta ad adulti nel sistema italiano, per consentire di ancorare concretamente le «pratiche» di progettazione per competenze entro una cornice in cui le teorie, da un lato, e le caratteristiche del sistema, dall'altro, consentano di

individuare le opportunità, le difficoltà e i limiti entro i quali è possibile operare.

La fase diagnostica

Il centro dell'attività formativa è l'adulto, il gruppo di adulti, portatori di bisogni, interessi, motivazioni, aspettative, ecc.: l'esperto, facilitatore, insieme al *learner/al gruppo di learner*, dovrà affrontare quindi la fase «diagnostica» come passaggio necessario per costruire qualsiasi proposta di apprendimento. La progettazione delle varie successive fasi di lavoro dovrà essere basata, in ogni successivo momento, sul bilanciamento tra una prima configurazione dei bisogni di apprendimento e gli obiettivi, le aspirazioni, individuate come «mete» raggiungibili.

La progettazione di questo primo momento, decisiva per l'esito positivo di tutto il percorso, dovrà necessariamente essere gestita come esplorazione di capacità/competenze esplicitamente possedute o implicitamente presenti o del tutto assenti. Quello che teoricamente è definito come «differenza» tra piano di contenuti (saperi organizzati entro specifiche discipline) e progettazione di un processo di apprendimento significativo, si realizza come una esplorazione di competenze accertate attraverso diversi strumenti.

4.1. L'accoglienza e la definizione del patto formativo

Nelle varie modifiche apportate nel corso degli anni ai percorsi di istruzione degli adulti è stato individuato uno spazio, entro il quale si situa la funzione di accoglienza, che permette di trasformare un atto burocratico (l'iscrizione a un corso) in un primo momento strutturato del percorso di apprendimento. La definizione, in termini di ore dedicate a questa fase, permette di svolgere le attività che consentono di produrre il *patto formativo personalizzato*. Gli elementi strutturati di questa fase sono:

– l'accertamento di competenze, la presentazione di un «catalogo» contenente le diverse tipologie formative adeguate/adeguabili a utenze adulte;

– la condivisione dei dati emersi dall'accertamento di competenze;

– la «stipula» del patto formativo personalizzato.

Nel patto formativo vengono inoltre registrati i crediti attribuibili al *learner*, che, per un verso, rendono personale e adeguato alle caratteristiche della persona l'apprendimento stesso e, dall'altro, saranno riconosciute nella valutazione finale del percorso e quindi rese disponibili e spendibili in nuovi percorsi di studio o in vista di diverse collocazioni lavorative.

Progettare questa prima fase di lavoro significa accertare competenze attraverso prove (test, attività laboratoriali, descrizioni di procedure padroneggiate, applicazione di queste, ecc.) e sviluppare processi di riflessione e autoriflessione guidata, che costituiscono un percorso di «riconoscimenti», strutturato in due momenti: racconto sviluppato come narrazione guidata e sintesi di quanto emerso dal racconto.

Le *performance* prodotte attraverso prove di accertamento delle competenze attualmente possedute e padroneggiate, strutturate attraverso le diverse forme sopra indicate, dovranno essere valutate secondo modalità che permettano di misurare agli obiettivi auspicati: «cosa so fare, quali problemi sono in grado di risolvere e come, a che punto mi colloco rispetto a quello che viene richiesto dal percorso di apprendimento che intendo intraprendere». Appare utile a questo proposito presentare uno dei modelli che forniscono criteri utilizzabili anche in un contesto «didattico» di progettazione per competenze [Tujmann, Kirsh e Wagner 1997].

Gli ambiti entro i quali le competenze sono rilevabili rimandano a tre tipologie di abilità/competenze:

– *Motor skills* – Abilità e competenze capaci di mobilitarne altre;

– *Generic technical skills* – Abilità tecniche generali;

– *Firm and Job Specific Skills* – Abilità specifiche per le imprese e le attività lavorative.

Non è una lista, ma una visualizzazione logica: un triangolo, con una base larga in cui si collocano i *motor skills* (quelle competenze di base che comprendono matematica, leggere e scrivere, saper apprendere e comunicare); un livello centrale più ristretto che elenca le *generic technical*

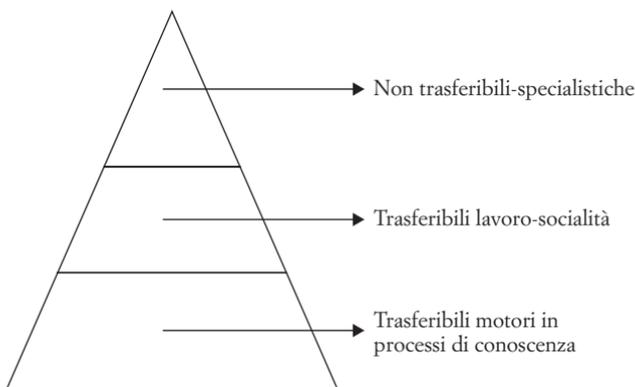


FIG. 4.1. Classificazione delle competenze.

skills (capacità di analisi e di *problem solving* e competenze dell'agire interpersonale sul lavoro). Il vertice contiene *firm and job specific skills*, le competenze adeguate a settori specifici. In percorsi di apprendimento formale, ma non solo, è possibile valutare le competenze sulla base due criteri:

- 1) competenze di base consolidate e trasferibili;
- 2) competenze specifiche e livelli di specializzazione.

Le competenze di base hanno un grado di trasferibilità molto elevato, quelle specifiche, quanto più sono specialistiche, tanto meno sono trasferibili; nella progettazione per competenze, soprattutto in corsi per adulti che hanno sviluppato attività di vario genere, entro diversi contesti lavorativi, questo tipo di classificazione può essere utile al fine di «graduare» l'acquisizione di nuove abilità, conoscenze e procedure.

Il *racconto* ha lo scopo di far emergere il patrimonio di esperienza individuale, comunque acquisito, in via formale, non formale o informale, e promuovere la riflessione sulle risorse disponibili e sulle potenzialità che, riconosciute, riconquistate dal soggetto, possono essere mobilitate verso nuovi obiettivi e contesti.

Il *patto formativo* è una definizione di impegni in cui il ruolo del docente si esplica come facilitatore, guida e sup-

porto per le successive fasi di lavoro e il *learner* si assume responsabilità in attività di cui riconosce significato e utilità in vista del raggiungimento di obiettivi condivisi.

Le *difficoltà* che emergono fin da questo primo momento, risiedono nella eterogeneità della utenza. Nel sistema italiano oggi abbiamo una notevole quota di stranieri che esprimono esigenze formative che vanno molto al di là dell'apprendimento della lingua, ma la stessa utenza italiana non è classificabile e quindi trattabile come un insieme omogeneo, basti pensare al rientro a scuola di giovani adulti, che hanno abbandonato prima del completamento degli studi, lavoratori e lavoratrici che si trovano disoccupati, inoccupati/e che cercano di entrare nel mercato del lavoro, anziani, ecc. A questo si aggiunge la struttura organizzativa dei CPIA che, come già detto, riproduce le scansioni del sistema scolastico. I due livelli dei corsi sono articolati in periodi, il primo in due periodi (diploma di scuola media e completamento dell'obbligo) e il secondo, in tre periodi (diploma di secondaria superiore); le attività di studio sono erogate da soggetti diversi in sedi scolastiche diverse. Questo tipo di organizzazione rischia di vanificare, soprattutto per chi si indirizza al secondo livello, gli elementi innovativi delle stesse indicazioni ministeriali. Per banalizzare, ma non troppo, si può dire che, mentre la fase di accoglienza è ormai strutturata e gestita secondo pratiche sufficientemente adeguate nei percorsi di primo livello, quelli erogati direttamente nei CPIA, non si può dire lo stesso per l'accesso ai percorsi di secondo livello, dove lo schema dell'accertamento dei saperi disciplinari, spesso si limita a un accertamento scolastico, in relazione a saperi e contenuti delle varie discipline, simile a quanto accadeva nella tradizione dei serali, che peraltro sono stati aboliti al 31 agosto 2015 (d.p.r. 263/2012).

4.2. *La progettazione per UDA*

Parlamento e Consiglio europeo (18 dicembre 2006) hanno varato la raccomandazione *Competenze chiave per il lifelong learning*. È su questa base che anche in Italia ci

si adegua al sistema, anche se talora pare più agevole che questo adeguamento si operi nelle certificazioni di «risultato», a conclusione dei percorsi scolastici, che non nella progettazione e gestione delle attività di apprendimento.

La raccomandazione chiarisce: le competenze chiave sono una combinazione di sapere, abilità e atteggiamenti adeguati nella situazione data (*appropriate to the context*), necessari per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione.

I soggetti che devono acquisire queste competenze chiave (il documento parla di acquisizione, più che di possesso, chiamando in causa la responsabilità di chi deve garantirla) sono i giovani e anche gli adulti nel corso della loro vita, per i primi si tratta di attrezzarli alle scelte verso la vita lavorativa e dare le basi per futuri apprendimenti, per i secondi di garantire opportunità continue di arricchimento e aggiornamento. Otto sono le competenze, nominate/descritte come saperi essenziali, abilità e attitudini, che, strettamente inter-correlate e interdipendenti, prese nel loro insieme sostengono lo sviluppo di pensiero critico, creatività, capacità di iniziativa, capacità di *problem solving*, capacità di formulare giudizi, assumere decisioni e controllare razionalmente emozioni e motivazioni:

- comunicazione nella lingua materna;
- comunicazione in lingue straniere;
- competenze matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenze digitali;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- senso di iniziativa e capacità imprenditoriali;
- consapevolezza ed espressione culturale.

La normativa attuativa dei CPIA indica i modelli organizzativi che le scuole devono realizzare, si tratta, per ogni livello dei percorsi di apprendimento, della definizione degli assi culturali (cui afferiscono le varie discipline) delle competenze da raggiungere e dei quadri orari relativi; in questo modo l'organizzazione per assi, che hanno una dimensione ampia, trasversale alle varie discipline, dovrebbe consentire di armonizzare contenuti disciplinari tradizionali e acquisizione

di quelle competenze che vengono poi esplicitamente richiamate nella certificazione finale, prevista dai relativi diplomi (circolare ministeriale n. 9 novembre 2017 che richiama quanto previsto dal d.p.r. 263/2012). Il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, per fare un esempio, presenta i risultati conseguiti dallo studente nell'esame, per singoli assi culturali e per le competenze che a questi afferiscono, ma non nomina le discipline. La metodologia che le stesse indicazioni ministeriali presentano come adeguata a sviluppare le diverse attività didattiche del primo livello, articolato in due periodi, e del secondo, articolato in tre periodi, è la progettazione per UDA (Unità di Apprendimento) che dovranno essere stabilite dai Consigli di classe e presentate e condivise con il gruppo di studenti (*learner*).

«Condizione necessaria e irrinunciabile per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per Unità di Apprendimento, da erogare anche a distanza, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze correlate ai livelli e ai periodi didattici» (*Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti*, d.p.r. 263/2012).

In questo modo si intende superare la rigidità dei curricula, sviluppati come sommatoria di discipline, e si auspica un'efficace gestione flessibile di proposte, che dovrebbero essere prodotte e condivise in quadri interdisciplinari, atti a promuovere la riflessione continua sul senso di ciò che si apprende e la sua valutazione nelle varie fasi in cui il percorso si articola.

Dal già citato monitoraggio di INDIRE, emerge adesione al modello, che sta diventando una pratica abbastanza diffusa, ma i docenti che hanno partecipato ai focus group dedicati mettono in luce sostanzialmente due tipi di difficoltà, che ne limitano l'attuazione, difficoltà di tipo organizzativo ma anche una resistenza tipica di una cultura professionale consolidata. È indubbio infatti che la stessa norma contiene elementi che dovranno essere esplicitati e/o modificati. La norma da un lato, infatti, suggerisce una progettazione basata sulla trasversalità e il coordinamento tra docenti di diverse discipline, ma colloca questa progettazione all'inizio

dell'anno scolastico, prima della stessa fase di accoglienza, rendendo molto complesso, successivamente, il raccordo con i risultati dello stesso percorso di accoglienza e difficilmente coordinabili con la definizione del patto formativo individuale.

Se infatti è necessario che al momento della stipula del patto formativo l'offerta del percorso, in relazione al quale il patto sarà stipulato, dovrà avere già una sua configurazione, non è pensabile una preventiva definizione di UDA, che in questo modo rischiano di diventare oggetti di un catalogo, la cui struttura è più formale che sostanziale. A questa difficoltà si accompagna spesso la cultura professionale di alcuni docenti che accolgono positivamente, a parole, la metodologia della progettazione per UDA, ma, sentendosi protetti dalla collocazione delle discipline, dentro gli assi culturali, riportano le UDA entro la singola disciplina «perché abbiamo l'obiettivo di mandare gli studenti preparati all'esame».

Molto lucidamente alcuni docenti esprimono il problema:

Le UDA nascono in ambito professionale e prevedono che vengano messe in campo più competenze. Il trasferimento dal mondo professionale a scuola è avvenuto solo sulla carta perché imposto dal MIUR. Questo passaggio è avvenuto sostituendo alla professionalità le materie. E qui nascono i problemi. La progettazione delle UDA presuppone un ragionamento per livelli di apprendimento e la costruzione di un percorso per livelli, che posso costruire liberamente, ma il nostro riferimento resta ancora quello della scuola della mattina, anche se non ha senso ragionare per ore e materie. Noi di fatto certifichiamo dei percorsi perché ci dicono che può essere ammesso a un esame il corsista che ha fatto il 70% delle ore, indipendentemente da ciò che ha appreso. Per cui il modello è quello della mattina e l'ammissione dipende dal monte ore.

Il monitoraggio INDIRE parla di un «conflitto strutturale» tra la riforma, uno scenario educativo basato sulla flessibilità e personalizzazione, e i vincoli normativo-organizzativi, della scuola tradizionale (orari rigidi, gerarchia di discipline e di programmi).

Da un lato, quindi, le norme, dall'altro la formazione dei docenti, che spesso non hanno una formazione specifica dentro un settore di scuola che soffre di carenze di organico, improvvisazione e... di tutti i problemi del sistemi della «scuola del mattino» cui si aggiunge la eterogeneità dell'utenza (e non si parla di stranieri) per età, aspettative, richieste, bisogni, obiettivi, ecc. L'aspetto interessante di questi focus group non è tanto l'elenco delle *doléances* che comunque potrebbero riempire corposi *cabiers*, ma una notevole quantità e qualità di esperienze, che meritano di essere conosciute e divulgate, prima di essere incasellate in progettazioni astratte, che appaiono cadute dall'alto.

5. *Dalla definizione della Unità di Apprendimento alla progettazione e organizzazione di situazioni didattiche di apprendimento per competenze (modelli e procedure)*

È utile a questo punto presentare l'esperienza di un percorso formativo per adulti evidenziando i punti fermi del processo di progettazione realizzato da un team di docenti di un CPIA⁴. Si presentano di seguito tre schede che descrivono la progettazione per competenze.

Si presentano di seguito tre schede che descrivono la progettazione per competenze.

La scheda 2 descrive il processo di erogazione del servizio formativo (azioni) in relazione ai soggetti coinvolti nel processo (il gruppo docenti e i corsisti/*learner*).

La scheda 3 descrive la soluzione organizzativa utilizzata per armonizzare il passaggio tra il secondo periodo del primo livello e il primo periodo del secondo livello ovvero il nodo non risolto del primo biennio della secondaria superiore tra funzione di rinforzo di competenze di base e orientamento verso le specializzazioni.

Questo lavoro congiunto è stato progettato, originaria-

⁴ Queste proposte di lavoro sono state prodotte e discusse con i docenti del CPIA3 di Roma, col supporto e il coordinamento della dirigente prof. Adalgisa Maurizio.

mente, come conseguenza di un taglio di organico che di fatto aveva cancellato il primo periodo del secondo livello (ex biennio del serale) nell'istituto tecnico in rete col CPIA, ma ha prodotto un modello praticabile ed efficace.

È stato così strutturato un percorso «integrato» che ha coinvolto i docenti del CPIA e i docenti dell'istituto secondario (indirizzo meccanico).

Azione preliminare: stipula di una convenzione per l'uso degli spazi al fine di consentirne l'uso da parte dei docenti e corsisti del CPIA e dei docenti dell'istituto secondario in rete.

Elaborazione e condivisione di una progettazione congiunta mirata alla acquisizione delle 16 competenze indicate dalla normativa a conclusione dell'obbligo di istruzione.

Definizione degli orari e dei giorni di frequenza degli studenti nel CPIA e/o nell'istituto secondario (uso e pratiche nei laboratori).

Certificazione finale: a fine percorso i docenti CPIA hanno rilasciato la certificazione relativa alle 16 competenze relative al secondo periodo del primo livello (conclusione obbligo di istruzione), in questo modo il gruppo dei corsisti è stato incluso successivamente al secondo periodo del secondo livello.

Vantaggi. Le UDA sono state progettate in modo da garantire il rinforzo delle competenze di base e la progressiva acquisizione delle competenze indicate come caratterizzanti del percorso di secondaria superiore.

SCHEDA 1. UNITÀ DI APPRENDIMENTO (UDA)

DEFINIZIONE DI UDA. Unità strutturata di apprendimento volta a sviluppare competenze trasversali e specifiche attraverso attività laboratoriali, basate sulla impostazione e soluzione di problemi, sulla individuazione degli strumenti logico concettuali adeguati, sull'utilizzo di contenuti disciplinari, sulla progressiva verifica dei «prodotti» realizzati e infine sulla valutazione di quanto appreso (breve excursus che ripercorre quanto è stato fatto, applicazione a contesti simili, ipotesi di applicazione a contesti non completamente sovrapponibili ai primi, che consentano un allargamento di prospettiva)

STRUTTURA DELL'UDA

TITOLO (sintesi di contenuti e obiettivi, indicazione non generica, facile riconoscibilità di cosa si propone)

TAPPE DEL PERCORSO (attività da realizzare, strumenti, ecc.) definizione chiara dei tempi, non solo delle attività.

COMPETENZE di cui si auspica l'acquisizione.

(N.B. La competenza è un insieme complesso di abilità, conoscenze, attitudini, una costellazione di sapere e saper fare di cui il *learner*/il gruppo di *learner* deve essere consapevole in ogni fase del lavoro)

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E OBIETTIVI FORMATIVI: i primi riguardano abilità e conoscenze da potenziare, anche in contesti diversi, i secondi contestualizzano *hic et nunc* le varie attività oggetto di quello specifico pezzo di percorso.

ATTIVITÀ LABORATORIALI. Ogni fase del lavoro segue lo schema: problema, esplorazione delle possibili soluzioni, risorse disponibili, ricerca di risorse necessarie non direttamente disponibili, eventuale formulazione di richieste a esperti, ecc., ricerca di fonti, ecc., formulazione di ipotesi, messa alla prova delle varie possibili soluzioni, individuazione di quelle che non sono adeguate, categorizzazione di quelle che si adattano di più al problema posto (apertura verso altre situazioni, *nel lavoro laboratoriale intellettuale o manuale non si spreca nulla*, ma tutto concorre ad aprire prospettive che vanno nominate e riconosciute).

VERIFICA individuazione della soluzione adeguata.

ACCERTAMENTO delle acquisizioni in termini di apprendimento.

VALUTAZIONE di queste acquisizioni secondo parametri esterni (indicatori che aiutano a identificare qualità e livello di quanto acquisito) e parametri interni (auto riflessione).

SCHEDA 2. PROGETTAZIONE PER COMPETENZE (schema di lavoro)

Azioni	Gruppo di docenti	<i>Learner</i> /Corsista Gruppo di corsisti	Docente/i + gruppo di corsisti
Azioni preliminari	<p>Docenti afferenti al livello/periodo di riferimento individuano: assi e articolazioni di un percorso (indicazioni ministeriali)</p> <p>Raccolgono i materiali sui quali è stato costruito il patto formativo del gruppo dei <i>learner</i>/corsisti</p> <p>Esaminano i singoli casi (rassegna delle competenze, valutate con prove oggettive, verifica dei contenuti della narrazione in quanto risorse, al fine di un possibile utilizzo per certificazioni e riconoscimenti e per far emergere motivazioni e aspirazioni)</p> <p>Presentano al corsista la proposta formativa</p>	<p>Raccolgono i materiali da presentare nella fase di accoglienza al fine di stanziare il patto formativo individuale. Prendono visione delle competenze emerse, valutate con prove oggettive. Sviluppano un racconto (narrazione); esaminano la propria esperienza, verificano i contenuti esposti (risorse e possibile utilizzo per – certificazione, riconoscimenti, motivazioni, aspirazioni)</p>	
Sviluppo delle attività	<p>Individuano i livelli di ciascun <i>learner</i> e formulano la proposta dei gruppi di livello</p>	<p>Valutano le proposte formative presentate e condivide il patto formativo individuale</p>	<p>Presentazione della proposta dei gruppi di livello (omogeneità in termini di competenze, aspirazioni, obiettivi, tipologia dei patti formativi e della disponibilità di tempo, ecc.)</p>
	<p>I docenti sviluppano una scansione in attività strutturate come Unità di Apprendimento (progettate distinguendo le competenze da attivare come competenze di base, competenze di prima specializzazione – lavoro + socialità – competenze specialistiche)</p>		

SCHEDA 2. (Segue)

Azioni	Gruppo di docenti	<i>Learn</i> er/Corsista Gruppo di corsisti	Docente/I + Gruppo di dei corsisti
		Discussione nel gruppo dei corsisti sulla impostazione delle attività	Presentazione del percorso al gruppo di livello. Condivisione della proposta e costruzione del programma delle diverse attività
		Auto-osservazione; discussioni tra i corsisti in merito alla proposta di lavoro	Inizio attività calibrando, entro la singola attività formativa, tipologie di apprendimento che siano adeguate alle abilità/capacità possedute al momento dato, ma che provochino curiosità e ricerca di successivi approfondimenti
	Progettazione articolata del/dei laboratori	Monitoraggio continuo da parte del singolo corsista e del gruppo dei corsisti	Laboratori, rassegna delle risorse disponibili, ricerca di risorse non immediatamente disponibili, ricorso a esperti e risorse esterne ecc.
	Monitoraggio continuo da parte del gruppo docente Elaborazione di un protocollo, di osservazione e registrazione per la raccolta di materiali necessari per le verifiche	Elaborazione di un protocollo, di osservazione e registrazione per la raccolta di materiali necessari per le verifiche	Verifiche, attraverso prove, discussioni, elaborazione di prodotti individuali o di gruppo, ecc. Messa in comune, confronto dei prototipi Acquisizione dei due punti di vista docenti e <i>learner</i>
Valutazione	Valutazione del lavoro svolto (resoconto elaborato dai docenti)	Valutazione del lavoro svolto (resoconto prodotto individualmente dal corsista e poi collettivamente dal gruppo)	Elaborazione di un rapporto di valutazione condiviso Bilancio tra situazione di partenza e situazione attuale. Progettazione di azioni successive

SCHEDA 3. PROGETTARE COMPETENZE DI BASE E SPECIFICHE TRA PRIMO E SECONDO LIVELLO

Problema: Come valorizzare l'esperienza di apprendimento conseguita nel corso del secondo periodo del primo livello nel passaggio al secondo livello (sovrapposizione tra secondo periodo del primo livello e primo periodo del secondo: il nodo non risolto del primo biennio della secondaria superiore tra funzione di rinforzo di competenze di base e orientamento verso le specializzazioni del triennio e prima formazione per discipline specialistiche caratterizzanti il percorso prescelto).

Criticità: possibili due situazioni non positive.

Il corsista, in possesso della licenza media, viene ammesso direttamente al primo periodo del secondo livello, mentre il corsista, che ha fatto il secondo periodo del primo livello, viene sottoposto a una verifica circa il possesso di competenze disciplinari, che caratterizzano il percorso successivo, senza di fatto veder riconosciute le competenze che il CPIA certifica come competenze previste a conclusione dell'obbligo di istruzione.

La soluzione organizzativo/didattica qui presentata affronta questi problemi:

- A) promuove concretamente un percorso strutturato, la cui lunghezza dipende dai crediti riconosciuti (lavoro, istruzione, ecc., esperienze formali, informali, non formali) e dai contenuti di apprendimento da sviluppare nel secondo periodo del primo livello;
- B) realizza una progettazione per competenze che coinvolge i docenti del CPIA e quelli incardinati nell'organico della scuola secondaria superiore, che fa parte della rete.

In questo modo si qualifica il lavoro del secondo periodo del primo livello in vista della prosecuzione dello studio o della formazione e si orienta la scelta del corsista attraverso una preliminare acquisizione di necessarie competenze specialistiche (competenze di indirizzo).

GLOSSARIO

ABILITÀ. La capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti).

Fonte: Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).

ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO (ASL). Modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dell'istruzione secondaria superiore, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

ANALISI DI EFFICACIA/EFFICIENZA. Modalità utilizzata per misurare i risultati ottenuti dalla scuola nel perseguire i propri obiettivi. Viene realizzata raccogliendo in modo sistematico i dati più significativi nei seguenti ambiti: il contesto territoriale, i risultati di output ottenuti, la dotazione e l'utilizzo delle risorse e il clima organizzativo. Viene condotta in modo coordinato con l'analisi di efficacia/efficienza e della soddisfazione.

ANALISI DEI PROCESSI. Si effettua utilizzando uno strumento analitico (check-up d'istituto) che consente di analizzare i processi chiave della scuola: la definizione dell'offerta formativa, la progettazione dell'offerta formativa, l'organizzazione dei servizi didattici, strumentali e complementari, l'erogazione e il controllo e la valutazione e riprogettazione del servizio scolastico. Viene condotta in modo coordinato con l'analisi dei processi e della soddisfazione.

ANALISI DELLA SODDISFAZIONE. Si effettua mediante la somministrazione di questionari strutturati ai diversi portatori d'interesse della

scuola e consente di conoscere le diverse percezioni sulla qualità del servizio scolastico e di individuare così i punti di debolezza sui quali intervenire. Viene condotta in modo coordinato con l'analisi dei processi e di efficacia/efficienza.

ANALISI QUALITATIVA (DELLE COMPETENZE RICHIESTE DALLA PROFESSIONE). Indagine che viene svolta per individuare le competenze chiave delle figure professionali di riferimento per individuare le competenze da inserire nel profilo formativo del diplomato ai fini della progettazione del curriculum. Viene condotta per mezzo di un'intervista strutturata a testimoni privilegiati (*best performer*, esperti, maestri del lavoro, ecc.) del mondo del lavoro.

ANALISI QUANTITATIVA (DELLA DOMANDA DI PROFESSIONI). Indagine che viene svolta sul web per individuare la richiesta (quantitativa) delle figure professionali di riferimento per un titolo di studio (diploma). Serve per conoscere il contesto economico del territorio di riferimento dell'istituto tecnico.

APPRENDIMENTO FORMALE. Apprendimento erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) e sfociante in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
Fonte: All. II glossario della Commissione europea (COM (2001)678).

APPRENDIMENTO INFORMALE. Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato come nel caso dell'apprendimento formale.
Fonte: All. II glossario della Commissione europea (COM (2001)678).

APPRENDIMENTO NON FORMALE. Un apprendimento che non è erogato da un'istituzione d'istruzione o formazione e non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse di apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
Fonte: All. II glossario della Commissione europea (COM (2001)678).

AREA DI ISTRUZIONE GENERALE. L'area di istruzione generale ha l'obiettivo di fornire ai giovani la preparazione di base, acquisita attraverso il rafforzamento e lo sviluppo degli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione: asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico sociale.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

AREA DI ISTRUZIONE DI INDIRIZZO. Le aree di indirizzo hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro sia abilità cognitive idonee a risolvere problemi, sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

ASSE CULTURALE. Tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparano i giovani alla vita adulta e che costituiscono al base per consolidare e accrescere i saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

Fonte: Decreto 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di assolvimento dell'obbligo scolastico.

CERTIFICAZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO. Rilascio di un certificato, un diploma o un titolo di studio che attesta formalmente che un ente competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento (conoscenze, *know-how*, abilità e/o competenze) conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito.

Fonte: CEDEFOP.

CITTADINANZA E COSTITUZIONE. Acquisizione nel primo e secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito dell'area storico-geografica e storico-sociale.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

COMITATO TECNICO-SCIENTIFICO. Struttura di cui possono dotarsi gli istituti tecnici, nell'esercizio della loro autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità. È composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

COMPETENZA/E. Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nell'EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. Nel manuale le competenze vengono sempre articolate in abilità e conoscenze.

Fonte: Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).

CONOSCENZE. Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Nel QeQ le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Fonte: Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01).

DIAGRAMMA TEMPORALE. È un diagramma che consente di rappresentare lo sviluppo temporale del curricolo di studi costituito dall'insieme dei segmenti didattici disciplinari, interdisciplinari e di alternanza scuola-lavoro che si intendono realizzare in un determinato periodo di tempo. Consente il controllo della realizzazione del piano di studi della classe.

DIPARTIMENTI. Strutture innovative di cui possono dotarsi gli istituti tecnici, nell'esercizio della loro autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, quali articolazioni funzionali del Collegio docenti, per il sostegno alla didattica e alla progettazione formativa.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

DESCRITTORI. Elementi che consentono di descrivere gli esiti dell'apprendimento rilevanti per le qualifiche di un livello all'interno di un sistema di qualifiche.

DESCRIZIONE DELLA COMPETENZA. Nel testo si fa riferimento a questa espressione per indicare una modalità di descrizione della competenza. Questa viene sempre declinata in abilità e conoscenze in una apposita scheda che riporta anche la disciplina di riferimento e quelle che concorrono al suo sviluppo.

ECVET (EUROPEAN CREDIT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATIONAL AND TRAINING). Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale inteso ad agevolare il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati comprovati di apprendimento delle persone interessate ad acquisire una qualifica.

Fonte: Punto 6 della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02).

EQF (EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK). Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. Strumento di riferimento per controllare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi delle qualifiche e per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza.

Fonte: Punto 6 della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) (2009/C 155/02).

FLESSIBILITÀ (SPAZI DI). Possibilità di articolare in opzioni le aree di indirizzo di cui agli allegati B) e C) del Regolamento degli istituti tecnici per corrispondere alle esigenze del territorio e ai bisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni con riferimento all'orario annuale delle lezioni: entro il 30% nel secondo biennio e il 35% nell'ultimo anno.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici, professionali e licei (dd.pp.rr. 87/88/89 del 2010).

INDAGINE OCSE-PISA. Indagine che riguarda i livelli ottenuti nella capacità di lettura, in matematica e nelle scienze

da parte dei quindicenni. Si tratta di statistiche che possono essere considerate uno specchio affidabile del complesso delle «competenze per la società della conoscenza», dal momento che individuano fasce della popolazione non sufficientemente preparate alle sfide contemporanee e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Fonte: Comunicazione della Commissione parametri di riferimento europei per l'istituzione e la formazione: seguito al Consiglio di Lisbona (COM/2002/06629 def., punto 49).

MAPPA DELLE COMPETENZE. La mappa è la declaratoria delle competenze relative a un profilo d'uscita di un ciclo di studi. Nel testo si propone di utilizzare la tassonomia delle competenze degli assi culturali (linguaggi, logico-matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) e di cittadinanza con l'aggiunta delle competenze professionali relative alla specificità dell'indirizzo di studi e alle competenze suggerite dall'analisi del contesto territoriale di riferimento dell'istituto.

MATRICE DISCIPLINE/COMPETENZE. La matrice discipline/competenze è una tabella a doppia entrata che riporta in colonna la mappa delle competenze del profilo d'uscita di un ciclo di istruzione (ad es.: 1° biennio, 5° anno) e in riga le discipline con relativo monte ore annuale dell'indirizzo di studi. Nelle celle di incrocio viene inserito il livello di responsabilità attribuito alle varie discipline nello sviluppo delle competenze. Si usano due livelli R (disciplina di riferimento) e C (disciplina concorrente). Lo strumento consente di avere un quadro sinottico chiaro delle responsabilità dei docenti del Consiglio di classe nello sviluppo delle competenze.

METODOLOGIA DIDATTICA. Le modalità che si intendono utilizzare per favorire l'apprendimento degli allievi. Le metodologie didattiche sono diversificate e fanno riferimento a una classificazione standard cui è possibile fare riferimento (lezione frontale, gruppo di lavoro, simulazione, *role play*, alternanza scuola-lavoro, ecc.).

MODULO. Modalità di programmazione della didattica e del curriculum basata sull'organizzazione dei contenuti in modo che sia possibile garantire l'apprendimento in modo univoco e verificabile con prove di accertamento oggettivo.

OBBLIGO DI ISTRUZIONE. Istruzione impartita per almeno 10 anni, obbligatoria e finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

Fonte: Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622.

OPZIONI. Ulteriore articolazione delle aree di indirizzo negli spazi di flessibilità in un numero contenuto incluso in un apposito elenco nazionale.

Fonte: Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici.

PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E PER L'ORIENTAMENTO (PCTO). In base alle modifiche apportate dall'art. 1, commi 784-787 della legge 30 dicembre 2018, n. 145 i percorsi di alternanza scuola-lavoro ora sono denominati Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (acronimo PCTO). I nuovi percorsi consentiranno, a tutti gli studenti del secondo biennio e ultimo anno delle scuole secondarie di 2° grado, di affrontare dei percorsi esperienziali legati al mondo del lavoro e di orientamento accademico-universitario. Tali percorsi saranno attuati per una durata complessiva modificata rispetto a quanto previsto dalla legge 107/2015: non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e ultimo anno di studi degli istituti tecnici; non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

PIANO DI STUDI DELLA CLASSE. L'insieme dei segmenti didattici/tappe del percorso (UF, UDA, ASL, ecc.) previsti dalle varie discipline costituisce il piano di studi della classe (curriculum). Nel documento vengono indicati per ciascun segmento i risultati di apprendimento attesi.

PIANO DI STUDIO DELLA DISCIPLINA. È un documento che descrive l'insieme dei segmenti didattici che il docente della disciplina prevede di realizzare durante un ciclo di studi (biennio, triennio). Il documento indica per ciascun segmento: il titolo, i risultati di apprendimento attesi, la durata in ore e il periodo dell'anno scolastico in cui viene realizzato.

PRESTAZIONI. Rendimento che lo studente dà o può dare nello svolgere una determinata attività in un contesto formativo e/o lavorativo dimostrando (fornendo l'evidenza) di padroneggiare gli elementi di competenza (conoscenze e abilità) oggetto di apprendimento di un determinato segmento/tappa del percorso formativo.

PROFILO D'USCITA (PROFILO FORMATIVO D'USCITA). Il profilo d'uscita descrive i risultati di apprendimento attesi in termini di competenze attese al termine del ciclo di studi.

PROGRAMMA DELLA DISCIPLINA. Il programma della disciplina è un documento che descrive i risultati di apprendimento, espressi in termini di competenze articolate in abilità e conoscenze, che una disciplina si prefigge di ottenere, in accordo con le altre, per concorrere allo sviluppo delle competenze del profilo d'uscita.

RISULTATI DI APPRENDIMENTO. Descrizione di ciò che lo studente sa e sa fare al termine di un ciclo di studi. Sono espressi in termini di competenze declinate in abilità e conoscenze.

SISTEMA NAZIONALE DELLE QUALIFICHE. È costituito da tutte le attività di uno Stato membro relative al riconoscimento dell'apprendimento e gli altri meccanismi che mettono in relazione l'istruzione e la formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Ciò comprende lo sviluppo e l'implementazione di accordi istituzionali e processi relativi all'assicurazione di qualità, alla verifica e al rilascio delle qualifiche.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A.M., Cevoli, M. e Meghnagi, S.
1992 *La competenza esperta*, Roma, Ediesse.
- Allulli, G., Farinelli, F. e Petrolino, A.
2013 *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*, Milano, Guerini e Associati.
- Arthur, M. e Rousseau, D.M. (a cura di)
1996 *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford, Oxford University Press.
- Bakhshi, H., Downing, J.M., Osborne, M.A. e Schneider, P.
2017 *The Future of Skills Employment in 2030*, London, Pearson and Nesta.
- Ball, S.J.
1990 *Markets, Morality and Equality in Education*, London, The Tufnell Press.
- Benadusi, L. e Molina, S. (a cura di)
2018 *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- Benedetti, F. (a cura di)
2018 *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia alla scoperta di esigenze problemi e soluzioni*, Firenze, INDIRE.
- Bernstein, B.
2000 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Lanham, Rowan & Littlefield.
- Bertagna, G. (a cura di)
2012 *Fare laboratorio*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Bishop, J.
2007 *Partnership for 21st Century Skills (P21)*, Washington, Mission Statement.
- Bresciani, P.G.
1997 *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in «Professionalità», 38, p. III.

- Caselli, L., Garelli, R. e Lombardo, G.
 2012 *Il Bilancio Sociale nella scuola. Indicazioni ed esempi per costruirlo*, Torino, Fondazione per la Scuola.
- Castoldi, M.
 2017 *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
 2018 *Costruire unità di apprendimento*, Roma, Carocci.
- Censi, A.
 2000 *Modelli di socializzazione*, Roma, Edizioni Eucos.
- Chomsky, N.
 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, The MIT Press.
- Collins, R.
 1979 *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- Cropley, J. (a cura di)
 1980 *Towards a System of Lifelong Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Di Francesco, G.
 2004 *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Domenici, G.
 1999 *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.
- Dyer L., e Reeves, T.
 1995 *Human Resource Strategies and Firm Performance: What Do We Know and Where Do We Need to Go?*, in «International Journal of Human Resource Management», 63, pp. 656-670.
- European Commission (EC)
 1991 *Memorandum on Higher Education in the European Communities*, Brussels, Task Force, Human Resources, Education, Training, Youth.
- Fairclough, N.
 1992 *Discourse and Social Change*, Oxford, Marathon Books.
- Fernandez Enguita, M.
 2001 *Parte del problema o parte de la solución? El sistema educativo y la convivencia cívica*, in «Cuadernos de pedagogía», 304, pp. 12-17.

- Gentili, C.
 2018 «*Time out*» for Classical Studies? *The Future of Italian Liceo Classico in the 4.0 World*, Estudios Sobre Educacion, ottobre, pp. 127-143.
- Granovetter, M.
 1974 *Getting a Job*, Chicago, University of Chicago Press (II ed. 1995).
- Grugulis, I. e Stoyanova, D.
 2006 *Skills and Performance*, in «Skope», 9, marzo.
- Hamel, G. e Prahalad, C.K.
 1995 *Alla conquista del futuro*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Hanushek, E.A. e Woessman, L.
 2010 *The Economics of International Differences in Educational Achievement*, CESIFO Working Paper n. 3037, aprile.
- Heckman, J.J. e Kautz, T.
 2016 *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino.
- Hussain, A.
 1977 *The Relationships between Educational Qualifications and Occupational Structure: A Re-Examination*, in D. Gleeson (a cura di), *Identity and Structure: Issues in Sociology of Education*, Driffield, Nafferton Books, pp. 103-111.
- INVALSI (a cura di)
 2011 *Strumenti per il potenziamento e lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta – 4 fascicoli coordinati da Vittoria Gallina*, Trento, Erickson.
- Jarvis, P.
 1990 *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London, Routledge.
 2010 *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, IV ed., London, Routledge.
- Kincaid, A.D. e Portes, A. (a cura di)
 1994 *Comparative National Development. Society and Economy in the New Global Order*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Knowles, M.S.
 1970-80 *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York, Association Press.

- 2008 *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli.
- Kolb, D.A.
1984 *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- Lafforgue, L. e Lurçat, L. (a cura di)
2007 *La débâcle de l'école. Une tragédie incomprise*, Paris, François-Xavier De Guibert.
- Le Boterf, G.
1994 *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.
1998 *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'Organisation.
2008 *Repenser la compétence*, Paris, Editions d'Organisation.
- Luciano, A.
1999 *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo ed il lavoro*, Torino, UTET.
- Mc Clelland, D.
1973 *Testing for Competence rather than for Intelligence*, in «American Psychologist», 28, pp. 1-14.
- Meghnagi, S. e Mora, F.
2018 *Competenze nel mondo del lavoro*, in S. Molina e L. Benadusi (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, pp. 63-83.
- Minsky, M.
1989 *La società della mente*, Milano, Adelphi.
- Nussbaum, M.C.
2010 *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- OCSE-CERI
2007 *Understanding the Social Outcomes of Education*, Paris, OECD.
2010 *Improving Health and Social Cohesion through Education*, Paris, OECD.
- Pellerey, M. e Orio, F.
2001 *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Roma, Edizioni Lavoro.

- Pianta, R.C. *et al.*
 2007 *Opportunities to Learn in America's Classrooms*, in «Science», 315, pp. 1795-1796.
- Quaderni degli annali dell'istruzione
 2002 *Le competenze di base degli adulti*, Firenze, Le Monnier, voll. I e II.
- Re, A. e Oddone, I.
 1991 *Competenza professionale ristretta e competenza professionale allargata*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Soggetti, lavoro, professioni*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 260-274.
- Reboul, O.
 1983 *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Roma, Armando.
- Ribolzi, L., Maraschiello, A. e Vanetti, R.
 2001 *L'autovalutazione d'istituto*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Ribolzi, L., Vanetti, R., Maraschiello, A., Gioria, C. e Sala, L.
 2010 *La riforma degli istituti tecnici: manuale di progettazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Schizzerotto, A.
 1997 *Perché in Italia ci sono pochi laureati e pochi diplomati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come causa della contenuta espansione della scolarità superiore*, in «Polis», 3, pp. 345-365.
- Schon, D.A.
 1983 *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Book.
- Schwartz, Y.
 2001 *Trabalho e educação*, Belo Horizonte, Presença pedagógica.
- Sen, A.
 1992 *Inequality Re-Examined*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Spence, M.
 1973 *Job Market Signaling*, in «The Quarterly Journal of Economics», 87, 3, pp. 355-374.
- Spencer, L.M. e Spencer, S.M.
 1995 *Competenza e lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Stame, N.
 1998 *L'esperienza della valutazione*, Roma, SEAM.

- Stewart, K.L. e Felicetti, L.A.
 1992 *Learning Styles of Marketing Majors*, in «Educational Research Quarterly», 15, 2, pp. 15-23.
- Tujmann, A., Kirsh, I. e Wagner, D.A. (a cura di)
 1997 *Adult Basic Skills. Innovations in Measurement and Policy Analysis*, Cresskil (NJ), Hampton Press.
- Turner, S.
 1994 *The Social Theory of Practices*, Cambridge, Polity Press.
- Vergnaud, G.
 1992 *La teoria dei campi concettuali*, in «La matematica e la sua didattica», 6, 1, pp. 4-19.
- Viteritti, A.
 1995 *Le competenze: un «quasi» interorganizational field*, in «Osservatorio ISFOL», 20, 5-6, pp. 235-242.
 2018 *Di che cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, in Benadusi e Molina [2018, 11-44].
- Wasser, H.
 2001 *The Twenty-First Century University: Some Reservations*, in «Higher Education Review», 33, 3, pp. 47-55.
- Wiggins, G. e Mc Tighe, J.
 2004 *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.
- Willingham, D.T.
 2007 *Can Critical Thinking Be Taught?*, in «American Educator», estate, pp. 8-19.
- Zaggia, C.
 2009 *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*, in «Professionalità», 106, pp. 71-74.

Sitografia

<https://excelsior.unioncamere.net/>
 Il Sistema informativo Excelsior di Unioncamere fornisce annualmente i dati di previsione sull'andamento del mercato del lavoro e sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese su base annuale. Di recente la previsione viene svolta su base trimestrale. I dati vengono resi disponibili a livello nazionale, per regione e per

province. Grazie a opportuni *tool* disponibili sul web è possibile consultare la ormai ventennale *banca dati Excelsior per costruire* tabelle e grafici personalizzati sui fabbisogni delle imprese per professione, settore, titolo di studio e altre variabili significative.

<http://www.filo.unioncamere.it/>

Unioncamere propone anche la piattaforma «FILO» cioè Formazione, Imprenditorialità, Lavoro e Orientamento rivolta Autoimpiego e autoimprenditorialità rivolta a una pluralità di soggetti ma con particolare riferimento a docenti e studenti sulle opportunità e i percorsi mirati di informazione, orientamento, formazione, assistenza e sostegno per chi vuole mettersi in proprio, fare impresa, testare e sviluppare le sue attitudini, idee e capacità imprenditoriali. Vi si possono trovare iniziative e strumenti per aiutare chi deve scegliere il proprio percorso formativo, favorire la transizione dei giovani al lavoro, supportare l'incontro domanda-offerta di professionalità e competenze. La piattaforma è stata realizzata e gestita dal sistema camerale d'intesa con MIUR e MLPS per promuovere e sviluppare i percorsi scolastici in alternanza e l'apprendistato, dando ai giovani la possibilità di fare esperienze di apprendimento *on the job* nelle imprese, negli studi professionali e negli enti pubblici, privati e non profit iscritti.

<http://svo.unioncamere.net/>

Lo Sportello Virtuale dell'Orientamento (SVO) è uno strumento interattivo on line, residente sul portale FILO, che accompagna i giovani nel passaggio tra livelli e percorsi di studio, e da questi al mondo del lavoro ed è accessibile da PC, LIM Tablet e Smartphone.

SVO rende fruibili servizi e prodotti personalizzati per consentire di costruire itinerari mirati di analisi utili alle scelte formative e professionali. Per navigare nello Sportello Virtuale dell'Orientamento (SVO) occorre registrarsi rispondendo a un questionario di poche e semplici domande necessarie per profilare l'accesso dello studente (dati anagrafici, studi, interessi, territori dove si vorrebbe lavorare, studiare o avviare una impresa). Il portale rende disponibili guide statistiche informative personalizzate (cioè in funzione degli interessi dello studente) al fine di inquadrare meglio il territorio prescelto e le possibilità che offre. Sono disponibili 6 tipi di guida personalizzata: Guida ai titoli di studio, Guida ai settori in cerca di lavoro, Guida alle professioni più richieste dalle imprese; Guida per diventare imprenditrice

e imprenditore; Guida di orientamento dopo la terza media; Educare all'autoimprenditorialità.

<http://www.istruzione.it/alternanza>

Il portale nazionale dell'alternanza è nato nel 2018 per sostenere le scuole nella gestione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro resi obbligatori per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi, dalla legge 107 del 2015 (la Buona scuola). La piattaforma collega i sistemi informativi del ministero con il Registro nazionale dell'alternanza scuola-lavoro, semplificando l'incontro tra domanda e offerta, rendendo tracciabile il processo di contatto, dando l'opportunità alle scuole, ma anche alle strutture ospitanti, di sapere chi è e che cosa fa il partner con cui co-progettare percorsi di alternanza e di dialogare in modo più facile. Essa consente il recupero automatico delle informazioni, presenti nelle reciproche banche dati, necessarie alla stipula degli adempimenti amministrativi previsti (convenzione, patto formativo, ecc.). Consente, inoltre, di salvare modelli di convenzioni e progetti formativi per futuri utilizzi in modo che la gestione dei processi sia più semplice. Grazie alla piattaforma è possibile gestire anche la Formazione sulla sicurezza che la piattaforma eroga gratuitamente a tutte le studentesse e a tutti gli studenti che stanno per iniziare percorsi di alternanza la formazione sulla sicurezza generale nei luoghi di lavoro in formato e-learning. La Piattaforma permette la valutazione dei percorsi sia da un punto di vista delle esperienze che delle competenze acquisite, sia da parte di studentesse e studenti che di scuole e strutture ospitanti. Da segnalare la funzione «Bottone rosso» che rappresenta uno strumento a disposizione delle studentesse e degli studenti per segnalare i casi di criticità che impediscono la corretta esecuzione e fruizione dei percorsi di alternanza, attivando gli Uffici scolastici regionali e il ministero centrale a supporto delle scuole.

<http://www.alternanzascuolalavoro.it>

L'alternanza scuola-lavoro comporta un sostanziale cambiamento della logica di progettazione. Si tratta infatti di passare dalla logica del programma disciplinare alla logica dell'applicazione delle conoscenze e abilità in processi di lavoro nei quali si rivelino la padronanza e le competenze acquisite. La consolidata tradizione lombarda in materia di alternanza scuola-lavoro e alle numerose buone pratiche già realizzate grazie alla collaborazione con le

associazioni imprenditoriali, le aziende e le scuole, è stato messo a punto un vero e proprio «Modello di progettazione» per realizzare percorsi di in alternanza scuola lavoro fruibile attraverso la piattaforma con modalità coerenti con quanto disposto dalla l. 107/2015 e dalla recente Guida operativa del MIUR. L'utilizzo del Modello di progettazione» è facilitato dalla piattaforma on line disponibile all'indirizzo <http://www.alternanzascuolalavoro.it/>. In essa vi si trovano diverse «librerie» di competenze a cui le scuole possono attingere: quelle dei profili divise per indirizzo di studio previsti dagli ordinamenti scolastici e le performance richieste dalle aziende come obiettivo dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. La piattaforma è organizzata con un applicativo on line in cui le scuole potranno inserire la progettazione triennale della classe e gestire il progetto individuale e la valutazione per ciascuno studente della classe.

La piattaforma può essere usata, oltre che per la progettazione dell'alternanza, anche per quella dell'impresa formativa simulata.

<http://www.requs.it>

Il sito nato all'interno del Progetto qualità della scuola promosso dal MIUR per sostenere le scuole nel percorso di innovazione richiesto dall'autonomia si è sviluppato negli anni diventando una risorsa al servizio delle scuole nella promozione di un vero e proprio processo continuo di innovazione e di miglioramento della qualità. Durante gli anni il progetto è diventato una realtà consistente e diffusa che ha coinvolto in diversa misura oltre un migliaio di scuole ed ha dato origine alla creazione di reti, a una collaborazione sistematica con il mondo del lavoro e l'università. Negli ultimi anni, pur non essendo più attivo il Progetto qualità nella scuola, l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia ha continuato a mantenerlo vivo riconoscendone il valore aggiunto per le scuole. ReQus consente di accedere ai risultati prodotti da progetti di rilievo sostenuti da un partenariato ampio che include oltre all'USR anche associazioni del mondo del lavoro per rafforzare il confronto e lo scambio tra diverse realtà. Oggi ReQus continua, tuttavia, a rappresentare uno spazio aperto alla collaborazione tra i diversi soggetti rendendo possibile, allo stesso tempo, lo scambio di informazioni, l'esercizio del *teamworking* virtuale, la fornitura di una molteplicità di servizi. In ReQus in particolare è ospitato il tool di progettazione dell'alternanza scuola-lavoro denominato ASL Competenze, frutto

di una collaborazione fra Assolombarda e l'Ufficio scolastico regionale della Lombardia.

<http://www.retetradate.it>

Il portale della rete di Tradate è stato progettato da 15 istituti tecnici e professionali della provincia di Varese per sviluppare una cultura dell'innovazione del servizio scolastico basato sulla centralità dei bisogni degli studenti e sul miglioramento continuo. Il portale favorisce la collaborazione in rete delle scuole aderenti mediante l'utilizzo di laboratori virtuali per la realizzazione di progetti nei seguenti campi: la progettazione per competenze, l'alternanza scuola-lavoro, la formazione dei docenti, la diffusione di buone pratiche per il miglioramento dei servizi didattici e l'organizzazione scolastica, lo sviluppo di una comunità di pratica dei docenti della rete. Fanno parte della rete le seguenti scuole: ITET «Daverio-Casula-Nervi» di Varese (www.itetvarese.edu.it) attuale scuola capofila; IP «P. Verri» di Busto Arsizio (www.ipcverri.gov.it); IIS «C. Facchinetti di Castellanza» (www.isisfacchinetti.gov.it); ISIS «Città di Luino-Carlo Volonte» di Luino (<http://lnx.isisluino.it>); ISIS «A. Ponti» (www.isisgallarate.gov.it); ISIS «E. Stein» di Gavirate (www.stein-gavirate.gov.it); ITIS «G. Riva» di Saronno (www.itisriva.gov.it); IIS «C.A. Dalla Chiesa» (www.superiorisesto.it); IIS «E. Montale» di Tradate (www.isismontaletradate.com); ISISS «L. Geymonat» di Tradate (www.itisgeymonat.va.it); ISISS «Don Lorenzo Milani» di Tradate (www.donmilaniva.gov.it); IPC «L. Einaudi» di Varese (www.ipceinaudivarese.gov.it).

GLI AUTORI

PAOLA BENETTI, docente di Lingua e letteratura italiana presso università anglosassoni e di Didattica dell'IT L2 nel Master Filis dell'Insubria, è responsabile perUSR della Lombardia AT Varese di materie quali Didattica interculturale, Alternanza scuola-lavoro e Orientamento; Istruzione degli adulti e corsi serali; Alunni in adozione e affidato. È esperta di tematiche quali Diversità culturale, Didattica IT L2, Didattica per competenze e Riforma del sistema di IdA.

VITTORIA GALLINA, già docente di Storia e Filosofia nei licei e successivamente docente a contratto di Educazione degli adulti nella Sapienza Università di Roma. Esperta di ricerca comparativa sulle competenze della popolazione adulta, è stata responsabile del dipartimento di Educazione permanente del CEDE (INVALSI), NPM per l'Italia delle due indagini OCSE IALS e ALL e consulente dell'ISFOL per l'indagine OCSE PIAAC.

CLAUDIO GENTILI ha diretto dal 1987 al 2018 il settore *education* di Confindustria. È stato membro del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione e consigliere scientifico dei ministri dell'Istruzione Lombardi, Moratti e Gelmini. Collaboratore del «Sole 24 Ore», ha insegnato Economia dell'istruzione nelle Università di Siena, Venezia-Ca' Foscari, Firenze e Padova. Attualmente insegna presso la scuola di dottorato in Formazione della persona e diritto del lavoro dell'Università di Bergamo e svolge attività di consulenza.

ANGELO MARASCHIELLO è esperto di ricerca con particolare riferimento ai sistemi formativi. Si occupa di qualità, valutazione di sistema e comunicazione. Ha maturato una

particolare esperienza nella predisposizione di strumenti informatici dedicati all'autovalutazione d'istituto. Ha sviluppato una specifica esperienza nell'attività di *team building*. Si è occupato, nell'ultimo decennio, di progettazione per competenze, orientamento e alternanza scuola-lavoro per l'USR della Lombardia, ambito territoriale di Varese.

LUISA RIBOLZI è stata docente ordinario di sociologia dell'educazione e della famiglia presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Genova fino al 2010, poi dal 2011 al 2014 vicepresidente di ANVUR. Ha fatto parte di numerosi comitati scientifici nazionali e internazionali ed è stata rappresentante dell'Italia presso l'OCSE-CERI.

Finito di stampare nel mese di giugno 2020
presso LegoDigit s.r.l - Lavis (TN)