3.3 - LE COMPETENZE

Primarosa Bosio

Una prima operazione necessaria pare essere l'assunzione di una definizione di competenza tra le molte presenti nel dibattito professionale; abbiamo visto infatti che, là dove le scuole hanno esplicitato il loro punto di riferimento, l'impianto complessivo del lavoro è risultato più coerente e soprattutto più comprensibile a chi non aveva partecipato alla ricerca. La condivisione del lessico pedagogico è sicuramente da segnalare come fattore di qualità della progettazione didattica.
Una rete di scuole si è ispirata all'elaborazione di Margiotta, altre hanno citato le competenze della Comunità europea. Possiamo quindi partire da queste due definizioni.

1. Margiotta e, sullo sfondo, Pellerey: la competenza indica il "**sapere** (sapere, saper fare, saper essere, saper comunicare,..) **personalizzato** (che fa riferimento al pensiero e all'intelligenza del soggetto) **che si manifesta in un contesto** (dove ci sono problemi da affrontare e risolvere)." *(Pellerey, 2004,competenza: capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo)*
2. "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 7/9/2006. (Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli)
"Conoscenze": indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
"Abilità", indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
"Competenze" indicano **la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia."**

Come si vede, la prima definizione è più processuale e forse più produttiva per le attività di progettazione nelle varie tappe del percorso formativo del primo ciclo, la seconda pone l'attenzione

più sugli esiti finali in previsione del "progetto di vita", soprattutto professionale, di ognuno. E' utile quindi assumerle ambedue, visto che non sono in contraddizione e che le scuole si sono ispirate ad entrambe.

Vediamo quindi quanto hanno prodotto le scuole sul concetto di competenza.

Le reti che hanno messo al centro della ricerca il concetto di competenza sono:

- Milano 1 (IC di Cerro al Lambro, DD di Agrate, IC di Vimodrone, IC Borsi di Milano, DD di Cesano)
- Brescia 1 (DD Manerbio, VI Circolo Brescia, IC Borgosatollo, IC Vescovato)
- Brescia 2 (DD Gussago,IC Rudiano)
- Gruppo Nord (DD IV Circolo di Lecco, IC di Gemonio, IC di Cassago Brianza)

In specifico, Milano 1 lavora sostanzialmente sulla certificazione delle competenze e sulla valutazione, accenna anche alla progettazione collegandola a ritroso alla certificazione, ma non sviluppa questo aspetto.

Brescia 1 e 2 lavorano sulla valutazione e sulla progettazione per competenze, collegando i due aspetti a ritroso a partire dalla valutazione.

Il Gruppo Nord lavora su competenze sociali e metacognitive (imparare ad imparare) in correlazione tra di loro.

Dopo aver analizzato i materiali, pare produttivo schematizzare i vari **oggetti** della ricerca in: competenze **degli alunni**, competenze **dei docenti** e competenze **dell'organizzazione**, anche se non tutte le scuole fanno esplicitamente queste distinzioni; è presente comunque in tutte la consapevolezza che la partecipazione alla ricerca ha innalzato la cultura professionale dei singoli e dell'organizzazione.

I diversi apporti alla costruzione della mappa complessiva delle competenze, per come emerge da questa ricerca, sono sintetizzati nella **Fig. 1**; ogni parte deve poi essere ulteriormente esplosa in altri schemi parziali; gli elementi non esplicitati come oggetto di ricerca, ma presenti, saranno evidenziati con collegamenti tratteggiati.

Per una lettura più completa si riporta nuovamente anche la **Fig. 0**, completandola con le definizioni di bisogni formativi e competenze, per come le abbiamo assunte precedentemente e con una prima schematizzazione semplificata dell'articolazione dei due concetti fondamentali.

Fig. 0

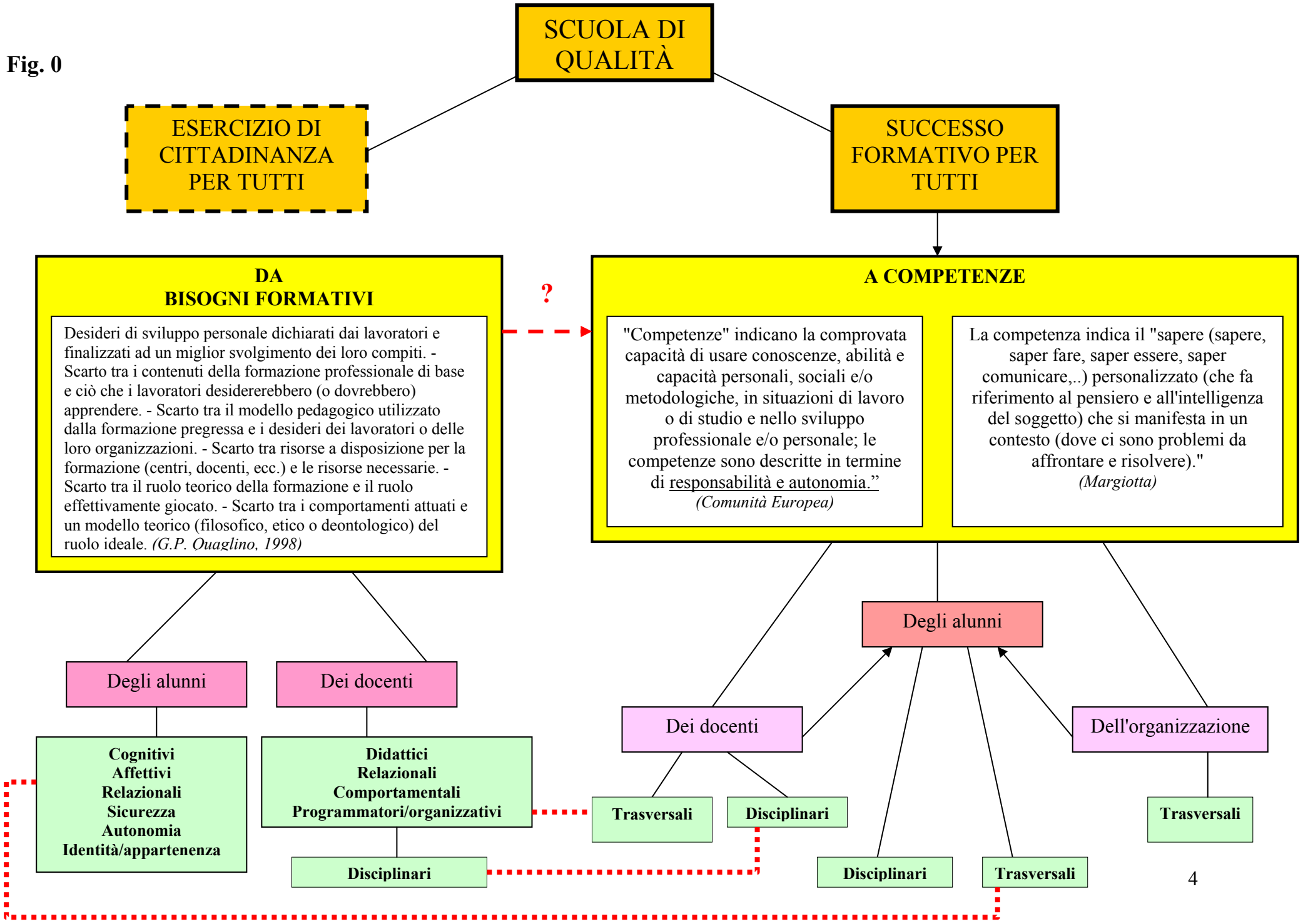
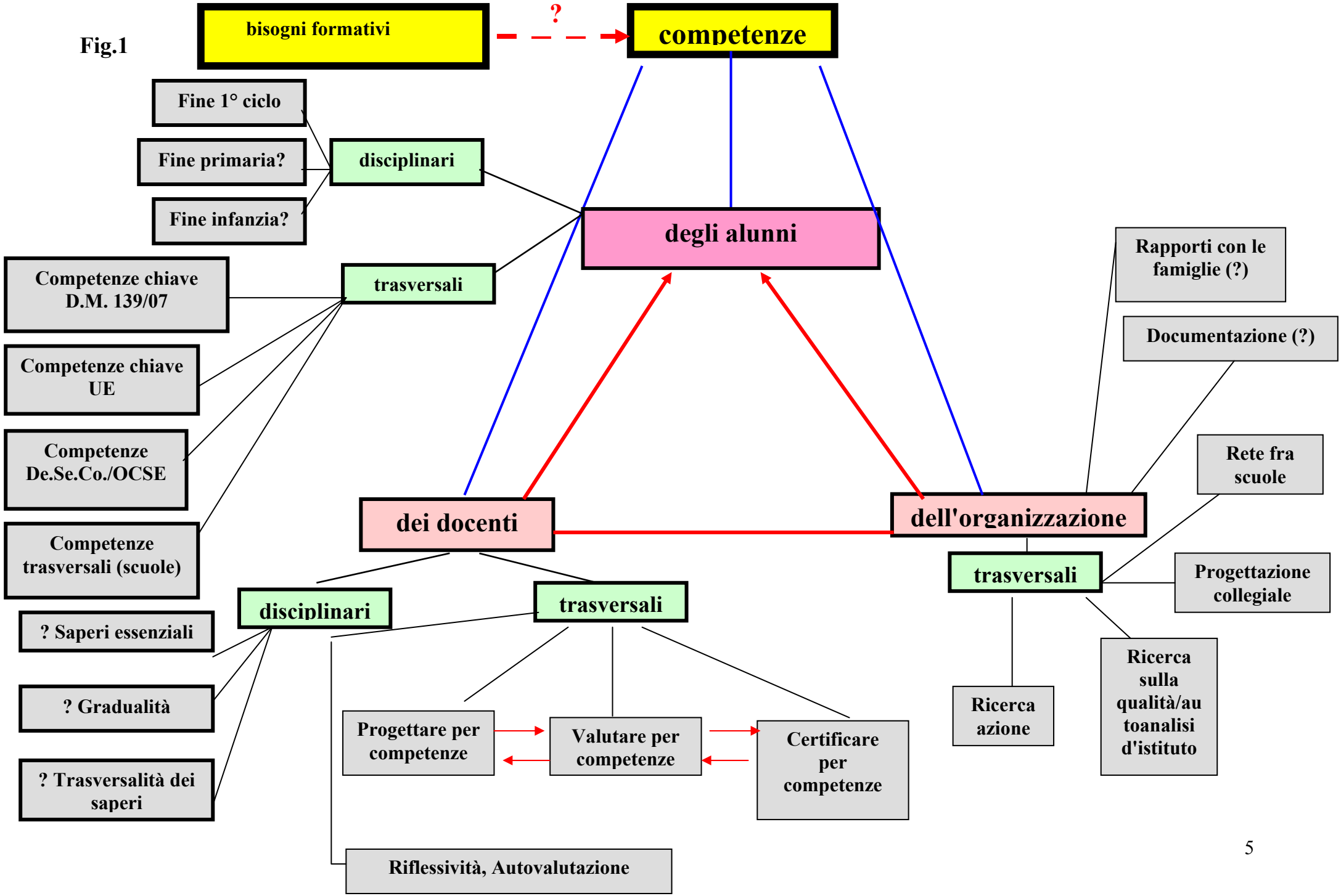

SCUOLA DI QUALITÀ
ESERCIZIO DI CITTADINANZA PER TUTTI
SUCCESSO FORMATIVO PER TUTTI
DA BISOGNI FORMATIVI
Desideri di sviluppo personale dichiarati dai lavoratori e finalizzati ad un miglior svolgimento dei loro compiti. - Scarto tra i contenuti della formazione professionale di base e ciò che i lavoratori desidererebbero (o dovrebbero) apprendere. - Scarto tra il modello pedagogico utilizzato dalla formazione pregressa e i desideri dei lavoratori o delle loro organizzazioni. - Scarto tra risorse a disposizione per la formazione (centri, docenti, ecc.) e le risorse necessarie. - Scarto tra il ruolo teorico della formazione e il ruolo effettivamente giocato. - Scarto tra i comportamenti attuati e un modello teorico (filosofico, etico o deontologico) del ruolo ideale. (G.P. Quaglino, 1998)
?
A COMPETENZE
"Competenze" indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia."
(Comunità Europea)
La competenza indica il "sapere (sapere, saper fare, saper essere, saper comunicare,..) personalizzato (che fa riferimento al pensiero e all'intelligenza del soggetto) che si manifesta in un contesto (dove ci sono problemi da affrontare e risolvere)."
(Margiotta)
Degli alunni
Dei docenti
Cognitivi
Affettivi
Relazionali
Sicurezza
Autonomia
Identità/appartenenza
Didattici
Relazionali
Comportamentali
Programmatori/organizzativi
Disciplinari
Degli alunni
Dei docenti
Dell'organizzazione
Trasversali
Disciplinari
Disciplinari
Trasversali
Trasversali

Fig.1


bisogni formativi
?
competenze
Fine 1° ciclo
Fine primaria?
Fine infanzia?
disciplinari
trasversali
Competenze chiave D.M. 139/07
Competenze chiave UE
Competenze De.Se.Co./OCSE
Competenze trasversali (scuole)
degli alunni
dei docenti
dell'organizzazione
disciplinari
trasversali
? Saperi essenziali
? Gradualità
? Trasversalità dei saperi
Progettare per competenze
Valutare per competenze
Certificare per competenze
Riflessività, Autovalutazione
Rapporti con le famiglie (?)
Documentazione (?)
Rete fra scuole
trasversali
Progettazione collegiale
Ricerca azione
Ricerca sulla qualità/autoanalisi d'istituto

Come già detto, in **Fig. 0,** nei riquadri in arancio, si evidenziano i concetti ritenuti gerarchicamente al primo livello: scuola di qualità, esercizio di cittadinanza per tutti, successo formativo per tutti. Al secondo livello si situano i concetti di bisogno formativo e competenza (riquadri in giallo); la freccia rossa tratteggiata che li unisce e il punto di domanda segnalano il possibile collegamento, già precedentemente accennato, tra bisogni formativi e competenze. Al terzo livello (riquadri in rosa) si situa l'articolazione del concetto di competenza e quella di bisogno formativo; si prevede per quest'ultimo una distinzione tra bisogni formativi **dei docenti** e **degli alunni**, analogamente per le competenze, a cui però si aggiunge il riquadro riguardante **l'organizzazione;** come si può dedurre dalle frecce rosse non tratteggiate, i docenti e l'organizzazione finalizzano le proprie competenze al raggiungimento delle competenze da parte degli alunni. La successiva differenziazione (quarto livello, riquadri in verde) prevede l'elencazione dei bisogni formativi di alunni e docenti e, per le competenze, la distinzione tra competenze disciplinari (intendendo qui per discipline quelle attualmente presenti nel curricolo) e trasversali per alunni e docenti, mentre per l'organizzazione sono indicate solo quelle trasversali. Qui si ipotizza a posteriori un collegamento (rosso, tratteggiato) tra i bisogni formativi elencati sia per gli alunni che per i docenti e le competenze disciplinari e trasversali di ambedue.

In **Fig. 1** si riprende, per maggiore chiarezza, una parte della mappa di Fig. 0 e si articola il concetto di competenza. Al quinto livello (riquadri in grigio) vengono indicati elementi che potrebbero essere definiti come fattori di qualità, cioè la cui presenza viene considerata indice di qualità pedagogica.

I concetti presenti nei riquadri in grigio, cioè i possibili fattori di qualità, vengono poi articolati in altri schemi parziali, di cui si darà conto man mano; la mappa completa deriva dall'unione di tutte le mappe parziali. Il diverso spessore delle frecce sottolinea ulteriormente le gerarchizzazioni.

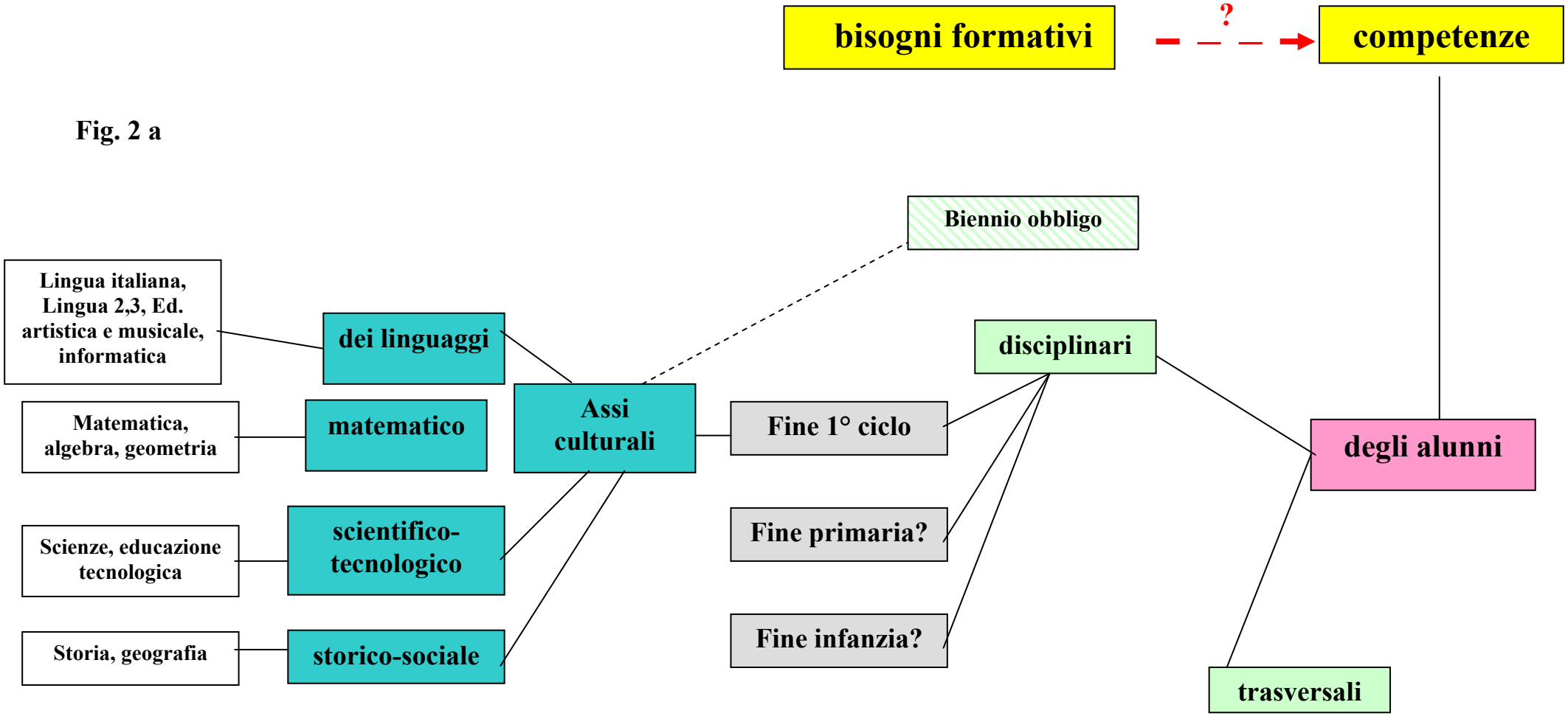
I punti di domanda segnalano le domande rimaste aperte (a parere del redattore e/o delle scuole), che possono divenire ulteriori piste di ricerca.

Come precedentemente accennato, la gerarchizzazione presentata è una ricostruzione effettuata dal redattore a posteriori e risponde all'esigenza di "mettere ordine" in materiali diversi e discontinui; ogni scuola si è occupata di uno o più d'uno di questi aspetti, che contribuiscono a definire la mappa complessiva della qualità.

Iniziamo l'analisi dalle **Competenze degli alunni**

Competenze disciplinari (Fig. 2 a)

Fig. 2 a


bisogni formativi
?
competenze
Biennio obbligo
Lingua italiana, Lingua 2,3, Ed. artistica e musicale, informatica
dei linguaggi
Matematica, algebra, geometria
matematico
Scienze, educazione tecnologica
scientifico-tecnologico
Storia, geografia
storico-sociale
Assi culturali
Fine 1° ciclo
Fine primaria?
Fine infanzia?
disciplinari
degli alunni
trasversali

Lo schema in **Fig. 2 a** articola questa parte dello schema generale: si riprendono gli elementi necessari per la comprensione del percorso e si aggiungono un sesto e un settimo livello di gerarchizzazione (riquadri in azzurro e in bianco); analogamente si procederà negli altri schemi parziali. Si segnala con una freccia tratteggiata il collegamento ad un riquadro che contiene il riferimento al documento che indica le competenze previste alla fine del primo biennio della scuola secondaria di II grado ; si considera l'esplicitazione di questo collegamento come un elemento di qualità, in quanto testimonia del tentativo da parte delle scuole di ovviare a quanto non ha fatto il legislatore, cioè costruire un sistema coerente di progettazione tra i diversi ordini di scuola.

Le indicazioni normative ricordate in introduzione, relative alla personalizzazione e alla certificazione di competenze, hanno innescato nei collegi dei docenti un processo di riflessione sul significato del termine competenza, che ha dato esiti anche molto diversificati: da chi ha semplicemente trascritto quanto era previsto nelle precedenti schede di valutazione, rinominando gli obiettivi in competenze, a chi ha riprogettato il curricolo, o ha tentato di farlo, definendo un profilo di competenze in uscita e da lì reimpostando a ritroso il lavoro.

In questa parte della trattazione ci limitiamo alla presentazione di attività di ricerca che abbiano avuto come oggetto esplicito la definizione di competenze disciplinari in modo organico e strutturato; molte scuole hanno lavorato su competenze trasversali o su compiti complessi che contenevano anche competenze disciplinari; di questo parleremo in seguito, quando tratteremo delle operazioni sulle competenze (che in questo schema sono state ricondotte alle competenze dei docenti: certificazione, valutazione, progettazione di attività didattiche per competenze).

Il lavoro più completo è forse quello dell'IC di Cerro al Lambro che, facendo tesoro del lungo lavoro di continuità con la scuola superiore e semplificando quanto previsto dal DM 139/2007, all. 1, organizza un quadro di competenze disciplinari, di seguito riportate, richieste al termine del primo ciclo di istruzione, oltre ad altri strumenti più trasversali, di cui parleremo approfonditamente in seguito; cita anche una futuribile "programmazione per competenze" (i materiali sono dell'anno scolastico 2006-2007):

GLI ASSI CULTURALI

I giovani possono acquisire le competenze chiave di cittadinanza attraverso le conoscenze e le abilità riferite a competenze di base ricondotte a questi assi culturali.

Asse dei linguaggi

	Competenze	Conoscenze
Lingua italiana	Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.	Le strutture grammaticali Le funzioni delle lingua Lessico fondamentale La comunicazione orale verbale e non verbale e le sue regole.
	Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.	Le strutture dei testi narrativi, espositivi, argomentativi. Le varietà lessicali. Tecniche di lettura analitica e sintetica, espressiva. Denotazione e connotazione I generi letterari della tradiz. Italiana, autori e opere.
	Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.	Elementi strutturali di un testo. Uso del dizionario. Modalità e tecniche delle diverse tecniche della produzione scritta. Fasi della produzione: pianificazione, stesura, revisione.
Lingua 2,3	Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi.	Lessico di base Uso del dizionario bilingue. Regole grammaticali. Corretta pronuncia di parole e frasi memorizzate. Semplici modalità di scrittura. Cultura e civiltà dei paesi di cui si studia la lingua
Ed. artistica Ed. musicale	Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario	Elementi fondamentali per la lettura / ascolto di un'opera d'arte. Principali forme di espressione artistica.
Informatica	Utilizzare produrre testi multimediali	Principali componenti strutturali di un prodotto audiovisivo. Semplici applicazioni audio e video. Uso della comunicazione telematica,.

Asse Matematico

	Competenze	Conoscenze
Matematica, algebra, geometria	Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica.	Gli insiemi N,Z,Q,R; rappresentazioni, operazioni, ordinamento I sistemi di numerazione Espressioni algebriche. Equazioni e disequazioni di primo grado. Sistemi di equazioni e disequazioni di primo grado.
	Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni	Elem. Fondamentali di geometria, significato di assioma, teorema, definizione. Il piano euclideo. Circonferenza e cerchio Misura di grandezze; grandezze incommensurabili,perimetro e area dei poligoni. Teoremi di Euclide e di Pitagora. Teorema di Talete e sue conseguenze. Il piano cartesiano. Interpretazione geometrica dei sistemi di equazione Trasformazioni geometriche elementari e loro invarianti.
	Individuare le strategie appropriate per la soluzione dei problemi.	Le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazioni con digrammi. Principali rappresentazioni di un oggetto matematico. Tecniche risolutive utilizzando: frazioni, proporzioni, percentuali, formule geometriche, equazioni e disequazioni di 1° grado.
	Analizzare dati ed interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti anche con l'aiuto di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.	Significato di analisi e organizzazione di dati numerici. Il piano cartesiano e il concetto di funzione. Funzioni di proporzionalità diretta e inversa e relativi grafici, funzione lineare. Incertezza di una misura e concetto di errore. La notazione scientifica per i numeri reali. Il concetto e i metodi di approssimazione. I numeri "macchina". Il concetto di approssimazione. Semplici applicazioni per creare, elaborare un foglio elettronico con le forme grafiche corrispondenti.

Asse scientifico-tecnologico

	Competenze	Conoscenze
Scienze	Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità.	Concetto di misura e sua approssimazione. Errore sulla misura. Strumenti e tecniche di misurazione. Sequenze delle operazioni da effettuare. Fondamentali meccanismi di catalogazione Utilizzo dei principali programmi software. Concetto di sistema e di complessità. Schemi, tabelle e grafici. Principali software dedicati. Semplici schemi per presentare correlazioni tra le variabili. Concetto di ecosistema. Impatto ambientale limiti di tolleranza. Concetto di sviluppo sostenibile. Schemi a blocchi Concetto di input-output di un sistema artificiale. Diagrammi e schemi applicati a fenomeni osservati.
Educazione tecnologica	Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza.	Concetto di calore e di temperatura. Limiti di sostenibilità delle variabili in un ecosistema
	Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	Strutture concettuali di base del sapere tecnologico. Fasi di un processo tecnologico. Il metodo della progettazione.
	Saper scegliere e usare le principali funzioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per le proprie attività di comunicazione e elaborazione.	Architettura del computer Struttura di Internet. Struttura generale e operazioni comuni ai diversi pacchetti applicativi. Operazioni specifiche di base di alcuni dei programmi applicativi più comuni.

Asse storico-sociale

	Competenze	Conoscenze
Storia	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.	Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale. I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano. I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture. I principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea. I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio. Le diverse tipologie di fonti. Le principali tappe delle sviluppo dell'innovazione tecnico- scientifica e della conseguente innovazione tecnologica.
	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.	La Costituzione italiana Organi dello Stato e loro funzioni principali Conoscenze di base sul concetto di norma giuridica e di gerarchia delle fonti. Principali problematiche relative all'integrazione e alla tutela dei diritti umani e alla promozione delle pari opportunità. Organi e funzioni di Regione, Provincia e Comune. Conoscenze essenziali dei servizi sociali Ruolo delle organizzazioni internazionali. Principali tappe dell'Unione Europea.
Geografia	Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.	Regole che governano l'economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro. Regole per la costruzione di un curriculum vitae Strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio Principali soggetti del sistema economico del proprio territorio.

Per verificare l'avvenuta acquisizione o meno di tali competenze, si ritiene valido l'utilizzo del "compito complesso" e se ne presenta un esempio (Tinteggiare una stanza), che riprenderemo in seguito.

Le competenze indicate paiono coerenti con ambedue le definizioni inizialmente assunte, tranne forse quanto richiesto per Educazione musicale e Educazione artistica, in cui non si prevede la produzione di elaborati, ma solo la "fruizione", in contrasto fra l'altro anche con le Indicazioni nazionali per la classe terza della scuola secondaria di I grado. Rimane poi da capire il motivo per cui, rispetto al testo ministeriale (DM 139/2007), sia stata eliminata la colonna delle abilità, che

completava il panorama di quanto richiesto (vedi la definizione di competenza della Comunità europea, che riassume al proprio interno anche le abilità come momento propedeutico alla maturazione di competenze).

Come questi traguardi di fine ciclo si possano articolare a ritroso nel percorso scolastico precedente è un problema aperto: una operazione di revisione del curricolo da parte del collegio docenti è stata fatta dall'Istituto Comprensivo di Rudiano, che segnala tempi di lavoro lunghi e complessi e una certa difficoltà nell'avvicinamento tra i due ordini di scuola.

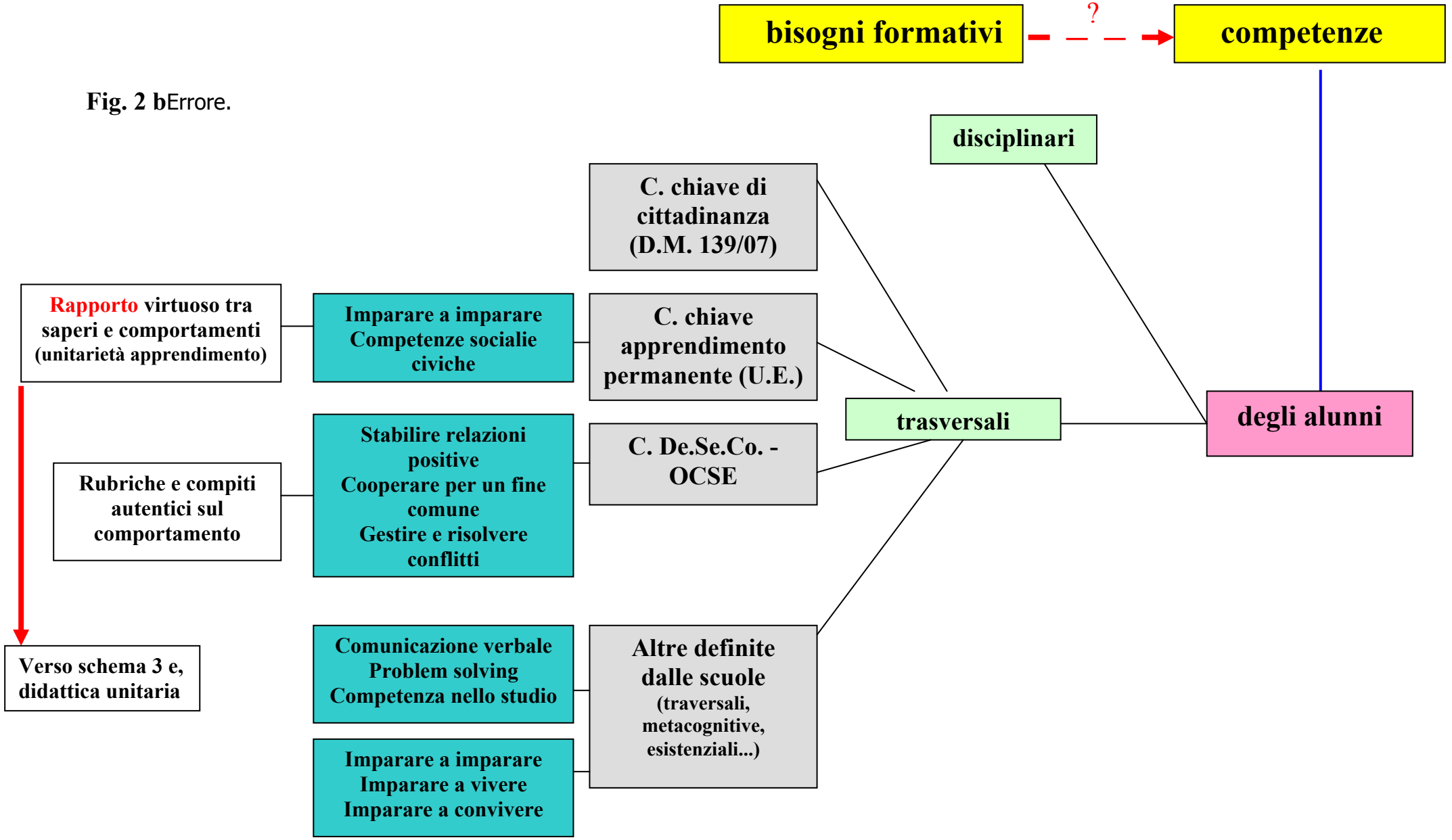
Altre scuole hanno fatto operazioni parziali, non esplicitando però il significato da dare alla "competenza"; ad esempio, un elenco come quello che segue ricorda molto gli obiettivi o le abilità: *"Italiano: Interviene in modo coerente e significativo in una conversazione; Esprime in modo chiaro e coerente idee, opinioni e stati d'animo; Conosce e usa le varie forme della comunicazione sia orale che scritta..."* L'elemento in comune pare essere la performance che viene richiesta all'alunno per verificare l'avvenuta acquisizione di una "competenza", non meglio definita; ad una lettura superficiale, sembra che le competenze indicate siano troppo parcellizzate, quindi difficilmente riferibili ad un concetto che, qualsiasi definizione si voglia assumere, rimane comunque complesso.

Le stesse fonti normative possono indurre equivoci, là dove parlano di "Traguardi per il raggiungimento delle competenze" e di "Obiettivi di apprendimento", mentre poi chiedono alle scuole secondarie di I grado di certificare competenze. Solo il documento che si riferisce agli esiti del percorso dell'obbligo scolastico alla fine del biennio elenca competenze chiaramente esplicitate come tali.

Con riferimento ai materiali che sono stati resi disponibili dalle scuole, occorre forse un supplemento di riflessione per definire chiaramente un impianto coerente valido per tutto il 1° ciclo ed ispirato esplicitamente al concetto di competenza.

Competenze trasversali (Fig. 2 b)

Fig. 2 b Errore.



Definiamo per ora come trasversali le competenze non direttamente riferibili ad un preciso ambito disciplinare; le scuole considerano di qualità lavorare sulla definizione, programmazione ecc. di tali competenze, ma non ne esplicitano la motivazione. Questa tipologia di competenze viene indicata in vario modo: competenze **chiave**, t**rasversali**, **esistenziali**, **globali**…

Si possono individuare chiaramente tre documenti di riferimento: il DM 139/2007 già precedentemente citato, da cui vengono assunte le competenze chiave di cittadinanza per la fine della scuola dell'obbligo, articolate poi con un lavoro di specificazione che possiamo vedere nell'allegato 1; il documento della Comunità europea del 2006, Competenze chiave per l'apprendimento permanente, cui fa riferimento in specifico una scuola, citando due delle competenze lì elencate; il Progetto OCSE - DeSeCo, Definizione e Selezione delle Competenze, cui fa riferimento un'altra scuola lavorando sulle competenze sociali.

Altre scuole poi definiscono come "trasversali" ulteriori competenze, che potrebbero essere ricondotte a quelle del DM 139/2007; risulta però forse più interessante lasciarle sganciate, anche perché sono competenze in un certo senso in itinere nel percorso formativo, con aspetti meno rigidamente strutturati e quindi più processuali.

Si riportano di seguito le competenze chiave di cittadinanza del DM 139/2007, suddivise secondo tre ambiti (Cerro al Lambro); per maggiore chiarezza si veda anche il già citato Allegato 1.

AMBITO (competenze trasversali?)	Cfr. documento competenze chiave di cittadinanza	DESCRIZIONE
1) Costruzione del sé	**Imparare ad imparare**	- organizza il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazioni - definisce le proprie strategie e il proprio metodo di lavoro e di studio in funzione dei tempi disponibili
	Elaborare progetti	- delinea progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, - utilizza le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
2) Relazioni con gli altri	**Comunicare**	- comprende messaggi di genere diverso e di diversa complessità, trasmessi utilizzando linguaggi diversi mediante diversi supporti - rappresenta eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti
	Collaborare e partecipare	- interagisce in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive
3) Rapporti con la realtà naturale e sociale	**Risolvere problemi**	- affronta situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline
	Individuare collegamenti e relazioni	- individua e rappresenta, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
	Acquisire ed interpretare l'informazione	- acquisisce ed interpreta criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi,valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Vediamo ora il riferimento alle competenze della Comunità europea:

Competenze chiave per l'apprendimento permanente (dicembre 2006)

"Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare a imparare
6. competenze sociali e civiche
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. consapevolezza ed espressione culturale

(Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L.394/10, IT, 30.12.2006)

Il Gruppo Nord dichiara di volersi occupare di due di tali competenze, di seguito elencate ed articolate:

Imparare a imparare

- apprendere gli alfabeti essenziali
- decodificare i segni non necessariamente verbali di cui il mondo è formato
- trovare strategie adatte alla risoluzione dei problemi
- immaginare qualcosa capace di travalicare l'usuale

Competenze sociali e civiche

- stare con gli altri, cooperare con loro
- allargare la propria visione del mondo prendendo coscienza del territorio in cui si è inseriti

L'oggetto dichiarato della ricerca del Gruppo Nord è il rapporto tra apprendimento e comportamento, cioè ci si chiede se e come i saperi possono modificare il comportamento degli alunni; si mette quindi in relazione una competenza di tipo cognitivo (imparare a imparare) con una competenza di tipo sociale. Tale relazione è l'elemento di qualità del percorso, in quanto pone l'accento sull'unitarietà del soggetto in apprendimento: l'alunno non è diviso in compartimenti stagni, quanto apprende nelle diverse discipline e nei diversi contesti interagisce al suo interno, portando alla strutturazione di personalità in cui consiste la crescita. Questa correlazione, che

avviene continuamente, è poco conosciuta dai docenti e dalle figure educative in generale, mentre ha grande importanza perché in essa giocano stili di apprendimento, motivazioni ecc..

Le esperienze presentate dal Gruppo Nord sono molto ricche di stimoli e di chiavi interpretative possibili, decidiamo qui di privilegiare quanto sintetizzato nella seguente frase: ***parola della qualità è il modello integrato "conoscenze-comportamento", che significa: il sapere rende più coscienti dei propri atti e più capaci delle proprie azioni.*** Per ulteriori approfondimenti si veda il report della rete "Gruppo Nord", in "Materiali delle scuole" (Cap. 5).

A esemplificazione di quanto affermato, una collega dell'Istituto Comprensivo di Cassago Brianza realizza una unità di apprendimento sul gioco, che ha come punto di partenza l'esigenza (molto sentita ovunque, crediamo...) di avviare i bambini a gestire l'impulsività che generalmente caratterizza l'inizio e l'iter di qualsiasi attività, ma anche la relazione tra pari che spesso degenera in contatto fisico incontrollato e aggressività verbale.

Attraverso un complesso percorso in cui gli alunni, giocando, esercitano metacognizione e lavoro cooperativo, si giunge ad un livello di consapevolezza delle proprie azioni e di rapporto equilibrato con gli altri che fa dire alla collega: "Interessante sarebbe poter trasferire procedure metacognitive e cooperative negli ambiti disciplinari in modo tale che non siano solo un approccio occasionale, ma che diventino delle vere e proprie competenze, un abito dell'allievo e in quanto tali un modus operandi anche nella quotidianità e nella vita di relazione con pari e adulti al di là di qualsiasi differenza culturale e non. Forse è un'utopia, ma sperare non fa mai male." Peraltro molti dei concetti su cui i ragazzi ragionano hanno valenza prettamente disciplinare, oltre che trasversale.

L'Unità di apprendimento di cui sopra, "Giocando si impara", è riportata interamente nei materiali del Gruppo Nord.

Infine, facciamo riferimento al Documento OCSE del 2003, Definizione e selezione di competenze chiave, DeSeCo; sono organizzate in 3 competenze macro, articolate in sottocompetenze.

1. agire in modo autonomo: difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni; definire e realizzare programmi di vita e progetti personali; agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio
2. servirsi di strumenti in maniera interattiva: utilizzare la lingua, i simboli e i testi, le conoscenze e le informazioni, le nuove tecnologie in maniera interattiva
3. funzionare in gruppi socialmente eterogenei: stabilire relazioni positive, cooperare per un fine comune, gestire/risolvere conflitti

L'Istituto Comprensivo di Vescovato prende spunto dalla necessità di inserire nella valutazione i voti di condotta, per affrontare il problema degli aspetti comportamentali; con un profondo lavoro di revisione degli strumenti in atto, quali ad esempio il contratto formativo, si giunge alla

definizione condivisa fra i tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di I grado) di una Mappa degli aspetti comportamentali e alla predisposizione di rubriche e di compiti autentici per la verifica delle competenze sociali acquisite.
La mappa viene costruita partendo dalla competenza macro n. 3 del progetto De.Se.Co., "Funzionare in gruppi socialmente eterogenei", e dalle sue sottocompetenze, articolate dalla scuola come di seguito:

- stabilire relazioni positive: instaurare rapporti corretti tra compagni/ insegnanti/personale non docente
- cooperare per un fine comune: essere disponibile al confronto e alla collaborazione
- gestire/risolvere conflitti: rispettare regole di comportamento civile

Vi sono poi le "Competenze trasversali" definite come tali dalle scuole *(fra parentesi è stato esplicitato il possibile riferimento alle competenze chiave di cittadinanza)*
Gussago parla di:

- "competenze esistenziali*"(autonomia, relazione)* e inoltre di
- comunicazione verbale, *(comunicare)*
- problem solving, *(risolvere problemi)*
- competenza nello studio (imparare a imparare)

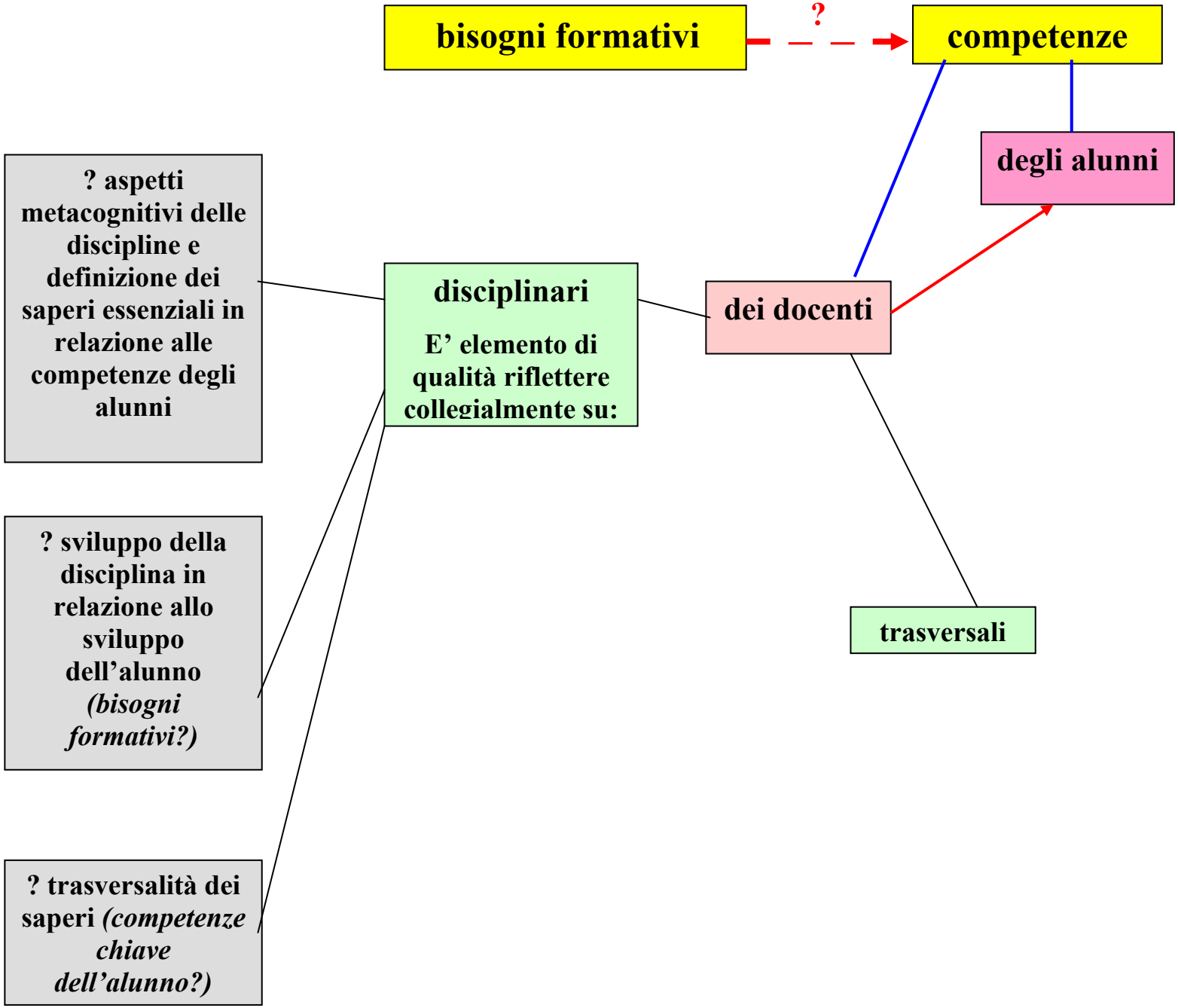
Su questi oggetti si sviluppa la costruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, di compiti di prestazione autentica e rubriche, come vedremo meglio in seguito.
Rudiano imposta tutto l'impianto di revisione del curricolo su tre principi:

- imparare ad apprendere *(imparare a imparare)*
- imparare a vivere *(tutte le competenze chiave)*
- imparare a convivere *(collaborare e partecipare)*

Competenze dei docenti

Competenze disciplinari (Fig. 3 a)

Fig. 3 a


bisogni formativi
?
competenze
degli alunni
? aspetti metacognitivi delle discipline e definizione dei saperi essenziali in relazione alle competenze degli alunni
disciplinari
E' elemento di qualità riflettere collegialmente su:
dei docenti
? sviluppo della disciplina in relazione allo sviluppo dell'alunno (bisogni formativi?)
trasversali
? trasversalità dei saperi (competenze chiave dell'alunno?)

In correlazione con le competenze disciplinari degli alunni, emergono dalle diverse ricerche considerazioni e intenti relativi alle competenze disciplinari dei docenti, anche se non si evidenzia un lavoro sistematico in questa direzione; per intenderci, nessuna scuola ha fatto un percorso relativo alle competenze di lingua, matematica ecc. dei docenti, sia relativamente al contenuto specifico che alla mediazione didattica della disciplina.

Ad esempio, Rudiano dichiara di aver lavorato verso la costruzione dei curricoli, dato che ritiene che non tutto ciò che viene previsto dai documenti normativi sia indispensabile per lo sviluppo delle competenze; Borgosatollo indica che è iniziato un percorso verso la declinazione di competenze di carattere disciplinare degli alunni, la cui messa a fuoco ha permesso di rendere visibili e di affinare ancora di più le competenze dei docenti (ricaduta sulla qualità professionale); Vescovato e Manerbio dichiarano che vanno definiti i saperi irrinunciabili. Quella di una "ripulitura" dei curricoli verso gli elementi davvero essenziali è un'esigenza sentita dai docenti, che si pongono alcune domande "professionali": quale consapevolezza degli aspetti metacognitivi delle discipline, indispensabili per passare dalle conoscenze alle competenze, come rilevato da Manerbio? Come si individua e si motiva cosa è irrinunciabile? Quanto si riesce a mettere in correlazione lo sviluppo della disciplina con quello dell'alunno? Borgosatollo rileva che c'è un uso "esagerato" del libro di testo, motivato forse dalle difficoltà sopra accennate e su cui si vuole intervenire. La necessità, e nello stesso tempo la difficoltà, di passare dalle conoscenze alle competenze fa emergere una carenza di riflessione condivisa nei diversi organismi collegiali sugli aspetti metacognitivi delle discipline.

Si segnalano inoltre come elemento critico percorsi disciplinari che non interagiscono tra di loro (la trasversalità dei saperi era uno degli aspetti indicato inizialmente dal gruppo di progetto come interessante per definire la qualità pedagogica). Le competenze traversali degli alunni potrebbero essere individuate come il campo di incontro dei diversi saperi? L'ipotesi non emerge in modo esplicito, ma può essere individuata incrociando le diverse ricerche.

Nella mappa parziale (Fig. 3 a) si segnalano quindi come problematici tutti questi aspetti.

Competenze trasversali (Fig. 3 b, c, d, e)

Le competenze qui definite come "trasversali" dei docenti sono, a parere del redattore, l'aspetto più produttivo della ricerca, in quanto vengono ampiamente sviluppate in relazione al concetto, veramente generativo in questo ambito, di **competenza**: la scelta (o la necessità, nel caso della scuola secondaria di I grado che deve certificare le competenze) di assumere questo concetto come centrale, costringe a riprogettare i percorsi: si rileva che non si riesce a certificare competenze se non si è lavorato precedentemente su di esse in modo coerente.

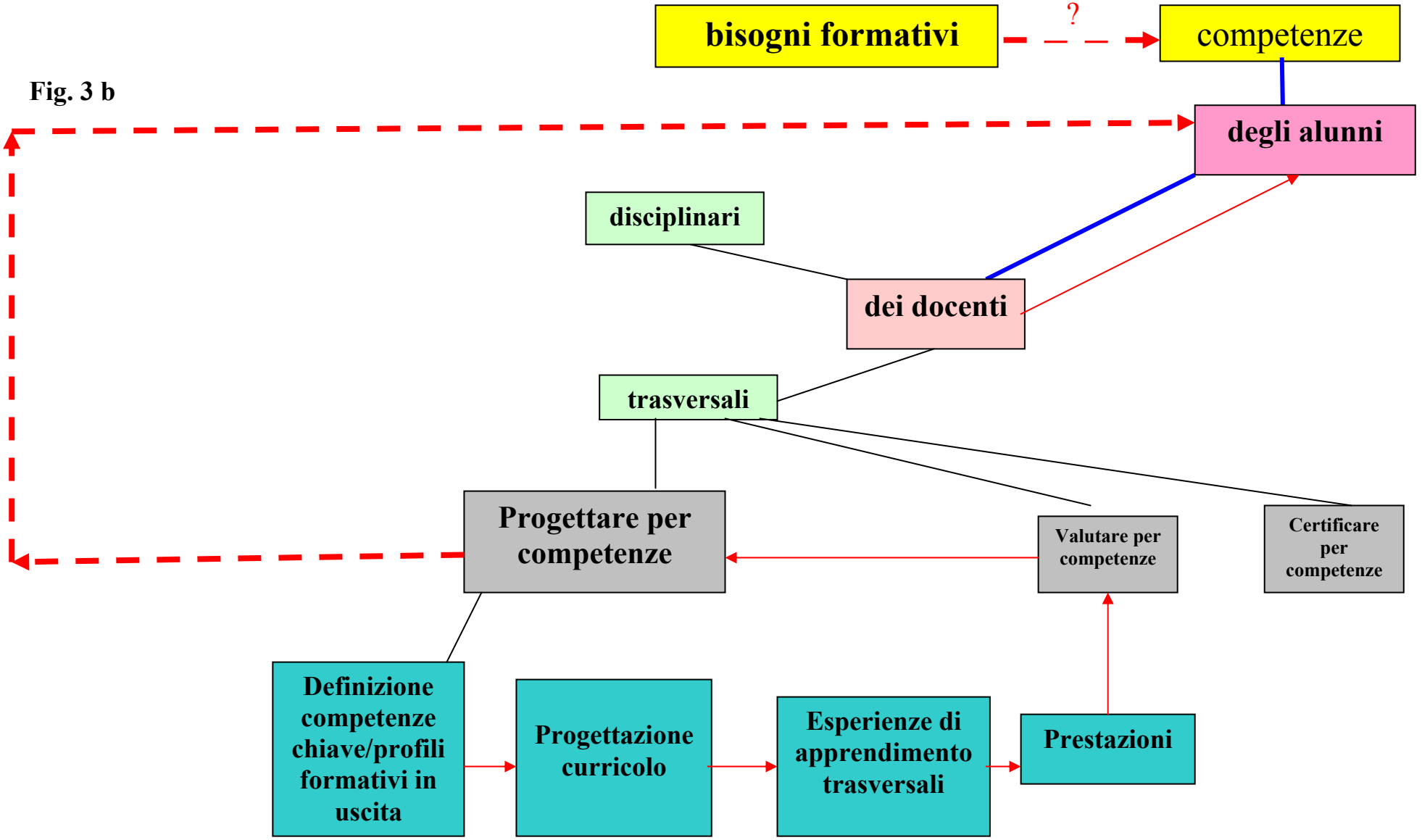
Le competenze trasversali sono definibili come tutto ciò che non è strettamente legato alla mediazione didattica della disciplina e sono riassumibili a grandi linee in **progettare, valutare, certificare per competenze, in stretta interrelazione.**

La progettazione e la valutazione per competenze riguardano in special modo ed esplicitamente le ricerche delle reti di Brescia 1, Brescia 2, Milano 1 (unitamente alla certificazione per competenze). Anche il Gruppo Nord lavora su questo con modalità originali, alle quali dedicheremo uno spazio apposito.

I due concetti, di progettazione e valutazione, sono strettamente correlati; qualcuno parte dalla definizione delle rubriche e dei compiti complessi per arrivare alla valutazione e da lì procedere a ritroso nella riprogettazione coerente del curricolo, altri, come ad esempio Rudiano, procedono più sistematicamente: per rispondere alle esigenze date dall'Istituto comprensivo di nuova costituzione, si mette a punto un sistema di architettura didattica basato sul concetto di competenza: dalla definizione dei profili in uscita alla progettazione del curricolo, alla costruzione di esperienze di apprendimento (trasversali) alle prestazioni, alla valutazione con successiva riprogettazione.

Nello schema in **Fig. 3 b** si dà conto di questo impianto di progettazione;

Fig. 3 b


bisogni formativi
?
competenze
degli alunni
disciplinari
dei docenti
trasversali
Progettare per competenze
Valutare per competenze
Certificare per competenze
Definizione competenze chiave/profili formativi in uscita
Progettazione curricolo
Esperienze di apprendimento trasversali
Prestazioni

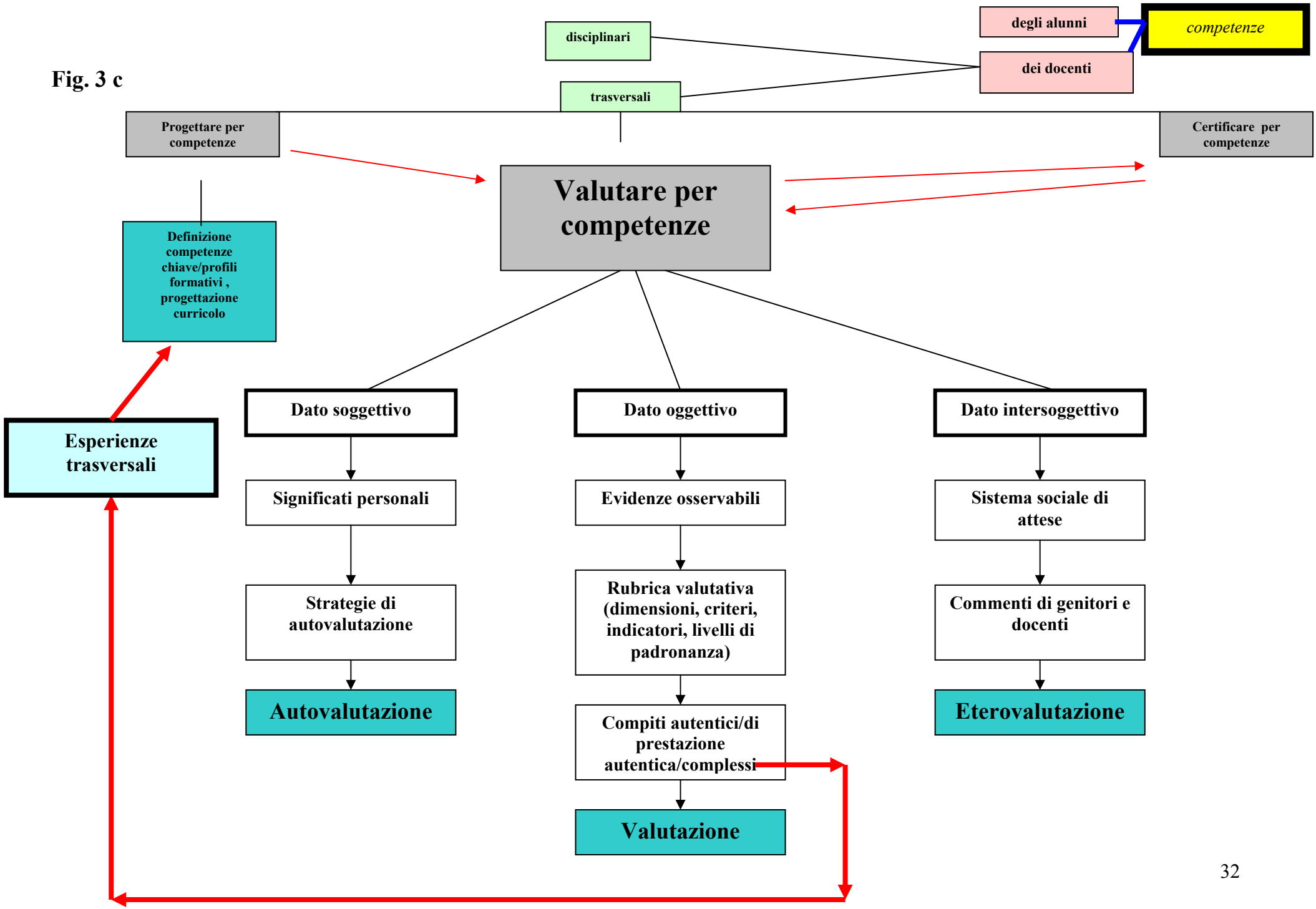
La linea rossa tratteggiata, che collega la progettazione alle competenze degli alunni, indica il collegamento, non esplicitato dalle scuole ma presente, tra questi due aspetti. Gli altri due schemi successivi, Fig. 3 c e Fig. 3 d, completano l'impianto sviluppando l'analisi di valutazione e certificazione.

Per le reti di Brescia 1 e 2 il punto di partenza per la ricerca pare essere l'impianto di seguito descritto, variamente articolato dalle diverse scuole e che va ricondotto all'impostazione teorica esplicitata dall'esperto che ha lavorato con la rete, il Prof Castoldi:

- definizione di competenze chiave (con riferimento alle diverse fonti normative già citate);
- definizione di un sistema integrato di valutazione di tali competenze che comprenda il dato soggettivo (significati personali, istanza autovalutativa), il dato oggettivo (evidenze osservabili, istanza empirica) e intersoggettivo (sistema di attese, istanza sociale);
- a queste tre istanze è collegata la costruzione di strumenti: strategie autovalutative per l'istanza soggettiva (sia per gli alunni che, in un caso, anche per i docenti), rubriche valutative e compiti autentici per la valutazione della prestazione, istanza oggettiva, commenti di docenti e genitori per l'eterovalutazione, istanza intersoggettiva.
- La costruzione delle rubriche implica la definizione di dimensioni (della competenza, articolate in sottocompetenze o comunque elementi più semplici), criteri, indicatori, livelli di padronanza della dimensione di competenza esaminata (solitamente tre livelli: padronanza piena, media, parziale o con definizioni analoghe).

In **Fig. 3 c** possiamo vedere l'articolazione del concetto di "valutare per competenze" come sopra descritto.

Fig. 3 c


disciplinari
trasversali
degli alunni
dei docenti
competenze
Progettare per competenze
Certificare per competenze
Valutare per competenze
Definizione competenze chiave/profili formativi , progettazione curricolo
Esperienze trasversali
Dato soggettivo
Dato oggettivo
Dato intersoggettivo
Significati personali
Evidenze osservabili
Sistema sociale di attese
Strategie di autovalutazione
Rubrica valutativa (dimensioni, criteri, indicatori, livelli di padronanza)
Commenti di genitori e docenti
Autovalutazione
Compiti autentici/di prestazione autentica/complessi
Eterovalutazione
Valutazione

La freccia rossa grossa non tratteggiata indica il collegamento esplicito, che Manerbio fa, tra definizione dei compiti complessi e progettazione nel curricolo di "esperienze trasversali", che modificano profondamente la classica impostazione "obiettivi, contenuti, strumenti, verifica", molto legata all'ambito disciplinare, proponendo una modalità di mediazione didattica complessa, da cui ricavare in seguito gli elementi disciplinari; è sostanzialmente lo stesso percorso proposto da Rudiano, maggiormente esplicitato.

Le modalità con cui le scuole applicano quanto sopra esposto, che condividono come sfondo culturale di riferimento, sono diverse: qualcuno parte da un'esperienza laboratoriale, in cui applica l'impianto sopra delineato (Borgosatollo e Brescia VI), altri procedono in modo più sistematico definendo per intero uno dei tre aspetti (rubriche disciplinari e trasversali, compiti complessi/di prestazione autentica, Manerbio, Vescovato e Gussago).

Esemplifichiamo, perché può essere di qualche interesse evidenziare come quanto esposto è alla portata di tutte le scuole che vogliano sperimentarlo, anche se la fatica dichiarata è tanta (ma anche la gratificazione professionale).

Borgosatollo, scuola secondaria di I grado

Viene proposto agli alunni di classe terza il seguente compito di prestazione: preparare un convegno dal titolo "L'offerta formativa per i giovani di Borgosatollo" da realizzarsi in orario extrascolastico e in cui illustrare alla comunità (genitori, altri studenti, docenti ecc.) le possibilità che il territorio offre per la scelta del percorso post scuola media.

Il Convegno viene effettivamente realizzato e gli alunni vengono valutati sulla base delle prestazioni che hanno effettuato. L'esperienza, rielaborata collegialmente, mette in moto un processo di cambiamento. In allegato 2 viene illustrato il percorso effettuato, con l'evidenziazione di punti di forza e di criticità.

Brescia VI Circolo, scuola primaria

Viene proposto agli alunni di classe quinta il seguente compito di prestazione: "elaborare, esprimere e argomentare un proprio progetto di vita che tiene conto del percorso svolto".

La scuola esplicita il collegamento con le Indicazioni nazionali, nella prospettiva di una rielaborazione del curricolo, che dovrebbe coinvolgere tutto il Collegio, a cui il Gruppo di lavoro relaziona sulla attività svolta. In allegato 3 si possono vedere i materiali di documentazione dell'intero percorso.

Manerbio, Direzione didattica, scuola primaria

La riflessione inizia dalla definizione dei profili formativi al termine della classe quinta (competenze esistenziali e competenze culturali), si elaborano le relative rubriche e si predispongono compiti complessi coerenti con tali rubriche. Si costruisce inoltre la correlazione tra

le "esperienze trasversali" e i compiti complessi. Ci si preoccupa in particolare della coerenza tra gli aspetti precedentemente citati e ci si propone di rivedere il curricolo in funzione dei profili formativi. In allegato 4 un esempio di articolazione della competenza: autonomia in ambito scolastico (che potrebbe essere una "sottocompetenza" della competenza chiave "Imparare ad imparare", declinata ad un livello adeguato per alunni di quinta elementare). Si definiscono le dimensioni (autonomia gestionale operativa, autonomia cognitiva, autonomia emotivo-relazionale), i criteri (ad esempio, per autonomia cognitiva l'uso degli strumenti, del tempo, delle tecniche), gli indicatori (ad esempio "Conoscere gli strumenti necessari per le varie attività scolastiche"), i livelli (pieno, media, parziale) di padronanza di tali competenze.

Gussago, Direzione didattica, scuola primaria

Gussago si propone di costruire un repertorio di strumenti per la valutazione di competenze definibili come trasversali (competenze esistenziali quali autonomia e relazione, comunicazione verbale, problem solving e competenza nello studio) e compiti di prestazione autentica coerenti con tali rubriche. Inoltre il lavoro prosegue nella direzione della revisione della progettazione didattica, in modo che sia coerente con gli strumenti della valutazione. In questo modo si chiude effettivamente il cerchio tra valutazione e programmazione, processo più volte citato nelle ricerche delle scuole, ma non sempre realizzato: le scuole stesse mettono in evidenza come lo sforzo per la definizione di modalità di valutazione più formative ed autentiche, coerenti con il concetto di competenza, corra spesso il rischio di rimanere sganciato dalle modalità di mediazione didattica dei docenti nel "far scuola" di ogni giorno. In allegato 5 troviamo due rubriche relative all'autonomia e alla relazione per bambini di 5 anni e un compito di prestazione coerente con tali rubriche.

Come si vedrà, i livelli qui indicati sono quattro, viene introdotta anche la possibilità di un mancato raggiungimento della competenza; sarebbe interessante conoscere le motivazioni di tale scelta.

Rudiano, per rispondere alle esigenze date dall'Istituto comprensivo di nuova costituzione, mette a punto un sistema di architettura didattica basato sul concetto di competenza: dalla definizione dei profili in uscita alla progettazione del curricolo, alla costruzione di esperienze di apprendimento (trasversali) alle prestazioni, alla valutazione con successiva riprogettazione.

Alcune scuole della rete di Milano 1 procedono alla definizione di rubriche disciplinari, dalle quali è possibile risalire alle competenze/profili formativi. Riportiamo di seguito un esempio di rubrica per la Lingua italiana al termine della scuola primaria (Vimodrone)

ICS di Vimodrone - scuola primaria - a.s. 2008-2009

LINGUA ITALIANA

Competenze al termine della scuola primaria

A – L'alunno/a ha conseguito la piena competenza

B – L'alunno/a ha conseguito un buon livello di competenza

C -- L'alunno/a ha conseguito una competenza essenziale

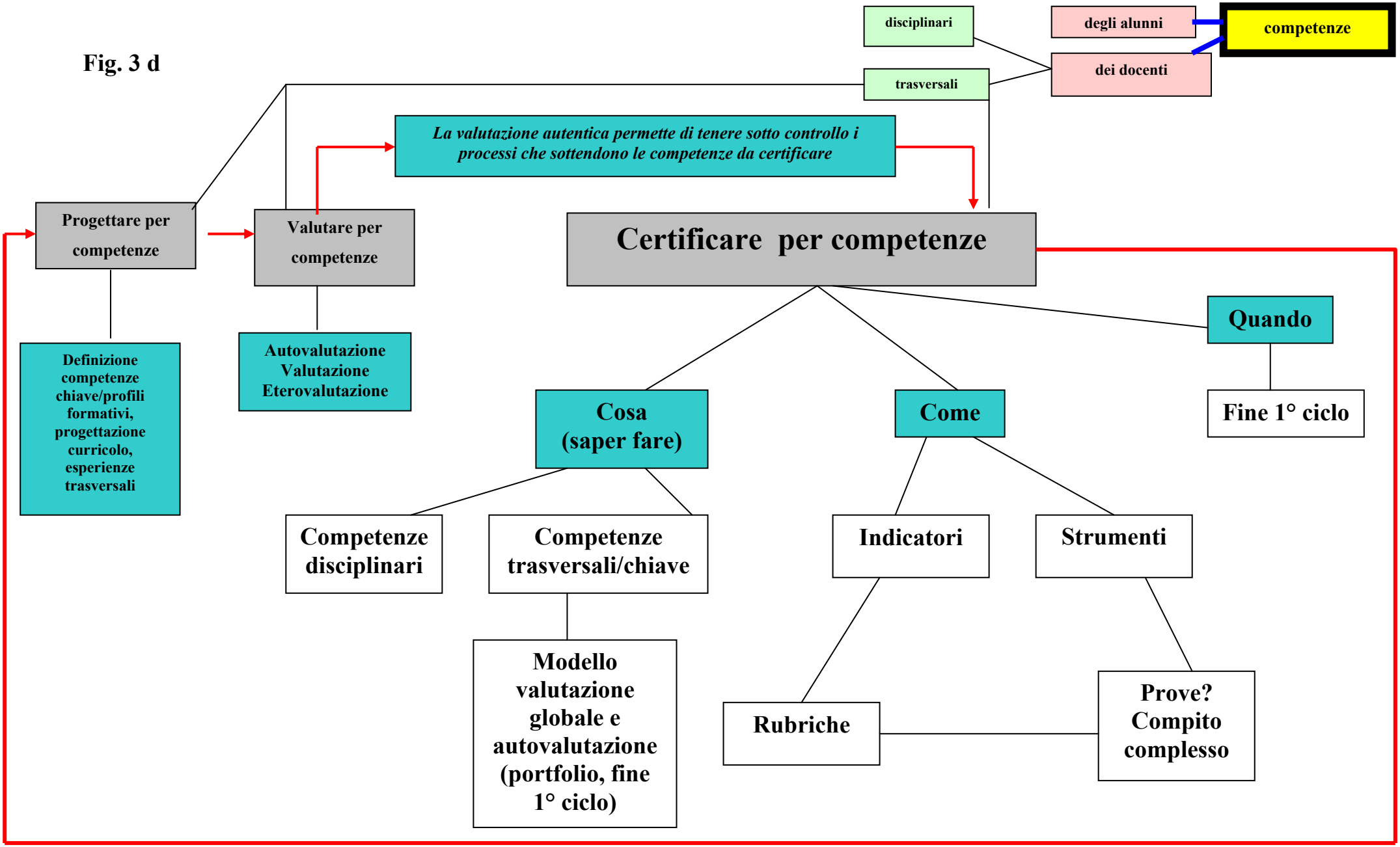
	A	**B**	**C**
LINGUA ITALIANA ASCOLTARE COMPRENDERE COMUNICARE ORALMENTE	Riferisce il contenuto di un testo ascoltato con chiarezza e completezza. Usa un lessico appropriato e specifico, Comunica le proprie opinioni su un argomento trattato, Argomenta con facilità.	Riferisce il contenuto di un testo ascoltato con buona chiarezza e seguendo l'ordine cronologico, Non sempre usa un lessico specifico. Racconta un'esperienza vissuta con ricchezza di particolari. Apporta contribuiti alla conversazione.	Riferisce il contenuto di un testo ascoltato con scarsa chiarezza. Risponde a domande specifiche dopo l'ascolto di un testo articolato. Non usa in modo appropriato il lessico specifico. Racconta un'esperienza vissuta in modo chiaro e corretto, rispettando l'ordine cronologico
LINGUA ITALIANA LEGGERE E COMPRENDERE TESTI DI DIVERSO TIPO	Legge un testo a voce alta, in modo fluido e scorrevole. Rispetta la punteggiatura e dà la giusta intonazione. Rileva sentimenti e stati d'animo espressi in un testo. Desume dal contesto il significato dei termini. Divide in sequenze, sintetizza e prende spunto dal testo per ricercare informazioni.	Legge un testo a voce alta, in modo corretto e scorrevole. Rispetta pause e intonazioni, Risponde a domande indirette relative al contenuto di un testo letto autonomamente Coglie le intenzioni comunicative dell'autore Divide in sequenze e sintetizza autonomamente.	Legge un testo a voce alta in modo poco scorrevole. Rispetta pause e intonazioni. Risponde a domande relative al contenuto di un testo letto autonomamente. Divide in sequenze con una certa difficoltà e opera sintesi con l'aiuto dell'insegnante.
LINGUA ITALIANA PRODURE E RIELABORARE TESTI SCRITTI	Scrive testi: producendo contenuti adeguati allo scopo e al destinatario utilizzando un lessico ricco e appropriato	Scrive testi: producendo contenuti completi e coesi rispettando le strutture organizzative dei testi: fiaba, cronaca, descrizione utilizzando un lessico vario	Scrive testi: producendo contenuti sufficientemente pertinenti e chiari rispettando le semplici strutture organizzative del testo.
LINGUA ITALIANA CONOSCERE LE STRUTTURE DELLA LINGUA ARRICCHIRE IL LESSICO	Scrive applicando le regole ortografiche. Riconosce e analizza le strutture grammaticali, anche se inserite in testi di una certa complessità.	Scrive applicando le principali regole ortografiche. Riconosce e analizza le principali strutture grammaticali presenti in un testo,	Non rispetta, nello scrivere, tutte le regole ortografiche. Analizza le principali strutture grammaticali, ma fatica a riconoscerle all'interno di un testo.

La certificazione per competenze (Fig. 3 d), collegata alla valutazione, è oggetto della ricerca del Gruppo di Milano1; il punto di partenza della riflessione comune è chiaramente evidenziato nelle domande che le scuole si sono inizialmente poste:

• cosa significa certificare le competenze
• con quali strumenti è possibile certificare le competenze: compito complesso?
• quali competenze sono da certificare
• quale valutazione autentica per raccogliere i processi che sottendono le competenze
• come certificare competenze implica progettare per competenze

I quesiti hanno messo in moto una massiccia operazione di revisione di prassi valutative consolidate e la consapevolezza della necessità di modificare, a ritroso, anche le prassi didattiche; gli esiti, per quanto attiene la certificazione per competenze, sono schematizzati in **Fig. 3 d,** per il resto il lavoro è proseguito ed è tuttora in corso, con maggiori o minori discontinuità in relazione alle situazioni concrete che si sono verificate nel tempo in ogni scuola della rete.

Fig. 3 d


disciplinari
degli alunni
competenze
dei docenti
trasversali
La valutazione autentica permette di tenere sotto controllo i processi che sottendono le competenze da certificare
Progettare per competenze
Valutare per competenze
Certificare per competenze
Definizione competenze chiave/profili formativi, progettazione curricolo, esperienze trasversali
Autovalutazione Valutazione Eterovalutazione
Quando
Fine 1° ciclo
Cosa (saper fare)
Come
Competenze disciplinari
Competenze trasversali/chiave
Indicatori
Strumenti
Modello valutazione globale e autovalutazione (portfolio, fine 1° ciclo)
Rubriche
Prove? Compito complesso

Una prima considerazione che emerge dai materiali è la differenza tra valutazione e certificazione: alla prima viene data una valenza più formativa che sommativa, con riferimento esplicito alla valutazione autentica come modalità per cogliere "cosa sta dietro", i processi che sottendono alla maturazione delle competenze; per questo viene ribadita con forza la necessità del suo utilizzo per tutto il percorso didattico. Risulta anche evidente la consapevolezza del rischio di effettuare una certificazione per competenze che non tenga conto del percorso precedente, oltre che avulsa da una progettazione complessiva coerente, con esiti poco significativi e artificiosi. Si individua quindi la necessità di rivedere il curricolo articolandolo per competenze (freccia rossa).

Il concetto di certificazione per competenze viene scomposto in tre componenti essenziali: cosa, come e quando certificare.

Per quanto riguarda il "cosa", si fa esplicito riferimento alle competenze chiave della Comunità europea e a quelle del biennio precedentemente citate (competenze Chiave di cittadinanza), mettendo l'accento sull'enfasi attribuita da questi documenti al "saper fare" (forse in contrapposizione all'eccessiva importanza data dalla scuola al "sapere"); una scuola (Cerro al Lambro) elabora un modello di "valutazione globale dell'alunno in uscita dalla III media che dia informazioni sull' acquisizione delle competenze-chiave come richieste all'ingresso al biennio, accompagnata da una griglia di autovalutazione da parte dell'alunno delle competenze raggiunte al termine del percorso triennale, come presa di coscienza del percorso formativo e come consolidamento degli apprendimenti acquisiti" (*da "Relazione finale", giugno 2007*). In allegato 6 si riportano i due documenti.

Per le competenze disciplinari, abbiamo già visto precedentemente il profilo finale definito per Assi culturali (vedi prima parte, competenze degli alunni).

Il problema fondamentale su cui le scuole esercitano la loro ricerca è il "come": si rileva la necessità di disporre di indicatori e di strumenti per la valutazione, da cui poi far derivare la certificazione. Occorre costruire delle prove, con una particolare attenzione al setting, che non deve essere artificioso nè proporre compiti parcellizzati, dato che si parla di certificare competenze complesse: questo porta ad identificare nel "compito complesso" una modalità adeguata di verifica, in cui osservare l'acquisizione di più competenze, sia disciplinari che trasversali. Si fa presente però la difficoltà di utilizzare sempre questa modalità, che è difficile da organizzare e da valutare.

In allegato 7 una esemplificazione di compito complesso, rubriche valutative e modello di certificazione per le competenze realizzato dall'IC Borsi di Milano. La costruzione degli strumenti viene indicata come un momento particolarmente produttivo e di qualità per la crescita professionale dei docenti; si fa rilevare anche che gli strumenti prodotti in una realtà possono essere

di difficile comprensione per altre realtà che non hanno partecipato all'elaborazione; in questo caso, l'uso di tali strumenti dovrebbe essere accompagnato.

L'IC di Cerro al Lambro elabora una "Prova complessa di Problem Solving, Tinteggiare una stanza", da somministrare in terza, come strumento per la valutazione delle competenze disciplinari in Italiano, Matematica, Geometria, Tecnologia, Arte e immagine e di alcune competenze traversali (Imparare ad imparare, Elaborare progetti, Comunicare, Risolvere problemi).

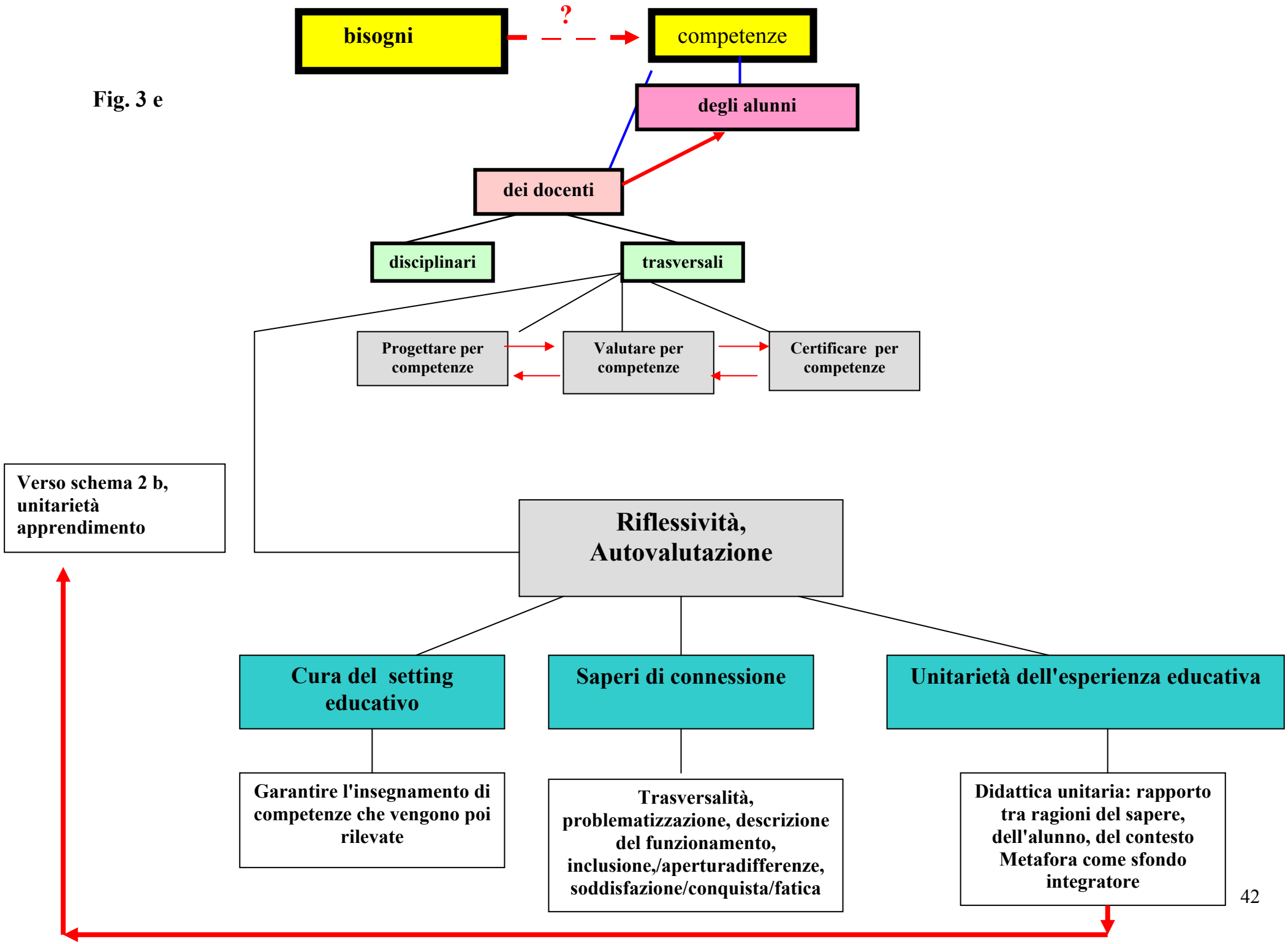
Per la certificazione, questa scuola si rifà a due modelli proposti dalla Casa Editrice Spaggiari, in cui vengono identificate le discipline, gli indicatori e i livelli di competenza.

Per quanto riguarda il "quando", l'indicazione esplicita è la fine del 1° ciclo, come normativamente previsto.

In sintesi, non è stata fatta dalle scuole, in base ai materiali di cui siamo a conoscenza, la sperimentazione di un percorso complessivo così come delineato in fig. 3 d; in una esperienza mancano gli indicatori, nell'altra mancano le rubriche o l'indicazione chiara delle competenze da certificare. Il percorso complessivo deriva dalla sintesi delle diverse esperienze.

Riflessività, autovalutazione (Fig. 3 e)

Fig. 3 e


bisogni
?
competenze
degli alunni
dei docenti
disciplinari
trasversali
Progettare per competenze
Valutare per competenze
Certificare per competenze
Verso schema 2 b, unitarietà apprendimento
Riflessività, Autovalutazione
Cura del setting educativo
Saperi di connessione
Unitarietà dell'esperienza educativa
Garantire l'insegnamento di competenze che vengono poi rilevate
Trasversalità, problematizzazione, descrizione del funzionamento, inclusione,/aperturadifferenze, soddisfazione/conquista/fatica
Didattica unitaria: rapporto tra ragioni del sapere, dell'alunno, del contesto Metafora come sfondo integratore

Emergono infine, dal lavoro di riflessione metacognitiva delle scuole sui percorsi effettuati, degli elementi di professionalità che appartengono, o potrebbero/dovrebbero appartenere, alla "cassetta degli attrezzi" di un buon insegnante e che proprio per questo situiamo in questa parte dello schema, invece che nelle competenze dell'organizzazione; parliamo di competenze che sono esplicitamente indicate dalle scuole come elemento di qualità, come la riflessività/autovalutazione, sia pur condotta nel confronto collegiale con i colleghi.

Gli oggetti su cui si è esercitato questo confronto, con la relativa crescita di professionalità, sono molteplici, ne mettiamo in evidenza alcuni per il carattere di novità e/o per l'importanza dell'elemento considerato.

1. **Cura del setting educativo:** gestione delle interazioni, dei tempi, dei materiali.

   Per la rete di Milano 1 questo aspetto, pur non essendo esplicitamente previsto nel piano della ricerca, è emerso con forza là dove ci si è confrontati sulla necessità "...di ricondurre l'attenzione a ciò che avviene in classe e di predisporre tutti i supporti necessari ai docenti per un setting educativo efficace di lezione; dal presupposto condiviso e fondamentale che si valuta ciò che si insegna e che quindi sia garantito l'insegnamento di aspetti di competenze che vengono poi rilevate. ... Nello specifico della ricerca i compiti complessi sperimentati possono essere considerati un esempio particolare di efficace setting educativo che può fungere da modello, in quanto consentono "l'esplicito insegnamento" (assunzione di responsabilità del docente) di dimensioni rilevanti per lo sviluppo delle competenze: attivazione e collaborazione, atteggiamenti positivi, responsabilizzazione, autonomia, autoregolazione, operando un feed back tra insegnamento e apprendimento nello svolgimento operativo del processo *(dal Report di Milano 1, luglio 2008)*. Il concetto di competenza e le operazioni connesse hanno portato ad una revisione delle modalità consuete di far lezione.

2. **i "saperi di connessione"** che portano verso l'unitarietà, oltre che la significatività, dell'insegnamento

   Le reti di Brescia 1 e 2 mettono in evidenza, oltre alla coerenza interna del curricolo, di cui parleremo in seguito, l'importanza della riflessione metacognitiva sugli elementi che caratterizzano i diversi stili di insegnamento.

   I saperi di connessione, come vengono da loro definiti, sono articolati per contrapposizione, come si vede nella seguente tabella:

SAPERI DI CONNESSIONE		
Trasversalità	**VS**	**Separazione**
Problematizzazione	**VS**	**Linearità**
Descrizione del funzionamento	**VS**	**Valutazione in decimi**
Inclusione/apertura	**VS**	**Esclusione/chiusura**
Differenze,	**VS**	**Standard**
Soddisfazione/conquista/fatica	**VS**	**Gratuità/facilità**

3. Unitarietà dell'esperienza educativa

Nella stessa direzione di attenzione alle relazioni tra gli elementi in gioco, più che agli elementi stessi, va l'elaborazione prodotta dal Gruppo Nord sulle esperienze effettuate, già parzialmente descritte in precedenza; la competenza stessa è vista come "luogo" in cui interagiscono i tre elementi di cui è composta la didattica: **sapere** (la dimensione metodologico-didattica, cioè mediazione didattica, strategie, ecc,), **soggetto** (la dimensione relazionale comunicativa dell'azione formativa e didattica), **contesto** (la dimensione organizzativa cioè allestimento setting, spazi, tempi, gruppi, ecc.).

Ognuno di questi elementi ha proprie "ragioni", che trovano la loro composizione in proposte formative unitarie, progettate per favorire la maturazione delle competenze già sopra indicate: imparare a imparare e maturare competenze sociali e civiche.

Tali ragioni, individuate come "parole della qualità pedagogica", sono così riassunte a posteriori, nella rielaborazione del Gruppo (il raggruppamento in tre "insiemi" è opera del redattore):

1. Ragioni del sapere: unitarietà del sapere, valenza funzionale del sapere, sapere come amalgama, legame tra esperienza e sapere, sapere ordinato
2. Ragioni del soggetto: fatica gioiosa, appartenenza al gruppo, autonomia, comportamenti virtuosi, relazioni allargate, coscienza di sè, intimità, modello integrato conoscenza-comportamento, comunicazione, coinvolgimento dei genitori, allegria
3. Ragioni del contesto: itinerario flessibile, centralità del territorio, gioco dell'apprendere, realtà problematizzata, negoziazione, strumenti di organizzazione, significatività della valutazione, costruzione di senso, dall'individuo al gruppo, continuità, condivisione

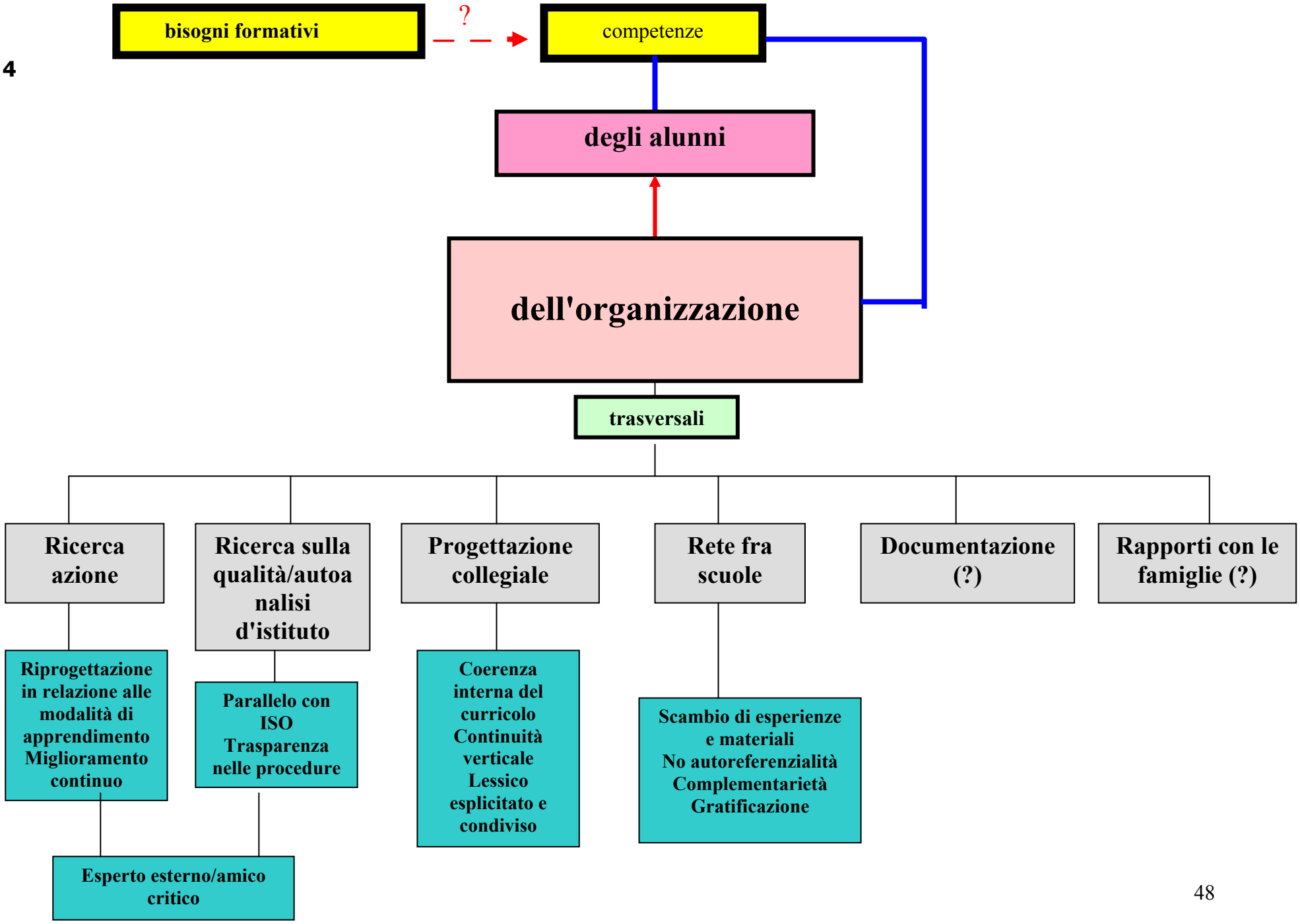
Altro elemento da rimarcare per la sua originalità è l'utilizzo, in una delle esperienze riportate, della dimensione fantastica e metaforica come elemento su cui si regge tutta l'esperienza, con un

possibile riferimento alla pedagogia dello sfondo integratore, sempre nella direzione di una maggiore unitarietà dell'esperienza didattica.

Nella **Fig. 3 e,** dal riquadro relativo all'unitarietà dell'esperienza didattica parte una freccia che si va a ricongiungere allo schema 2 b, competenze trasversali degli alunni, unitarietà dell'apprendimento. Il collegamento è esplicitato dalla scuola, quindi la freccia è rossa non tratteggiata.

Competenze dell'organizzazione (Fig. 4)

Fig. 4


bisogni formativi
?
competenze
degli alunni
dell'organizzazione
trasversali
Ricerca azione
Ricerca sulla qualità/autoanalisi d'istituto
Progettazione collegiale
Rete fra scuole
Documentazione (?)
Rapporti con le famiglie (?)
Riprogettazione in relazione alle modalità di apprendimento Miglioramento continuo
Parallelo con ISO Trasparenza nelle procedure
Coerenza interna del curricolo Continuità verticale Lessico esplicitato e condiviso
Scambio di esperienze e materiali No autoreferenzialità Complementarietà Gratificazione
Esperto esterno/amico critico

Le numerose ed approfondite riflessioni che tutte le scuole hanno fatto sugli elementi processuali della ricerca, sia in itinere che nella restituzione finale del seminario dell'ottobre 2008, hanno permesso di identificare un passaggio cruciale per la qualità della scuola, dalla cultura professionale del singolo docente, o anche di gruppi di docenti, alla cultura dell'organizzazione come organismo che cresce, matura, si modifica. Gli elementi riportati in **Fig. 4** nei riquadri in grigio sono rinvenibili nell'esperienza di tutte le reti di scuole, magari a livelli diversi di consapevolezza e rielaborazione, e sono esplicitamente indicati come elementi di qualità pedagogica; sono stati raggruppati a posteriori in voci più generali, definibili forse, come già accennato, come fattori di qualità: ricerca azione, ricerca sulla qualità e autoanalisi d'istituto, progettazione collegiale, rete fra scuole. Vi sono poi due elementi presenti, ma non esplicitamente considerati importanti per la qualità, la documentazione e il rapporto con le famiglie, sui quali torneremo in seguito.

Ricerca azione

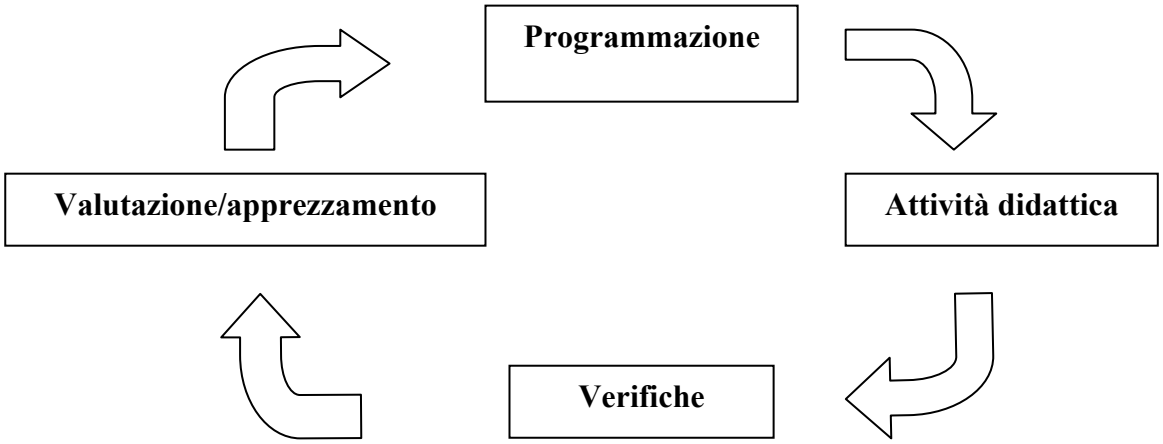
Tutte le scuole hanno seguito un modello senz'altro assimilabile al classico schema della ricerca azione: hanno individuato un problema e hanno cercato di dare una soluzione di qualità, la fase di verifica e di implementazione è probabilmente tuttora in atto; inoltre hanno riflettuto metacognitivamente sui percorsi fatti, come evidenziato nelle restituzioni.

Un altro elemento riconducibile alla ricerca azione e su cui troviamo interessanti riflessioni è la riprogettazione dei percorsi didattici in relazione ad una più accurata conoscenza dei meccanismi di apprendimento degli alunni: i docenti si rendono conto che spesso la progettazione e la realizzazione dell'insegnamento seguono logiche e schemi mentali "adulti", che non tengono conto delle modalità di funzionamento dei ragazzi.

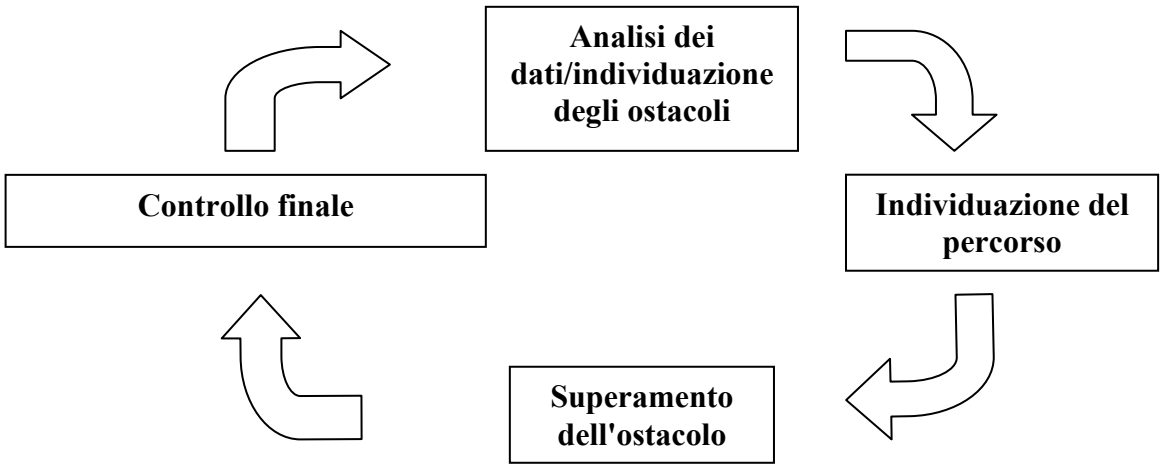
Questa consapevolezza viene esplicitata ad esempio da Gemonio, ma soprattutto dalle reti di Brescia, che propongono uno schema circolare di progettazione e riprogettazione in cui questo concetto risulta chiaramente illustrato.

Riferendosi alla ruota di Deming come approccio che definisce la qualità di un processo (Plan, Do, Check, Act), si analizzano in parallelo l'attività dei docenti e l'apprendimento degli alunni:

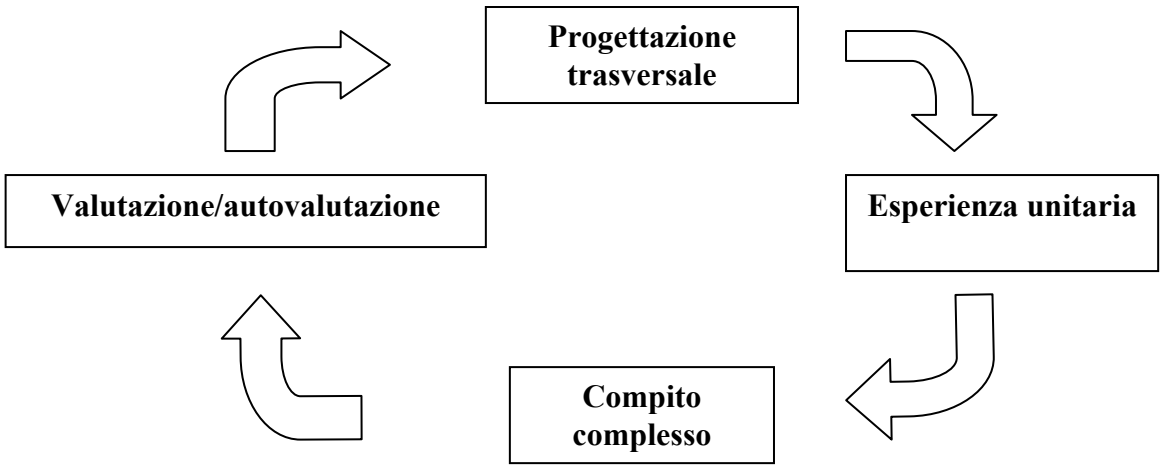
ATTIVITA' DEI DOCENTI



APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI



RISTRUTTURAZIONE DELLA PROGETTAZIONE



L'applicazione costante di queste modalità di analisi o di altre analoghe porta al miglioramento continuo della cultura dell'organizzazione; è essenziale però che questo aspetto venga progettato e tenuto sotto controllo nel tempo.

Ricerca sulla qualità

Dall'analisi dei materiali risulta evidente che molte di queste scuole hanno messo in atto nel tempo percorsi sulla qualità, riconducibili sia alla certificazione ISO che ad altre esperienze di reti quali Stresa o AIR, come peraltro era emerso anche nel corso delle fasi preliminari della ricerca; queste esperienze hanno reso più agevole anche questo percorso ed hanno inoltre prodotto alcune riflessioni originali sulla tematica, ad esempio nelle reti di Brescia emerge il parallelismo tra i criteri della certificazione ISO 9001/2000 e i possibili criteri della Qualità pedagogica, rinvenibili nelle esperienze presentate e che abbiamo precedentemente illustrato.

Si riportano in breve gli elementi essenziali di tale parallelismo, vista la grande diffusione nelle scuole lombarde della certificazione ISO che non sempre ha significato anche un diffuso miglioramento della qualità dell'offerta formativa., limitandosi spesso ad una revisione formale delle procedure (elemento tutt'altro che disprezzabile, ma di certo non esaustivo).

Criteri della certificazione ISO	Criteri della qualità pedagogica
Orientamento al cliente	Attenzione ai bisogni
Partnership	Relazionalità
Coinvolgimento delle persone	Motivazione/autovalutazione
Approccio per processi	Attenzione ai processi più che ai risultati
Approccio sistemico alla gestione	Trasversalità/unitarietà
Apprendimento, innovazione, miglioramento continuo	Apprendimento, innovazione, miglioramento continuo
Responsabilità pubblica	I saperi di cittadinanza
Orientamento ai risultati	Valutazione competenze

Ogni voce della qualità pedagogica viene poi articolata rispetto alla realtà della scuola.

Ad esempio, l'orientamento al cliente si risolve in attenzione ai bisogni degli alunni e dei genitori; l'attenzione ai bisogni degli alunni significa un coinvolgimento non retorico, che implica:

- L'alunno trova nella proposta didattica un aggancio per sè
- Apprende secondo i propri ritmi senza essere incasellato nel giudizio
- E' coinvolto nella valutazione

- E’ incentivato a utilizzare i propri stili/ le proprie disposizioni

La progettazione didattica quindi terrà conto del fatto che:

- Tutte le esperienze sono progettate a partire dall’analisi delle esperienze pregresse
- Gli alunni possono essere valutati secondo il loro processo di apprendimento
- I compiti esperti attivano stili, disposizioni, interessi degli alunni

L'attenzione ai bisogni dei genitori significa:

- I genitori sono coinvolti nella valutazione
- Confronto tra valutazioni (docenti/ alunni/ genitori)
- Comprendono meglio il significato del giudizio
- Riconoscono nell’alunno le competenze acquisite

Un altro elemento riferibile alle esperienze di autovalutazione della qualità della scuola che viene riportato in alcune esperienze è la **trasparenza**, riferita soprattutto alle modalità di valutazione (Vescovato), ma anche al coinvolgimento dei genitori nella progettazione e nella realizzazione delle esperienze (Acquate) e nella valutazione (Borgosatollo, Brescia VI Circolo, Milano 1).

Un elemento presente trasversalmente nelle ricerche e collegabile in letteratura alle esperienze di autovalutazione e di ricerca azione è la presenza di un esperto esterno, a cui le scuole attribuiscono in alcuni casi un ruolo di sistematizzazione, chiarificazione a livello teorico, riduzione della complessità del campo di domande poste, in altri casi un ruolo di "**amico critico**"; in ambedue le accezioni viene comunque riconosciuta una particolare valenza qualitativa alla presenza di tale figura, come possibilità di incremento di conoscenze e di rispecchiamento di dinamiche professionali.

Progettazione collegiale

Sono state riassunte con questa voce le numerose esperienze/riflessioni in cui viene messa in evidenza l'importanza della collegialità; non tutte le scuole sono riuscite a coinvolgere nella ricerca il Collegio docenti al completo, condizione imprescindibile perchè il miglioramento diventi davvero patrimonio dell'organizzazione; tutte però hanno presente l'importanza di tale coinvolgimento.

In alcuni casi l'esperienza si è concretizzata in una revisione complessiva delle modalità di progettazione con una particolare attenzione alla **coerenza interna**, percepita come fortemente di qualità e motivante.

La **continuità** in verticale tra i diversi ordini di scuola è stata perseguita soprattutto dagli Istituti comprensivi, che hanno sperimentato percorsi, strumenti ecc. condivisi, compito che è stato

percepito come non facile, ma indispensabile per superare le storiche difficoltà di passaggio da un ordine di scuola all'altro. Questo, là dove è riuscito, ha portato ad un ulteriore rinforzo della coerenza interna del curricolo ed è sicuramente percepito come un elemento di qualità.
La presenza di una operazione di negoziazione e condivisione del **lessico pedagogico** a livello collegiale, là dove è stata presente, ha rinforzato ulteriormente coerenza, partecipazione e motivazione; è sicuramente difficoltoso e richiede tempo, ma toglie genericità e confusività alle operazioni di progettazione; per questo viene percepito come un elemento di qualità.

Rete fra scuole

Una caratteristica saliente di questo progetto era il lavoro di rete, di cui le scuole hanno chiaramente individuato le numerose valenze positive, come anche le criticità; il gruppo di Milano 1 ha ben sistematizzato questo aspetto:

- lavorare in rete e poter utilizzare "esempi" di altre scuole incentiva il lavoro e la ricaduta, sebbene non paia possibile trasferire in automatico strumenti e sistemi di progettazione e valutazione
- la diversificazione del lavoro delle singole scuole permette la costruzione di una mappa complessiva completa, probabilmente fuori dalla portata del singolo istituto scolastico;
- si realizza un importante scambio di esperienze e materiali che, opportunamente sistematizzati, rappresentano un patrimonio utilizzabile anche fuori dal gruppo di ricerca;
- il confronto tra docenti motivati arricchisce il gruppo e permette di uscire dalla referenzialità del proprio istituto;
- sono presenti criticità, che a volte hanno reso difficile il lavoro: difficoltà di coordinamento di realtà anche molto diverse fra loro, scarsa presenza in molti casi dei dirigenti scolastici, turn over di personale da un anno scolastico all'altro;
- i tempi lunghi della ricerca sono stati da un lato una opportunità di maggiore respiro alla elaborazione dei lavori, dall'altro hanno reso più incidenti le problematiche connesse alle defezioni. *(Dal Report di Milano 1, luglio 2008)*

Documentazione

Nella mappa in Fig. 4 questo elemento è accompagnato da un punto di domanda, che ha il significato di segnalare una difficoltà: la documentazione è sicuramente ritenuta importante dalle scuole, anche perchè rende possibile la condivisione all'interno delle reti e la trasparenza rispetto a chi non ha partecipato alla ricerca; non è stata però oggetto di particolare cura soprattutto nelle modalità, molto diversificate e che parevano rispondere in qualche caso più alla logica

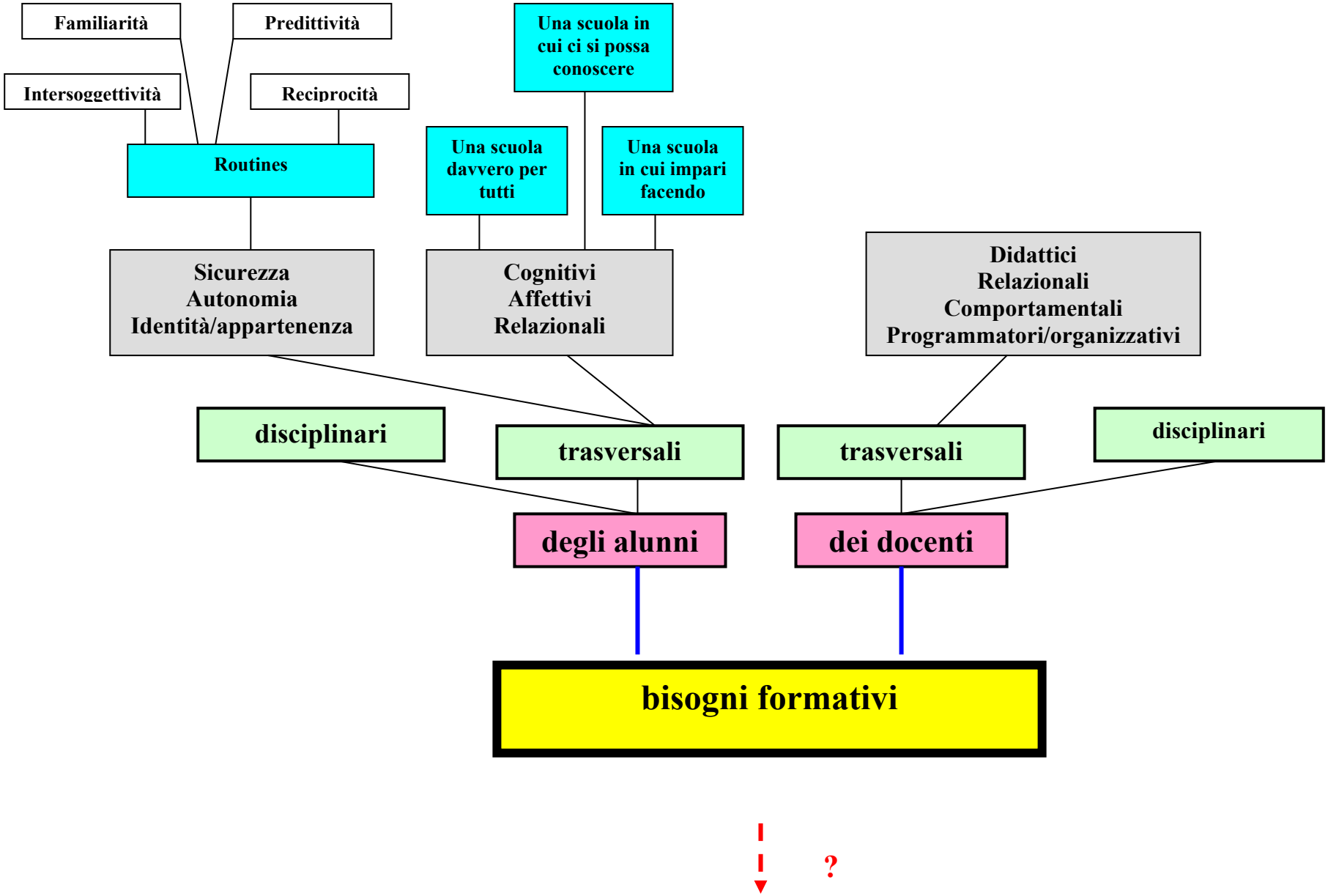
dell'accumulo che a quella della comunicazione. Su questo tema è necessario approfondire l'elaborazione sia nel Gruppo di progetto regionale che nelle reti.

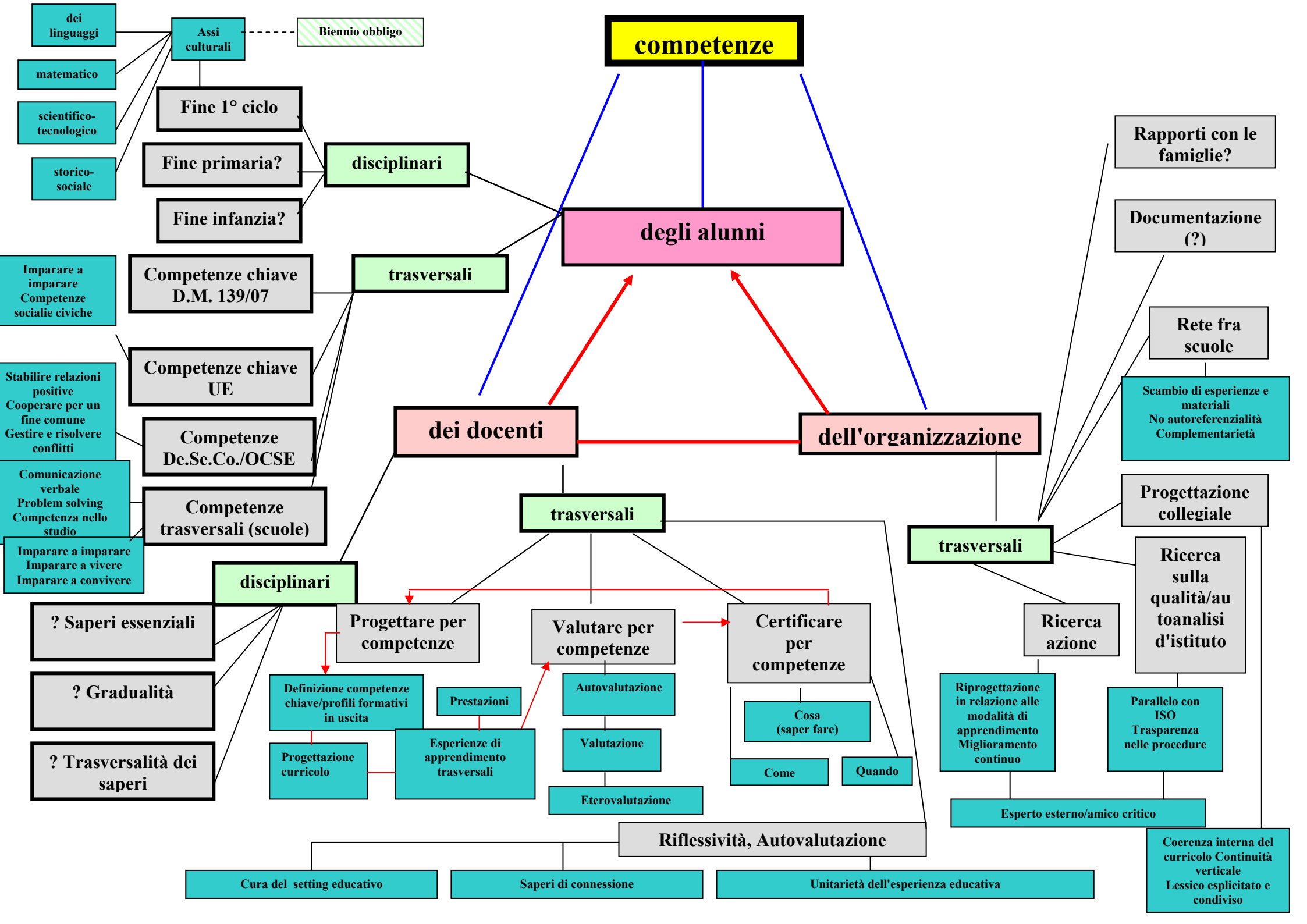
Rapporti con le famiglie

Alcune scuole hanno coinvolto le famiglie nella eterovalutazione, altre nella comunicazione rispetto alle nuove modalità di programmazione e valutazione; il punto di domanda segnala l'opportunità di una ulteriore riflessione sulla tematica, ritenuta sicuramente da tutti importante per una scuola di qualità.

MAPPE COMPLESSIVE

Di seguito si riportano, come sintesi finali, le due mappe complessive su bisogni formativi e competenze, da leggersi in collegamento tra di loro.


Familiarità
Predittività
Intersoggettività
Reciprocità
Routines
Una scuola in cui ci si possa conoscere
Una scuola davvero per tutti
Una scuola in cui impari facendo
Sicurezza
Autonomia
Identità/appartenenza
Cognitivi
Affettivi
Relazionali
Didattici
Relazionali
Comportamentali
Programmatori/organizzativi
disciplinari
trasversali
trasversali
disciplinari
degli alunni
dei docenti
bisogni formativi
?


competenze
degli alunni
dei docenti
dell'organizzazione
disciplinari
trasversali
Fine 1° ciclo
Fine primaria?
Fine infanzia?
Assi culturali
Biennio obbligo
dei linguaggi
matematico
scientifico-tecnologico
storico-sociale
Competenze chiave D.M. 139/07
Competenze chiave UE
Competenze De.Se.Co./OCSE
Competenze trasversali (scuole)
Imparare a imparare Competenze socialie civiche
Stabilire relazioni positive Cooperare per un fine comune Gestire e risolvere conflitti
Comunicazione verbale Problem solving Competenza nello studio
Imparare a imparare Imparare a vivere Imparare a convivere
? Saperi essenziali
? Gradualità
? Trasversalità dei saperi
Progettare per competenze
Valutare per competenze
Certificare per competenze
Definizione competenze chiave/profili formativi in uscita
Prestazioni
Progettazione curricolo
Esperienze di apprendimento trasversali
Autovalutazione
Valutazione
Eterovalutazione
Cosa (saper fare)
Come
Quando
Riflessività, Autovalutazione
Cura del setting educativo
Saperi di connessione
Unitarietà dell'esperienza educativa
Rapporti con le famiglie?
Documentazione (?)
Rete fra scuole
Scambio di esperienze e materiali No autoreferenzialità Complementarietà
Progettazione collegiale
Ricerca sulla qualità/au toanalisi d'istituto
Ricerca azione
Riprogettazione in relazione alle modalità di apprendimento Miglioramento continuo
Parallelo con ISO Trasparenza nelle procedure
Esperto esterno/amico critico
Coerenza interna del curricolo Continuità verticale Lessico esplicitato e condiviso