

**Bardolino, 5 novembre 2010**

### **Progettare per competenze: motivazioni, modello e piano di sviluppo**



#### **"Per fare un *albero...*": reti di scuole verso i curricoli *per* competenze. <sup>1</sup>**

a c. di Maria Renata Zanchin

Sullo scenario della risoluzione di Lisbona per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e la partecipazione, tra un 2010 ormai verso il termine e un 2020 indicato come nuova e più realistica meta per l'allineamento dei paesi dell'Unione Europea agli obiettivi della risoluzione stessa<sup>2</sup>, la slide n. 3 evidenzia la trama delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18.12.2006 e 23.04.2008) e delle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria (DM. 139/2007 sull'Innalzamento dell'obbligo).

Le prime si collocano a un livello gerarchicamente superiore alle seconde e le ricomprendono, sia nella sostanza, sia per l'autorevolezza della fonte, oltre a ricollegarsi fortemente tra loro. Così, per esempio, lo *spirito di iniziativa e intraprendenza* implica la capacità di risolvere

---

<sup>1</sup> Il contributo presenta il modello di riferimento dalla Rete Veneta per le Competenze, della quale si offrono in questa nota alcune informazioni: la Direzione Lavoro della Regione del Veneto con DGR 1758 del 16 giugno 2009 ha indetto un Bando FSE Asse IV "Capitale Umano". Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze. Sono stati approvati 36 progetti da realizzarsi in rete con soggetti provenienti dai sistemi dell'istruzione e della formazione, riguardanti azioni di sistema sul tema del riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambiti formali e in ambiti non formali.

Cinque istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado (Barsanti di Castelfranco, Einaudi di Padova, Garbin di Schio, Marco Polo di Verona, Ruzza Pendola di Padova) capofila di reti che hanno ottenuto l'approvazione di progetti riguardanti i risultati di apprendimento conseguiti in ambiti formali, hanno costituito la Rete Veneta per le Competenze allo scopo di

- fare sistema della consistente mole di lavoro e di esperienze realizzate negli ultimi anni da scuole e da centri di formazione professionale;
- valorizzare le esperienze riconducendole entro un quadro metodologico ed organizzativo rigoroso al fine di superare il carattere di eccezionalità delle medesime;
- costruire un curriculum organico, centrato sull'intreccio tra competenze di cittadinanza, competenze di asse e competenze di indirizzo riferite agli ordinamenti previsti dalla riforma.

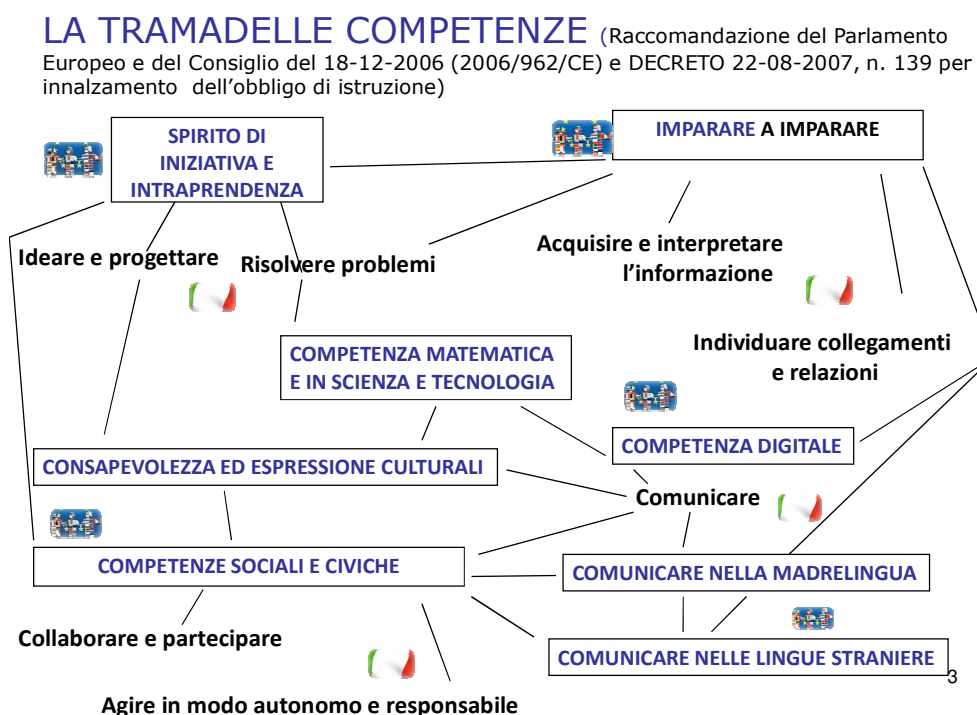
Tutto l'intervento si propone un approccio organizzativo organico, unitario che coinvolge in primo luogo i cinque progetti, ma che intende perseguire anche intese più ampie con altre reti.

Il Comitato Tecnico Scientifico della Rete Veneta per le competenze è costituito da Franca Da Re, Alberto Ferrari, Dario Nicoli, Arduino Salatin, Maria Renata Zanchin.

Le basi del modello erano state proposte nel volume *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto, Esperienze del Veneto 2008-2009*

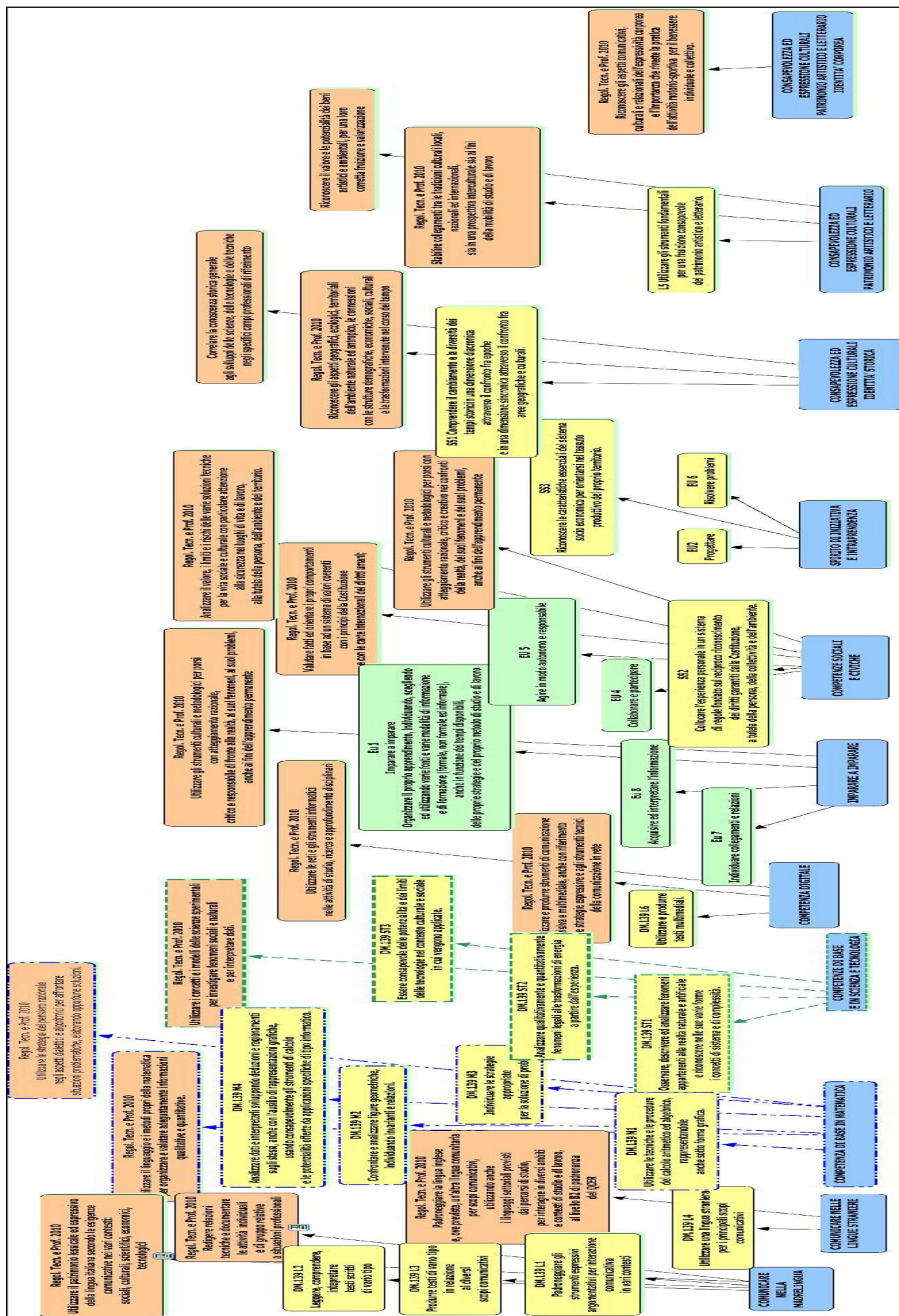
<sup>2</sup> traguardo già molto vicino, data la complessità del compito e considerato anche il termine del 2012 per l'adozione, da parte degli Stati membri, di sistemi nazionali per la comparazione dei titoli e delle qualifiche

problemi e di ideare e progettare, e non si realizzerebbe in forma socialmente costruttiva, se non fosse collegato alla capacità di collaborare e partecipare e a quella di agire in modo autonomo e responsabile, componenti fondamentali delle *competenze sociali e civiche*.



Slide 3

Considerato che le competenze chiave europee sono le radici su cui tutti i curricula (del primo e del secondo ciclo di istruzione) debbono innestarsi, nei cinque progetti della Rete Veneta Competenze è stata assunta come punto di partenza la trama sopra proposta, facendovi poi convergere anche le competenze comuni dei Regolamenti di riordino della Scuola secondaria di secondo grado e sviluppando la trama di seguito riportata, con un effetto ad albero, qui rappresentato per gli istituti Tecnici e Professionali, ma realizzato anche per i Licei e per la FP:



Questa trama ha costituito la base su cui costruire i *percorsi formativi*<sup>3</sup> curricolari relativi a ciascuno dei 26 profili e su di essa i gruppi di lavoro della RVC hanno proceduto inscrendovi le competenze dell'area comune di istruzione, che fanno capo agli assi culturali e alle discipline, sviluppando una rilettura dei contenuti disciplinari in chiave formativa forte perché guidata appunto dalla matrice delle competenze chiave europee e giungendo anche, in alcuni casi, come per i Licei, a estrinsecare aspetti che nel testo ministeriale risultavano impliciti, determinandone una curvatura più aperta alle necessità della cittadinanza europea.

Le fonti di legittimazione, citate in ogni rubrica, sono state in primo luogo i Regolamenti di riordino della scuola secondaria superiore del 15.3.2010, le Linee guida degli Istituti Tecnici e Professionali, le Indicazioni nazionali dei Licei, oltre che, per la FP, l'accordo Stato-Regioni del 29.04.2010.

Per fare un esempio, in base alla trama che si è via via costruita, i contenuti di una disciplina come Lingua e letteratura italiana, che già avevano subito nel 2007, nel DM.139 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, una prima rilettura (essendo stati collocati all'interno di un asse più ampio a dialogare con le altre discipline dell'area dei linguaggi), sono stati ulteriormente riorganizzati e ripensati nel loro senso formativo e epistemologico in rapporto alle due competenze chiave *Comunicazione nella madrelingua* e *Consapevolezza ed espressione del patrimonio culturale, artistico e letterario*, e in esse iscritte, all'interno delle due rubriche di riferimento. Nella rubrica dedicata alla comunicazione nella madrelingua tutto ciò che attiene al curriculum linguistico è stato rielaborato con riferimento alle abilità della comunicazione e alla varietà dei codici, dei testi e delle situazioni, con rilevante attenzione data ai testi di tipo tecnico-professionale, al relativo lessico settoriale e alle mediazioni comunicative anche in ambito professionale. Nella rubrica dedicata alla *Consapevolezza ed espressione del patrimonio culturale, artistico e letterario*, i contenuti della letteratura italiana sono stati ripensati, insieme e in interazione con quelli della storia dell'arte, anche in prospettiva antropologica e interculturale, con attenzione alle letterature e alle espressioni artistiche di altri paesi europei ed extraeuropei, affinché la consapevolezza delle radici non rischi di precipitare in una deriva localistica e si sviluppi invece in quella dinamica tra identità e alterità che sola può garantire, nella complessità della società globalizzata, una cultura antropologicamente e socialmente intesa nel suo senso più profondo. I testi degli autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale hanno mantenuto evidentemente la loro rilevanza, ma l'impostazione data nell'elaborazione della rubrica e delle Unità di Apprendimento collegate si caratterizza, anche per i Licei, per un superamento dell'approccio storicistico a favore della conoscenza dell'opera dell'autore non nella sua totalità, ma secondo nuclei tematici significativi, integrati dal contributo di altre discipline.

Un ulteriore punto da richiamare riguarda la coscienza civica del valore della conservazione dei beni artistici e letterari, intesi tra l'altro non solo come monumenti, ma come patrimonio più in generale, comprendente anche le tradizioni popolari, comprese quelle orali.

L'esempio citato vuole sottolineare come le competenze chiave rappresentino il nesso unificante di natura cognitiva, metodologica, sociale e relazionale (e infatti le rubriche che compongono il *percorso formativo* per l'area generale, caratterizzate dal colore rosa, sono ad esse intitolate) rispetto alle competenze, conoscenze e abilità facenti capo agli assi culturali e alle discipline. Tale nesso unificante è tra l'altro comune a Licei, Istituti Tecnici e Professionali e FP, a voler indicare che, al di là della specifica curvatura di ciascuno di questi istituti, vi sono atteggiamenti di base nei confronti del sapere, dei problemi della vita che esso contribuisce ad affrontare e del lavoro, di qualunque tipo esso sia, che devono appartenere a tutti i cittadini.

---

<sup>3</sup> Il *percorso formativo* è il documento di progettazione del curriculum da parte del consiglio di classe. Si veda l'ultima parte di questo contributo. Nell'ambito della RVC i percorsi formativi elaborati sono 26, già pubblicati nel sito [http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina\\_principale](http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale). Sono stati sviluppati relativamente agli aspetti del profilo, dei risultati di apprendimento da perseguire sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze e delle scadenze periodiche del percorso sui cinque anni. Gli esempi di UdA, il metodo di valutazione e i titoli di certificazione rilasciati saranno pubblicati successivamente.

Le competenze professionali di ciascun indirizzo indicate nei Regolamenti ministeriali, pur concorrenti anch'esse alla costruzione delle competenze chiave, sono state elaborate in rubriche separate (caratterizzate dal colore azzurro), per necessità di chiarezza e per permetterne una più specifica declinazione allo scopo del loro perseguimento nel *percorso formativo* e della loro certificazione, anche ai fini professionali.

Questa elaborazione di *rubriche* di ambito generale e professionale, oltre che, successivamente, di Unità di Apprendimento coerenti e la loro composizione all'interno del *percorso formativo* è stato realizzato con un'operazione complessa, la cui garanzia è rappresentata, oltre che dalle fonti istituzionali incrociate con gli apporti della ricerca didattica, dal lavoro di interazione, negoziazione e condivisione tra docenti di istituti diversi guidati da colleghi tutor e supportati dai consulenti esperti del CTS comune alle cinque reti, nonché dal confronto tra docenti, tutor e consulenti esperti di reti diverse, attraverso una trama di relazioni tra professionisti e una mappa di azioni progettuali (ricerca, confronto, supervisione, validazione scientifica, diffusione, confronto e ulteriore revisione...).

A garanzia del rimando continuo tra le *rubriche* di ambito generale e quelle professionali e dell'integrazione dei tratti che le caratterizzano, per un profilo davvero integrato, vi sono principalmente due fattori. Il primo, di carattere materiale, riguarda il fatto che esse sono inserite insieme nel *percorso formativo*. L'altro, di carattere sostanziale, riguarda il fatto che sia le *rubriche* di un tipo che quelle dell'altro si caratterizzano nella loro sezione C <sup>4</sup> per una definizione degli standard in uscita sulla base di criteri qualitativi, secondo i parametri del framework EQF (proposto nella raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23.04.2008), basati su processi di responsabilità, autonomia e capacità di affrontare situazioni nuove/impreviste.

Anche le *rubriche* delle competenze professionali dunque fanno leva su dimensioni che non sono puramente strumentali, ma, coerentemente con le esigenze del mondo del lavoro e, più in generale, della società e dell'economia della conoscenza, si basano su capacità di affrontare situazioni nuove ed eventualmente imprevedute, di problem solving e sull'assunzione di responsabilità, mettendo in luce una concezione forte della dignità del lavoro.

La garanzia che il profilo descritto dalle *rubriche* sia realmente promosso e sostenuto è data dalla strutturazione del processo di apprendimento per *UdA*, ovvero per unità modulari ad ampiezza e complessità variabile, che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere affrontando compiti-problema e realizzando prodotti di cui egli possa andare soddisfatto e che costituiscono l'oggetto di una valutazione più attendibile e autentica.

Vi è inoltre la prova di valutazione finale, o *prova esperta*, che costituisce un compito-problema rilevante, il più possibile olistico, in grado di connettere i vari ambiti del sapere e pluri-competenze, articolato su più dimensioni dell'intelligenza. Somministrata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi, concorre, insieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni *UdA*, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati.

Verso la conclusione di questa contributo, sembra utile riprendere il riferimento al *percorso formativo* più volte citato, dal punto di vista del Dirigente Scolastico.

Il *percorso formativo* rappresenta, nell'ambito del piano dell'offerta formativa dell'Istituto, il documento di progettazione elaborato dal dipartimento e dal consiglio di classe, ciascuno per la parte di sua pertinenza, tramite il quale si indicano il profilo, le caratteristiche della comunità professionale e le sue valenze educative, culturali e professionali, i risultati di apprendimento da perseguire sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, gli orari e gli insegnamenti per assi culturali ed area di indirizzo (considerando anche l'eventuale curvatura

---

<sup>4</sup> Ogni *rubrica* si compone di tre parti: la sezione A riporta le competenze, abilità e conoscenze indicate dai testi ministeriali e/o ricavate da documenti ad essi vicini, come la bozza del novembre 2008 per gli Istituti Tecnici; la sezione B riporta le evidenze della competenza (cioè gli aspetti che ne manifestano il possesso, suscettibili di valutazione e certificazione), i saperi essenziali e i compiti-problema, questi ultimi sgranati tra primo biennio, secondo biennio e quinto anno, affrontando così anche gli aspetti didattici; la sezione C elabora gli standard, riprendendo le evidenze della competenza e sgranandole sui primi quattro degli otto livelli dell'EQF (il quarto corrisponde al diplomato della scuola secondaria di secondo grado)

decisa dall'Istituto e l'utilizzo della flessibilità oraria), le scansioni periodiche, il processo di apprendimento strutturato per UdA - anche con specificazione delle modalità di personalizzazione ed individualizzazione, dei criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero del mancato raggiungimento dei risultati scolastici, dell'alternanza, della visita di istruzione e degli eventi, del portfolio dello studente, dei libri di testo e dei sussidi anche virtuali - il metodo di valutazione (prove, tempi, standard), infine i titoli e le certificazioni rilasciati.

Esso esprime la responsabilità dell'istituzione scolastica "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento", in coerenza con il principio costituzionale di autonomia, garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale (art. 1, Dpr 275/99).

Gli aspetti più significativi del *percorso formativo* dal punto di vista del Dirigente scolastico sembrano essere in primo luogo i seguenti:

l'origine e il continuo divenire di questo documento in un lavoro intrecciato tra i Dipartimenti di disciplina/asse e il Consiglio di classe, in sinergia con le esigenze e le risorse del territorio, azione che richiede il sostegno di una motivazione legata alla *mission* dell'istituto e una orchestrazione a livello di POF, rispetto ai quali il ruolo manageriale è determinante;  
la dimensione di rete, perché il *percorso formativo* assume, per la definizione degli standard formativi, i riferimenti scaturiti dalle intese sottoscritte con le reti cui l'istituto aderisce con particolare riferimento - per ciascuna competenza mirata - alle evidenze e ai relativi livelli definiti in coerenza con il sistema EQF.

In tale direzione, anche per altri aspetti non citati in questo breve documento, il ruolo del dirigente scolastico nel sostenere il processi di implementazione della didattica per competenze si iscrive a pieno titolo nel processo di co-costruzione sociale della conoscenza e del lavoro, coerentemente con l'approccio sociale, antropologico e costruttivistico che caratterizza il curriculum per competenze.