



VALUTARE **MEGLIO**
PER MIGLIORARE **INSIEME**
PER MIGLIORARE **TUTTI**

Nuove Linee guida regionali 2011

*per la valutazione dell'apprendimento
nel primo ciclo di istruzione*

**Reti di scuole
con il coordinamento dell'Ufficio Scolastico Regionale**

INDICE

Presentazione del Direttore Generale

1. LE LINEE GUIDA REGIONALI UN ANNO DOPO

- 1.1. Ripartire dal Piano dell'Offerta Formativa di una scuola "competente"
- 1.2. Adozione delle Linee guida regionali: tra condivisione e collegialità
- 1.3. Le linee guida regionali uno e due

2. LA FORMAZIONE COMPETENTE

- 2.1. Quali competenze per sviluppare competenze?
- 2.2. Progettare dispositivi per gestire le eterogeneità
- 2.3. La formazione e l'autoformazione in servizio

3. DALLA PROGETTAZIONE DIDATTICA ALLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

- 3.1. Ideare percorsi formativi disciplinari ed interdisciplinari
- 3.2. Valutazione autentica e pratiche di intervento
- 3.3. Gli strumenti
- 3.4. Compiti di apprendimento significativi per la valutazione autentica
- 3.5. Esempi di costruzione di prove

4. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

- 4.1. La certificazione delle competenze, esempi e modelli
- 4.2. La valutazione degli allievi con bisogni formativi speciali
- 4.3. Alunni con cittadinanza non italiana

5. LE RILEVAZIONI DEGLI APPRENDIMENTI

- 5.1. Valutazione ed esami conclusivi del primo ciclo di istruzione
- 5.2. INVALSI per cambiare il modo di insegnare, di apprendere, di valutare
- 5.3. OCSE: gli orizzonti internazionali

- Appendice
- La rete delle reti

1. PRESENTAZIONE

In quest'ultimo biennio le istituzioni scolastiche del primo ciclo della regione hanno condiviso una riflessione comune per assicurare un'applicazione uniforme delle nuove norme in materia di valutazione degli apprendimenti. Anche le "Nuove Linee Guida Regionali" sono, come le precedenti, il risultato della consolidata azione sinergica tra l'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia e un significativo numero di reti di scuole, presenti sull'intero territorio regionale, impegnate nella ricerca e nell'innovazione didattica.

Questa nuova edizione si colloca in continuità con la precedente, ma presenta anche alcune importanti novità, risultato di un'operosa ricerca-azione che ha messo a frutto l'attività di formazione del personale docente promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale e condivisa dalle scuole nel corso dell'anno scolastico 2010-2011.

Le Nuove Linee Guida Regionali approfondiscono alcuni aspetti teorici ma con un taglio più operativo e propositivo, maggiormente attento alla pratica didattica riferita allo sviluppo ed alla valutazione delle competenze degli allievi del primo ciclo di istruzione.

Per questo motivo le Nuove Linee Guida Regionali sono accompagnate da un sito dedicato che costituisce - attraverso la regia dell'Ufficio Scolastico Regionale e l'attiva collaborazione delle reti degli istituti coinvolti nel progetto stesso - un servizio *delle* scuole *per le* scuole. Il sito raccoglie e rende immediatamente disponibili, in forme facilmente fruibili, i repertori di materiali, i compiti di apprendimento, le prove, gli spunti che meglio rappresentano strumenti riconosciuti e condivisi per lo sviluppo di competenze di tutti gli alunni del primo ciclo d'istruzione. L'obiettivo ambizioso, ma sicuramente stimolante, è che documenti per la riflessione quali le Linee Guida Regionali, assieme al sito web supportino, da un lato, i docenti e i dirigenti nel processo di miglioramento della loro professionalità offrendo elementi ed indicazioni operative per la riflessione e, dall'altro lato, che alimentino nuove idee, nuovi strumenti, percorsi e prodotti didattici, in una sorta di progettualità permanente e generativa che cresce e si sviluppa con il contributo di tutti.

Questa iniziativa consolida e potenzia le condizioni che incidono sul trend positivo dei risultati registrati nella nostra regione nelle rilevazioni internazionali e nazionali degli apprendimenti.

Si tratta infatti di un programma articolato e pluriennale che insiste su azioni tese alla realizzazione di pratiche sempre più rispondenti ad un sistema scolastico in continua evoluzione e coerenti con le attese sociali. Proprio nell'imprescindibile stesura di un bilancio sociale, le scuole dovranno ricomporre in modo sistematico le problematiche ricordate: efficacia del curriculum, piano dell'offerta formativa, adeguatezza dell'azione docente, qualità della valutazione ed autovalutazione.

Mi auguro pertanto che anche le Nuove Linee Guida Regionali, risultato di un modello di lavoro collegiale ormai collaudato e proficuo, possano, al pari delle precedenti, concorrere a facilitare l'attuazione dei processi di riforma in atto.

IL DIRETTORE GENERALE
DANIELA BELTRAME

1.1 Ripartire dal Piano dell’Offerta Formativa di una scuola “competente”

Una delle esigenze prioritarie emerse durante il considerevole lavoro di rivisitazione del curriculum, della didattica e della valutazione è il riesame ed eventualmente la modifica del Piano dell’Offerta Formativa¹ di ciascuna scuola. Il curriculum formativo è il cuore del POF: costruirne uno che aiuti a sviluppare competenze significa innescare e descrivere il processo attraverso il quale si espandono e si organizzano la ricerca didattica e l’azione educativa. Il curriculum, nell’accezione corrente, ha tre livelli di sviluppo: il *curricolo formale*² con una declinazione disciplinare articolata in nuclei fondanti, descrittori di competenza, traguardi, indicatori; il *curricolo materiale* con l’indicazione di tempi, spazi, attrezzature, materiali, gruppi classe o interclasse; il *curricolo implicito* che rappresenta la dimensione “nascosta” delle esperienze di apprendimento e della cultura della comunità educante su alunni e studenti. Il complesso di conoscenze, credenze, valori, regole e comportamenti che caratterizzano un determinato ambiente sociale, come è un gruppo classe, pongono il soggetto apprendente in una relazione di interscambio, socialmente e culturalmente situata, che modifica ed arricchisce sia il singolo soggetto sia le relazioni intersoggettive tra allievi e tra singolo allievo e docente.

Si sente spesso ricordare che uno dei compiti fondamentali della scuola e degli insegnanti è quello di valorizzare identità e differenze tramite il riconoscimento e la cura del *protagonismo*³ del soggetto che apprende. La relazione educativa deve, in altre parole, saldare le competenze cognitive e le competenze sociali in modo da rendere l’insegnamento funzionale ed idoneo all’apprendere degli allievi. Perché questo sia possibile, occorre mutare profondamente il profilo dell’insegnante, soprattutto è necessario indirizzare sistematicamente ogni sforzo verso il miglioramento delle sue capacità strategiche rispetto alle scelte metodologico-didattiche. Se la *scuola competente* rende capace ciascun allievo di misurarsi in una determinata situazione al fine di fornire risposte idonee a costruire conoscenza, *l’insegnante competente* promuove e facilita l’apprendimento dell’allunno, già portatore di conoscenze e di abilità, che possono e devono essere progressivamente modificate dall’interazione con un ambiente sociale di pari impegnati, assieme a lui, ad affrontare situazioni e compiti complessi e significativi. I docenti sono quindi le risorse esterne ed esperte che hanno il compito di aiutare ciascun alunno a mobilitare le proprie risorse interne, tramite la valorizzazione di conoscenze ed abilità individuali e diversificate. Parlare, come spesso si sente, del passaggio da una scuola obsoleta, incentrata sulla

¹ Nel testo abbreviato POF

² Quindi lo schema di progettazione di un curriculum, a partire dai traguardi disciplinari previsti (ad es. *Legge con interesse e piacere testi letterari di vario tipo, manifestando i propri gusti*), identifica per ciascun “nucleo fondante” disciplinare (o “abilità linguistica”, nel caso delle discipline linguistiche, come ad es. *Leggere*) degli indicatori che corrispondono ad aspetti di competenza in via di sviluppo (ad es., per la comprensione del testo scritto – o *Reading Literacy*, secondo Ocse-PISA – *Individuare l’informazione nel testo, Comprendere globalmente il testo, Sviluppare un’interpretazione, Riflettere sul testo e valutarlo*). Ciascun indicatore si articola poi in una serie di “descrittori” che rendono osservabili gli aspetti di competenza in questione (ad es. *Sa individuare informazioni date nel testo, Sa formulare semplici inferenze* etc...)

³ Protagonista = primo attore (colui che agisce per primo), l’etimologia mette in evidenza l’unicità del ruolo

trasmissione dei saperi, ad una scuola moderna che attraverso la flessibilità organizzativa e didattica sviluppa competenze, significa insistere sul passaggio da un modello statico e staticamente proposto a tutti ad un modello dinamico che deve attuarsi proprio nella costruzione di ambienti, situazioni e modalità di lavoro che stimolino il processo virtuoso appena descritto. Questo il valore del curricolo complessivo e di tutto il POF.

La maggior parte dei POF adottati dai Consigli di Istituto delle scuole esordiscono con la definizione “classica”: “è il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale della scuola ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa adottata nell’ambito della propria autonomia” (cfr. DPR 275/99). Indubbiamente il POF definisce le linee programmatiche generali del servizio complessivo proposto dall’istituzione scolastica autonoma e su di esso si fonda l’impegno educativo e didattico della comunità scolastica. Non può, quindi, essere solo un documento generico di dichiarazione di intenti e principi o di definizione, altrettanto generica, delle scelte e delle finalità di politica scolastica, ma deve essere, o diventare, *il documento di mediazione* tra la normativa e le risorse materiali e professionali della scuola e la realtà locale. Deve contenere, al suo interno, con diverse articolazioni:

- o *la programmazione* delle scelte culturali, formative e didattiche;
- o *la pianificazione* delle attività curricolari ed extracurricolari aperte alla comunità scolastica, all’utenza ed agli enti locali di riferimento;
- o *la progettazione* di iniziative e percorsi che mirino ad ampliare ed arricchire l’offerta formativa che regola la vita interna della scuola organizzando le proprie risorse di organici, attrezzature e spazi.

Nel POF vengono quindi predisposti e regolamentati i progetti operativi disciplinari ed interdisciplinari a sostegno dei percorsi curricolari e dello sviluppo delle competenze di base, progetti che hanno lo scopo principale di evidenziare la funzione della scuola come nodo territoriale di un sistema policentrico di agenzie educative orientate alla formazione culturale, sociale e civile delle nuove generazioni. In tale prospettiva, la scuola si propone, soprattutto nell’attuale fase di ampliamento delle sollecitazioni e della moltiplicazione dei saperi, di fornire esperienze didattiche e formative che consentano agli alunni l’elaborazione personale delle conoscenze in modo attivo riconoscendo quale valore la diversità di ciascuno (risorse, potenzialità personali, ambientali, materiali).

Se una funzione importante del POF è quella di “raccontare” come la scuola gestisce concretamente il processo di mediazione didattica, espressione dell’intenzionalità pedagogica ed educativa dei docenti e della propria cultura organizzativa, è evidente che la costruzione del curricolo - o meglio la co-costruzione assieme agli alunni - nella quotidianità della relazione educativa, è il cuore del POF. Per raggiungere realmente l’obiettivo di curricoli, documenti di valutazione snelli, leggibili, privi di ripetizioni, è necessario richiamare alcuni fondamentali aspetti *di metodo*. Occorre innanzitutto concordare ed insistere sulla differenza tra una programmazione didattica ed un curricolo disciplinare e/o extradisciplinare per il raggiungimento di una competenza. Sarebbe importante evitare, ad esempio, la proliferazione della produzione solo formale, cartacea o digitale che sia, di programmazioni iniziali o relazione finali, nelle quali siano indicati genericamente la previsione o il conseguimento degli obiettivi, che molto spesso coincidono, soprattutto a consuntivo, con il “programma effettivamente svolto”.

Liberarsi dalla logica e dall’ansia dei programmi e delle programmazioni è un’operazione che va supportata dai dirigenti scolastici *garanti* di un curricolo fondato sulle *Indicazioni nazionali* e sui traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi *presidiano* la qualità

dell'offerta didattica e formativa ed hanno quindi il delicato compito di promuovere e di sostenere i docenti nell'elaborazione del curricolo formale e materiale evitando, contemporaneamente, che l'applicazione delle norme induca alla superficiale declinazione di obiettivi, *più o meno nuovi*, e che si rimanga ancorati alla *ridondante e bizantina* ricerca di interminabili e complicate tassonomie che sono talora elenchi di parole vuote, che non consentono cioè di “vedere” – progettare, valutare, certificare – le competenze.

Un altro aspetto imprescindibile ha a che fare con la capacità del docente di sviluppare negli allievi le competenze obbiettivo. In generale, *con il termine competenza s'intende* la capacità di attivare e di combinare creativamente le risorse disponibili per affrontare un compito inedito. E' evidente la pedagogia sottintesa: sviluppare negli allievi apprendenti il sapere, il saper fare, il sapere essere, il sapere imparare. Se competenza significa in breve *che cosa so fare con quello che so*⁴, essere competenti o agire con competenza significa, quindi, essere in grado di far fronte a situazioni complesse, impegnando e fondendo in maniera pertinente una grande quantità di risorse personali, sociali oltre quelle di tipo tecnico specialistico.⁵ Agli allievi di ogni ordine e grado si chiede di utilizzare in modo autonomo e creativo le conoscenze, le abilità e di dimostrare le attitudini personali e sociali in situazioni concrete. Nelle *Linee guida 1* a pag. 17 si legge: “*Le competenze indicano quindi la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, nelle situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo personale. La “competenza” è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato in un determinato contesto a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, ad eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, ma è sempre un agire complesso che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e il saper fare (abilità)*”. E' quindi evidente che *al docente compete la predisposizione di ambienti, contesti, situazioni di apprendimento* che favoriscano la messa in moto delle risorse degli alunni. In quest'ottica, le competenze valutate non dovrebbero essere *solo* quelle insegnate: la scuola dovrebbe riuscire a predisporre compiti di apprendimento che valorizzino anche le conoscenze, le abilità e le competenze che gli alunni hanno acquisito altrove.

⁴ Secondo la fortunata formula di Grant P. Wiggins (1993) riportata anche in Mario Castoldi, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, 2009, p. 9

⁵ Una competenza certificata è ad esempio saper guidare l'automobile. In questo caso quanto appreso in teoria sull'utilizzo del mezzo e sulla capacità di tenere il mezzo su strada e che è stato certificato da una terza persona consente in situazione di esercitare la competenza acquisita a diversi livelli che dipendono da elementi contingenti intercettano altre conoscenze e competenze (es. capacità di lettura di una carta geografica o stradale). La stessa cosa accade in campo scolastico. Basti pensare alla certificazione QCER per le lingue straniere oppure alla certificazione ECDL (patente informatica). Ancora di più nel dettaglio si rifletta sulla *lettura tecnica (silenziosa o a voce) di un testo alla velocità di almeno nx parole per minuto è un'abilità (presupposto necessario e spesso mancante). Comprendere un testo (entro dati limiti di lunghezza e difficoltà) è una competenza (raggiungibile a livelli diversi)*.

Questi esempi implicano una certificazione presumibilmente esterna, ma la scuola è chiamata ad una certificazione *interna* delle competenze nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di II grado.

1.2 Adozione delle Linee guida regionali: tra condivisione e collegialità

Nel lessico in uso nella scuola, negli ultimi anni, ci sono due termini ormai usati ed abusati: condivisione e collegialità a volte utilizzati in modo intercambiabile. In realtà “condividere”, che letteralmente vuol dire “dividere qualcosa con qualcuno”, significa, in senso ampio, “fare un percorso in comune”. Ha quindi una connotazione molto forte che a volte è difficile da realizzare nella sostanza.

Il termine “collegialità” rimanda a “raccogliere, legare assieme”, ma per estensione vuol dire “scegliere assieme”. Quest’ultima è l’attività propria di ogni organo collegiale della scuola. In ogni caso, entrambe le azioni, *fare un percorso in comune* e *scegliere collegialmente* hanno importanti connessioni il progetto regionale in materia di valutazione degli apprendimenti.

La scuola dell’autonomia organizzativa, didattica, gestionale e di ricerca presume la capacità di fare delle scelte comuni in modo responsabile.

Le linee guida regionali si fondano sulla condivisione e sulla collegialità articolate in accordi sostanziali, a volte critici, su passaggi che si consumano a vari livelli: all’esterno anzitutto, nelle reti di scuole, rappresentative di più istituzioni e contesti, che hanno lo scopo di definire accordi e linee ampie; poi all’interno, in riunioni *macro* (collegio dei docenti, consigli di istituto), ma anche in luoghi *micro* (consigli di classe, dipartimenti disciplinari, gruppi di lavoro, nuclei per la valutazione). La diversità dei luoghi non riguarda soltanto l’ampiezza o il numero di persone coinvolte, ma riguarda soprattutto la competenza e la capacità decisionale. Il collegio dei docenti, il consiglio di istituto e il consiglio di classe, organi collegiali formalizzati nella norma, alternano un ruolo propositivo ad un ruolo decisionale. Dipartimenti, staff e reti hanno un compito di ricerca, di confronto, di supporto alle decisioni. L’obiettivo di far convergere le idee e le esperienze in un “sistema” (singola scuola, rete ecc..) è un obiettivo non facile, ma è più agevolmente abbordabile se gli insegnanti operano in un’ottica di collaborazione collegiale, nella fase della programmazione, pianificazione e progettazione didattica.

In relazione con quanto già detto sul POF, se il curriculum formativo è il suo cuore pulsante, è necessario un approfondimento sui modelli di controllo, monitoraggio e valutazione dell’offerta complessiva per riportare tutta la riflessione ad un livello aderente alla realtà del quotidiano. E’ un dato di fatto che il miglioramento della scuola passa non tanto attraverso grandi riforme, ma soprattutto attraverso processi di innovazione che si sviluppano dentro la scuola e che agiscono su fattori quali la motivazione degli insegnanti e degli alunni, il miglioramento dei contesti educativi, la spinta culturale e l’orientamento organizzativo del Dirigente Scolastico.

Proprio quest’ultimo ricopre un ruolo d’indirizzo essenziale a molteplici livelli: nell’organizzazione di gruppi di lavoro o nel momento della valutazione, nella condivisione dei problemi tra docenti di classi parallele, oppure tra docenti curricolari e di sostegno alle classi frequentate da allievi disabili, nella fase di analisi della situazione di partenza e nella conduzione dell’attività in classe, nella collaborazione essenziale nell’utilizzo efficace delle contemporaneità tra docenti o tra docente ed esperto esterno. Chi di noi non ha in mente una scuola capace di situare l’offerta formativa all’interno di un sistema policentrico, o meglio la scuola come nodo di una rete di soggetti pubblici e privati coinvolti nel processo di formazione? Una scuola in cui, forti di una cultura della progettazione e della valutazione, si utilizzino le conoscenze e le abilità per sviluppare competenze spendibili?

Una scuola che promuova le identità personali attraverso il possesso dei saperi, la padronanza linguistica, la gestione delle proprie emozioni, l'autonomia, la responsabilità e la creatività? Una scuola in cui il clima / ambiente sia accogliente per i bambini, i ragazzi, i giovani e gli adulti che vi operano e dove si sviluppino buone relazioni e cooperazione tra tutte le componenti? Una scuola in cui il personale abbia occasione di essere valorizzato e di incrementare le proprie competenze e le proprie ambizioni professionali? In breve chi non vuole una scuola di qualità come enunciano tutti i POF?

Molti istituti si adoperano per trovare forme di ampia collegialità nel formulare i documenti fondamentali per una definizione della qualità della scuola. Avviano *focus group*, costruiscono questionari di gradimento, progettano attività di formazione. Si interrogano su cosa s'intenda per valutazione, su quali siano le condizioni preliminari per attivare processi valutativi ed autovalutativi: chi, come, e che cosa si valuta e su quali siano gli strumenti necessari e quelli più efficaci. Le *Linee guida regionali* propongono che le istituzioni scolastiche individuino punti evidenti e generalizzati di problematiche da affrontare ed aggredire con interventi e con progetti precisi e chiaramente focalizzati. Questo è anche l'orientamento internazionale e nazionale ed il significato delle rilevazioni OCSE ed INVALSI e dell'utilizzo dei risultati. Lo scenario immaginabile è quindi che ciascuna istituzione scolastica, nel POF, non prescinda dalla verifica permanente dell'offerta formativa educativa e didattica, della bontà del clima organizzativo e delle relazioni personali tra tutte le componenti, dell'efficacia della comunicazione e della valorizzazione di tutte le professionalità e ruoli. Una scuola che non abbassi la guardia nella ricerca, al proprio interno, di percorsi e modelli culturali per il controllo di gestione, per l'autoanalisi ed autovalutazione di istituto, ed altrettanto capace di immaginare soluzioni, *condivise* con l'esterno, efficaci, efficienti ed economiche, *collegialmente* valutate e selezionate all'interno attraverso la cooperazione con le famiglie, con il territorio, con i diversi ordini di scuola, con i vari gruppi tecnici che operano nell'istituto. L'attività di ricerca-azione delle reti che ha preceduto la stesura delle Linee guida ha messo le scuole nelle condizioni di costruirsi dei "curricoli" locali, redatti tenendo più puntualmente conto delle situazioni presenti nel territorio, delle particolarità delle singole classi e delle caratteristiche degli alunni. L'impegno attuale delle reti e delle singole scuole è orientato, da un lato, alla selezione e predisposizione di attività, contenuti, contesti che consentano di raggiungere i traguardi proposti dalle *Indicazioni Nazionali* e, dall'altro, di pervenire alla valutazione ed alla certificazione delle competenze; tutto ciò a partire da un lavoro di esame comune e confronto sui "curricoli" già delineati e attuati, secondo gli indirizzi delle Linee Guida Regionali prima edizione, evitando di iniziare da una stesura *ex novo* di ulteriori "progettazioni".

1.3 Le linee guida regionali uno e due

La prima edizione delle linee guida, al di là di una diffusione e lettura quantitativamente rilevanti, ha lasciato tuttavia aperti alcuni nodi irrisolti, in parte già evidenziati nei paragrafi precedenti, che sono oggetto dell'attuale ricerca da parte delle reti di scuole. Il primo obiettivo di miglioramento è *l'elaborazione di un modello di certificato delle competenze che integri le norme esistenti superando anche gli aspetti di sovrapposizione e di confusione tra alcune competenze chiave di cittadinanza e la valutazione del comportamento* (LGR1 pag. 13, 20, 21, 22).

Se si costruisce un curriculum finalizzato allo sviluppo delle competenze è fondamentale declinare ed incentrare l'azione didattica e la funzione valutativa proprio su quelle chiavi di cittadinanza. Un'attendibile certificazione dovrebbe basarsi su un solido insegnamento e su una didattica "per competenze" diffusa ed attuata lungo tutto il percorso scolastico dell'allievo, a partire dalla scuola dell'infanzia, in continuità reale con la scolarizzazione precedente e successiva. E' evidente che un risultato di questo tipo potrà essere generalizzato solo in tempi lunghi, con una continua azione a sostegno della sperimentazione e dell'innovazione didattica ed un'abitudine al confronto ed al lavoro "in rete". Un suggerimento di metodo si legge anche nelle recenti Indicazioni per i Licei: "La scelta di evidenziare all'interno delle linee generali di ogni disciplina le competenze attese e di redigere obiettivi specifici di apprendimento in cui fossero uniti tutti gli aspetti che entrano in gioco nell'acquisizione di quelle competenze *si colloca in continuità* con le Indicazioni per il curriculum del primo ciclo attualmente in vigore."⁶

Un altro aspetto critico riguarda *la valutazione specifica di alunni con necessità educative speciali e in particolare degli alunni stranieri*. Anche in questo caso è importante non dare risposte vecchie e scontate a situazioni nuove. Un significativo passo avanti è stato fatto nel 2010, qualche mese dopo la pubblicazione della prima edizione delle Linee Guida Regionali, con l'emanazione della Legge 170/2010⁷ per quanto riguarda gli allievi con disturbi specifici di apprendimento. La necessaria riorganizzazione del tempo scuola, dell'offerta formativa, dei percorsi di studio, la necessità di guardare ad obiettivi e traguardi europei e nazionali in materia di istruzione, richiedono alla scuola di creare ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze di ciascun allievo.

Un terzo punto di criticità dopo la diffusione delle Linee Guida Regionali, prima edizione, è *la necessità di sistematizzare i numerosi contributi sulla valutazione globale internazionale e nazionale) e la valutazione degli apprendimenti di istituto in un'ottica di complementarità e di "sussidiarietà"* che riduca ridondanze e doppioni valorizzando invece le specificità. Questo punto è una delle direzioni di maggior interesse, una sfida complessiva per la tenuta del sistema che, in prospettiva, può fornire importanti risposte anche alla vexata quaestio *della continuità reale e degli anni ponte*.

Parlare di sistema di valutazione implica poi necessariamente affrontare un quarto punto di criticità che riguarda la valutazione del servizio. Un monitoraggio sistematico del POF, come descritto al punto 1.1, se elaborato e concretizzato nel rispetto e nella ricerca della condivisione e della collegialità, potrebbe suggerire altre possibili piste di sviluppo al lavoro delle reti.

L'ultimo aspetto problematico, alla luce di quanto finora esposto, è la necessità di *modifica sostanziale dell'insegnamento se l'orientamento pedagogico generalizzato è lo sviluppo delle competenze*. Si è detto, ad esempio, che il cambiamento passa attraverso la predisposizione di ambienti e di compiti di apprendimento significativi che mirano ad aspetti di competenza individuati nel curriculum a partire dagli indicatori e dai descrittori. Tali compiti dovrebbero: *essere significativi*, cioè riguardare punti nodali della disciplina e, quando possibile, agganciati alla realtà dello studente, *essere aperti*, con possibilità di scelta e scarto informativo, permettere l'attivazione di strategie, *essere complessi*, prevedere vincoli e criteri di valutazione espliciti.

6

⁷ Cfr anche le Linee guida su questo tema

http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf

Un supporto in questa direzione viene offerto da uno strumento che intreccia aspetti teorici ed esperienze pratiche in tema di valutazione degli apprendimenti. Da un lato, infatti, non si può prescindere dalla ricaduta delle *Linee guida* all'interno delle istituzioni scolastiche, anche per monitorare e verificare se la teoria si traduce operativamente in ricerca e in prassi didattiche concrete nelle attività d'insegnamento. Dall'altro lato, non si possono trascurare aspetti nodali e strategici connessi con la valutazione quali la certificazione delle competenze, le rilevazioni degli esiti degli apprendimenti di sistema a cura dell'INVALSI, la costruzione di continuità orizzontali e verticali e, ultimo ma non meno importante, il più ampio orizzonte di confronto internazionale. Da quanto esposto risultano evidenti le necessità di consolidare e supportare i percorsi di formazione e di ricerca-azione orientate a far emergere le migliori pratiche educative per lo sviluppo delle competenze: curricoli modulari di unità di apprendimento, prove per competenze, percorsi interdisciplinari. La raccolta di materiali professionali già collaudati nelle classi in una banca virtuale, attraverso un sito dedicato a repertori di prodotti adattabili e trasferibili in altri contesti culturali, è apparsa essere lo strumento più efficace per creare uno spazio di condivisione, di confronto di ricerca laboratoriale didattica permanente a disposizione di tutti (cfr.: sito www.percompetenzeprimociclofvg.eu).

2.1 Quali competenze per sviluppare competenze?

Appare quasi impossibile non partire dalle *otto competenze chiave* previste dall'Unione Europea per i nostri allievi come base stessa per l'esercizio dei diritti / doveri di cittadinanza⁸:

1. Comunicazione nella madrelingua;⁹
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Si consideri la *literacy* matematica e in *problem solving* ad esempio e, vista la vicinanza di PISA 2012, cosa s'intenda in questo progetto con tale termine: "La competenza matematica è la capacità di un individuo di *utilizzare* e *interpretare* la matematica, di *darne rappresentazione* mediante formule, in una *varietà di contesti*. Tale competenza comprende la capacità di *ragionare in modo matematico* e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per *descrivere, spiegare e prevedere* fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a *operare valutazioni e a prendere decisioni fondate* che consentano loro di essere *cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo*.

La competenza in *problem solving* è *da intendersi come la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente*. Questa competenza comprende la *volontà di confrontarsi* con tali situazioni al fine di realizzare le proprie potenzialità in quanto cittadini riflessivi e con un ruolo costruttivo."¹⁰ La densità delle formulazioni non necessita di chiose: bastano le evidenziazioni a mettere in risalto le complessità e le sfaccettate articolazioni del tema con le loro innumerevoli conseguenze sull'esercizio di tutte le professionalità del mondo scolastico.

A questo proposito i percorsi già realizzati nelle reti aderenti al progetto hanno fornito delle utili risposte nel corso dell'anno scolastico 2010-2011 cercando, ad esempio, di declinare curricula in verticale dall'infanzia alla scuola secondaria di I grado con qualche utile puntata anche sulla secondaria di II grado.

Si torni alla definizione tratta da PISA e sopra riportata: come si può far sì che quanto sottolineato diventi patrimonio diffuso e professionalmente attivo di tutti gli insegnanti? Per dare risposta al quesito appena proposto si deve fare qualche passo indietro riandando, ad esempio, alla *definizione di funzione docente che appare abilmente e chiaramente descritta nel Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione* – dove all'articolo 395, "Funzione docente" troviamo le sotto riportate formulazioni:

⁸ Cfr. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_it.pdf

⁹ In riferimento alla definizione di questa competenza rimangono ovviamente aperte questioni enormi riguardo sia alle lingue locali che a quelle dei cittadini migranti.

¹⁰ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_01

“1. La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di *trasmissione* della cultura, di *contributo alla elaborazione* di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

2. I docenti delle scuole di ogni ordine e grado, oltre a svolgere il loro normale orario di insegnamento, espletano le altre attività connesse con la funzione docente, tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica. In particolare essi:

a) *curano* il proprio aggiornamento culturale e professionale, *anche* nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi; [...]¹¹.

La formulazione del I comma appare magistrale per stringatezza, densità e profondità. La funzione docente, riconosciuta come concorrente all'elaborazione della cultura, profila una professionalità attiva, importante, incisiva nel tessuto socio-culturale ed economico del paese.

La lettera a) del II comma pare, alla luce delle complesse vicende successive alla promulgazione del T.U., aver praticamente subito un'inversione di lettura, dopo e prima della virgola, con effetti negativi anche sul portato del I comma dello stesso articolo e quindi proprio sulla parte più solida e propria della professione docente: i suoi riferimenti culturali, in senso ampio ed antropologicamente intesi.

Il CCNL prevede attualmente all'art. 27, profilo professionale docente, quanto segue: “1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico - didattiche, organizzativo - relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel POF della scuola.”¹²

Non sfugge a nessuno tuttavia che nei quasi vent'anni che intercorrono tra gli inizi degli anni Novanta ed oggi un elenco lunghissimo di aspetti della vita, del mondo, delle tecnologie si sono profondamente modificati: gli alunni, e non solo per un fatto generazionale, le famiglie, le tecnologie, i saperi, l'informazione, la formazione, la globalizzazione. Per riassumere si può dire che più che i saperi stabili “delle botteghe” bisogna oggi affrontare un sistema estremamente complesso ed in accelerata evoluzione di conoscenze e tecnologie attrezzati con strumenti di ricerca adeguati, volontà e motivazione al miglioramento continuo e per tutta la vita. Ecco che si ritorna alle otto competenze chiave previste dall'Unione Europea di cui all'inizio. È un'evoluzione vertiginosa che può dare effettivamente qualche senso di smarrimento e di impotenza, ma “narrare il nuovo che avanza”, ché di questo si tratta, attraverso un insegnamento di qualità alle generazioni di oggi e future, significa dominare professionalmente nuovi contenuti e linguaggi fornendo a tutti le basi ed i “fondamentali di cittadinanza”: della lingua, dell'arte, della musica, della scienza.

¹¹ <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/tu14.html>

¹² Si vedano per un'utile ed arricchente prospettiva internazionale i bei documenti dall'Australia *Competency Framework for Teachers* all'indirizzo web <http://goo.gl/70rRI>; da Hong Kong si trova al seguente indirizzo: <http://goo.gl/MSKde>; da Singapore: <http://goo.gl/5TJwo> ed, infine, dal Sud del Mediterraneo: <http://goo.gl/tNYsA>

Al fine di conferire concretezza ai concetti esposti, si ritiene utile sottoporre lo strumento appresso riportato per consentire un confronto su aspetti individuali, di gruppo professionale o d'istituto. Si provi, ad esempio, ad individuare una tematica da affrontare correlata allo sviluppo delle otto competenze, si riporti poi, non genericamente, nelle caselle:

1 - l'esistenza / non esistenza di problematiche da risolvere;

2 - le eventuali esigenze di possibili miglioramenti;

3 - le potenzialità di sviluppo già disponibili a proposito di ciascun aspetto.

Per avere una fotografia completa ed avviare poi un confronto interprofessionale, è necessario compilare tutte le celle che vanno, quindi, pensate non come un “*confine*” invalicabile, ma come una sorta di spazio *olistico multinterazionale* in cui ogni positività ne alimenta a sua volta tante altre.

STRUMENTO DICONFRONTO	Indicare <i>una</i> sola <i>problematic</i> a <i>da</i> <i>affrontare</i>	Proviamo a declinare le competenze professionali da sviluppare rispetto a ...					
		<i>contenuti</i>	<i>metodologie</i>	<i>relazioni</i>	<i>organizzazione</i>	<i>tecnologie</i>	<i>..lle più recenti ricerche</i>
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 ad imparare						
6	Competenze sociali e civiche						
7	Spirito di iniziativa e imprenditorialità						
8	Consapevolezza ed espressione culturale						

Una compilazione accurata potrebbe consentire all'istituto di avere una sorta di bilancio sociale delle competenze da sviluppare, di aree della formazione su cui soffermarsi, di progetti di sviluppo su cui puntare sul medio periodo, tutto ciò tenendo anche conto in modo equilibrato e bilanciato del disposto del CCNL che evidenzia, a proposito delle competenze del docente, come esse siano “tra loro correlate ed interagenti e si sviluppino col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.”

E' questo uno strumento di monitoraggio e autovalutazione come ce ne potrebbero essere altri. Ciò che preme sottolineare è la *necessità di avviare*, in modo generalizzato, un confronto – di gruppo professionale o di istituto – proprio a partire dalle stesse otto competenze chiave che costituiscono o dovrebbero costituire la base dell'insegnamento-apprendimento.

E allora “Quali competenze per sviluppare competenze”?

Lo schema, noto, è il seguente:

Imparare ad imparare	
Sapere	Saper fare
Saper essere	

Volendo proporre per maggior chiarezza una rigorosa semplificazione, si può dire che – come in ogni competenza - quattro sono i punti chiave:

1. gli aspetti legati al “*sapere*”: le competenze e le conoscenze disciplinari (anche nei collegamenti con le altre discipline) e quelle pedagogiche e didattiche, con riferimento agli sviluppi più recenti della ricerca. Il mio sapere è, grosso modo, solo quanto riportano i testi scolastici o poco più? Utilizzo enciclopedie, il web o altre risorse? Faccio riferimento solo alla mia disciplina o miro sempre anche a chiarire gli snodi inter e transdisciplinari?
2. gli aspetti legati al “*saper fare*”: le capacità di progettazione e gestione degli apprendimenti, l'utilizzo di dispositivi di differenziazione, l'uso delle tecnologie. Quale l'equilibrio temporale tra tempi di spiegazione e di esercizio? Propongo esercizi o problemi, sfide alle intelligenze? Sostengo il fare individuale oppure anche quello collegiale, collaborativo, di gruppo? Al fallimento reagisco facendo rifare più o meno le stesse cose o cambio strategia, approccio, strumenti, proposte?¹³ Quanto sono in grado di sintonizzarmi tecnologicamente con gli alunni?¹⁴ Sono “proattivo” o “retroattivo” nei miei comportamenti professionali?
3. gli aspetti legati al “*saper essere*”: il controllo degli atteggiamenti nei confronti del gruppo-classe, la volontà di confrontarsi e la capacità di lavorare in gruppo, la partecipazione alla vita della scuola¹⁵. Quanto positivamente esemplari e paradigmatici sono, e ciò sotto tutti i profili, i miei comportamenti nella comunità di apprendimento nella quale opero¹⁶?

¹³ Cfr. ad es. Robert Dilts e Todd Epstein, *Apprendimento dinamico*, Roma Astrolabio, 2002

¹⁴ Notizie che dovrebbero far riflettere criticamente: <http://goo.gl/Bzq69>

¹⁵ Un interessante ed utile documento sui questi temi è reperibile all'indirizzo web: <http://goo.gl/xXQMF>

¹⁶ Si veda dalla Repubblica Popolare Cinese, all'indirizzo <http://goo.gl/fWPUh> tutta la legge sullo stato giuridico degli insegnanti ed, in particolare a questo proposito, gli articoli 1, 3, 8, di quest'ultimo il comma

4. gli aspetti legati all' "imparare a imparare" che, nel caso della professionalità docente, si possono ricondurre alla capacità di organizzare il proprio auto-apprendimento e l'autoformazione, all'abitudine a riflettere criticamente sulle strategie relazionali, sulle metodologie didattiche e sui processi valutativi adottati in classe. Dove e perché sono o non sono stato efficace oggi, o su questo argomento, o nell'intero anno scolastico? Cosa pensano alunni, genitori, colleghi e dirigente dei miei comportamenti professionali sulla valutazione? Anche a partire da pochi elementi, da poche domande basilari, possono emergere profili piuttosto precisi dei differenti modi d'interpretare la propria professionalità e la propria personale assunzione di responsabilità rispetto all'insegnamento, alla valutazione, al ruolo del docente.¹⁷

Un esempio rende tangibili la portata, la profondità e l'interesse che può avere un tema specifico: cosa significa, ad esempio, "Spirito di iniziativa e imprenditorialità" nell'immaginario scolastico? Agli estremi troveremo chi considera questa competenza qualcosa da favorire incondizionatamente, e chi, al contrario, con posizione esattamente opposta, vi vedrà tendenze pericolose da mettere a freno quando non da osteggiare. Il rischio è quello di bloccarsi su *querelles* ideologiche tra docenti – forse dotte, ma del tutto inutili – invece di concentrarsi sul problema reale dello sviluppo di "Spirito di iniziativa": la pluralità degli approcci è senza dubbi, in questo caso, un arricchimento notevole anche di tutte le altre competenze chiave previste dall'Unione Europea. Per gli alunni più piccoli possono parimenti essere trovati concreti percorsi per l'analisi e l'individuazione di risoluzioni per problemi incontrati, o da affrontare nel senso indicato, al fine di far maturare anche in loro quantomeno le necessarie protocompetenze.¹⁸

2.2 Progettare dispositivi per gestire le eterogeneità: della classe, degli stili cognitivi, degli stili di apprendimento

Le complessità del nostro tempo appaiono essere fuori discussione; illustri pensatori ce ne danno descrizioni convincenti ed approfondite¹⁹. *Complessità* è voce che fa rima con *eterogeneità*. Ambedue i termini possiedono infatti un loro fascino teorico, ma incutono anche molto timore quando, calati in ambienti professionali inclusi quelli scolastici, si caricano di un eccesso, reale o anche solo percepito come tale, di complessità od eterogeneità che sia. Pur tenuto conto di ciò, non si sfugge al dato di fatto che la scuola ha a che fare con situazioni del tutto nuove ed immensamente più articolate che in passato. Eterogeneità di genere, provenienza sociale, disponibilità di materiali, colore, credi e tutte le alchemiche combinazioni che s'intrecciano poi con molte altre componenti, in primis volontà, competenze, stili di tutto il personale, a sua volta eterogeneo e vario, almeno quanto gli alunni.

4°, che recita letteralmente "(4) to concern themselves with all students, love them, respect their dignity and promote their all-round development in such aspects as morality, intelligence and physique;"

¹⁷ Un'indagine sulle competenze dell'insegnante - con i vari modelli a seconda delle diverse impostazioni - si trova nel sito dell'AIS, associazione italiana sociologia,

http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf

¹⁸ Si veda su questi aspetti, ad esempio, Jerome Bruner e Helen Haste (a cura di), *Making sense, La costruzione del mondo nel bambino*, Roma, Anicia, 1998

¹⁹ Ad esempio il recente, quasi profetico, volume di Bauman Zygmunt, *Vite che non possiamo permetterci. Conversazioni con Citlali Rovirosa-Madrado*, Bari, Laterza, 2011

Rispettare tali eterogeneità, sostenendone lo sviluppo al livello massimo possibile, vuol dire effettivamente per il sistema scuola avere le risposte necessarie per tutti e per ognuno; il che però non significa una risposta “media” per un inesistente alunno “medio”.

La curva di Gauss descrive graficamente innumerevoli situazioni e ciò sicuramente anche nel mondo scolastico; si tratterebbe di sapere quanto essa sia stata rispecchiata ovvero attivamente modificata con il concorso delle professionalità della scuola per quanto di loro competenza. Se ogni allievo necessita di ancorare nuove conoscenze al proprio stile cognitivo, allora ogni docente deve corrispondere ai diversi stili di apprendimento assicurando proposte didattiche strutturate e modulari affinché l’acquisizione di conoscenze e lo sviluppo delle competenze di ciascuno siano garantiti.

“Progettare dispositivi per gestire le eterogeneità” per il conseguimento delle competenze in un istituto significa porre in essere tutto lo sforzo “scientifico” possibile per la creazione di classi equi-eterogenee, significa flessibilità modulare nella gestione dei gruppi degli alunni così come dei docenti dovendo combinare le competenze di questi ultimi con le competenze e potenzialità dei primi; significa disporre di piani di sviluppo pluriennali comunicati e continuamente verificati ed aggiornati; significa poter sostenere armonicamente i maggiormente dotati così come coloro che possono presentare difficoltà nonché, in parallelo, le loro interazioni reciproche in un processo che deve caratterizzarsi per competitività collaborativa e costruttiva.

Da quanto appena detto emerge con chiarezza che l’istituzione deve farsi carico formalmente di questo predisponendo gli atti organizzativi e le linee di lavoro, cui poi ciascun singolo docente deve dar seguito tramite la propria azione professionale quotidiana.

“Progettare dispositivi per gestire le eterogeneità” per il conseguimento delle competenze significa anche prestare grande attenzione a due aspetti “esterni”: quello direttamente controllato in termini di studio richiesto e quello indirettamente “presente” in termini di impegni extrascolastici di vario tipo e natura; in quest’ultimo caso appare difficile poter arrivare ad esercitare un’influenza diretta e proprio per questo non si ometterà di intraprendere tutte quelle azioni di sistema che tramite interazioni bi / multidirezionali positive riescano a concorrere al rafforzamento degli interventi per il conseguimento di competenze.

Su questo tema gioverà anche sottolineare un aspetto da affrontare con molta cautela: le attuali ideologizzazioni psicologiche. In epoca di neuro-filmati, intelligenze multiple, emozionali ed altro ancora si corre, paradossalmente, il rischio di cristallizzare invece che di liberare potenzialità: l’alunno rischia in altri termini di essere “incasellato” con nuovi approcci e terminologie, ma con rischi negativi non meno pesanti di quelli del passato; un banco di prova estremamente significativo saranno, ad esempio, le modalità di attuazione delle norme sulla dislessia, disgrafia, discalculia ed il tasso di farmacologia impiegato in tale settore; “progettare dispositivi per gestire le eterogeneità” significa anzitutto credere alla capacità delle nostre strutture cerebrali – e la neurologia dispone ormai di un’immensità di dati al proposito – di rimodularsi su compiti di apprendimento, situazioni, competenze. In assenza di questo presupposto essenziale ogni altra progettualità potrebbe essere esposta al rischio di fallimento.²⁰ L’accennata complessità ed il più generale problema del

²⁰ Si vedano gli importanti studi su cervello e mondo scolastico / apprendimenti: Stanislas Delahene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 2009; Edoardo Boncinelli, *Come nascono le idee*, 2008, Laterza, Bari, 2008; Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum der Wissenschaft, Berlin, 2002; Sarah-Jayne Blakemore, Uta Frith, *The Learning Brain. Lesson for Education*, Blackwell, Oxford, 2005; Ralf Caspar, *Lernen und Gehirn*, Herder, Freiburg, 2006.

conseguimento effettivo delle competenze sono ben sintetizzati nell'espressione: "Detto non è ancora ascoltato, ascoltato non è ancora capito, capito non è ancora essere d'accordo, essere d'accordo non è ancora fatto, fatto non è ancora imparato."²¹

2.3 La formazione e l'autoformazione in servizio

Date le premesse sopra fatte, difficile che sfugga l'importanza strategica della formazione e dell'autoformazione.

Il CCNL 2006 2009 prevede al "CAPO VI - LA FORMAZIONE [i seguenti articoli]: art. 63 - formazione in servizio; art. 64 - fruizione del diritto alla formazione; art. 65 - livelli di attività; art. 66 - il piano annuale delle istituzioni scolastiche; art. 67 - i soggetti che offrono formazione; art. 68 - formazione in ingresso; art. 69 - formazione per il personale delle scuole in aree a rischio o a forte processo immigratorio o frequentate da nomadi; art. 70 - formazione degli insegnanti che operano in ambienti di apprendimento particolari; art. 71 - commissione bilaterale per la formazione". *Analizzando maggiormente nel dettaglio il contratto stesso risultano 111 ricorrenze della parola formazione in diversi contesti, solamente 3 sono poi relative all'autoaggiornamento, mentre non troviamo affatto l'autoformazione.* Pur non volendo sopravvalutare questo dato, sarebbe tuttavia errato non rifletterci problematicamente. Emerge anzitutto la preoccupazione delle riconversioni professionali, accanto ovviamente a tanti altri aspetti ben presentati. Aleggja tuttavia l'idea di "qualcuno che deve essere formato" e di "servizi che devono essere erogati" e non sembrano proprio essere esaltate le capacità autonome di ricerca, di autoaggiornamento ed autoformazione. Tale aspetto rischia di gettare un'ombra di dipendenza nel settore della formazione / autoformazione, che sarebbe l'esatto contrario dell'orizzonte del conseguimento delle competenze che s'intende peraltro perseguire invece con gli alunni, significando, sempre, competenza anche indipendenza, capacità autonome, abilità operative in differenti contesti. Qualora il personale scolastico non facesse questo esso medesimo, come potrebbe essere in grado di far costruire ciò ai propri alunni? *L'autoformazione permanente è, volendo allargare di poco la riflessione, forse uno dei capitoli più importanti della cultura del nostro tempo e uno di quelli largamente ancora "non scritti", anche perché passa attraverso una delle caratteristiche più rilevanti di qualsiasi professione: l'etica e nel nostro caso un'etica alta.* A differenza di altri ambiti professionali dove l'autoformazione può anche riguardare aspetti più tecnici, nel caso della formazione dei giovani lo scopo ultimo non è mai solo "tecnico", quasi astrattamente tecnologico. Si tratta di contenuti, metodologie, saperi sempre riattivati e rimessi in circolazione avendo di mira la formazione di cittadini responsabili ed attivi. L'autoformazione non può essere quindi una questione di mero enciclopedismo, ma appartiene all'area di responsabilità socio-professionale, senza la quale alcune professioni, quella di docente in particolare, sono probabilmente destinate ad essere marginalizzate da tecnologie potenti, efficienti, onnipresenti nel tempo e nello spazio, complessivamente anche molto meno costose di operatori, in tutto o in parte, non in possesso del necessario *know how* professionale.

Quest'ultimo aspetto è particolarmente calzante per i nostri fini. I "nativi digitali" vivono in un mondo sempre più ipertestuale e multimediale: dispongono infatti di strumenti che li rimandano continuamente "ad altro" in modi assolutamente naturali, efficaci, in permanente

²¹ "Gesagt ist noch nicht gehört, gehört ist noch nicht verstanden, verstanden ist noch nicht einverstanden, einverstanden ist noch nicht getan, getan ist noch nicht beibehalten.", da Ralf Caspary, *Lernen und Gehirn*, Herder, Freiburg, 2006, p. 102

stato di accessibilità e secondo percorsi del tutto autonomi e personalizzabili. Le retroazioni del corrente stato di cose sulle professionalità scolastiche sono semplicemente, senza esagerazione, enormi, rivoluzionarie. Poter godere della letteratura, delle arti figurative o della musica sfruttando voci di grandi attori, filmati di produzioni storiche ed incroci continui tra questi aspetti e le differenti discipline pone l'esercizio della professionalità docente di fronte a sfide del tutto inedite. Non ci troviamo solo a dover affrontare testi continui o discontinui, ci troviamo di fronte a salti disciplinari, a correlazioni e rotture fantasmagoriche, a possibilità di percorrere territori e visitarli virtualmente in dimensioni e modi fino a pochissimi anni fa inimmaginabili, a possibilità interattive negli apprendimenti matematico-scientifici con ambienti di simulazione aventi talora un realismo da lasciare stupefatti.

Allora la riproposizione del quesito: quale formazione e autoformazione in servizio? Le risposte non sono in effetti semplici anche perché si presentano due aspetti confliggenti: l'esigenza di specializzazione e quindi di competenze sempre più puntuali da un lato, accanto a quella di un dominio coordinato e coerente, unitario ed interdipendente dei diversi saperi. Un possibile percorso di risoluzione passa certamente attraverso la conoscenza, oggi affatto scontata, negli istituti scolastici del personale e delle sue competenze; il che significa andare ben oltre l'essere al corrente del titolo di studio posseduto per sapere invece quanto il singolo sa fare per poter organizzare in senso ottimale le competenze professionali esistenti nella scuola. Passa poi attraverso una formazione professionale proattiva e non solo retroattiva od emergenziale. Il ruolo scelto da ciascun singolo determinerà certamente le qualità d'insieme dell'istituto; per un miglioramento graduale e continuo di sistema risultano in questo caso essere essenziali *azioni* poco appariscenti, addirittura “*invisibili*”, rappresentate dal libro in più letto, dall'informazione cercata, dall'applicazione nuova, nel settore delle nuove tecnologie ad esempio, appresa da uno, dieci, cento; sono queste le contaminazioni qualitative che finiscono per costruire in ultima istanza la massa critica verso la crescita culturale e professionale di tutti.

Formazione ed autoformazione presentano poi in questi anni alcuni lati degni di riconsiderazione. L'adulto in formazione²², il professionista riflessivo è stato al centro di tante attenzioni teoriche, si tratta tuttavia di passare ad atti normativi, organizzativi che stimolino questi processi non lasciandoli ricadere sulla volontà dei singoli. Questo è in ogni caso solamente un aspetto del problema in quanto l'accessibilità e la rete web sono lì a dimostrare una *possibilità quasi infinita di autoformazione* – e in gran parte a titolo del tutto gratuito – continua ed in ogni campo del sapere. La cura di queste pratiche all'interno degli istituti è uno dei passaggi chiave per una rivitalizzazione delle attenzioni verso lo sviluppo delle competenze dando alle medesime anche una coerenza logica dello sviluppo: dai docenti agli alunni.²³

22 Schön Donald A., Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, Milano, Franco Angeli; Schön Donald A., Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Bari, Dedalo, 1999; Argyris Chris; Schön Donald A., Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche, Milano, Guerini e Associati, 1998.

23 Osserviamo inoltre che, in questa prospettiva, anche la possibile obiezione di “volontarismo” viene immediatamente a cadere se si richiamano alcuni passaggi della nostra Costituzione: “Art. 4. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società. Art. 36. Il lavoratore ha diritto ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza libera e dignitosa.”.

Se le strategie di differenziazione dell'insegnamento influenzano necessariamente l'apprendimento, va nuovamente rimarcato che per gestire le eterogeneità, non è sufficiente che ogni singolo insegnante "faccia il suo", ma azioni devono essere intraprese dal dirigente scolastico e dai colleghi: devono esistere documenti, percorsi formativi, autoformativi e prassi approvati e condivisi a livello d'istituto. Questioni ancora largamente "emergenti" come la progressiva e generalizzata valorizzazione delle competenze non formali e informali o l'individualizzazione dell'insegnamento sono a volte irrisolvibili se non si condividono strategie e proposte di soluzione. Ed oggi risultano difficilmente difendibili le argomentazioni dei pochi che ancora ritengono che si possa chiedere solo quello che si è fatto in classe, che ogni insegnante debba occuparsi della sua disciplina senza invasioni di campo, che si proponga una programmazione di classe e non un piano individuale, ecc.

Se tutti mirano ad una scuola in cui il personale abbia occasione di essere valorizzato e di incrementare le proprie competenze e le proprie ambizioni professionali (LGR2, nel cap. 1) è opportuno quindi riaffermare quanto già sottolineato a proposito della gestione del POF ovvero la necessità di istituire e sostenere ambienti di lavoro e di auto-formazione di istituto (dipartimenti per materie, gruppi di studio su curricoli, valutazione, professionalità docente, ecc.) ed implementare un'organizzazione che apprende con il riconoscimento, anche economico, per chi prepara materiali con l'utilizzo delle tecnologie, per chi documenta le attività didattiche e le rende riutilizzabili in altri contesti.

3. DALLA PROGETTAZIONE DIDATTICA ALLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

3.1 Ideare percorsi didattici disciplinari ed interdisciplinari

La ricetta è semplice: tenuto conto del concetto di *literacy* si tratta di far svolgere agli alunni quelle attività che consentono loro di conseguire livelli adeguati di *literacy*, appunto. Se la ricetta è semplice *le pratiche sono impegnative e non lasciano molte alternative* all'esercizio di una professionalità di buon livello. Per ragioni di spazio possiamo solo proporre suggestioni; sottolineiamo anzitutto come le *Indicazioni per il curricolo*²⁴ forniscano utilissimi, incisivi, concreti materiali al proposito. Consideriamo un'esemplificazione, quasi paradigmatica: quella della cultura musicale²⁵

Non potendo avere come riferimento un alunno, insegnante o contesto ideali, stante il fatto che il documento nazionale propone obiettivi uguali per tutti gli alunni, appare difficile non vedere la complessità gestionale richiesta e le competenze presupposte.²⁶ Se infatti in una classe ad *indirizzo musicale* di secondaria di primo grado appaiono proponibili, in *altre*, ad "ordinamento normale", si tratterà di raccogliere la sfida con un lavoro pluriennale e di

²⁴ Reperibili ad esempio all'indirizzo web: www.indire.it/indicazioni/show_attach.php?id_cnt=4709

²⁵ "Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

- Utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando le proprie capacità di invenzione sonoro-musicale.
- Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione.
- Valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture di tempi e luoghi diversi.
- Riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani esteticamente rilevanti, di vario genere e provenienza.
- Rappresentare gli elementi sintattici basilari di eventi sonori e musicali attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti. Fa uso di diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'apprendimento e alla riproduzione di brani musicali. È in grado di ideare e realizzare, anche attraverso modalità improvvisative o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando forme di notazione e/o sistemi informatici.

Sa dare significato alle proprie esperienze musicali, dimostrando la propria capacità di comprensione di eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione al contesto storico-culturale. Sa analizzare gli aspetti formali e strutturali insiti negli eventi e nei materiali musicali, facendo uso di un lessico appropriato e adottando codici rappresentativi diversi, ponendo in interazione musiche di tradizione orale e scritta.

Valuta in modo funzionale ed estetico ciò di cui fruisce, riesce a raccordare la propria esperienza alle tradizioni storiche e alle diversità culturali contemporanee.

Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica.

Orienta lo sviluppo delle proprie competenze musicali, nell'ottica della costruzione di un'identità musicale che muova dalla consapevolezza delle proprie attitudini e capacità, dalla conoscenza delle opportunità musicali offerte dalla scuola e dalla fruizione dei contesti socio-culturali presenti sul territorio."

²⁶ Difficile non fare riferimento su questo tema anche all'eccellente, pur se piuttosto elitaria, produzione di Radio 3.

gruppo e solo allora saranno forse raggiunti tutti gli obiettivi proposti e con grande vantaggio per ognuno: perché la musica è la cultura socializzante per antonomasia, perché tramite essa ci si avvicina alle lingue nazionali, straniere e locali in modo sintonico, perché offre gamme dal drammatico al gioioso, perché ha naturali e didatticamente efficacissime radici storiche, geografiche, interdisciplinari. Tutto ciò presuppone la conoscenza, almeno in termini di fruizione / ascolto, di passaggi chiave dello sviluppo della cultura musicale da parte di tutti gli insegnanti: della musica classica come di quella popolare, della leggera così come di quella d'autore. L'intreccio ordinato ed in continuità di esperienze, di ambienti sonori, di ascolto libero e guidato, di produzioni con diversi strumenti e a differente livello di complessità possono porre solide basi per una cultura musicale che si approfondisce negli anni e che è uno tra i patrimoni culturali, ma anche economici e sociali più noti del nostro paese nel mondo. Come si evince da queste brevi riflessioni, la *literacy* degli alunni è anche filiazione non meccanica ma di certo diretta della *literacy* dei docenti. E' evidente come la mancata assunzione di questo compito porti inevitabilmente al passaggio del testimone ai colossi della musica e ad un consumismo troppo frequentemente modaiolo e superficiale.

Ideare unità didattiche per competenze significa quindi da parte delle istituzioni scolastiche investire tempo, altamente professionalizzato, per il conseguimento da parte dei nostri alunni di tutta la *literacy* potenziale.

Quali i fattori qualificanti? Proviamo ad elencarne pochi, ma essenziali: una *conoscenza situata* per sfuggire all'astrazione, una *conoscenza socialmente agita* per essere nel mondo reale, una *conoscenza* che, per quanto umanamente prevedibile, sia "*a prova del tempo*" perché le tecnologie saranno sempre più competitive con le strutture scolastiche, una *conoscenza con* il massimo di *interazione reticolare* possibile perché questo potenzia insieme specializzazioni e generalizzazioni.

... e la scuola inventò le discipline! Chiediamoci: nel mondo reale esistono le discipline in senso scolastico? La risposta a questo interrogativo rappresenta, già di per sé, un'eloquente risposta al problema delle competenze.²⁷ Esempio calzante: perché un alunno che ha una curiosità matematica nell'ora d'italiano dovrebbe attendere il giorno dopo e l'ora di matematica per proporre il proprio quesito? Questo piccolo interrogativo, che ne richiama tuttavia numerosi altri, è a nostro giudizio paradigmatico dell'intelligente risposta alle intelligenze e delle modalità con le quali forniamo sostegno e sostanza allo sviluppo delle stesse. *La potenza di un sistema scolastico si misura certamente dal suo livello di attenta, corretta e continuativa reattività alle esigenze di sviluppo delle nuove generazioni.* La disciplina è in questo senso un *mezzo* che viene *confuso con un fine* e, in qualche caso, quasi sacralizzato. Imparare la grammatica, tuttavia, che cosa significa se non affrontare le strutture di una lingua? Ma esistono le strutture in chimica, esistono le strutture matematiche. Il focus, anche per rispondere al quesito posto, deve essere evidentemente spostato su un altri aspetti e cioè sull'alunno che ha imparato la grammatica, la chimica, la matematica, ne conosce i concetti e le strutture e ne sa fare uso per risolvere le problematiche della vita quotidiana. La problematicità di quanto stiamo affrontando dipende dal fatto che talvolta vengono apprese terminologie ed etichette grammaticali, ma non la grammatica agita nell'oralità, in testi o nella riflessione metalinguistica, la terminologia chimica, ma non i processi chimici reali nelle loro interrelazioni sperimentali

²⁷ Si veda al proposito il contributo di Claude Thélot al seguente indirizzo web:
http://www.treille.org/files/III/seminario_12_sito.pdf

o quotidiane e così di seguito.²⁸ Già questa ci pare una sottolineatura rilevante: l'apprendimento terminologico è certamente importante, ma non porta nessuno ad essere competente in un qualsivoglia campo disciplinare. La mnemonica e l'intelligenza sono aspetti certo correlati, ma distinti, del nostro funzionamento cerebrale ed è solo dalla cura e dal sostegno ad entrambi che si sviluppa con l'aiuto dell'insegnante competente l'alunno davvero competente.

Cerchiamo di concretizzare ulteriormente: “Gli alunni non sanno scrivere!” Leitmotiv noto. Questo ci sembra un terreno insieme familiare ed importante da cui partire per gli aspetti sia disciplinari che interdisciplinari. Ciò, tuttavia, non prima di alcuni preliminari, ad esempio la considerazione che i modelli di interazione linguistica sono fondamentali ovunque e sempre, qui interessano quelli proposti ed offerti dal mondo scolastico.

“A un alunno che non sa scrivere – sosteneva Don Milani - non c'è altro da consigliargli che la lettura: ore di lettura per anni!”²⁹. Pur consapevoli di dover attualizzare e riadattare a mutate esigenze culturali e didattiche il pensiero dell'educatore, preme sottolineare che c'è un aspetto di cura di cui la scuola deve farsi carico: i comportamenti d'interazione linguistica adottati dagli insegnanti che possono costituire una miniera di importantissima ed arricchente alimentazione culturale. Che proprietà e ricchezza linguistica degli alunni dipendano anche da quella degli adulti è fuori dubbio. Poco se ne potrebbe tuttavia giovare la scrittura, se la proposta didattica fosse poi nelle classi monotonamente uguale a se stessa nei giorni, nei mesi, negli anni. Gli alunni si devono cimentare con differenti scritture, sapendole poi intrecciare fra di loro in dipendenza di scopi e finalità precise, e allora scritture: teatrali, canzonette, favole, rime, lavori individuali e di gruppo, riscritture, magari in altro ambiente, contesto e con diversi personaggi. E poi ancora la scrittura scientifica o la cronaca, che può essere facilmente arricchita da semplici ma efficacissime simulazioni a scuola.

L'elenco potrebbe naturalmente continuare; vogliamo solo sottolineare l'importanza di questo passaggio per la scrittura sotto i più disparati profili per lo sviluppo delle competenze di tutti, di tutti gli stili di apprendimento, di tutte le intelligenze, compresa quella dell'alunno più bravo in questo settore che magari riesce a dominare differenti tecniche nei propri lavori. L'abitudine a questo tipo di attività non può tuttavia essere il frutto di “un esercizio per ciascuna delle proposte”, deve essere invece abitudine continuativa e permanente che permea tutta la proposta curricolare di tutto l'istituto e di tutti i docenti.

Veniamo ora ai *progetti per il lavoro interdisciplinare*, che non di rado si articolano su settimane. Intendiamoci, quando svolte bene tali iniziative sono fondamentali sotto differenti e importanti profili, ma il discorso interdisciplinare è troppo strategico per la vita stessa dei nostri alunni per non affrontarlo con rigore. Il primo “rigore” deve tuttavia essere rivolto a noi stessi, alla nostra formazione: è certamente anche dal quantum di interdisciplinarietà che siamo in grado di proporre quotidianamente ed in qualsiasi contesto che può essere misurata la nostra competenza professionale, di certo con riferimento alle conoscenze / competenze, ma anche con riguardo alle capacità organizzative e di lavoro in gruppo. Non, ovviamente, un modello che scivoli nella forzatura del “tutto è collegabile con tutto”, ma lo sviluppo e il potenziamento della capacità di ancorare le informazioni in una

²⁸ Sia ricordata qui la famosa, e didatticamente utilissima, frase di Henri Poincaré: < La scienza è fatta di dati come una casa lo è di pietre. Ma un ammasso di dati non è scienza più di quanto un mucchio di pietre sia una casa.>

²⁹ Si veda il recente *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices* pubblicato da Eurydice

struttura cognitiva “ben fatta”. Andrebbero collegate, ad esempio: letteratura latina e storia romana, le varie e sfaccettate espressioni dell’arte romantica, le fiabe e favole di ogni tempo, ogni luogo, ogni cultura in quanto rappresentano espressioni di analoghi fenomeni ed esigenze, il buon cantautorato ed i classici talora strettamente apparentati. Al fine di esaltare al massimo le potenzialità e l’efficacia dei percorsi interdisciplinari occorre fare scelte didattiche rilevanti, anche se non esiste una ricetta unica valida per tutte le occasioni. Come quasi tutte le cose anche il lavoro *interdisciplinare* deve essere nella quantità giusta ed al momento giusto, ma la quantità ed il momento non possono essere predefiniti con troppa rigidità essendo insieme elementi situazionali e personali. Dovremo riflettere, ad esempio, su come, ordinatamente e con l’obiettivo di raggiungere la massima efficacia, collegheremo entro la fine della secondaria di I grado i traguardi per lo sviluppo delle competenze di ciascun alunno “... legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti (*Lingua italiana*)” *con* “...valuta in modo funzionale ed estetico ciò di cui fruisce, riesce a raccordare la propria esperienza alle tradizioni storiche e alle diversità culturali contemporanee (*Musica*)” *con* “...riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio e è sensibile ai problemi della sua tutela e conservazione.”³⁰. *Arte e immagine*

Il potenziamento che può derivare dall’interdisciplinarietà non va tuttavia limitato ai contenuti; esistono modelli di ricerca e di studio certamente trasversali, le già richiamate strutture si ritrovano un po’ dappertutto e i modelli di rappresentazione possono parimenti essere condivisi e potenziarsi a vicenda.

3.2 Valutazione autentica e pratiche d’intervento

Come si evince da quanto appena illustrato, al termine “competenza” si associano significati diversi, provenienti da differenti aree culturali e campi di studio:

- è prestazione, intesa come realizzazione di un risultato, seguendo regole
- è abilità, intesa come efficacia di un soggetto in rapporto alle sue doti
- è capacità, intesa come “essere in grado di...” con riferimento alle conoscenze acquisite e alle disposizioni personali
- è attitudine, come base naturale sulla quale si aggancia lo sviluppo delle capacità
- è potenzialità, intesa come patrimonio di risorse di un individuo
- è combinazione di risorse, strategie e comportamenti, a cui si fa ricorso per risolvere situazioni in contesti vari
- è qualificazione, intesa come convalida di un livello di formazione e professionalità acquisito
- è ruolo, inteso come potere, caratteristiche e comportamenti richiesti da una posizione sociale o da un lavoro.

In questa poliedricità di significati alcuni elementi assumono particolare importanza per l’attività formativa e didattica:

³⁰ Indicazioni Nazionali per il curriculum

a) *la mobilitazione* e orchestrazione di risorse cognitive, affettive ed operative, segnalata da Pellerey³¹, che permette la generazione di attività adeguate e rispondenti a contesti ed interazioni sociali diversi;

b) il saper agire e reagire, inteso come “*sapere cosa fare, quando e come*”. Tale aspetto è definito da Le Boterf³² come “Ciclo di esperienza dove l’agire competente si caratterizza per la mobilitazione e combinazione di un insieme di risorse sia personali (conoscenze, abilità, qualità, cultura, valori, disposizioni emotive e psicologiche) che ambientali (informazioni, saperi, dati...). La presenza di questi elementi consente la realizzazione di attività mirate in contesti particolari, con risultati validi; soprattutto, consente di rivedere, ricostruire, valutare il lavoro svolto per ricavare la consapevolezza di possibili generalizzazioni e transfert.

L’attività didattica mirata allo sviluppo delle competenze non può, pertanto, prescindere:

- dalle conoscenze e dal ri-conoscimento del sapere acquisito;
- dalla costruzione di mappe cognitive e concettuali;
- dall’applicare concretamente le conoscenze acquisite in vari contesti;
- dal trasferire il proprio ‘sapere’ e “saper fare” in contesti diversi;
- dalla ricostruzione del percorso svolto per fondare le scelte fatte, descrivere le procedure ed esplicitare modelli e riferimenti;
- dal ricavare regole trasferibili.

Le metodologie didattiche, di conseguenza, devono poter sollecitare e sviluppare negli alunni:

- l’aggancio del nuovo con il noto, per costruire e non trasmettere unidirezionalmente conoscenze e saperi;
- la progettazione di attività consapevoli, che abbiano senso per gli alunni, generino motivazione e mobilitino risorse personali per perseguire gli obiettivi posti;
- la collaborazione, perché l’apprendimento non è mai avulso dalle relazioni con gli altri;
- la riflessione, per far in modo che le strategie e i processi attivati diventino parte integrante del proprio patrimonio esperienziale a cui fare costante riferimento nelle diverse situazioni;
- la valutazione, intesa come controllo sulle procedure, sugli strumenti adottati e sui risultati conseguiti, con il ricorso a descrittori e l’impegno a “render conto” alla comunità di riferimento di quanto è stato conseguito.

Per rispondere a tali requisiti devono essere progettati e proposti agli alunni *compiti e ruoli “autentici”*, riferiti al mondo reale e mediati da sistemi simbolici propri di tali situazioni.

Una competenza, infatti, potrà esplicitarsi solo con un agire personale che, basandosi sulle conoscenze e abilità acquisite, sia in grado di risolvere un problema, rispondere ad un bisogno, eseguire un compito o realizzare un progetto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto. Va sottolineato e ripetuto: è un agire complesso che coinvolge tutta la persona, connettendo saperi, abilità, comportamenti, valori di riferimento, emozioni, motivazioni, significati personali e sociali impliciti ed espliciti, in una costante interazione tra individuo, ambiente, società.

³¹ Pellerey M. *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*. In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, Milano 2001, pgg.231-276.

³² Le Boterf G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Édition d’Organisation, Paris Cedex, 2000, pag. 85

Esempi di compiti di apprendimento per lo sviluppo delle competenze sono presenti nel sito: www.percompetenzeprimociclofvg.eu

3.3 Gli strumenti

Nelle competenze compaiono quindi numerose componenti: alcune di tipo oggettivo, quantificabili, ed altre soggettive e più latenti, che è tuttavia comunque possibile osservare e descrivere con strumenti diversi da quelli tradizionalmente utilizzati nella valutazione delle conoscenze e delle abilità. E' necessario, pertanto, come fa notare M. Castoldi, avere l'accortezza di “*cogliere le diverse sfumature del costruito e ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato*”³³.

Le componenti delle competenze possono essere proiettate su tre dimensioni:

1. *la dimensione soggettiva*: è riferita ai significati personali che ogni individuo attribuisce al proprio apprendimento. *Implica* l'autovalutazione della propria esperienza e dell'adeguatezza delle risorse personali, cognitive e comportamentali, per rispondere ai compiti richiesti in un dato contesto;

2. *la dimensione oggettiva*: è riferita ai risultati delle prestazioni di un soggetto, alle conoscenze ed abilità che la competenza presuppone, in rapporto al compito richiesto. *Implica* rilevazioni delle componenti osservabili e misurabili del comportamento del soggetto nel contesto in cui agisce in relazione al compito richiesto;

3. *la dimensione intersoggettiva*: è riferita al modo con il quale i soggetti, appartenenti al contesto in cui si manifesta la competenza, percepiscono e giudicano le competenze messe in atto. *Implica* le attese implicite ed esplicite rispetto alle capacità del soggetto di rispondere in modo adeguato al compito richiesto.

Queste tre dimensioni richiedono strumenti diversi, che vanno integrati tra loro.

Per la *dimensione soggettiva* strumenti utili per l'autovalutazione possono essere: diari di bordo, autobiografie, questionari di autopercezione, giudizi sulle proprie prestazioni. Sono strumenti che consentono di ricostruire l'esperienza di apprendimento per rilevare i punti di forza e di criticità nella costruzione della competenza richiesta.

Per la *dimensione oggettiva* si fa riferimento a tutti gli strumenti che permettono di analizzare la prestazione del soggetto in rapporto al compito operativo richiesto. Sono: prove di verifica strutturate o non per verificare e valutare la presenza delle componenti di conoscenza ed abilità richieste da una determinata competenza; realizzazione di manufatti; compiti di realtà.

Per la *dimensione intersoggettiva* possono essere utilizzati gli strumenti che permettono l'osservazione e la valutazione del soggetto sulla base di parametri condivisi. Strumenti privilegiati sono: le rubriche valutative, i protocolli di osservazione strutturati e non, le interviste e i questionari di percezione.

I dati acquisiti con gli strumenti propri di ogni dimensione devono poter essere integrati in una visione d'insieme della competenza del soggetto, in rapporto al compito richiesto. Non possono essere considerati isolatamente per non compromettere la natura complessa e multiforme delle competenze. In questa prospettiva il *portfolio*, come contenitore privilegiato delle dimensioni illustrate, risulta essere uno degli strumenti 'sensibili' candidati, accanto ad altri, a sostenere i processi di valutazione delle competenze.

³³ M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, p. 69.

Siamo quindi davvero di fronte alle problematiche della “*valutazione autentica*” che si caratterizza per volontà e strumenti tesi a rilevare l’organizzazione e le produzioni di conoscenza dell’alunno quando posto di fronte ad un compito concreto, legato alla vita reale, e pertanto “autentico”. Anziché verificare la comprensione scolastica di un contenuto astratto o l’acquisizione di abilità, nella valutazione autentica è essenziale cogliere il percorso attraverso cui l’alunno arriva alla conoscenza e la sua capacità di applicare quanto ha appreso per fronteggiare situazioni, risolvere problemi concreti e connessi alla realtà che lo circonda.

Un’ultima importante sottolineatura, piuttosto che una valutazione *dell’apprendimento*, mirata ad accertare e certificare esclusivamente gli esiti di conoscenza conseguiti dall’alunno, essa diventa una valutazione *per l’apprendimento*, intesa come risorsa per orientare e per promuovere il processo di apprendimento.

3.4 Compiti di apprendimento significativi per la valutazione autentica

Le prove per la valutazione delle competenze devono poter attivare negli studenti l’impiego di conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per rispondere a compiti significativi e agganciati a contesti reali.

Rispetto alle prove di valutazione tradizionali, basate per lo più sulla riproduzione di conoscenze, spesso artificiali, avulse dalla realtà e percepite non di rado dagli studenti come poco significative, quelle per la valutazione delle competenze si caratterizzano per la presenza di termini quali ‘inventare’, ‘ricercare’, ‘rielaborare’ al posto di ‘rispondere’, ‘riprodurre’, “riconoscere”, propri delle prove tradizionali. Inoltre, rispetto a queste ultime, tendenzialmente retroattive, ossia basate sull’accertamento di quanto lo studente ha appreso, le prove per la valutazione delle competenze devono essere *proattive*. Devono, cioè, essere in grado di orientare lo studente verso il miglioramento del proprio apprendimento; devono far leva su fattori intrinseci alla motivazione, quali curiosità, interesse, piuttosto che fattori estrinseci quali il voto o la competizione; devono poter essere *predittive*, ossia essere in grado di cogliere ciò che lo studente è in grado di fare con ciò che sa, trasferendo l’apprendimento in situazioni diverse, piuttosto che essere autoreferenziali perché riferite ad apprendimenti scarsamente mobili, come avviene nelle prove tradizionali. E’ questa l’ottica in cui si collocano anche le “*prove esperte*”, prove di valutazione finali che concorrono a rilevare le competenze di un alunno.

Tra le prove riferite alla valutazione autentica, necessaria alla valutazione delle competenze, accanto agli strumenti già menzionati (cfr paragrafo 4.2), vanno senz’altro considerati:

a) I compiti di prestazione:

Secondo la definizione di Glatthorn sono “*problemi complessi, aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*”³⁴. Si tratta di situazioni di natura problematica, agganciate a contesti di vita reale, con contenuti dotati di senso per lo studente, che richiedono la mobilitazione delle proprie risorse per trovare delle soluzioni. Un esempio di compiti di prestazione, ripreso da Comoglio (*Corso online sul Portfolio, Milano 2004*), è il seguente: “*Provate a dire quante sono le ossa che formano il corpo. Poi datevi da fare per cercarle. Cominciate a sentire e a contare quelle di un mano, poi quelle dell’altra, poi quelle del polso, delle spalle, dei piedi, delle gambe, del torace. Disegnate il*

³⁴A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Larchmont, Eye on Education, NY: 1999, citato da M. Castoldi nella rivista *L’Educatore*, annata 2006/2007 n. 6

corpo con tutte le ossa trovate e contate, confrontate il disegno con quello del vostro compagno e correggetevi a vicenda. Infine controllate ciò che avete trovato e disegnato con la fotocopia proposta dall'insegnante e allegata al testo del problema. Quante ossa pensate di aver tralasciato”.

Altri esempi si trovano nel sito <http://www.percompetenzeprimociclofvg.eu>

b) *Le rubriche valutative:*

Le rubriche valutative collegate ai compiti di prestazione sono lo strumento per esplicitare i criteri valutativi di una competenza e descriverne i livelli di padronanza da parte dell'alunno. La competenza che s'intende valutare viene sinteticamente descritta, si esplicitano le aspettative attese rispetto ad una data prestazione e si indica il grado di raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

Le rubriche possono essere *olistiche* se forniscono una descrizione complessiva della competenza che s'intende valutare o *analitiche* se articolano le diverse dimensioni di una competenza; *specifiche* se valutano una dimensione specifica con un insieme di criteri; *generiche* se forniscono un sistema di criteri utilizzati su prestazioni differenti relative a competenze comuni, permangono nel tempo e permettono di valutare il miglioramento su alcune dimensioni identiche.

Le componenti di una rubrica sono:

1. *le dimensioni*, rispondono alla domanda “quali aspetti considero nel valutare una prestazione?” Di quest'ultima indicano le caratteristiche proprie (es. Testo scritto: conoscenza lessicale, livello morfo-sintattico, organizzazione del testo...);
2. *i criteri*, rispondono alla domanda “in base a cosa apprezzo la prestazione?” Fissano i parametri di riferimento per valutarla (es. Testo scritto: coerenza espositiva, argomentazioni presenti...);
3. *gli indicatori*, rispondono alla domanda “cosa osservo per rilevare la presenza del criterio di giudizio prescelto?” Precisano cosa deve essere evidente per riconoscerlo (es. Testo scritto: organizzazione in paragrafi, presenza di sottotitoli, termini linguistici utilizzati...);
4. *le àncore*, rispondono alla domanda “rispetto all'indicatore assunto, qual è l'espressione, il comportamento che permette di riconoscere la presenza del criterio considerato?” (es. Testo scritto: scrive ‘L'ordine della mia esposizione è...; ‘Quanto affermato è suffragato da.....’);
5. *i livelli*, indicano i vari gradi di raggiungimento dei criteri, sulla base di una scala ordinale. I livelli possono essere espressi con aggettivi (eccellente, buono...) o con numeri.

Per costruire una rubrica è necessario:

- a) raccogliere esempi di prestazioni relative alla/e competenza e che si intende valutare;
- b) elencare le caratteristiche, utilizzando anche il *brainstorming*;
- c) categorizzare;
- d) definire ciascuna dimensione;
- e) descrivere una prestazione buona, media e debole per ogni dimensione;
- f) reperire lavori che servono da riferimento;
- g) rivedere e migliorare il lavoro.

Nel sito si possono ritrovare esempi dai quali si evince che una rubrica non è mai “una volta per tutte”, poiché la sua costruzione va di pari passo con la progettazione dei compiti per lo sviluppo delle competenze.

3.5 Esempi di costruzione delle prove

Con riferimento alle “*Indicazioni per il curricolo*” e ai “*Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*”, si individuano a titolo di esempio le seguenti competenze:

- *l'ascolto* “comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, di intrattenimento e/o di svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi”;
- *la produzione di testi* “produce testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielabora testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura)”.

Per ciascuna competenza si propongono due esempi di prove preventivamente descritte sulla base di parametri condivisi e coerenti con il curricolo e con i criteri di valutazione definiti a livello di istituto e di rete di scuole.

Per la prova di ascolto in italiano, ad esempio, caratteristiche, modalità per la somministrazione e per la valutazione sono quelle appresso riportate.

MISURAZIONE COMPETENZE IN USCITA DALLA SCUOLA SEC. 1° GRADO

Prova di ascolto:

tipologia: testo di una facciata (30 righe, carattere times new roman, formato 12,)

contenuto: articolo di cronaca

modalità: lettura da parte dell'insegnante per 2 volte

tempo di esecuzione: 30 minuti, per gli allievi con disturbi di apprendimento 45 minuti

prova semistrutturata: n. 6 quesiti a risposta aperta

criteri di valutazione per i diversi livelli:

- *avanzata:* rileva informazioni esplicite ed implicite, risposta corretta a 5 quesiti
- *intermedia:* rileva informazioni esplicite, risposta corretta a 5 quesiti
- *base:* rileva alcune informazioni esplicite, risposta corretta a 3 quesiti

(non viene valutato l'aspetto ortografico)

PROVA N° 1 – ASCOLTO

Modalità di somministrazione: l'insegnante legge chiaramente e lentamente per due volte. Dopo consegna una scheda agli alunni, sulla quale dovranno rispondere alle domande aperte.

Cede una valvola della centrale elettrica di Lot; Road costruita 91 anni fa: è il caos.

LONDRA, TERRORE NEL METRO'

Blackout nella notte, ventimila in trappola per due ore e mezzo.

LONDRA – La più grande metropolitana del mondo, detta dai londinesi Tube, forse la più cara d'Europa, ha fatto d'improvviso sentire il peso dei suoi 133 anni, l'altra sera, quando nell'Underground di Londra è mancata la corrente elettrica e i treni si sono fermati. Alle 21.36 la luce si è spenta, i convogli si sono lentamente fermati e migliaia di persone, in trappola, hanno subito pensato all'incendio che aveva bloccato il tunnel sotto la Manica, due sere prima.

Il peggior momento è stato quando una donna ha mormorato: “Speriamo che non sia come nel Tunnel”. Cominci a pensare al peggio quando ti trovi al buio. Il guidatore del

treno ha annunciato all'altoparlante che c'era un problema, e si sentiva la paura nella sua voce" ha detto una viaggiatrice, Joan Maxwell, di Cambridge.

In totale, 276 treni dell'Underground, il Tube, si sono bloccati e ventimila viaggiatori sono rimasti intrappolati. Sono scattati gli alimentatori di emergenza e una fioca luce ha illuminato le carrozze: per 40 interminabili minuti la gente ha aspettato, senza sapere la ragione della fermata.

Molti teatri del West End, compresi quelli dei musical e l'English National Opera, dove si dava il "Rigoletto", avevano da poco concluso gli spettacoli, perciò le linee erano piene di passeggeri che tornavano a casa. Solo alle 22.15 una parziale ripresa dell'energia ha permesso ai treni di entrare lentamente nelle stazioni. Ma la metropolitana era bloccata, e per ore la gente ha assalito bus e taxi, fino alle ore piccole. Una serata d'angoscia.

Paradossalmente, s'è poi scoperto, il danno è stato provocato da una valvola che vale poche sterline. La mancanza di corrente era infatti dovuta a un guasto alla centrale elettrica di Lots Road, a Chelsea, che con due alte ciminiere che sbuffano sul Tamigi è il principale alimentatore del Tube.

Questa centrale è responsabile delle ricorrenti paralisi del Tube, compresa la più grave, tre anni fa. Con quattro enormi caldaie, che spingono i generatori, sembra una vittoriana fucina di Vulcano. Ma è bastato che saltasse la valvola pneumatica di una delle caldaie perché il sistema andasse in collasso.

Corriere della Sera", 22 novembre 1996

Rispondi alle seguenti domande:

- Che cosa è accaduto?
- Chi è il protagonista della vicenda?
- Quando è avvenuto il fatto?
- Dove è avvenuto?
- Per quale motivo è accaduto? Punteggio:/5

Valutazione:.....

avanzato:

1. raccoglie e organizza le idee per scrivere testi coerenti e coesi
2. nella stesura degli stessi utilizza un lessico ricco e appropriato
3. rispetta le convenzioni ortografiche e la morfosintassi

intermedio:

1. raccoglie e organizza le idee per scrivere testi
2. nella stesura degli stessi utilizza un lessico appropriato
3. rispetta le principali convenzioni ortografiche

base:

1. organizza le idee per la stesura di semplici testi
2. nella stesura degli stessi utilizza un lessico essenziale
3. rispetta parzialmente le convenzioni ortografiche

PROVA DI PRODUZIONE DI UN TESTO

tipologia: testo, scrivere una lettera ad una amica o ad un amico

modalità: raccontarle/gli:

- un'esperienza significativa vissuta durante l'anno scolastico, oppure
- un'esperienza significativa vissuta al di fuori della scuola, oppure
- un'esperienza ed emozioni vissute con il tuo "amico" animale

schema guida: ci devono essere i seguenti elementi :

- a) luogo e data
- b) intestazione
- c) introduzione
- d) corpo della lettera: parte narrativa e parte descrittiva in cui si esprimono anche sentimenti ed emozioni
- e) chiusura

tempo di esecuzione: 2 ore

criteri di valutazione:

obiettivi:

1. rispetta lo schema guida
2. lessico
3. ortografia e morfosintassi

MATEMATICA

L'amministrazione comunale ha deciso di destinare un terreno per la costruzione di un parco giochi. Il terreno ha la forma rettangolare, è lungo mt..... e largo mt..., la superficie sarà suddivisa fra: le aree dei giochi, le aiuole per coltivare i fiori, una fontana.

Si decide per tre aree giochi, con forme diverse, una avrà la forma del cerchio, l'altra del quadrato e la terza del triangolo.

Si ritiene, per sicurezza, di recintare il parco giochi con una rete sostenuta da dei pali conficcati nel terreno a una distanza l'uno dall'altro di metri cinque.

Tu sei incaricato di allestire il parco giochi, dovrai misurare, calcolare... ti aiutiamo con qualche domanda:

1. Quanta rete dovrai acquistare, considerando anche che ci sarà un cancello di 500 centimetri?
2. Di quanti paletti hai bisogno per sostenere la rete del recinto, sapendo che vanno posti alla distanza di 5 metri?
3. Quanta superficie occupano i giochi, considerando che la superficie del cerchio è di metri..... , che il triangolo ha la base di metri....e l'altezza di metri
4. Quanto prato rimane libero per correre, giocare con il pallone.....
5. Per entrare bisogna pagare: l'incasso del primo giorno è stato di Euro....., il prezzo unitario del biglietto per i bambini è di Euro.... Quanti bambini sono andati a giocare nel parco quel giorno?
6. L'orario del parco è il seguente: al mattino dalle 9.30 alle 13,00, nel pomeriggio dalla 15.00 alle 19.30. Considerato che rimane aperto tutti i giorni, qual è il tempo di apertura in una settimana?

Competenze coinvolte e relativi livelli

domanda n.1

- Indaga la realtà attraverso classificazioni, ordinamenti e rappresentazioni matematiche
- Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
- Opera con i numeri

domanda n.2

3. Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
4. Opera con i numeri

domanda n.3

- Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
- Stabilire relazioni matematiche tra oggetti, figure, numeri in base a criteri/proprietà date
- Opera con i numeri

domanda n.4

- Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
- Stabilire relazioni matematiche tra oggetti, figure, numeri in base a criteri/proprietà date
- Opera con i numeri

domanda n.5

- Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
- Opera con i numeri

domanda n.6

- Utilizza strumenti/conoscenze matematiche in situazioni problematiche familiari complesse
- Stabilire relazioni matematiche tra oggetti, figure, numeri in base a criteri/proprietà date
- Opera con i numeri

PROVA DI COMPrensIONE DEL TESTO DI ITALIANO

sceita articolo per la prova di italiano: analisi di un articoli scelto dalla rivista online Mondoerre **“Ci vuole più energia...pulita”**

Già: Prof. Eco, a scuola stiamo studiando la civiltà romana e mi sono chiesta: come hanno potuto realizzare grandi opere e conquistare molti territori, senza avere a disposizione i mezzi di trasporto e **l'energia** di cui disponiamo oggi?

Prof. Eco: Per realizzare le loro conquiste e le grandi opere (strade, anfiteatri, acquedotti, città) i romani hanno usato tanta energia. Non avevano l'energia che deriva del petrolio, ma quella prodotta dalla **forza umana**, ovvero gli schiavi, e dagli animali.

Già: In effetti, nella storia millenaria dell'uomo, le fonti energetiche utilizzate per la maggior parte del tempo sono state differenti da quelle attuali. La nostra civiltà, che usa l'energia prodotta da **fonti fossili** (petrolio, carbone, gas), occupa solo una piccola parte nella storia dell'uomo.

Prof. Eco: Proprio così, oltre all'energia fisica delle persone, nel corso della storia l'uomo ha usato **l'energia del sole** immagazzinata dalle piante e trasformata in legna da bruciare per cucinare e per riscaldarsi; le correnti d'acqua dei fiumi per far girare i primi mulini per macinare il grano; il vento per azionare i mulini a vento e far viaggiare le barche.

Già: Le fonti di energia che hai elencato mi sembrano molto simili a quelle che oggi definiamo **energie rinnovabili**; ma perché l'uomo non ha continuato ad utilizzarle ed è passato all'energia che deriva da fonti fossili?

Prof. Eco: Nel corso della storia il fabbisogno di energia è sempre aumentato e in particolare, con la **rivoluzione industriale**, la richiesta di energia è stata così alta che

l'utilizzo di legna per alimentare le prime macchine a vapore e fornire riscaldamento e cibo a una popolazione in crescita ha portato alla scomparsa della maggior parte delle foreste del continente europeo. Si è così passati all'utilizzo del carbone poi del petrolio e del gas naturale.

Già: Ma abbiamo bisogno di tutta questa energia?

Prof. Eco: Solo trecento anni fa il fabbisogno energetico era un decimo di quello attuale. Oggi è di circa **13.000 Mtep** (l'unità di misura che rappresenta l'energia rilasciata dalla combustione di una tonnellata di petrolio grezzo), che nei prossimi 20 anni aumenterà fino a 18.000 Mtep. Il 20% di questa energia è usata per trasporti, il 20% per le nostre abitazioni, il 43% nel settore industriale. Il restante 25% viene perso nelle trasformazioni, per esempio quando nelle centrali termoelettriche si usa gas metano per ottenere energia elettrica.

Già: Si sente sempre più spesso dire che il petrolio sta per finire. Le energie rinnovabili potranno sostituirlo?

Prof. Eco: L'energia attualmente usata nel mondo viene prodotta **per circa 86%** con fonti fossili (petrolio, gas e carbone); il 9% con fonti rinnovabili e il 5% con la tecnologia nucleare. Sicuramente le fonti fossili sono in via di esaurimento, ma non sappiamo con precisione quando finiranno: alcuni sostengono entro trent'anni, altri entro la fine del secolo. Le rinnovabili sono in pieno sviluppo: il vento, il sole, l'energia delle onde sicuramente saranno le protagoniste del nostro futuro. L'Unione Europea si è prefissata di produrre con fonti alternative il 20% dell'energia che consuma entro il 2020.

Inoltre, quando si pensa all'oro nero non si deve parlare solo di energia (combustibile per le auto, energia elettrica, riscaldamento ...): dal petrolio derivano tutti gli oggetti di plastica e dipende l'agricoltura al 100%. Questo ci deve indurre a ripensare al nostro modo di vivere: sicuramente un'opportunità da cogliere.

Già: Ma cosa sono esattamente le fonti rinnovabili?

Prof. Eco: Sono fonti di energia che non si esauriscono con il loro utilizzo, ma sono sempre disponibili. Il sole, per esempio, è l'energia rinnovabile per eccellenza perché sempre presente! Con i **pannelli fotovoltaici** sul tetto di casa nostra possiamo ottenere energia elettrica senza inquinare; con quelli solari termici avere acqua calda.

Anche con il vento, grazie alle turbine eoliche, si riesce a produrre energia elettrica, così come con le ultime tecnologie in via di studio che utilizzano le onde o le correnti marine.

Le fonti rinnovabili, insomma, sono democratiche, non inquinano e possono essere prodotte da piccoli impianti in qualsiasi parte del mondo: energia pulita per tutti!

mondo erre@mondoerre.it

1) A quale tipologia appartiene il testo?

- Narrativa
- Espositiva
- Argomentativa

2) Quale argomento viene trattato?

- Energia solare
- Energia rinnovabile
- Rivoluzione industriale
- Energia

3) Individua tra quelle proposte, le tre informazioni principali fornite dal testo:

- Sono fonti rinnovabili quelle che non si esauriscono con il loro utilizzo
- L'unità di misura Mtep è l'unità di misura che rappresenta l'energia rilasciata dalla combustione di petrolio grezzo.

- L'energia attualmente usata nel mondo viene prodotta per circa 86% con fonti fossili
- I romani hanno usato energia prodotta dalla forza umana
- Nel corso della storia, il fabbisogno di energia è sempre aumentato
- Dal petrolio derivano tutti gli oggetti di plastica e dipende l'agricoltura al 100%

4) Qual è l'opinione sostenuta dal prof. Eco?

- Dai pannelli fotovoltaici possiamo ottenere energia elettrica senza inquinare
- L'Unione Europea si è prefissata di produrre con fonti alternative il 20% dell'energia che consuma entro il 2020
- Le fonti rinnovabili non inquinano
- Le fonti rinnovabili sono in pieno sviluppo

5) Con riferimento al testo letto, invia una breve lettera al Direttore di "Mondoerre" esprimendo la tua opinione sull'argomento

A. Comprendere messaggi

A.1 A quale tipologia appartiene il testo?

- narrativa
- espositiva
- argomentativa

risposta esatta : punti 1, errata 0

A.2 Quale argomento viene trattato?

- energia del sole
- energia rinnovabile
- rivoluzione industriale
- energia

risposta esatta : punti 1, errata 0

A.3 Individua, tra queste proposte, le informazioni principali fornite dal testo

- le fonti rinnovabili sono quelle che non si esauriscono con il loro utilizzo
- l'unità di misura Mtep rappresenta l'energia rilasciata dalla combustione di una tonnellata di petrolio grezzo
- l'energia, attualmente usata nel mondo, viene prodotta per circa 86% con fonti fossili
- i romani hanno usato energia prodotta dalla forza umana e animale
- nel corso della storia il fabbisogno di energia è sempre aumentato
- dal petrolio derivano tutti gli oggetti di plastica e dipende dall'agricoltura al 100%

3 risposte esatte : punti 3; 2 → 2; 1 → 0

A.4 Qual è l'opinione sostenuta dal prof. Eco?

- dai pannelli fotovoltaici possiamo ottenere energia elettrica senza inquinare
- l'Unione Europea si è prefissata di produrre con fonti alternative il 20% dell'energia che consuma, entro il 2020
- le fonti rinnovabili non inquinano
- le fonti rinnovabili sono in pieno sviluppo

risposta esatta : punti 1, errata 0

B. Produrre testi relazione a diversi scopi comunicativi

livello avanzato: punti 3

produce il messaggio in modo efficace;
produce in modo originale e creativo il testo ortograficamente e morfosintatticamente corretto, coerente, coeso, pertinente;
utilizza un lessico ricco e appropriato all'uso.

livello intermedio: punti 2

produce il messaggio individuato;
produce in modo personale il testo ortograficamente e morfosintatticamente corretto, coerente, coeso, pertinente con una buona proprietà lessicale.

livello base: punti 1

produce un testo globalmente corretto, coerente, pertinente con un lessico semplice e chiaro

C. Utilizzare le conoscenze delle funzioni e della struttura della lingua nella comprensione e produzione del testo

livello avanzato: punti 3

utilizza in modo efficace e vario il lessico;
adatta con sicurezza il registro linguistico alla situazione e allo scopo comunicativo

livello intermedio: punti 2

utilizza un lessico appropriato;
adatta il registro linguistico alla situazione e allo scopo comunicativo.

livello base: punti 1

utilizza un lessico semplice, adeguato alla situazione comunicativa.

4. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

4.1 La certificazione delle competenze, esempi e modelli

Le scuole del primo ciclo d'istruzione sono, come noto, in attesa della predisposizione del modello ministeriale per la certificazione delle competenze. Il documento prioritario normativo al quale fare riferimento è sicuramente il D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010, completo del modello di certificazione delle competenze con rinvio esplicito ad altri provvedimenti legislativi nazionali che, a loro volta, recepiscono un'importante sezione di norme comunitarie in tema di certificazione delle competenze. Nell'attesa della messa a regime del secondo ciclo del sistema educativo d'istruzione e formazione ai sensi del decreto legislativo n. 226/05 e successive modificazioni e della emanazione del decreto di cui all'articolo 8, comma 6 del decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 sopra citato è stato adottato, in applicazione dell'articolo 4, comma 3, del citato decreto 22 agosto 2007, n. 139, un modello per la certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di 10 anni articolato in quattro assi (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) con relativa descrizione dei livelli raggiunti:

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI ⁽²⁾	
Asse dei linguaggi	LIVELLI
<p>lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi 	
<p>lingua straniera</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare la lingua ⁽³⁾..... per i principali scopi comunicativi ed operativi 	
<p>altri linguaggi</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • utilizzare e produrre testi multimediali 	
Asse matematico	
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico 	
Asse scientifico-tecnologico	
<ul style="list-style-type: none"> • osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate 	
Asse storico-sociale	

- 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
- 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
- riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati devono essere acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione) .

I livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse sono tre:

1. **Base:** lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali
2. **Intermedio:** lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
3. **Avanzato:** lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione.

Nel caso del primo ciclo d'istruzione, l'attesa di un modello, in analogia con quello sopra riportato per la scuola secondaria di secondo grado, non è stata in questi anni un'attesa "immobile" da parte delle scuole che, al contrario, in rete tra loro a livello regionale, elaborano, sperimentano e perfezionano già da tempo esempi e modelli per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria ed alla conclusione del primo ciclo d'istruzione.

L' "obbligatorietà" per le scuole di adottare un modello elaborato sulla base di indirizzi di carattere generale consente da un lato ampia autonomia, dall'altro pone però una serie di questioni di ordine organizzativo e pedagogico. Prima fra tutte è il rischio che un'eccessiva varietà di modelli e di soluzioni, tutte formalmente legittime, esponano i destinatari prioritari a documentazioni caratterizzate da *scarsa leggibilità e fruibilità delle informazioni contenute*. Tuttavia, altre considerazioni di ordine pedagogico, quali ad esempio *la coerenza tra certificato e curriculum formativo e il rispetto della continuità del percorso scolastico nei vari ordini di scuola*, hanno preoccupato ed animato i gruppi di lavoro e di produzione dei vari modelli. Obiettivo comune e primario è quello di evitare la proliferazione di ulteriori atti da compilare per elaborare, al contrario, un certificato che registri realmente le competenze raggiunte da un allievo ad un dato punto del proprio percorso di crescita culturale e formativa. L'esigenza di rendere coerenti gli autonomi percorsi di riflessione sulle "Nuove indicazioni nazionali per il curriculum" ha generato una serie variegata di tipologie e di esemplificazioni riconducibili tuttavia a *quattro macro-definizioni* e tipizzazioni che, fermo restando lo schema base, possono tuttavia essere declinate con gli opportuni adattamenti e varianti.

Dopo aver analizzato i modelli di certificazione delle competenze elaborati da ciascuna rete e a seguito di un approfondito e proficuo confronto, si evidenziano innanzitutto diverse scansioni e diverse gradualità dei livelli, ciò pur a fronte, peraltro, di altri significativi punti di convergenza.

Al fine di permettere ai docenti di documentare le competenze degli alunni con una certificazione più rispondente alla progettazione in atto, è opportuno proporre al termine del primo ciclo *una certificazione delle competenze di semplice stesura e di facile lettura, uguale nell'impostazione concettuale per la scuola primaria e la secondaria di primo grado*³⁵ che: eviti di replicare il documento di valutazione degli apprendimenti, colleghi i livelli a descrittori dettagliati e, infine, *assicuri* il raccordo con la secondaria di secondo grado. Quest'ultimo aspetto è stato risolto da qualche rete di scuole con l'adozione del modello per assi culturali proposto dal D.M. 9/2010, mentre altri hanno esplicitato nelle "guide" il significato delle rilevazioni delle competenze.

Le varie proposte per la certificazione riflettono inoltre l'orientamento didattico incentrato sulle competenze che, benché ancora non coinvolga la totalità degli insegnanti, rappresenta uno degli elementi dinamici più significativi all'interno di molti istituti in merito ai percorsi di approfondimento intrapresi nell'ultimo triennio su tematiche curriculari.

Se osserviamo nel dettaglio le soluzioni adottate dalle scuole nel proporre e redigere i modelli certificativi³⁶ è possibile classificare gli esempi proposti tramite alcuni *criteri-guida* che consentono un'interessante lettura comparativa tra i vari modelli.

1) Il primo criterio riguarda la struttura.

Essa è sostanzialmente di quattro tipi: a) *per aree disciplinari*, b) *per assi culturali*, c) *per competenze chiave di cittadinanza* d) *in parte per discipline o per assi culturali integrato da una o più competenze chiave di cittadinanza*.

a. *Modello strutturato per aree disciplinari e quindi discipline*

Il certificato completa ed arricchisce, senza duplicarlo, il documento di valutazione ed è articolato in:

- aree disciplinari o discipline
- indicatori, descrittori o traguardi di competenza (con il verbo all'infinito "saper..." o declinato nella terza persona singolare "l'alunno sa...").

b. *Modello strutturato per assi culturali*

In analogia con quanto previsto a conclusione del biennio della scuola secondaria di II grado ed in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, il certificato pone attenzione alla dimensione orientativa e formativa della scuola del primo ciclo. Nella redazione del documento, presentato globalmente, con una sezione per la scuola primaria ed una per la scuola secondaria di primo grado, sono stati assunti quali principi di riferimento:

- *la prospettiva orientativa* (cfr. *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*) da cui deriva la scelta di certificare anche le competenze chiave di cittadinanza, inglobate in tre aree: gestione personale, gestione ed utilizzo delle risorse intellettuali, comunicazione efficace;

³⁵ In parecchi casi il certificato è accompagnato da una *guida per la lettura ad uso dei docenti e/o dei genitori*. Questa soluzione consente di "snellire" il certificato senza rinunciare alle necessarie chiarezza e trasparenza.

Nel caso dei certificati strutturati sulle aree disciplinari, la guida alla lettura ricalca la strutturazione del curriculum e può essere suddivisa in :

1) obiettivi di competenza , 2) livelli: avanzato, intermedio, base, 3) descrittori di competenza .

Nella versione ad uso dei docenti vengono rideterminati i livelli sulla base della specificità disciplinare.

A compendio dei documenti compaiono una parte introduttiva, rivolta alle famiglie, nella quale in forma sintetica si esplicitano sistemi di riferimento e chiavi di lettura, e/o una griglia, ad uso dei docenti, nella quale sono declinati i descrittori relativi a ciascuna competenza certificabile.

³⁶ Cfr sito: www.percompetenzeprimociclofvg.it sezione *Valutazione*

- la *prospettiva di continuità* da cui consegue la scelta di mantenere la stessa struttura all'interno del primo ciclo, creando una connessione anche con le prescrizioni in materia di adempimento dell'obbligo scolastico, così come previsto dal D.M. n.139 del 22.08.2007. La seconda sezione trova, infatti, un distinguo in assi culturali; vi ritroviamo, ciò attraverso l'inserimento di un'area da gestire autonomamente a cura di ciascuna istituzione scolastica, *il riconoscimento delle specificità* per certificare percorsi realizzati all'interno della quota opzionale del curriculum.

A compendio del documento compaiono una parte introduttiva, rivolta alle famiglie, nella quale, in forma sintetica, si esplicitano sistemi di riferimento, chiavi di lettura ed una griglia, ad uso dei docenti, ove sono declinati i descrittori relativi a ciascuna competenza certificabile.

c. Modello strutturato per competenze chiave di cittadinanza suddivise per ambiti ai quali viene attribuito un livello.

Il certificato, in questo caso, è articolato, *in toto* o in parte, in competenze trasversali di cittadinanza che, nell'ottica della valutazione autentica, considerano implicitamente ed esplicitamente l'apprendimento disciplinare, l'apprendimento formale, informale, non formale.

Il punto di partenza è l'allegato 2) al D.M.139/2007, ma si è proceduto ad un complessivo riassetto di tutte le definizioni delle competenze, delineandole in modo più preciso e semplificandone alcuni aspetti per adattare sia al contesto specifico (fine del primo ciclo) sia ai destinatari finali effettivi (alunni e genitori).

Pertanto in qualche caso il documento di certificazione presenta a livello strutturale alcune difformità rispetto alle otto competenze chiave di cittadinanza.

d. Modello strutturato in parte per discipline o per assi culturali integrato da una o più competenze chiave di cittadinanza.

In un caso ogni ambito di cittadinanza viene poi declinato con una sorta di bipolarismo: un polo descrive la competenza (l'alunno competente), l'altro polo indica la soglia di accettabilità alla quale concorre la valutazione espressa da ogni *area disciplinare*.

2) Il *secondo criterio*, accanto alla struttura, riguarda *la descrizione dei livelli*.

Il livello più alto nelle varie competenze è rappresentato, in tutti i modelli proposti, dalla piena consapevolezza e padronanza delle conoscenze e delle abilità con capacità di integrarle relativamente a discipline diverse, cioè di mobilitare risorse per affrontare in modo autonomo e responsabile situazioni inedite e complesse.

I riferimenti di cui si è tenuto conto nella delineazione dei livelli sono infatti:

1. *il compito e/o il contesto di apprendimento:*

1.1. graduale complessità

1.2. contesto noto o inedito

2. *le strategie di apprendimento / studio possedute o utilizzate*

2.1. capacità di recuperare alcune conoscenze e riutilizzarle in altro contesto

2.2. capacità di sviluppo di collegamenti anche interdisciplinari più o meno articolati

2.3. capacità di utilizzo di procedure complesse, a volte in forma originale e generativa di nuovi saperi

3. *gli stili di apprendimento:*

3.1. grado di autonomia nell'affrontare i compiti significativi (guidato / non guidato)

3.2. capacità di effettuare delle scelte responsabili.

All'interno delle declinazioni individuate si collocano tutte le possibili combinazioni dei livelli inseriti nei certificati in adozione che variano quindi per complessità del compito, per il possesso delle conoscenze e per la padronanza nell'uso dei processi operativi con maggiori o minori autonomia e consapevolezza.

3) *Il terzo criterio, accanto alla struttura ed ai descrittori, riguarda il numero dei livelli.*

Il numero dei livelli varia da tre a cinque: “iniziale”, “di base”, “intermedio”, “consolidato” “avanzato”; in alcuni casi con corrispondente attribuzione dei voti positivi della scala decimale. Le ragioni della scelta del numero degli indicatori sono dettate da motivazioni diverse: proporre tre indicatori di livello è coerente con il modello ministeriale proposto dal D.M. 9/2010; la scelta dei quattro livelli è dettata invece dall'opportunità di rendere ragione anche dei livelli d'eccellenza presenti nelle scuole, oltre che da riferimenti scientifici che propendono per un numero pari di opzioni. In alcuni casi il numero dei livelli è stato portato a cinque, sia per descrivere più puntualmente il grado di competenza raggiunto dal singolo alunno (e quindi evitare l'appiattimento sul livello medio), sia per articolare i livelli sulla base delle operazioni cognitive individuate dal *framework* PISA. Generalizzando, i criteri di cui si è tenuto conto nella delineazione dei tre, quattro o cinque livelli sono il tipo di compiti e situazioni – conoscenze, abilità – argomentazione, la progressiva complessità dei contesti (grado di evidenza dei dati espliciti, complessità dei testi, novità della situazione, ecc.), la capacità di sviluppare collegamenti più o meno complessi e connessioni anche interdisciplinari, il grado di autonomia nell'affrontare i compiti significativi e il tipo di operazione cognitiva. Il livello più alto nelle varie competenze è quindi rappresentato dalla capacità di integrare conoscenze e abilità relative a discipline diverse, cioè di mobilitare ed orchestrare risorse diverse per far fronte autonomamente a situazioni inedite e complesse.

Le guide alla lettura dei certificati

Il certificato è poi anche accompagnato, in parecchi casi, da una guida per la lettura ad uso dei docenti e/o dei genitori. Questa soluzione consente di “snellire” il certificato stesso senza rinunciare alle necessarie chiarezza e trasparenza. La “guida alla lettura della certificazione delle competenze” intende infatti fornire chiarimenti concettuali e indicazioni metodologiche: è quindi un documento tecnico che illustra il significato e l'articolazione delle competenze, trasversalmente rispetto alle discipline, ma anche all'interno di esse, nella convinzione che indicazioni comuni suggerite, ma non imposte, possano garantire l'omogeneità delle prassi valutative e quindi la confrontabilità degli esiti delle certificazioni adottate in istituti diversi.³⁷

4.2 La valutazione degli allievi con bisogni formativi speciali

³⁷ Esempio di schema tratto dalla guida alla lettura della rete “Autonomia e curriculum”

<i>Livello</i>	<i>Operazione</i>	<i>Contesto</i>	<i>Modalità operativa</i>
iniziale	Riproduzione (applicazione allo stesso contesto)	Contesti semplici, stesso contesto (contesto noto)	Guidato
di base		Contesti analoghi	
intermedio	Connessione (trasferimento ad altro contesto)	Anche contesti diversi	Autonomo (transfer)
consolidato		Contesti diversi	
avanzato	Riflessione (giustificazione, creatività)	Contesti diversi, contesti complessi	

Nell'ottica della condivisione almeno regionale, si ritiene utile fornire una serie di strumenti reperibili sul sito www.percompetenzeprimociclo.eu per quanto riguarda in particolare gli alunni con disabilità e gli alunni con certificazione DSA (disturbi specifici di apprendimento).

La batteria di strumenti riguarda tipologie specifiche di alunni con particolare riguardo a:

1. alunni certificati ai sensi della Legge 104/1992;
2. alunni certificati ai sensi della Legge 170/2010 anche con riferimento alle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, documento allegato al D.M. del 12 luglio 2011;
3. alunni con cittadinanza non italiana.

Un'ulteriore sezione propone infine esempi di strumentazione specifica per l'orientamento e per il passaggio da un ordine di scuola all'altro che interessa ovviamente tutti gli alunni della scuola del primo ciclo specificamente finalizzata alle funzioni *formativa* ed *orientativa*. Si tratta in questo caso di schede e di documenti che potrebbero concorrere a migliorare le strategie comunicative e relazionali degli alunni con "criticità" in materia di orientamento formativo e difficoltà negli anni di passaggio/ anni ponte.

Il primo blocco, in questa sorta di breve catalogo di documenti, riguarda la valutazione dell'apprendimento degli alunni disabili. In particolare sono reperibili sul sito:

1. un modello per la segnalazione ai servizi (a);
2. un modello di progettazione per alunni certificati ai sensi della Legge 104. Il certificato delle competenze ha come modello i traguardi europei (b); ovviamente si prenderanno a riferimento soglie / livelli minimi di prestazione;
3. un possibile certificato delle competenze per alunni diversamente abili alla fine della Scuola primaria, elaborato dall'Istituto Comprensivo eSpazia© scuola primaria di Monterotondo.

Il secondo blocco riguarda la valutazione per l'apprendimento degli alunni con disturbi specifici di apprendimento: una batteria di strumenti utili per l'elaborazione del piano didattico redatto ai sensi della Legge n. 170 /2010 "Nuove norme in materia di difficoltà specifiche d'apprendimento".

Il piano didattico proposto, coerente con le Linee guida per ragazzi DSA, è articolato in settori utili alla registrazione del percorso individuale e comprende:

1. Dati relativi all'alunno
2. Descrizione del funzionamento delle abilità strumentali
3. Caratteristiche comportamentali
4. Individuazione di eventuali modifiche degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dai piani di studio
5. Definizione di strategie efficaci di apprendimento
6. Strumenti e strategie: metodologia
7. Strumenti compensativi
8. Misure dispensative
9. Obiettivi educativi comuni a tutta la classe
10. Obiettivi didattici specifici trasversali
11. Criteri e modalità di verifica
12. Patto con la famiglia e con l'allievo

Il modello è accompagnato da un'ulteriore scheda che rappresenta *il registro dell'insegnante* utile a raccogliere tutte le informazioni e gli esiti utili per la valutazione dell'apprendimento e *da un modulo per la consegna della documentazione da parte della famiglia*.

Sul sito, alla sezione “approfondimenti”, sono inoltre disponibili alcuni documenti condivisi all'interno della rete regionale di scuole relativamente *all'orientamento scolastico*. Sono stati scelti volutamente, in genere, moduli piuttosto semplici. Viceversa si pubblica anche quello predisposto dal Servizio Regionale per l'Orientamento di Gemona, Udine, che è dettagliato e complesso, ma va pensato essenzialmente come *strumento di comunicazione da utilizzare solamente nelle situazioni riferite ad alunni in situazione di “criticità”*. Ovviamente, nel caso in cui debbano riportarsi “dati sensibili”, le informazioni saranno soggette a regime di privacy.

Per quanto riguarda il discorso della continuità curricolare tra scuole di primo secondo grado, oltre a quanto contenuto nel modello, si è preso a riferimento il materiale ministeriale attualmente disponibile e lo si è trapiantato in un'ottica reciprocamente compensativa.

4.3 Alunni con cittadinanza non italiana

La riorganizzazione del tempo scuola, dell'offerta formativa, dei percorsi di studio, la spinta e lo slancio verso obiettivi e traguardi europei e nazionali in materia di istruzione, richiedono alla scuola di creare *ambienti di apprendimento* orientati allo sviluppo delle competenze di ciascun allievo.

La presenza di alunni e di studenti con bisogni formativi speciali, come possono essere ad esempio gli alunni di nuova o recente immigrazione, presuppone il definitivo abbandono dell'idea di un progetto interculturale ad hoc, da sviluppare *solo* nelle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri, scuole in ogni caso situate all'interno di un ampio contesto sociale monoculturale. E' necessario, invece, abbracciare diffusamente l'idea di un curriculum interculturale in ogni scuola, a prescindere dalla presenza più o meno numerosa di allievi immigrati. Questi ultimi, sempre più spesso nati in Italia, stranieri di seconda generazione, vanno invece supportati con attività e con percorsi che facilitino lo studio in lingua italiana, presupposto indispensabile per l'esercizio di una “cittadinanza attiva”, per l'orientamento scolastico e per il proseguimento degli studi nel nostro Paese.

Tali prospettive presuppongono il parallelo sviluppo delle conoscenze e delle competenze interculturali negli insegnanti. L'evoluzione continua del fenomeno del flusso migratorio nel nostro paese e del contesto socioeconomico relativo all'inclusione degli alunni migranti inducono alla riflessione sulla necessità di modificare anche i modelli di formazione del personale della scuola come prospettato anche nel presente documento.

La raccolta e la ricerca di nuovi strumenti pedagogico-didattici da diffondere e l'azione didattica messa alla prova sul campo costituiscono indubbiamente un'importante occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti, da cogliere e da condividere da parte di tutti.

Ci sono tuttavia alcuni punti nodali che riguardano la valutazione degli alunni stranieri su cui è importante convergere.

E' innanzitutto necessario che le scuole adottino e promuovano un curriculum che preveda esplicitamente il conseguimento di competenze interculturali e non si limitino alla stesura o elaborazione formale di un curriculum parallelo per gli alunni stranieri. Un curriculum per lo sviluppo delle competenze deve essere in grado di leggere e di interpretare le diverse culture – ad esempio il curriculum di storia non deve limitarsi ad una prospettiva solo nazionale ed

europea, ma deve spaziare anche su elementi extraeuropei in un'ottica pluridisciplinare – fino alla comprensione di aspetti del cosmopolitismo.

Il curriculum dovrebbe poi essere accompagnato da *strumenti per la valutazione delle competenze linguistico-comunicative e delle competenze cognitivo-culturali acquisite, anche in modo non formale, al di fuori della scuola* da parte degli alunni stranieri e ciò con particolare attenzione a quelli di recente immigrazione.

Si tratta di concetti ampiamente condivisi, ma la difficoltà è la trasformazione in pratiche generalizzate, non riduttive.

Nella regione Friuli Venezia Giulia oltre il 40% degli allievi con cittadinanza non italiana è nato nel nostro Paese anche se non ha ancora avuto il riconoscimento giuridico della stessa cittadinanza italiana; come è noto la questione dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri si interseca in modo profondo con la problematica giuridica appena accennata. Ci sono alcune riflessioni da fare a partire dai dati statistici, che hanno valore oggettivo. Le maggior parte delle famiglie straniere, che vivono in Italia e i cui figli sono nati in Italia, scelgono di inserire i bambini nel sistema scolastico italiano fin dalla scuola dell'infanzia. L'implicazione più immediata sul piano didattico è che i bambini imparano precocemente la lingua italiana anche se, in ambito familiare, utilizzano un'altra lingua. L'indagine regionale più recente dimostra che l'84% dei bambini stranieri che frequentano le scuole dell'infanzia, il 57% degli alunni stranieri che frequentano le scuole primarie, il 27% di quelli della scuola secondaria di I grado e il 9,3% circa degli studenti della scuola secondaria di II grado sono nati in Italia. Le conseguenze sul piano pedagogico e didattico, sono evidenti: l'impegno essenziale richiesto alla scuola è di intercettare le necessità educative individuali e di dare una risposta operativa a bisogni formativi molto diversificati. Indubbiamente, una delle variabili che incide sugli esiti è collegata all'esposizione più o meno lunga in ambiente scolastico e sociale italofono. Questo dato va infatti integrato da un altro, rilevato dall'USR nel mese di novembre 2010, secondo cui il 5% degli alunni stranieri frequentanti le scuole della regione (compresi i bambini delle scuole dell'infanzia) sono inseriti nel sistema scolastico nel triennio 2008-2011.

Come già ampiamente rimarcato nel cap. 2, un'azione fondamentale da intraprendere è la *formazione/autoformazione in servizio del personale della scuola* attraverso la partecipazione alle molte iniziative nazionali e locali che consentano ai dirigenti scolastici e ai docenti di agire con competenza e con professionalità nei contesti multiculturali. Si vuole, infatti, assicurare a tutte le scuole non solo la presenza di docenti formati per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, di mediatori linguistici per attività curricolari o aggiuntive, per la comunicazione con le famiglie e per la prevenzione di forme di disagio e di dispersione scolastica, ma soprattutto la disponibilità generalizzata di docenti capaci di sviluppare le competenze disciplinari ed extradisciplinari degli allievi e formati ad affrontare in forma sinergica i bisogni educativi che emergono dai diversi contesti e dall'evolversi delle realtà legate ai fenomeni migratori.

5.1 Valutazione ed esami conclusivi del primo ciclo di istruzione

Nella regione FVG, nell'anno scolastico 2009-2010, il 95,60 % di alunni di terza media è stato ammesso all'Esame di stato del primo ciclo. Completa il quadro la distribuzione dei voti (6-7-8-9-10) ottenuti dagli alunni del FVG agli esami di Stato conclusivi del primo ciclo. Il 32,52 % di alunni ha superato l'esame con il voto 6 (a.s. 2008-2009 era 32,72%), mentre il 4,17 è stato licenziato con 10 e 0,88 con 10 e lode. Nel precedente anno scolastico 2008-2009 la percentuale dei licenziati con voto finale 10 era 7% e non era attribuibile la lode. Rimane stabile quindi la percentuale di alunni che superano l'esame con il voto 6 (uno su tre), diminuisce invece la percentuale degli studenti che ricevono 10 o 10 e lode (rispettivamente 3,9 e 1% dei candidati licenziati). Anche alla luce di questi risultati, si individuano alcuni aspetti che richiedono un approfondimento: 1) *percorso triennale e giudizio di idoneità*; 2) *prove d'esame*; 3) *colloquio disciplinare* e 4) *voto finale*.

1) *Percorso triennale e giudizio di idoneità*

L'entrata in vigore del Regolamento sulla valutazione (D.P.R. 122/09) e le disposizioni relative all'esame di Stato del I ciclo hanno, come si è visto, riacceso l'attenzione delle scuole e dell'opinione pubblica sulle *nuove* procedure di valutazione.

Ci sono alcune questioni di natura tecnica che richiedono, anche in questo settore, una riflessione sulle scelte e sui comportamenti di dirigenti scolastici ed insegnanti.

La determinazione dei criteri per il giudizio di ammissione, ad esempio, è fonte di dubbi e le decisioni prese nei vari istituti sono talora molto differenziate. L'impianto in atto genera delle perplessità nei docenti e l'esito finale suscita proteste da parte di alcune famiglie che, in base ai giudizi di ammissione dei propri figli, si creano delle aspettative a volte molto più alte dell'esito effettivamente conseguito. Già prima dell'esame, in sede di scrutinio finale, a causa della norma che impone il raggiungimento della sufficienza in ciascuna disciplina per l'ammissione all'esame, qualche Consiglio di classe delibera di apportare alcuni "correttivi" a favore di alunni più deboli, con inevitabili ricadute sulla successiva valutazione in sede d'esame. Ci vorrebbe anche su questo punto una maggior condivisione per evitare che allievi con pari potenzialità conseguano valutazioni in uscita *ingiustificatamente* diverse. Si ritiene opportuno sottolineare la necessità di *tenere in grande considerazione il complessivo percorso scolastico nel triennio* proprio per consentire di valorizzare pienamente le eccellenze e per non appiattire i risultati nella fascia bassa. Va evitata l'ipotesi di ridurre il giudizio di idoneità alla media dell'ultimo anno o addirittura alla media del secondo quadrimestre della classe terza. Va anche sottolineato che, nell'anno scolastico 2009-2010, in prima applicazione del D.P.R. 122/09, nella nostra regione il giudizio di idoneità è risultato essere complessivamente coerente con l'esito dell'esame nel 50% dei casi. Per un alunno su due, quindi, l'esame ha dato un esito inferiore o superiore al giudizio di ammissione. Questo dato dovrebbe anche far riflettere gli allievi sull'eventualità che, *trattandosi di un esame di Stato, la conferma o la falsificazione delle loro attese – entro una certa banda di oscillazione - devono comunque essere messe in conto*. Di grande aiuto per dirimere questi casi può senz'altro essere una prova orale completa e ben condotta, anche con tempi addizionali rispetto agli altri alunni. E' necessario poi ribadire che – come puntualizzato dalla C.M. 46/2011 - va esclusa l'applicazione di un "bonus" in sede di scrutinio d'esame in quanto il voto finale "è

costituito dalla media dei voti in decimi ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5”.

2) Prove d'esame

La media matematica delle numerose prove (sei, sette od otto nel caso delle istituzioni con lingua d'insegnamento slovena), oltre al voto di idoneità previsti in sede di esame può danneggiare chi ha meritato un voto di ammissione positivo anche per l'impegno triennale, mentre può succedere che sia sopravvalutato chi in sede di esame, per la prima volta, ottiene buoni risultati. Come si è detto, la conseguenza di un'eccessiva parcellizzazione del voto finale, che compone rilevazioni tra loro disomogenee, può effettivamente generare una disparità marcata tra i singoli allievi. Per contro c'è chi rileva come l'uso dei criteri, indicatori e descrittori per valutare le competenze degli alunni precedentemente concordati ed approvati dai Collegi garantisca la trasparenza e l'omogeneità della correzione. Un'altra considerazione riguarda la scarsa abitudine a sostenere prove d'esame da parte degli allievi. L'attuale sistema scolastico italiano prevede che il primo esame della carriera scolastica degli alunni, alla conclusione del primo ciclo di istruzione, sia articolato su numerose prove scritte da svolgere in altrettanti giorni. E' evidente che lo stile di apprendimento e il metodo di studio, o la maggiore o minore reattività, possono determinare esiti diversi da quelli espressi durante l'anno scolastico. Alunni “resilienti” che hanno avuto nel corso del triennio uno sviluppo cognitivo ed extracognitivo adeguatamente integrati potrebbero essere sostenuti dalla capacità di *resistere* maggiormente alle interferenze emotive ed ottenere, in una situazione d'esame, risultati superiori alle attese. In effetti, nella definizione del voto finale, determinato attenendosi alle indicazioni della C.M. 49 del 20 maggio 2010 ribadite dalla C.M. 46 del 26 maggio 2011, possono emergere alcune incongruenze come ad esempio:

1° caso: alunno ammesso con il giudizio di idoneità 6, all'esame ottiene quattro 6 e due 8 che danno un voto medio di 6,5, cioè un voto finale di 7. Il certificato delle competenze, formulato anche sulla base dell'esperienza triennale, riporta tutti 6;

2° caso: alunno ammesso con il 10: quattro 10 e due 8 danno un voto medio di 9,3, cioè un voto finale di 9. Il certificato delle competenze, formulato anche sulla base dell'esperienza triennale, riporta tutti 10.

3° caso: alunno con la media 6,49 per effetto dell'arrotondamento riceve 6; alunno con 6,50 riceve 7 come voto finale. Il confronto tra due medie, in cui l'arrotondamento con medie differenti per 0,1 porta ad esiti con un voto di scarto: 6,49 dà 6 mentre, 6,50 dà 7.

Sono evidenti le implicazioni e l'impatto che tali situazioni, soprattutto nel caso di un abbassamento del voto finale, possono avere sugli alunni e sulle famiglie.³⁸

Di fatto le prove scritte interne d'Istituto verificano prevalentemente le conoscenze e le abilità acquisite da ciascun allievo e la prova scritta nazionale accerta competenze confermando implicitamente il presupposto, da più parti atteso ed auspicato, della “terzietà” nella certificazione delle competenze trasversali. Le prove INVALSI non sono d'italiano e di matematica, ma una prova è *in italiano* e riguarda prevalentemente *la comprensione del testo* continuo o discontinuo, oltre che le conoscenze grammaticali, l'altra è di *matematica e riguarda soprattutto la capacità logica*.

La prova INVALSI permette, infatti, di valutare specifiche competenze in modo rigoroso, fotografando correttamente la situazione delle classi, ma influisce, a volte pesantemente,

³⁸ Cfr C.M. 49/2011 “ Valutazioni superficiali o meramente notarili possono nascondere apprendimenti approssimativi o addirittura posticci, tradendo il compito stesso della scuola in una fase che è un vero e proprio ponte tra la formazione di base e il ventaglio dei successivi itinerari scolastici e professionali”.

sulla valutazione finale del singolo allievo³⁹ e associa in un'unica valutazione competenze diverse: quelle relative alle abilità linguistiche e quelle di tipo matematico.

Proprio la prova nazionale, anche dopo un triennio di somministrazione in sede di esame, presenta alcuni elementi di criticità di seguito evidenziati:

- 1) tempo per lo svolgimento da calibrare rispetto alla difficoltà
- 2) maggiore o minore complessità dei test
- 3) ridondanza o ripetitività
- 4) dissonanza rispetto agli indicatori di valutazione delle prove di istituto
- 5) complessità della correzione
- 6) complessità organizzativa per le modalità di svolgimento previste per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento
- 7) complessità organizzativa per le modalità di sorveglianza.

Ad esempio, nella sessione di esami 2009-2010, il risultato della prova di matematica è stato condizionato negativamente sia dalla sua complessità (agli alunni è sembrata generalmente più difficile delle esercitazioni svolte durante l'anno scolastico) sia dalla tensione e dalla stanchezza accumulate durante la prova di italiano. Al contrario nella sessione di esami 2010-2011, il test di italiano è apparso più complesso, mentre quello di matematica eccessivamente lungo, con troppi quesiti, ma non particolarmente difficile. Indubbiamente, lo sviluppo delle competenze degli alunni e il miglioramento del sistema di valutazione degli apprendimenti regionale passa anche attraverso l'ottimizzazione di alcune attività di preparazione della prova nazionale. Uniformare, attraverso azioni di carattere territoriale, la modalità di valutazione fra differenti scuole e aree geografiche della regione, potrebbe essere accompagnato da una formazione ulteriore del personale docente sul significato e sulla valutazione delle prove per competenze. Ancora più significativa è tuttavia la previsione di un'attività continuativa per classi parallele, relativamente a simulazioni e prove in corso d'anno (italiano, matematica, inglese), per abituare gli alunni ad essere valutati anche da docenti non propri e per favorire nel contempo il confronto interprofessionale sullo stato degli apprendimenti delle altre classi dell'istituto e l'abitudine alla "triangolazione dei punti di vista" nei processi valutativi.

La condivisione della progettazione didattica d'istituto nel corso del triennio, in modo da avvicinare anche i diversi percorsi *verso* l'esame, consente di raccogliere importanti elementi di valutazione degli apprendimenti per confrontare gli esiti e assumere decisioni utili a migliorare il servizio scolastico. Azioni omogenee facilitano la maggiore aderenza della valutazione ai criteri concordati al fine di ridurre il più possibile la soggettività nell'azione valutativa.

Un altro aspetto è che una preventiva sensibilizzazione da parte dei docenti sull'importanza della prova nazionale, oltre che sulla serietà necessaria per affrontare tutte le prove d'esame, favorirebbe il senso di responsabilità e l'impegno anche da parte degli allievi meno motivati.

La necessità, più volte ribadita, di un modello di certificazione delle competenze unitario va integrata con il potenziamento e il consolidamento delle competenze valutative degli insegnanti e dei Consigli di classe che devono preparare l'esame con criteri docimologici coerenti e condivisi.

³⁹ In effetti l'esame di stato mette alla prova il sistema di valutazione interno all'istituto e gli equilibri tra la valutazione idiografica, criteriole e normativa (cfr Linee guida 1)

La collegialità ed uniformità non devono poi limitarsi ad alcuni strumenti, devono anche riguardare, ad esempio, la scelta delle tracce d'esame, che è opportuno siano differenziate solo in casi eccezionali e strettamente necessari.

3) *Colloquio pluridisciplinare*

Il colloquio orale è una delle prove d'esame che, attraverso i contributi delle diverse discipline, consente la rilevazione di competenze complesse e quindi permette di apprezzare il "differenziale di apprendimento" di ciascuno. Valorizzare le educazioni che non sono oggetto di prove scritte, dando alle stesse maggior spazio all'interno della sessione d'esame, appare prospettiva inevitabile se l'esame è effettivamente *rappresentativo di tutto il curriculum formativo* e se consente "*a tutte le discipline di avere visibilità e giusta considerazione*"⁴⁰. Un altro aspetto importante è evitare che il colloquio si riduca ad una mera ripetizione di contenuti e non preveda, al contrario, significativi apporti personali che forniscano nuovi elementi di valutazione rispetto a quanto già riscontrato nelle interrogazioni svolte durante il corso dell'anno scolastico. Altrettanto importante è però che il candidato non venga sottoposto ad una serie di domande scollegate e disorientanti con continui salti di argomento e di disciplina.

In sede d'esame l'attenzione alle esigenze educative degli studenti consente loro di dimostrare le competenze raggiunte in alcune aree con la presentazione di "artefatti" originali di vario tipo. Ciò in coerenza con la finalità orientativa della scuola secondaria di primo grado, che deve consentire agli alunni di individuare e mettere in luce le loro attitudini e capacità, se opportuno anche attuando modalità didattiche differenziate individualmente.

Generalmente, a fronte dell'adozione di criteri di valutazione comuni fissati dalla commissione d'esame, ogni sottocommissione imposta il colloquio seguendo modalità diversificate, ad esempio:

- esposizione da parte del candidato di alcuni argomenti "a piacere" relativi al programma di ciascuna disciplina (ma raramente di tutte le discipline), sul quale poi si innestano le domande dei docenti per valutare la padronanza dei contenuti, la precisione espositiva, la capacità di rielaborazione ed il senso critico;
- esposizione pluridisciplinare di una traccia elaborata dal candidato, generalmente integrata da "domande di approfondimento". Questa modalità consente di apprezzare soprattutto la capacità di individuare e sviluppare connessioni tra i vari argomenti ed ambiti disciplinari, oltre che l'acquisizione di argomenti specifici;
- esposizione da parte del candidato di una ricerca svolta autonomamente, o anche più ricerche, in forma di testo ("tesina") o prodotto multimediale (ipertesto, Powerpoint, etc.). Questa modalità fa emergere la capacità di acquisire, organizzare e rielaborare le informazioni;
- illustrazione di un progetto o della realizzazione di un manufatto (modello, plastico, etc.).

⁴⁰ Cfr. C.M. 49/2010 Il colloquio pluridisciplinare, condotto collegialmente alla presenza dell'intera Sottocommissione esaminatrice, verte sulle discipline di insegnamento dell'ultimo anno (escluso l'insegnamento della religione cattolica), consentendo pertanto a tutte le discipline di avere visibilità e giusta considerazione. Il colloquio è finalizzato a valutare non solo le conoscenze e le competenze acquisite, ma anche il livello di padronanza di competenze trasversali (capacità di esposizione e argomentazione, di risoluzione dei problemi, di pensiero riflesso e critico, di valutazione personale ecc.). Al colloquio interdisciplinare è attribuito un voto espresso in decimi.

Un colloquio d'esame incentrato su un "progetto" personalizzato - cioè un percorso individuale di approfondimento, da gestire autonomamente, diversificato per ogni alunno, che si concretizza in un prodotto, una ricerca, un manufatto o altro - presenta almeno due punti di forza qualificanti che renderebbero maggiormente significativa la valutazione di questa prova d'esame: da un lato consentirebbe l'emergere di attitudini personali, interessi e competenze effettivamente maturati dal singolo alunno, non necessariamente solo nell'ambito scolastico, e quindi conferirebbe al colloquio un'autentica rilevanza anche nella prospettiva dell'orientamento scolastico; dall'altro renderebbe "visibili" proprio in termini di "attivazione / mobilitazione di risorse interne ed esterne" - e quindi valutabili - competenze trasversali e complesse come le competenze chiave di cittadinanza (ad es. "Progettare", "Comunicare"), anche ai fini di un'autentica certificazione delle stesse.

4) *Valutazione finale*

Il punto maggiormente critico che determina malumori e a volte anche dei contenziosi è inevitabilmente proprio la valutazione finale. Alcuni sostengono che un maggior peso al colloquio pluridisciplinare (1/7 del voto scoraggia l'impegno degli alunni) o al voto di idoneità, con maggior considerazione per il percorso scolastico del triennio, risolverebbe il problema. Molti lamentano, infatti, la rigidità del calcolo matematico per l'attribuzione del voto finale che non consente di valutare in modo adeguato e puntuale il percorso triennale e la reale preparazione degli alunni; in diversi casi, è accaduto che alunni meritevoli, con una carriera scolastica eccellente e ottime prove d'esame, siano stati penalizzati da un voto mediocre ottenuto, per esempio, nella prova nazionale. Anche per questo, gli esiti finali col massimo dei voti sono percentualmente molto pochi. Dovrebbe essere consentita, secondo alcuni dirigenti e docenti, una maggior elasticità e autonomia alla Commissione d'esame per dar modo di distinguere livelli ed eccellenze. E' necessaria, in definitiva, un'approfondita riflessione sul valore da attribuire all'esame del primo ciclo di studi. Se deve essere la conclusione di un percorso formativo, il voto di ammissione deve tenere conto del triennio; al contrario, se lo si intende come una serie di prove volte ad accertare conoscenze e competenze acquisite, allora il voto di ammissione rientra nella media, ma è solo un "lasciapassare" per sostenere l'esame.

L'esame conclusivo del primo ciclo non è indipendente ed avulso dal percorso triennale: è pertanto necessario evitare un'ibridazione eccessiva tra la verifica del raggiungimento di obiettivi didattici, la misurazione di conoscenze ed abilità, l'accertamento di livelli di competenza raggiunti.

Vanno ugualmente evitati, in sede d'esame, sia la penalizzazione degli esiti con ricerca tardiva di strategie alternative per trovare un equilibrio tra i risultati delle prove e quelli del percorso formativo sia il ricorso a principi di equità e di eccellenza.

E' legittima la preoccupazione di dirigenti e docenti dovuta al fatto che la media matematica non sempre consente di licenziare gli alunni con un voto che rifletta il loro percorso scolastico, le loro reali conoscenze, abilità e competenze, la continuità del loro impegno.

Fondamentale quindi, anche ai fini dell'attribuzione del voto finale interpretare il percorso triennale come un'offerta di pari opportunità di sviluppo del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità.

5.2 Invalsi per cambiare il modo di insegnare, di apprendere, di valutare

La qualità dell'educazione è nell'agenda nei paesi di tutto il mondo, ad essa stanno lavorando tanto organismi internazionali (l'OCSE la IEA) che nazionali (INVALSI), cioè soprattutto attraverso la mappatura dei risultati scolastici degli studenti nelle diverse discipline e delle *performance* delle singole scuole. E' necessario limitare l'uso strumentale che molto spesso si fa degli esiti di tali ricerche. Indubbiamente questa metodologia di valutazione e di comparazione degli esiti scolastici non tiene conto in misura sufficiente di molteplici fattori, quali ad esempio le condizioni sociali ed economiche e, per quanto riguarda gli esiti internazionali, delle politiche scolastiche degli Stati. Non è quindi corretto addebitare alla singola scuola o ai docenti ogni responsabilità dei risultati eventualmente negativi, ma è invece molto più produttiva una lettura ragionata dei dati che contribuisca ad individuare i correttivi da proporre al curricolo o al piano di studi.

Come già ampiamente osservato nei paragrafi precedenti, la rilevazione degli apprendimenti è una pratica abbastanza comune nei paesi OCSE che hanno sviluppato e rafforzato i sistemi di rilevazione con prove standardizzate. Evidentemente, esiste un bisogno molto concreto di verificare con una valutazione *normativa* se gli allievi che frequentano un dato sistema scolastico raggiungano risultati di apprendimento comparabili tra diverse aree geografiche, tra scuola e scuola, tra classi dello stesso istituto. Attualmente il sistema di valutazione italiano è un sistema misto: una parte fondamentale spetta agli insegnanti, titolari delle funzione valutativa, una parte, la rilevazione di alcuni apprendimenti, spetta all'INVALSI, in una dinamica di interrelazione tra valutazione interna e necessaria "terzietà" verso cui è importante tendere. La "terzietà" è in realtà spesso invocata in tema di valutazione e anche in tema di certificazione delle competenze. Tuttavia non è un'invocazione generalizzata e ci sono, alla resa dei conti, ancora molte obiezioni da parte di dirigenti scolastici e docenti. Queste perplessità sono fortemente collegate alla questione della rendicontazione e del bilancio sociali (cfr. linee guida 1) e dalle resistenze di alcune scuole a confrontarsi sui risultati e sugli esiti di apprendimento raggiunti dagli alunni. Se si considera imprescindibile un Sistema Nazionale di Valutazione è altrettanto indispensabile che le scuole e gli insegnanti siano maggiormente coinvolti e dotati di tutti gli strumenti professionali e culturali per trarre il maggior beneficio dalla valutazione di sistema. Senza questi presupposti, le rilevazioni degli apprendimenti rischiano di diventare un inutile appesantimento del sistema complessivo senza riuscire a centrare e a focalizzare il miglioramento del servizio che è una delle finalità del Sistema Nazionale di Valutazione. L'ottica è proprio quella di individuare nella misurazione dei risultati e nell'analisi dei dati che da essi si ricavano, le informazioni utili per fare delle *scelte* autonome migliorative del servizio nel proprio contesto di riferimento.

Indubbiamente disporre di dati di sistema comparabili con altre informazioni, che gli insegnanti raccolgono continuamente attraverso osservazioni sistematiche sulle modalità con cui gli allievi apprendono, è di primaria importanza, da un lato per equilibrare le diverse componenti delle scelte didattiche che ciascun docente deve quotidianamente effettuare e, dall'altro, per rivedere, se necessario, i processi di valutazione interni all'istituzione scolastica con riferimenti esterni.

Nel caso specifico del progetto regionale, l'utilizzo delle rilevazioni nella direzione indicata ha prodotto interessanti ed articolati percorsi di lettura raggruppabili in alcune macro-emplificazioni che vanno dalla (1) lettura individuale dei dati/grafici da parte di ciascun

insegnante, alla (2) riflessione di gruppi di insegnanti sui risultati di ciascun *item* per individuare l'incidenza dell'errore, alla (3) descrizione dei processi cognitivi maggiormente implicati nei picchi di criticità, alla (4) continuità tra primaria e secondaria di primo grado, alla (5) riflessione limitata alla prova nazionale per evidenti implicazioni sulla carriera scolastica di ciascun alunno, alla (6) costruzione delle prove per abituare gli alunni e studenti a compiti di apprendimento coerenti con le prove nazionali..

Sicuramente la messa a disposizione da parte dell'INVALSI dei *report* con relative analisi dei risultati sia a livello di prova che di singola domanda consente alle scuole di effettuare, in tempi ragionevolmente brevi, sia le comparazioni con gli esiti del Paese o della regione sia le comparazioni interne alla scuola con il confronto dei risultati conseguiti da ciascuna classe.

Se l'obiettivo è quello di promuovere azioni di consolidamento e di miglioramento, è evidente la necessità di generalizzare nelle scuole della regione tali analisi e letture magari con l'utilizzo di protocolli comuni che sviluppino e consolidino prassi raffrontabili. Se mancano i passaggi di analisi - scelta - riprogrammazione degli interventi, le rilevazioni potrebbero anche non aiutare come s'intenderebbe.

Per quanto riguarda, ad esempio, il problema, che preoccupa molti dirigenti scolastici, della differenza più o meno marcata di risultati nelle varie classi parallele di un istituto, si possono formulare molte ipotesi: dalle disomogeneità originarie o in itinere nel livello di abilità degli alunni delle varie classi, alle interpretazioni del curricolo "agito dagli insegnanti", all'utilizzo di metodologie e strumenti diversi. E' evidente che individuando le cause prevalenti si possono identificare anche i possibili correttivi: definizione del curricolo disciplinare, corsi di recupero mirati, formazione ed autoformazione degli insegnanti, revisione dei criteri di formazione delle classi sono quelli più immediati. Allo stesso modo se dal raffronto tra valutazione esterna, prove INVALSI, e valutazioni medie degli insegnanti di classe risultano evidenti dissonanze, tali cause si possono effettivamente attribuire alla diversa costruzione e finalità dei test INVALSI rispetto alle prove di verifica dell'apprendimento ed ai criteri di valutazione fissati dalla scuola. Si tratta, in questo caso, di identificare le necessarie integrazioni tra i sistemi valutativi interno ed esterno.

Qualora le difficoltà risultino localizzate in alcuni ambiti di contenuto (italiano o matematica) o su alcuni tipi di processo cognitivo, gli insegnanti o i dipartimenti per discipline dovranno rivedere la loro progettazione ed effettuare le scelte didattiche e metodologiche più opportune.

Alla base di una bassa percentuale di risposte corrette della classe/scuola vi possono essere effettivamente diverse ed articolate spiegazioni e motivazioni che non devono rilevare automaticamente responsabilità o attribuzione di colpe. L'argomento in questione potrebbe non essere stato trattato in classe oppure il quesito non è stato capito perché formulato in modo diverso da come è stato insegnato ed appreso. Oppure i quesiti avevano un livello di difficoltà molto alto; o il testo della domanda era di difficile comprensione. Infine nell'analisi delle risposte degli studenti è importante valutare gli errori e valutare quali domande sono state più facili o difficili. I quesiti ai quali hanno risposto correttamente solo pochi studenti, parimenti, possono essere considerati molto ricchi di *feedback* informativo.

5.3 OCSE: gli orizzonti internazionali

Oggi sono globalizzate, sia pur in misura diversa, l'economia, la politica, l'informazione, la ricerca, le tecnologie. Da qui ovvio l'interrogativo: perché non dovrebbe esserlo il settore

scolastico? Di fatto lo è sicuramente quanto ad effetti e ricadute, forse lo è di meno nella percezione di qualche operatore, che continua magari a sentirsi parte di un territorio geoculturale per certi versi ormai superato. L'assunzione di una prospettiva "glocalista", cioè assieme globale e locale, appare oggi l'unica scelta atta sia a preservare e rispettare tradizioni che a far fronte al futuro delle generazioni che oggi frequentano la scuola.

Già nella precedente edizione delle *Linee Guida* si era accennato, nella webliografia in particolare⁴¹, agli orizzonti internazionali ma è importante riprendere il discorso e declinare alcuni specifici dettagli individuando quadri di riferimento:

1. La situazione attuale
2. Gli sviluppi tecnologici
3. La selezione prestazionale
4. L'impatto per la professione docente e sugli operatori della scuola

1. La situazione attuale

Le analisi valutative di sistema, che si muovono dall'universo di tutti gli alunni del paese di certe classi d'età (INVALSI) a campioni anche molto piccoli (OCSE, IEA), hanno acquistato negli anni sempre maggiore importanza e credibilità e rappresentano ormai un orientamento pedagogico ineludibile per docenti e dirigenti; non solo, i risultati sono seguiti con grande interesse sia dalla politica che dall'economia, in quanto è ormai un "assioma culturale" che migliori prestazioni scolastiche si traducono in sviluppo e benessere per le popolazioni interessate.⁴²

Un altro aspetto di grande rilevanza per tutti gli operatori del mondo scolastico è dato dal fatto che *prove quasi identiche vengono somministrate e corrette a livello internazionale con gli stessi rigorosi criteri*. Tale aspetto va portato a conoscenza soprattutto di coloro che magari non intendono somministrare, con i criteri menzionati, ad intervalli regolari batterie di materiali condivise in un istituto o fra più istituti ai propri alunni in nome di una, in questo caso discutibile, difesa della libertà d'insegnamento.

La problematica appena ricordata ha delle conseguenze positive importantissime, se risolte secondo corretti protocolli: significa far entrare nel POF decisioni e scelte concrete, quali *prove condivise, somministrate, corrette e valutate con gli stessi rigorosi criteri*. La natura delle prove, chiamando in causa competenze professionali alte, risulta essere uno dei passaggi cruciali; *non si tratta infatti di fornire una regola e di chiederne l'applicazione in un contesto d'esercizio scolastico, quanto di districarsi con le regole apprese in situazioni inedite e con variabili inattese; il passaggio dall'apprendimento meccanico-mnemonico ad un apprendimento significativo con introiezione profonda e con conseguente possibilità di applicazione autentica appare piuttosto evidente*.⁴³ Tradurre tale evidenza in atti pedagogici continui e diffusi dall'infanzia alla fine dell'obbligo scolastico è responsabilità della scuola e dei suoi operatori: nel POF, nelle programmazioni, nell'insegnamento quotidiano, nelle prove, nella valutazione. Gli esempi sono innumerevoli e tutti importanti, poiché tutti insieme concorrono alla creazione di una più efficace didattica e al successo del sistema scolastico. Gli insegnamenti che possiamo trarre tanto dalle ricerche internazionali che dai

⁴¹ Si rinvia integralmente ai riferimenti dello scorso anno.

⁴² Si vedano, a titolo d'esempio:

http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/QF_53/QEF_53.pdf;

http://www.valxval.it/1/upload/relazione_cipollone_08_fased.pdf;

<http://www.luiss.edu/dptea/files/LLEEWD78.pdf>;

http://dirisp.interfree.it/norme/quaderno_bianco_scuola.pdf

⁴³ Sia ancora qui richiamata la frase, già riportata nelle note, di Henri Poincaré.

documenti europei sono chiarissimi: *l'apprendimento deve fornire strumenti per risolvere problemi di vita rispetto all'attualità del mondo del lavoro, della ricerca, del quotidiano*. Le basi di questo orientamento sono molto solide; si tratta insieme ed armonicamente di utilità del percorso scolastico, di motivazione, di creazione di contesti di apprendimento tanto per richiamare solo alcune voci.

Correlato alle prove è, naturalmente, il *fall out* con tutti i risultati e le comparazioni che ne discendono; su questo aspetto vi sono da registrare sul territorio situazioni anche molto diversificate: alcuni istituti dispongono di un quadro diacronico e preciso dell'evoluzione degli apprendimenti dei loro alunni, in altri casi questo aspetto è ben lontano dall'essere affrontato, ciò forse anche per scelte organizzative, ad esempio: assegnazione incarico Invalsi, commissione o FS valutazione, ecc.

2. Gli sviluppi tecnologici

Un altro aspetto che riguarda l'attuale situazione è la portabilità ubiquitaria del sapere⁴⁴. L'evoluzione e la convergenza di diversi aspetti tecnologici consentono sempre più di disporre dei saperi praticamente ovunque e in qualsiasi momento con livelli qualitativi e di interattività sempre più sofisticati e convincenti. Tutto questo avrà ricadute rivoluzionarie, a medio e lungo termine, sull'istituzione scuola e sui suoi profili internazionali. Basti pensare già oggi ad un fenomeno attuale ed ai suoi riferimenti anche di solo pochi anni addietro: in passato si parlava di enciclopedie rigorosamente nazionali in termini di Treccani, Larousse, Britannica, Brockhaus – tanto per ricordarne solo alcune molto note – oggi si parla a livello mondiale di Wikipedia e gli studenti di tutto il mondo fanno riferimento ad essa. I numerosi strumenti già oggi disponibili aumenteranno ulteriormente in futuro e si affineranno in profondità, gradualità, offerta d'interattività erodendo alla scuola terreni importanti relativamente alla distribuzione dei saperi. L'istituzione scolastica di fronte a questa evoluzione dovrebbe *con intelligenza* attrezzarsi impossessandosi professionalmente di tali novità, che – e torniamo al discorso formazione/auto-aggiornamento – hanno ritmi di evoluzione ben diversi dal “sussidiario” di antica memoria. Esistono qui e là segnali che ciò sta avvenendo, ma non sfugge che la macchina scuola a volte arranca su terreni nuovi, imprevisi, esigenti e per certi versi sconvolgenti. L'analisi dei dati, la comunicazione, i modelli di rappresentazione della realtà e anche lo studio delle discipline, non possono più essere ciò che erano anche solo pochi anni fa. *L'istituzione scolastica attraverso i propri professionisti deve catturare tutti gli spazi motivazionali possibili per formare le nuove generazioni e per consentire loro di competere a livello mondiale*. Su questo aspetto vi è da registrare, tra l'altro, una debolezza strutturale del nostro Paese derivante da questioni demografiche: la dimensione numerica degli abitanti, unitamente allo sviluppo tecnologico, incide sulla disponibilità di servizi, quindi comparativamente possiamo purtroppo registrare il fatto di avere meno servizi in questo settore di altri Paesi. Conseguenze ancora che o attingiamo ai servizi di altri appunto, conoscendo bene le lingue straniere, oppure nella competizione internazionale, dove contano i numeri di scala e le reti, sarà difficile per le vecchie e per le nuove generazioni riuscire ad essere credibilmente competitive. Utilissime risultano a questo proposito le comparazioni fattibili tramite ricerche su analoghi server stranieri, almeno quelli più vicini. Riportiamo nella nota alcuni esempi⁴⁵.

⁴⁴ Si veda al proposito la formula già proposta lo scorso Millennio:

<http://www.youtube.com/watch?v=jxUPSF2K7Cs>

⁴⁵ quello del servizio ispettivo inglese <http://www.ofsted.gov.uk/>; il ministero francese <http://www.education.gouv.fr/>; quello spagnolo <http://www.educacion.gob.es/portada.html>; per la Germania basti <http://www.bildungserver.de/start.html>

3. La selezione prestazionale.

Una delle conseguenze di quanto sopra riportato sarà il fatto che la competenza nell'uso delle tecnologie e l'acquisizione tramite queste di una sempre più significativa quantità di contenuti porteranno ad una ovvia, e c'è da ritenere piuttosto impietosa, scrematura di chi è competente o meno. Un esempio concreto: la cifratura ovvero crittografia dei dati. Viene fatto qualche accenno alla cifratura nel corso delle lezioni di storia? Forse nemmeno per la II Guerra Mondiale?⁴⁶ Esiste quasi da sempre, ha segnato passaggi storici importanti, sarà uno dei mestieri più richiesti e retribuiti del futuro. Con la cifratura si può fare storia, si può giocare, si può programmare; si può, molto semplicemente, insegnare agli alunni un uso maggiormente consapevole, informato, competente della rete. Esempi analoghi ed importanti non mancano e riguardano “in campi limitrofi”, ad esempio, la robotica e la cosiddetta intelligenza artificiale.⁴⁷ Rispetto a quanto prospettato si sottolinea che: 1- piccoli, ed importantissimi, passaggi possono essere fatti da tutti quali autodidatti, 2 - il sistema, d'altra parte, dovrà investire, 3 - i genitori sarebbe utile concorressero al sostegno di questi processi nella misura del possibile, 4 - agli alunni ovvio si chiedano naturalmente applicazione ed impegno.

4. Gli impatti sulle professionalità scolastiche

Detto che le tecnologie quasi ci stanno travolgendo, precisato il loro carattere ormai ubiquitario, rimane in conclusione solamente da richiamare il fatto che riteniamo che pecchi di grande ingenuità chiunque dubiti della rivoluzione che ci sarà nei sistemi educativi nei prossimi due decenni e che, se giovane e con una carriera davanti, potrebbe rischiare di trovarsi di fronte a sconfitte professionali cocenti. Solo operatori disponibili ed impegnati a conseguire competenze attuali potranno essere i veri professionisti che a loro volta saranno in grado di assicurare agli alunni un conseguimento di competenze ed una valutazione degli apprendimenti che davvero consentano loro di competere ad “armi” pari nell'agone globalizzato del nostro tempo.

Appendice

⁴⁶ Si vedano al proposito: <http://critto.liceofoscarini.it/storia/crit2wwar.html>;
<http://critto.liceofoscarini.it/storia/crit1wwar.html>;

⁴⁷ <http://www-03.ibm.com/press/it/it/pressrelease/35288.wss>

Per una definizione della competenza

1. *La competenza è «un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operatori, che permettono, in una famiglia di situazioni, di identificare un problema-compito e di risolverlo attraverso un'azione efficace» (Gillet, 1991).*
2. *«Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere» (Bertagna, 2001)*
3. *La competenza è il «sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito; è uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità». (Laeng, 2003)*
4. *«Se ogni competenza integra conoscenze oltre ad altre risorse, essa permette all'allievo non soltanto di mobilitare le proprie conoscenze, ma anche di costruirle». (Sorin, 2004)*
5. *La competenza è "l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito" (Pellerey 1983)*

Le competenze nei documenti internazionali

6. *Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (2006) fornisce una definizione di competenza che sarà raccolta anche nella legislazione italiana. Per essa le 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 termini di responsabilità e autonomia».*
7. *Le competenze nei documenti internazionali*
La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006) distingue tra: la competenza, che è «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» e le competenze chiave, «che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione». La stessa Raccomandazione suggerisce di spostare l'attenzione «dall'impartire conoscenze allo sviluppare competenze trasferibili che preparino i giovani alla vita adulta e all'apprendimento permanente».
8. *“La competenza può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali” Pietro Boscolo*
9. *I tipi di competenze richiesti per praticare occupazioni flessibili, nel complesso, non comportano un apprendimento sistematico e a lungo termine; più frequentemente, essi trasformano in svantaggio un corpo logicamente coerente e ben conformato di capacità e abitudini acquisite, che un tempo costituiva una risorsa. (Zygmunt Bauman)*

LA RETE DELLE RETI

I.C. LUCINICO	D.D. V. Zara, D.D. V. Codelli, D.D. Duca d'Aosta, S.S. I GR. Locchi - Ascoli, I.C. sl. Go, I.C. sl. Doberdò del Lago, I.C. Della Torre, I.C. V. Roma - Mariano, I.C. G. Pascoli – Cormons, I.C. Verni – Fogliano, I.C. L. Da Vinci - Ronchi dei Legionari, I.C. Dante A. – S. Canzian d'Isonzo, I.C. Dante A. – Staranzano, I.C. Randaccio, I.C. Giacich, I.C. Marco Polo - Grado
I.C. CANEVA	I.C. Aviano, I.C. Fontanafredda, I.C. Brugnera, I.C. Prata Pn., I.C. Montebelluna, I.C. Roveredo in Piano , I.C. Porcia, S.S. I GR. Balliana Nieveo – Sacile, S.S. I GR. Lozer – Pn., S.S. I GR. Centro Storico – Pn., S.S. I GR. Pasolini – Pn., S.S. I GR. Galvani – Cordenons, D.D. Maniago, D.D. Sacile, D.D. 2° Circolo – Pn.
I.C. DANTE ALIGHIERI	I.C. Duino Aurisina, I.C. Iqbal Masih, I.C. Commerciale, I.C. Dante A., 2° D.D., I.C. Tiziana Weiss, I.C. Guardiella, I.C. Marco Polo, I.C. Divisione Julia, I.C. G. Lucio, I.C. Ai Campi Elisi, I.C. Bergamas, I.C. Svevo, SM Kosovel sl., I.C. Valmaura, I.C. S. Giovanni, I.C. Roiano-Gretta , I.C. Altipiano, D.D. di Opicina, D.D. San Dorligo della Valle, I.C. San Giacomo, S.M. Gregoric
D.D. SAN DANIELE DEL FRIULI	D.D. Gemona, D.D. San Daniele del Fr., D.D. Trasaghis, I.C. Buja, I.C. Fagagna, I.C. Pagnacco, I.C. Sedegliano, I.S.I.S. Manzini San Daniele del Fr., S.S. I GR. Gemona
I.C. DI PREMARIACCO	D.D. Cividale del Fr., S.S. I GR. Cividale del Fr., I.C. San Pietro al Natisone, I.C. Pavia di Udine, D.D. Manzano, D.D. Cervignano, I.C. Destra Torre Aiello del Fr., I.C. Bilingue San Pietro al Natisone, I.C. Palmanova, Convitto Nazionale Paolo Diacono Cividale del Fr.
I.C. DI RIVIGNANO	D.D. Codroipo, S.S. I GR. Codroipo, I.C. Palazzolo dello Stella, I.C. Latisana, I.C. Lignano Sabbiadoro, D.D. San Giorgio di Nogaro, I.C. San Giorgio di Nogaro – Torviscosa, I.C. Gonars, D.D. Aquileia, S.S. I GR. Cervignano
S.S. I GR. TOLMEZZO	D.D. Tolmezzo, I.C. Val Tagliamento, I.C. Comeglians, I.C. Tolmezzo, I.C. Paluzza, I.C. Arta-Paularo, I.C. Pontebba, I.C. Tarvisio
S.S. I GR. MANZONI & FERMI UDINE	S.S. I GR. via Petrarca Ud., S.S. I GR. via Divisione Julia, Ud., 2° D.D. Ud., 3° D.D. Ud., 4° D.D. Ud., I.C. Tarcento, I.C. Faedis, I.C. Tavagnacco, I.C. Mortegliano-Castions di Strada, I.C. Tricesimo , S.S. I GR. di Pasian di Prato, Educandato Ucellis

APPUNTI

A series of 25 horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for handwriting practice.





