



Il riordino del secondo ciclo di istruzione nella prospettiva della promozione delle competenze

di Franca Da Re*

IL QUADRO NORMATIVO NAZIONALE E I RIFERIMENTI EUROPEI

Il riassetto del secondo ciclo di istruzione, concluso nel 2010 con l'emanazione dei regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, deriva da due filoni di normativa primaria che hanno determinato anche le differenze di fisionomia tra i diversi ordini di scuola. La legge delega n. 53 del 2003 descriveva un'architettura del sistema di istruzione costituito da due canali: da una parte i licei, che comprendevano anche gli indirizzi di istruzione fino ad allora garantiti dall'istruzione tecnica (licei economici e licei tecnologici); dall'altra l'istruzione professionale, di competenza regionale, destinata a inglobare tutti i percorsi di istruzione e formazione professionale sia statali che regionali. Il D.lgs 226/05 conteneva le linee attuative della L. 53/03. La legge 40 del 2007, soprattutto su impulso del mondo economico, riaffermava l'autonomia dell'istruzione tecnica rispetto a quella liceale e rilanciava i canali di istruzione tecnica e professionale, riformando profondamente il D.lgs 226/05 e abrogando le parti riguardanti i licei economici e tecnologici e l'istruzione e formazione professionale.

Con la legge n. 296 del 27 dicembre 2006, art. 1, c. 622 (legge finanziaria 2007) veniva elevato l'obbligo di istruzione fino a 16 anni di età e dieci anni di scolarità. Il provvedimento rispondeva agli obiettivi indicati dal Parlamento Europeo a Lisbona nel 2000, che prevedevano il progressivo innalzamento, entro il 2010, della scolarità dei giovani europei fino al conseguimento del diploma secondario o di una qualifica.

Conseguentemente, il 22 agosto 2007, il Ministero dell'Istruzione con il DM 139, indica le competenze essenziali che i giovani debbono conseguire al termine dell'obbligo, qualsiasi percorso scolastico o formativo scelgano.

Il 15 marzo 2010 vengono emanati i regolamenti di riordino della scuola secondaria di secondo grado:

- DPR 87 del 15 marzo 2010: Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali
- DPR 88 del 15 marzo 2010: Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali
- DPR 89 del 15 marzo 2010: Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei. Nei Regolamenti e relativi allegati vengono definiti i profili in uscita dai diversi percorsi quinquennali di studio e si indicano quali devono essere i risultati di apprendimento in termini di competenze che gli allievi dovranno conseguire nel corso del quinquennio per corrispondere a quei profili. Le competenze

dovranno essere articolate per abilità e conoscenze e, alla fine del percorso, certificate secondo il modello Eqf.

Per gli istituti tecnici e gli istituti professionali vengono indicate circa venti competenze pressoché identiche per tutti i percorsi, che si possono ricondurre all'area culturale comune; per ciascun profilo vengono poi indicate alcune competenze di indirizzo.

Per i licei, invece, i risultati d'apprendimento comuni a tutti gli indirizzi vengono riuniti in cinque aree culturali: metodologica; logico argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica.

Vengono quindi definite le competenze specifiche per i 6 indirizzi del liceo artistico e alcune competenze per ciascuno degli altri indirizzi liceali.

Con il riordino, tutti gli ordini di scuola afferenti al canale dell'istruzione prevedono un percorso di studi quinquennale, senza uscite intermedie. Resta autonomo e di competenza regionale il sistema della formazione professionale, che prevede percorsi triennali per il conseguimento della qualifica e quadriennali con il conseguimento del diploma di tecnico. Gli accordi Stato-Regioni, susseguiti dal 2010 al 2012, hanno descritto un sistema di 22 percorsi di istruzione e formazione professionale, distribuiti tra diversi settori economici, tecnologici e dei servizi, articolati in corsi triennali e quadriennali.

Tutti i percorsi di entrambi i canali, istruzione e formazione, prevedono, alla conclusione, la certificazione delle competenze acquisite sul modello Eqf. Ciò in sintonia con l'obbligo che il nostro Paese, con gli altri componenti dell'Unione Europea, si è assunto di certificare sia le competenze dei cittadini in esito ai percorsi formali di istruzione, di formazione professionale, di istruzione tecnica superiore o di istruzione universitaria, sia le competenze conseguite dai cittadini adulti in ambito non formale e informale.

Con l'Accordo Stato-Regioni di Referenziazione Eqf del 20 dicembre 2012 viene pubblicato il Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo Eqf, che collega i titoli rilasciati dal Ministero dell'Istruzione, dalle Regioni, dalle Università e dall'Afam ai livelli previsti dall'Eqf. La legge n. 92 del 2012 e il D.lvo 13 del 2013 gettano le basi per l'istituzione di un sistema nazionale di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze dei cittadini, in qualsiasi ambito siano state acquisite.

IL CONCETTO DI COMPETENZA NEL CONTESTO EUROPEO

I concetto di competenza, come la maggioranza dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è monosemico ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento, del contesto, delle teorie di riferimento.

Negli ultimi decenni l'interesse per le competenze si è sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, educazione e istruzione, fino alla politica.

cedurali conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni non garantiscono la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda la capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e rilevanza che assumono i saperi informali e non

formali che i giovani realizzano fuori di scuola, attraverso le esperienze extrascolastiche, di relazione, i mass-media.

La prospettiva dell'acquisizione e dell'esercizio della competenza, nei suoi significati più ampi, legati allo sviluppo e alla realizzazione personale e sociale delle persone, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società.

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, la competenza è definita come "combinazione di conoscenze, abilità, attitudini appropriati al contesto". Le competenze chiave per la cittadinanza e l'apprendimento permanente, che in quel testo vengono enunciate 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."

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 definisce il Quadro europeo dei titoli e delle certificazioni (Eqf) e fornisce una definizione di competenza che, data l'autorevolezza dell'Organismo che la formula, può permetterci di accantonare tutte le ambiguità semantiche e concettuali connesse alla polisemia del termine. Ci si può comunque riferire alla definizione europea anche per la sua ricchezza e profondità:

• conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;



Vi sono diverse ragioni per cui sempre più l'interesse degli studiosi si è focalizzato sulla competenza. Nella società post-industriale il lavoro, rispetto al passato, si è caricato sempre di più di contenuti di conoscenza, mentre si va contraendo l'aspetto meramente manuale ed esecutivo. Riveste sempre maggiore importanza l'aspetto "immateriale", non tanto legato allo svolgimento della mansione specifica, che del resto tende ad avere confini sempre più sfumati, quanto ad altri fattori, come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali.

La società globalizzata, con la conseguente alta mobilità delle persone, determina la necessità di reperire strumenti di "comunicazione" dei saperi e saper fare delle persone diversi dai soli titoli di studio o dai curriculum, che poco sono in grado di documentare ciò che realmente le persone fanno e sanno fare, mentre vi è la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera, specie nei momenti di crisi e di contrazione dell'offerta di lavoro. Nell'ambito della formazione e dell'istruzione, si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi pro-



- **abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. 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, strumenti);
- **competenze:** 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. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

La competenza, quindi, è comprovata capacità di mobilitare conoscenze e abilità, ma anche capacità personali, sociali e metodologiche in tutte le situazioni di vita: lavoro, studio, sviluppo personale, per gestire situazioni, risolvere problemi, affrontare compiti, relazionare. Ciò che è più rilevante, però, è che le dimensioni che sostanziano la competenza, ciò che distingue la persona competente, sono la responsabilità e l'autonomia. È una definizione che assume un significato profondamente etico, se la colleghiamo a tutto il panorama di documenti europei che dall'inizio del millennio si sono occupati di capitale umano, di formazione, di educazione.

C'è un filo conduttore in tutti i documenti:

- l'Europa – nel contesto della “società e dell'economia della conoscenza” – ha bisogno di cittadini che acquisiscano lungo tutto l'arco della vita sempre maggiori conoscenze, abilità, competenze, per contribuire al proprio sviluppo personale e a quello della comunità;
- vengono definite otto competenze chiave che sono necessarie per esercitare la cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale e che devono essere perseguite per tutto l'arco della vita: rileviamo che tra queste vi sono competenze metacognitive, comunicative, socio-relazionali, di costruzione dell'identità sociale e culturale;
- nel quadro comune delle qualifiche e dei titoli, si invitano i Paesi membri a perseguire nei percorsi di educazione permanente sempre maggiori risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità, competenze. Le competenze sono definite come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, in termini di responsabilità e autonomia. La cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, dunque, si concretizzano nell'esercizio dell'autonomia, che non può essere disgiunta dalla responsabilità.



IL CONCETTO DI COMPETENZA NEI DOCUMENTI NAZIONALI PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO DI ISTRUZIONE

Il DM 22 agosto 2007, n. 139 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione

Nel DM 139 per la prima volta non si parla di contenuti disciplinari, ma si indicano risultati di apprendimento in termini di competenze, articolate in abilità e conoscenze, relativamente a quattro assi culturali:

1. **Asse dei linguaggi**, specificato da 6 indicatori di competenza (tre riferiti alla padronanza della lingua italiana, uno alla lingua straniera, uno al patrimonio artistico e letterario, uno ai linguaggi multimediali)
2. **Asse matematico**, specificato da 4 indicatori di competenza
3. **Asse scientifico-tecnologico**, specificato da 3 indicatori
4. **Asse storico-sociale**, specificato da 3 indicatori.

A questi si aggiungono otto competenze di cittadinanza, da conseguire al termine dell'obbligo e da considerarsi trasversali ai quattro assi culturali: comunicare, imparare a imparare, risolvere problemi, acquisire e interpretare l'informazione, individuare collegamenti e relazioni, progettare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile.

IL DM n. 9 del 27 gennaio 2010 stabilisce il modello nazionale per la certificazione delle competenze al termine del biennio obbligatorio. Esso prevede la certificazione non delle singole competenze, ma dell'asse culturale nel suo complesso, tranne per l'asse dei linguaggi, dove la certificazione viene tenuta separata per i quattro linguaggi implicati. La certificazione delle competenze degli assi culturali deve rendere conto anche della padronanza conseguita nelle otto competenze di cittadinanza. Il DM 139/07 rappresenta un notevole progresso rispetto ai tradizionali programmi o indicazioni ministeriali centrati su



contenuti o, nel migliore dei casi, obiettivi di apprendimento disciplinari. In effetti, non si parla di discipline, anche se esse sono chiaramente inferibili nella struttura dei quattro assi culturali, ma si formulano risultati di apprendimento in termini di competenza; tali competenze sono articolate e declinate in abilità e conoscenze, nello spirito della Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008. Per la prima volta, si fa riferimento esplicito ad altre dimensioni dell'apprendimento non strettamente connesse ai saperi specifici, quali aspetti metodologici, sociali, relazionali, tradotti nelle competenze di cittadinanza.





Il documento mostra tuttavia dei limiti che rivelano la difficoltà a diffondere la cultura della competenza e a uscire dagli steccati disciplinari.

Le competenze maggiormente messe in evidenza e le sole a essere declinate in abilità e conoscenze sono quelle riferite agli assi culturali, in una sostanziale subordinazione alle discipline di riferimento. Le otto competenze di cittadinanza vengono elencate e brevemente spiegate, ma di fatto lasciate a tutti e a nessuno e tenute separate dagli assi culturali, mentre in realtà proprio esse sarebbero competenze in senso stretto, in grado di fare uscire gli indicatori degli assi dal ristretto alveo disciplinare che rischia di trasformarle in grandi abilità.

Manca inoltre un preciso riferimento alle competenze chiave europee che vengono solamente brevemente citate ed elencate. In realtà, sia le competenze degli assi culturali che le otto competenze di cittadinanza, sono perfettamente iscrivibili nelle otto competenze europee, di cui possono rappresentare specificazione e declinazione.

I Regolamenti di riordino della scuola secondaria di secondo grado del 2010

Nei Regolamenti e relativi allegati vengono definiti i profili in uscita dai diversi percorsi quinquennali di studio e si indicano quali devono essere i risultati di apprendimento in termini di competenze che gli allievi dovranno conseguire nel corso del quinquennio per corrispondere a quei profili. Le competenze dovranno essere articolate per abilità e conoscenze e alla fine del percorso certificate secondo il modello Eqf.

Per gli istituti tecnici e gli istituti professionali vengono indicate circa venti competenze pressoché identiche per tutti i percorsi



che si possono ricondurre all'area culturale comune; per ciascun profilo vengono poi indicate alcune competenze di indirizzo.

Per i Licei, invece, i risultati d'apprendimento comuni a tutti gli indirizzi vengono riuniti in cinque aree culturali: metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica.

Vengono quindi definite le competenze specifiche per i 6 indirizzi del liceo artistico e alcune competenze per ciascuno degli altri indirizzi liceali.

Per gli istituti tecnici e professionali, sono state emanate le Linee guida per la costruzione dei curricula, dove vengono forniti ampi indirizzi metodologici per l'organizzazione della didattica e dell'ambiente di apprendimento. I risultati di apprendimento in termini di competenze del DM 139, per il primo biennio, e dei Regolamenti 2010, vengono articolati in abilità e competenze e riferiti alle singole discipline previste dai quadri orari dei diversi indirizzi. Questa scelta, se viene incontro alle più consolidate pratiche didattiche dei docenti, abituati a operare entro precisi confini disciplinari, rischia però di ostacolare il passaggio ad una autentica didattica per competenze, che deve travalicare i confini disciplinari, per occuparsi di indagare problemi, risolvere situazioni, con l'apporto integrato di tutti i saperi necessari.

Ancora meno decisa è stata la scelta operata dalle Indicazioni nazionali per i licei, che, oltre a non riferirsi alle competenze previste nel DPR 89/2010 di riordino, enunciano, in modo peraltro spesso narrativo e non osservabile, obiettivi specifici di apprendimento disciplinari e molti contenuti.

Proposte di lavoro per il curricolo e la didattica per competenze

La competenza non è un oggetto fisico, non si vede se non attraverso l'agire di una persona che opera in modo competente. In una bella definizione dell'Ocde si legge: "Le competenze sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze 'oggettive', tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti."

Per permettere ai giovani di acquisire competenze è dunque necessario organizzare ambienti di apprendimento, percorsi didattici, proposte di lavoro che consentano agli alunni di agire, indagare fenomeni, individuare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare, progettare, produrre.

Certamente la maggioranza degli insegnanti offre proposte didattiche di questa natura. Si tratta però, di rendere tale offerta pianificata, intenzionale, ordinaria, inserita in un curricolo progettato e sistematico, nel quale siano previsti i percorsi di apprendimento che riguardano tutto il Consiglio di classe in modo coordinato. Le pur lodevoli esperienze che attualmente si realizzano nelle scuole, dipendono spesso dalla perizia o attitudine dei singoli docenti, che le declinano in modo personale e sovente attraverso un processo implicito, che rende difficile diffonderle e replicarle.

La didattica per competenze, per sortire i migliori effetti, deve diventare sistema. Il Collegio dei docenti, attraverso le sue articolazioni, progetterà un curricolo di istituto, costruito da gruppi di lavoro interdipartimentali, che descriva i risultati di apprendimento in termini di competenze, abilità, conoscenze, individui i saperi irrinunciabili da proporre, gli oggetti di indagine, i nuclei concettuali, i problemi, che costituiranno gli ambiti di azione autonoma degli allievi; le prestazioni che rendono "evidente" il comportamento competente, che diventeranno oggetto di compiti significativi; la descrizione dei livelli di padronanza in cui la competenza si evolve nel tempo, in termini di conoscenze, abilità, capacità di fronteggiare situazioni, costruire relazioni, cooperare con altri, agire in modo autonomo e responsabile.





Gruppi di lavoro variabili (commissioni, gruppi di classe parallela, consigli di classe) progetteranno percorsi didattici per realizzare il curricolo attraverso “unità di apprendimento” nelle quali gli alunni possano indagare, affrontare situazioni e problemi in modo autonomo, utilizzando le proprie conoscenze e abilità e acquisendone di nuove. La didattica per competenze è particolarmente adatta a classi numerose e complesse, perché fa leva sulle risorse degli studenti, più che sull’azione diretta dei docenti, che svolgono, invece, l’insostituibile ruolo di facilitatori, tutor e registi del percorso.

I docenti, in altre parole, predispongono situazioni nelle quali gli allievi si muovono in autonomia, da soli e cooperando con altri, per portare a termine i compiti affidati. Le proposte, però, devono sempre essere un po’ più complesse, rispetto alle risorse già possedute dai ragazzi, proprio per innescare il problem solving, la ricerca di informazioni, il confronto di idee.

Si richiederà sempre di realizzare un prodotto, materiale o immateriale, ma comunque tangibile: un manufatto, una ricerca, una comunicazione. Il prodotto è un pretesto, un veicolo, che non deve essere banale, attraverso il quale vengono agite le competenze e acquisite nuove conoscenze e abilità.

Vengono valorizzate la dimensione sociale e cooperativa, attraverso il lavoro di gruppo e la discussione, durante i quali il docente può osservare le modalità di lavoro e di relazione dei singoli studenti, cosa sempre difficile da fare quando si attua la modalità di insegnamento frontale.

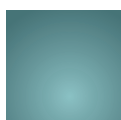
Si tratta di un approccio laboratoriale, che valorizza l’indagine, la ricerca, l’apprendimento in contesto sociale, modalità prevalentemente induttive di apprendimento, che favoriscono quegli alunni, probabilmente la maggioranza, che, per appropriarsi della teoria e dei modelli di rappresentazione astratti, hanno bisogno di passare attraverso l’esperienza e la contestualizzazione nella realtà.

La lezione frontale resta una modalità, accanto ad altre, utile per dare informazioni necessarie ad iniziare o proseguire un lavoro, o portare a sistema e modello teorico quanto acquisito tramite l’esperienza attiva. Non è sempre vero, infatti, che prima sia necessario acquisire le conoscenze teoriche e poi applicarle nell’esperienza. È possibile affrontare situazioni con i mezzi a disposizione, che vengono affinati e incrementati durante il percorso, attraverso la ricerca di soluzioni utili per affrontare i problemi che via via si presentano. Alla fine, il percorso effettuato viene ricostruito da ciascuno, individualmente, attraverso una relazione scritta o orale, che ripercorre l’esperienza, riflettendo su di essa. La riflessione-ricostruzione è un aspetto fondamentale per la costruzione della competenza, poiché l’auto-narrazione permette di esplicitare a se stessi le scelte effettuate, individuare i punti di forza e le criticità delle soluzioni adottate, chiarire concetti rimasti impliciti durante l’azione, costruire metacognizione.

L’approccio descritto necessita di una revisione profonda dell’organizzazione dell’insegnamento e delle relazioni tra docenti. Non si tratta di insegnare cose diverse rispetto al passato, quanto di scegliere tra tutti i contenuti possibili, quelli irrinunciabili, che devono diventare le conoscenze che sorreggono le abilità e le competenze.

Non tutti i contenuti che proponiamo agli allievi diventano conoscenze. Molti di essi, nella migliore delle ipotesi, restano nella mente degli studenti fino all’interrogazione o all’esame, per poi essere dimenticati. Un contenuto diventa conoscenza quando, come dice la definizione europea, vi è assimilazione delle informazioni attraverso l’apprendimento. Perché l’informazione venga assimilata, la persona ne deve comprendere il senso, l’utilità, il significato, ne deve essere interessata, incuriosita o appassionata. Quando un contenuto diventa conoscenza, resta indelebile nella mente e l’allievo ricercherà altre informazioni che la arricchiscano anche senza che gli sia richiesto, solo per interesse e curiosità. Per questo, i contenuti irrinunciabili vanno scelti e proposti con una didattica che li rivesta di significati razionali ed emotivi. Dobbiamo anche considerare che la maggior parte degli allievi recupera una grande varietà di conoscenze fuori di scuola, attraverso l’esperienza diretta, le letture spontanee, la televisione, Internet. La scuola ha il compito di valorizzare questo vasto capitale di conoscenze, riconoscendole, facendole esplicitare, fornendo agli alunni metodi e strategie per organizzarle, collegarle, interpretarle criticamente. Se le altre agenzie hanno mezzi più potenti e seduttivi di fornire conoscenze, solo la scuola può però fornire i metodi.

Compete alla scuola anche fornire strumenti per la formazione della cittadinanza. L’agire autonomo e responsabile, che è l’essenza stessa della competenza, presuppone che nel contesto scolastico gli alunni possano effettivamente sperimentare situazioni relazionali e di lavoro in cui debbano prendere iniziative, collaborare, esercitare empatia, acquisire il senso del limite, assumere responsabilità. Tutto ciò non si insegna, si può solo agire, in un ambiente di vita e di apprendimento che consenta di sperimentare e dove gli adulti esercitino il proprio ruolo educativo proponendosi come modelli di comportamento coerente. Le strategie organizzative per realizzare un curricolo per competenze vengono indicate dai Regolamenti di riordino e, ancora più precisamente, dalle Linee guida degli istituti tecnici e





professionali. L'organizzazione per dipartimenti non esclusivamente disciplinari, ma di indirizzo, è senza dubbio una soluzione efficace, che permette di fare interagire saperi e punti di vista diversi, di utilizzare le discipline, in modo integrato, come punti di vista che indagano una realtà complessa. Il dipartimento di indirizzo prende in carico l'allievo, la costruzione del suo profilo finale, le competenze da promuovere, le relazioni che la scuola e la didattica devono tessere con la comunità, il territorio, il mondo del lavoro. A questo proposito, il Comitato tecnico-scientifico rappresenta una occasione di dialogo importante per la scuola, che può avvalersi dei rappresentanti della ricerca e del mondo economico per contestualizzare meglio le proprie proposte didattiche.

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta un'altra fondamentale occasione per permettere agli allievi di costruire competenze. Vi sono aspetti della competenza che vengono acquisiti in modo più rapido, sicuro, profondo, se l'allievo può rapportarsi con un contesto diverso, che propone modalità relazionali e di lavoro diverse da quelle cui egli è abituato, che chiede responsabilità e assunzione di impegno più pressanti di quanto usualmente facciano la scuola e la famiglia. L'alternanza scuola lavoro non solo permette agli allievi di sperimentare in contesto reale gli apprendimenti già conseguiti, potendone apprezzare il senso e l'utilità, ma consente di acquisire conoscenze, abilità, competenze relative a molti aspetti del curriculum, in modi che a scuola a volte difficilmente si possono realizzare. È importante ricordare che l'alternanza, diversamente dallo stage, è tempo curricolare, è scuola realizzata fuori di scuola. Non serve solo ad applicare conoscenze, ma ad acquisire conoscenze, abilità e competenze previste ordinariamente dal curriculum, attraverso percorsi ideati dalla scuola e pianificati in collaborazione con i responsabili delle organizzazioni di lavoro ospitanti.

Riassumendo, la costruzione della competenza viene facilitata da alcune scelte metodologico-didattiche che devono essere assunte in modo flessibile:

- Approccio prevalentemente induttivo all'apprendimento: dall'esperienza alla teoria
- Centralità dell'allievo che apprende, rispetto all'azione del docente che insegna
- Apprendimento sociale e cooperativo
- Utilizzo della conversazione e della discussione per l'apprendimento intersoggettivo
- Utilizzo di modalità riflessive di narrazione, ricostruzione, autovalutazione del lavoro
- Contestualizzazione del lavoro nell'esperienza reale, attraverso l'indagine e l'esplorazione di problemi e situazioni concrete, vere o verosimili
- Utilizzo di lavoro per progetti; realizzazione di compiti di individuazione e soluzione di problemi, presa di decisione
- Inserimento dell'apprendimento in una prospettiva di cittadinanza, di responsabilità sociale
- Utilizzo di mediatori e tecniche didattiche versatili, variate e flessibili (modalità pratiche, rappresentazioni iconiche, role-playing, simulazioni, fino alla rappresentazione simbolica e ai modelli teorici)
- Assunzione del ruolo docente come mediatore, tutor, facilitatore, regista

- Comunità di adulti educanti che offrono modelli di comportamento coerente
- Ambiente di apprendimento che valorizza l'autonomia, la convivialità relazionale, la cooperazione, l'apprendistato cognitivo.

Certamente l'assunzione di queste pratiche didattiche richiedono maggiore condivisione nel gruppo docente e, almeno, nel primo periodo, una intensificazione del lavoro collegiale e di progettazione del curriculum e degli strumenti di attuazione, come le unità di apprendimento. La rigida e nel contempo ambigua organizzazione attuale dell'orario dei docenti certamente non facilita tutto questo, tuttavia le tecnologie possono essere un ausilio. In altre parole, sono senza dubbio necessari degli incontri dei gruppi di lavoro e delle commissioni per concordare il lavoro, impostarlo e definirne gli aspetti essenziali. Tuttavia è possibile poi dividerlo tra i componenti del gruppo per la definizione particolareggiata e definitiva e interagire a livello virtuale attraverso e-mail, documenti condivisi, comunità virtuali (es. piattaforme Moodle). La documentazione costruita va quindi capitalizzata, conservata e migliorata nel tempo attraverso la sperimentazione, in modo che, con gli anni, l'istituto possa disporre di batterie di strumenti e percorsi di apprendimento per la realizzazione del curriculum che faciliteranno la programmazione e la realizzazione della didattica, aumentando nel contempo la condivisione e l'intersoggettività delle proposte didattiche.



La valutazione delle competenze

Bisogna dire, per onestà, che non si sono ancora affermate pratiche consolidate di valutazione della competenza, anche perché la stessa didattica non è abbastanza diffusa e sistematizzata.

La competenza si può apprezzare solo in tempi medio-lunghi, attraverso l'osservazione diretta e la realizzazione di prodotti in situazioni che permettano l'esercizio dei comportamenti competenti.

Attraverso la realizzazione di compiti significativi e di unità di apprendimento, possiamo verificare l'incremento nel tempo di conoscenze, abilità e competenze. L'unità di apprendimento è uno strumento per la costruzione della competenza, tuttavia deve contenere gli strumenti e i criteri per la sua verifica e per la va-

lutazione dei progressi avvenuti. Ciò che, nell'unità di apprendimento, si riferisce a conoscenze e abilità, si può verificare e valutare con gli strumenti ordinari (colloqui, questionari, saggi brevi, prove pratiche, ecc.). L'aspetto di processo e di competenza in senso stretto (collaboratività, capacità di reperire informazioni, di affrontare problemi, di pianificare, di rispettare gli impegni, la responsabilità, ecc.) può essere osservato, attraverso griglie di osservazione o diari di bordo e descritto attraverso "rubriche" di competenza (brevi descrizioni dei livelli crescenti di padronanza). Anche il prodotto realizzato offre elementi di valutazione, così come la relazione-riflessione finale. Si deve rammentare, comunque, che la valutazione della competenza può essere fatta solo "in azione", non su mere esercitazioni, ma su compiti reali e originali dove gli alunni devono operare in autonomia.

Un altro strumento, squisitamente di verifica e valutazione, è la cosiddetta prova esperta, o prova autentica, che somiglia nella struttura ad una unità di apprendimento, nella quale si chiede all'allievo di produrre qualcosa, risolvere un problema, realizzare un progetto, ecc. utilizzando strumenti disciplinari diversi. Men-

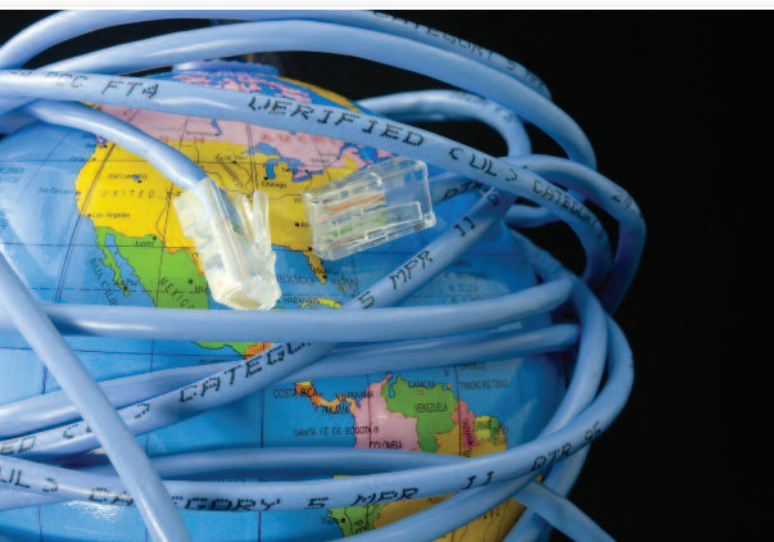
comuni enunciate nei Regolamenti sono state organizzate e raggruppate dentro le competenze chiave di riferimento, diventandone di fatto dei descrittori. Le competenze di base sono state quindi articolate in abilità e conoscenze. Gli insegnanti hanno anche indicato le cosiddette "evidenze", ovvero le prestazioni che indicano il comportamento competente; hanno cercato di individuare i saperi essenziali per ogni competenza ed esemplificato una serie di compiti significativi da proporre agli alunni. Hanno quindi articolato i livelli di descrizione della padronanza secondo i primi quattro livelli dell'Eqf (il diploma di scuola secondaria di secondo grado corrisponde al quarto livello Eqf).

Sono state quindi progettate unità di apprendimento focalizzate prevalentemente sulle competenze comuni di cittadinanza e altre focalizzate sulle competenze di indirizzo e un esempio di prova esperta.

*Dirigente tecnico del Miur

La documentazione del lavoro, gli assunti teorici e i prodotti sono tutti reperibili nel sito www.piazzadellecompetenze.net, al link diretto:

http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze



tre l'unità di apprendimento serve a costruire competenza, la prova esperta serve a fare il punto e valutare.

Solo compiti diversi, condotti in contesti, situazioni, tempi differenti, in un arco di tempo medio-lungo, possono condurre a una valutazione significativa della competenza, che è compito del consiglio di classe, nella sua collegialità.

Una significativa esperienza di costruzione di curricolo per competenze, unità di apprendimento e prove esperte per il secondo ciclo di istruzione è stato realizzato dalla Rete Veneta per le Competenze, un consorzio di cinque reti di scuole, enti di formazione e del territorio, nell'ambito di un Progetto Fse finanziato dalla Regione del Veneto tra il 2009 e il 2011.

I docenti impegnati nella Rete hanno costruito i curricoli generali di quasi tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado organizzando le competenze dei Regolamenti 2010 di riordino dentro le competenze chiave europee. Le competenze

