



Rosarina Carpignano - Giuseppina Cerrato  
Daniela Lanfranco - Tiziano Pera  
Maria Rosaria Roberti

# UNA SCUOLA PER LA COMPETENZA

L'ESPERIENZA DEL PIANO PIEMONTE COMPETENZISS



*I Semi*





Serie ***I Semi***, collana diretta da **Tiziano Pera**

Redazione e revisione testi di  
**Tiziano Pera, Rosarina Carpignano,  
Daniela Lanfranco, Giuseppina Cerrato**

Progetto grafico ed editoriale: **Giuseppina Cerrato**  
Racconti e disegni originali: **a cura dei docenti delle scuole.**  
Copertina originale di: **Valeria Pera**

*Si ringraziano: l'USR Piemonte per aver reso possibile e sostenuto l'esperienza del Piano CompetenzISS; l'IIS Cobianchi per aver messo a disposizione le sue strutture come capofila della Rete Piemonte CompetenzISS; i DS, gli insegnanti e gli studenti delle scuole della Rete che sono stati gli attori entusiasti e operosi.*

© 2016, **Il Baobab, l'albero della ricerca**

Sede di Verbania (tel. 0323 53814)

c/o La Casa del Lago, Via Cavallotti 16, 28921 Verbania (VB)

[www.baobabricerca.org](http://www.baobabricerca.org) (e-mail: [info@baobabricerca.org](mailto:info@baobabricerca.org))

Sede di Torino (tel. 011 6707534)

c/o Dipartimento di Chimica, Via P. Giuria 7, 10125 Torino

**ISBN 978-88-987110-2-4**

Finito di stampare nel Marzo 2016 presso la tipografia Grafart di Venaria Reale (TO).

Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo elettronico, meccanico o altro, senza l'autorizzazione scritta del proprietari dei diritti.

## ***Perché questo piccolo libro?***

***“Amo insegnare. Amo apprendere. Per questo motivo sono un insegnante. Accompagnerò i miei alunni alla scoperta della realtà che li circonda, assecondando e stimolando in ognuno di loro la curiosità e la ricerca, le domande e la passione. Non trasmetterò ai miei studenti saperi rigidi e preconfezionati. La mia visione del mondo mi guiderà, ma non sarà mai legge per loro. Il dubbio e la critica saranno i pilastri della mia azione educativa. Promuoverò lo studio per la vita e contrasterò lo studio per il voto. Raccoglierò elementi di valutazione, rifiutando approcci semplicistici e meccanici che non tengano conto delle situazioni di partenza, dei progressi, dell’impegno e della crescita complessiva del singolo alunno”.***

Questi sono solo alcuni dei 13 punti presenti nel “manifesto degli insegnanti” che, elaborato da un centinaio di docenti, è reperibile in rete al sito <http://www.manifestoinsegnanti.it/>. Si tratta di principi assolutamente condivisibili sia sul piano pedagogico che su quello epistemologico, che tuttavia non è facile vedere applicati nella pratica didattica quotidiana che caratterizza le nostre scuole. Eppure tutti gli insegnanti concordano sul fatto che l’incontro del discente con la scuola dev’essere generativo, in modo da aprire il soggetto a mondi prima sconosciuti e a linguaggi incantevoli, dove la parola che viene pronunciata per la prima volta, riferita a qualcosa, ad un corpo, un oggetto, un fenomeno o un fatto, fa esistere ciò che viene nominato, offrendogli una nascita e uno sfondo di senso.

Questo piccolo libro parte proprio da qui: dalla convinzione che, da sempre il sapere dei bambini si adagia sulle cose trasformandole in parole ed esperienza, mentre quello degli

adolescenti li spinge all'ansia di cambiare il mondo per trasformarlo in modo da lasciare possibilmente una seppur piccola traccia di sé.

Ma partire da qui, dagli studenti che vogliamo accompagnare ad essere cittadini della loro stessa scuola (vedi PNSD-MIUR novembre 2015 e PTOF-MIUR dicembre 2015), implica l'immediato coinvolgimento degli insegnanti che sono chiamati a rispettare i principi guida che abbiamo detto. Se vogliamo costruire una "buona scuola" per davvero, occorre lasciare le acque calme della consuetudine per avventurarsi nel mare aperto dell'esperienza nuova che segue la linea dell'onda tra passato e presente sperimentando l'innovazione in prima persona. Questo piccolo libro è frutto di esperienze sul campo e ci può fare perciò da giornale di bordo: buona navigazione a tutti.



## ***Le Premesse***

### ***La presentazione di Piemonte CompetenzISS***

“UNA SCUOLA PER LA COMPETENZA” è il libro/testimonianza che racconta l’esperienza delle Scuole della Rete CompetenzISS, quelle cioè che hanno aderito al Piano Piemonte CompetenzISS. Si tratta di una iniziativa fortemente voluta dall’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte che ne ha curato il coordinamento ed assunto il ruolo di facilitatore a livello regionale.

In qualità di rappresentante territoriale del MIUR e nell’ambito delle azioni di promozione e sviluppo della qualità del sistema educativo e formativo della Regione, l’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, in questi ultimi due anni, ha messo le proprie competenze didattiche e organizzative a disposizione del Piano assicurando, nei modi e con gli strumenti più opportuni, la disseminazione delle attività progettuali e dei risultati conseguiti.

Un particolare ringraziamento deve essere rivolto, in primis, alla dott.ssa Tecla Rivero, dirigente dell’Ufficio II, che ha avviato e sostenuto le attività della Rete CompetenzISS, sviluppando l’esperienza di successo già vissuta attraverso il Piano Nazionale ISS (Insegnare Scienze Sperimentali) e implementandola di una didattica per competenze nella linea delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo.

Un supporto fondamentale per l’organizzazione e la conduzione delle attività del Piano è stato fornito dal Comitato Tecnico Scientifico costituito presso l’Ufficio II della Direzione scolastica e composto da accademici, dirigenti scolastici e docenti della Scuola Secondaria, oltre che dalla stessa dott.ssa Rivero e da altri componenti dell’Ufficio. A ciascun

componente va riconosciuto il plauso di questa Amministrazione per lo speciale impegno profuso nella costruzione della progettualità e delle varie fasi di sviluppo, per la capacità di adottare i necessari correttivi in itinere e di seguire costantemente i processi in atto allo scopo di migliorarne la qualità e assicurarne il raggiungimento degli obiettivi previsti in un'ottica a lungo raggio: azioni che consentiranno alle scuole, una volta consolidato il modello didattico, di continuare ad operare in modo autonomo e con un orizzonte territoriale ampio. La costituzione di una Rete regionale di Scuole in grado di mettere in atto una didattica per competenze è stato l'obiettivo primario da cui il Comitato Tecnico Scientifico è partito per la costruzione di questa progettualità. La Rete ha rappresentato in questi anni una comunità educante che, sostenuta dal Comitato, ha lavorato alle attività autonomamente progettate dalle scuole in un clima di coesione e collaborazione, di scambio di buone pratiche, così da rendere tutti i membri ugualmente partecipi. Di particolare rilievo, in questo approccio, è stato lo sviluppo della progettualità tra i diversi ordini di scuola, prediligendo la verticalità del curriculum e l'educazione fra pari.

E' doveroso quindi riconoscere il merito a tutti i dirigenti scolastici e i docenti che hanno partecipato attivamente sia alla costituzione della Rete sia alla sperimentazione nelle classi di una didattica innovativa e fortemente motivante.

La Rete CompetenzISS è stata accompagnata, nella fase della progettualità condotta dai dirigenti scolastici, dall'attivo lavoro di alcuni membri del Comitato Tecnico Scientifico tra i quali, prima tra tutti, l'instancabile e attivissima Prof.ssa Rosarina Carpignano, il Prof.re Tiziano Pera, la prof.ssa Daniela Lanfranco, la Prof.ssa Giuseppina Cerrato e la Prof.ssa M. Rosaria Roberti, che hanno visitato le sedi scolastiche sostenendo e motivando nel loro cammino tutte le

professionalità coinvolte, anche a fronte di una diversificata situazione di partenza.

I materiali prodotti sono stati validati dal Comitato Tecnico Scientifico e la valutazione della progettualità è stata condotta attraverso una serie di indicatori e descrittori che continueranno ad essere monitorati, a posteriori, dalla Rete stessa.

Gli obiettivi Europa 2020, ed in particolare la loro declinazione per l'istruzione e la formazione (ET 2020), l'uso delle ICT e delle OER (*Open Educational Resources*), sono lo scenario entro il quale si muove la scuola che si rinnova, uno scenario europeo condiviso e sostenuto a livello nazionale e nel quale una Buona Scuola non può che muoversi verso lo sviluppo delle competenze. Questo ci porta, quindi, ad auspicare vivamente una prosecuzione delle attività progettuali da parte delle Scuole, al fine di consolidare le attività realizzate da questo progetto pilota e consentirne il prolungamento nel tempo.

Alla Rete CompetenzISS oggi viene affidato l'obiettivo di diffondere a cascata, nelle scuole del territorio, la metodologia didattica innovativa che questo libro mette in evidenza e sostanzia attraverso esempi pratici, mettendo a disposizione il know how acquisito e promuovendo la disseminazione delle pratiche innovative sperimentate. Alla Rete va quindi l'augurio che possa continuare ad essere un esempio vero e concreto di Buona Scuola.

Un grazie particolare, infine, a tutti coloro che a vario titolo hanno collaborato alla realizzazione di questa pubblicazione.

*Il Direttore Generale  
Fabrizio Manca*

## ***Introduzione al Piano Regionale Piemonte CompetenzISS***

Perché il lettore si renda conto di quanto si è fatto in Piemonte CompetenzISS e di quanto ancora sarebbe il caso di fare, conviene cominciare da principio, cioè dal contesto degli anni scorsi e dalle idee pregresse che ne derivano.

*“La scuola è l’organismo deputato alla trasmissione intergenerazionale delle conoscenze ed è la sede in cui vengono educati i futuri cittadini e la futura classe dirigente”* (Sclavi e Giornelli, 2014). A prima vista questa affermazione relativa alla scuola appare corretta tuttavia, a ben guardare propone una visione ideologica e antiquata che in questo libro avremo modo di svelare e approfondire, ma che, fin da ora, ci permette di abitare due domande cruciali:

- ma davvero la scuola di oggi deve essere ancora prevalentemente trasmissiva?
- è accettabile che si parli della cittadinanza degli allievi negandola al presente per coniugarla solo al futuro?

Il Piano Nazionale Insegnare Scienze Sperimentali (I.S.S.) si era già posto queste stesse domande e, come vedremo, ne aveva prefigurato risposte efficaci ed innovative. Il Piano I.S.S., promosso dal MIUR nel 2005 allo scopo di realizzare un miglioramento della professionalità docente nell’insegnamento della materie scientifiche, si era tuttavia chiuso nel 2012 dopo sette anni di vita più o meno attiva.

La nostra Regione aveva partecipato attivamente al Piano Nazionale I.S.S. accumulando un ricco patrimonio sia in termini organizzativi (presìdi come strutture di scuole in rete) che di risorse (docenti opportunamente formati per svolgere da esperti la funzione di tutor). I tutor, a loro volta, avevano aggregato nei vari territori un ragguardevole numero di docenti, impegnati nei

vari livelli di scolarità, dando vita ad una comunità di insegnanti basata sulla condivisione teorica e pratica dei principi pedagogici e metodologici promossi dal Piano I.S.S. e dunque rispettosa dei seguenti quattro principi:

- centralità dell'allievo nel suo processo di emancipazione;
- costruzione di contesti di senso per la didattica d'aula;
- messa in atto della didattica laboratoriale;
- pedagogia della continuità coniugata sull'asse della verticalità.

All'inizio del 2012, nelle varie Province del Piemonte, malgrado l'assenza ufficiale di qualsiasi sostegno da parte del M.I.U.R., solo pochi dei Presidi attivati con I.S.S. avevano abbandonato questo orizzonte di attività, mentre lo zoccolo duro risultava ancora attivo e vi era anzi la possibilità che nuove Istituzioni Scolastiche vi si affacciassero ad ampliare il ventaglio delle collaborazioni possibili. D'altra parte, nei sette anni di attività del Piano I.S.S., importanti mutamenti avevano attraversato la società italiana e ciò non poteva che riverberarsi, anche se in modo meno tumultuoso, sulla "istituzione scuola" fino a ridisegnarne vocazioni, obiettivi e traguardi, verso la costruzione di una più ampia comunità educante a beneficio della competenza di cittadinanza.

Lo scarto maturato in quegli anni è oggi assolutamente evidente quando la scuola viene sollecitata a perseguire gli obiettivi di apprendimento (OdA) non come fattore terminale su cui esprimere valutazione (come era nel passato), ma per superarne i confini dettati dalle differenti aree disciplinari ed accedere finalmente ai traguardi di competenza (TdC) da certificarsi nei contesti sfidanti del mondo. Mentre dunque la nostra scuola, in coerenza con i suggerimenti e le raccomandazioni della UE, si stava dando nuovi criteri di valutazione (quelli della "Buona Scuola" di oggi), scaturiti dalle intuizioni del Piano Nazionale

I.S.S., quest'ultimo veniva prematuramente mandato in pensione o quantomeno dimenticato.

Chiarito il quadro di riferimento, si capisce bene la volontà di recuperare a livello regionale gli aspetti migliori e validati del Piano I.S.S., aggiornandoli e allargandone l'orizzonte in relazione alle impellenti esigenze del momento. Insomma tutto sembrava convergere con l'esigenza di mettere a sistema la didattica per competenze e il piano I.S.S. e non è dunque un caso che alcuni di noi, per le attività che questo libro è chiamato a documentare, abbiano coniato il termine "CompetenzISS".

Da qui infatti prende le mosse il Piano Regionale detto appunto "*Piemonte CompetenzISS*", attivato e sostenuto dall'Ufficio Scolastico Regionale (allora Ufficio V), con l'intento dichiarato di valorizzare il più possibile l'esperienza già accumulata nei Presidi, implementandola secondo le linee più attuali della ricerca tracciate dagli sviluppi sia internazionali che nazionali.

### *Per fissare le idee. I fattori generativi del Piano Piemonte CompetenzISS*

Il seme di Piemonte CompetenzISS viene posto a dimora e accudito a seguito di atti formali in successione, emanati dalle varie istituzioni nazionali ed europee che, per la prima volta nella Storia, manifestano una evidente coerenza reciproca. Vediamoli qui in rapida sintesi.

■ **Raccomandazioni del Consiglio Europeo** e, in particolare, l'indicazione delle **otto competenze chiave per l'apprendimento permanente**, quali traguardi da promuovere nel sistema formativo dei Paesi dell'UE. A questi atti, che risalgono al dicembre 2006, sono poi seguiti negli anni successivi altri documenti di ulteriore dettaglio e che fissano il focus sull'imperativo di una scuola fondata sulla didattica per le competenze a sostegno del diritto di ogni studente, in qualità di cittadino UE, all'apprendimento di alta qualità.

■ **LINEE GUIDA MIUR** per gli Istituti tecnici e professionali del 2010: per la prima volta il MIUR non tratta di programmi quanto di metodi e strategie finalizzate alle competenze.

■ **INDICAZIONI NAZIONALI** del 2012 per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione. Questo atto istituzionale del M.I.U.R., che riprende, precisa ed estende le precedenti Indicazioni del 2007 (licenziate all'epoca del Ministro Fioroni), rappresenta una vera e propria rivoluzione culturale perché propone **una nuova idea di scuola** il cui cambiamento si prospetta su molteplici piani: dalla scuola del programma si passa alla scuola della competenza, dalle discipline al curricolo, dal focus sull'insegnamento a quello sull'apprendimento, ponendo come principio informatore la **centralità dell'allievo**. Il fatto dirompente che non può passare inosservato sta nella **abolizione dei "programmi di scuola"**: con le Indicazioni del 2012 il M.I.U.R. non dice più agli insegnanti cosa debbono insegnare, ma fornisce loro le indicazioni su come e perché essi debbono svolgere la loro attività. E' chiaro che tutto questo va a modificare i canoni stessi della professionalità docente, con piena soddisfazione delle scuole che, avendo operato nel Piano I.S.S., ritrovavano ora nelle Indicazioni Nazionali estesi ad ogni disciplina ed area di insegnamento quegli stessi indicatori che avevano caratterizzato la loro precedente esperienza: *contesti di senso, didattica laboratoriale, trasversalità, verticalità e traguardi di competenza*.

■ Adozione sperimentale dei **NUOVI MODELLI NAZIONALI DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE** nelle scuole del primo ciclo di istruzione (Circolare MIUR del 13 febbraio 2015).

■ **LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE** nel Primo Ciclo di Istruzione (M.I.U.R. 2015).

E' dunque comprensibile che il Piano Regionale Piemonte CompetenzISS si sia posto l'obiettivo di promuovere e diffondere testualmente *“un modello di didattica attiva e di valutazione in coerenza con la logica dei nuovi sviluppi pedagogici e didattici e in particolare delle Indicazioni*

***Nazionali del 2012 e della Circolare MIUR del febbraio 2015”.***

Entrato in opera nel 2013, il Piano si è dunque sviluppato nel modo seguente:

- **nell’a.s. 2013/2014** ha avuto luogo la sua strutturazione: nomina del Comitato Tecnico Scientifico (CTS) presso l’USR Piemonte, individuazione dei Presìdi e dei coordinatori, allestimento del sito con la collaborazione dell’Associazione “Il BAOBAB, l’albero della ricerca”, costituzione della Rete Regionale con capofila l’IIS Cobianchi di Verbania e delle Reti locali dei vari Presìdi, formazione dei docenti mediante incontri in presenza e i materiali di sostegno depositati nel sito;
- **nel 2014/2015** le scuole dei Presìdi hanno progettato, sperimentato e documentato dei percorsi didattici originali. Il CTS ha visionato tutte le progettazioni, le ha restituite con indicazioni e suggerimenti e, in alcuni casi, ha offerto supporto con incontri in presenza. Ad anno scolastico concluso, il CTS ha esaminato la documentazione presentata dai Presìdi e, per conto dell’U.S.R., ne ha sancito la validazione istituzionale secondo quanto documentato da questa pubblicazione e come dichiarato nel corso del “Seminario di restituzione” tenutosi a Torino il 4 novembre 2015. Con l’occasione, i responsabili dell’Ufficio Scolastico Regionale hanno dichiarato di aver concluso il compito in termini di finanziamento e sostegno del Piano CompetenzISS lasciando alle scuole della Rete la responsabilità di proseguire, approfondire e rilanciare l’opera fin qui intrapresa.

***Per fissare le idee. La situazione nel 2016***

L'attività svolta è riccamente e dettagliatamente documentata nell'area dedicata al Piano reperibile al sito dell'IIS Cobianchi <http://www.cobianchi.it/> mentre i materiali fondamentali sono reperibili anche nel sito BAOBAB <http://www.baobabricerca.org/>.

Questa attività rappresenta fin d'ora un patrimonio comune a molti insegnanti e a tantissimi studenti, dunque a famiglie e istituzioni scolastiche. Si tratta di un patrimonio costruito con dedizione, fatica e passione che sarebbe utile approfondire e diffondere ulteriormente e che, in caso contrario, andrebbe disperso, come spesso capita nel nostro Paese dove, per l'incapacità di capitalizzare il plusvalore della memoria, ci si trova a dover "ricominciare sempre da zero". Questa volta però le condizioni per evitare questo fatale rischio, parrebbero effettivamente sussistere per le seguenti ragioni:

- l'Associazione "Il BAOBAB, l'albero della ricerca" è fermamente intenzionata a continuare fornendo il supporto metodologico-didattico alle scuole della Rete;
- l'IIS Cobianchi è ufficialmente disponibile a proseguire il compito di scuola capofila;
- vi sono scuole e insegnanti che hanno già espresso la volontà di proseguire con determinazione.

Questa è infatti una delle ragioni per cui affidiamo a questo piccolo libro il compito di presentare alle Autorità competenti, al mondo della scuola e dell'extra-scuola (genitori in primis) il lavoro fin qui svolto come concreta testimonianza di come già ora si possa agire nella quotidianità della didattica d'aula per realizzare la "Buona Scuola".

## **CAP 1 – *Le scelte del Piemonte***

### ***Il seminario di apertura***

Per riuscire a lavorare efficacemente in rete occorre proporre agli insegnanti interessati di condividere tutti le stesse condizioni di partenza. Per questo motivo il giorno 6 ottobre 2014 il CTS ha convocato i referenti dei vari Presìdi così da esporre loro quali fossero i termini a cui si sarebbe voluta ispirare la Rete Piemonte CompetenzISS, tra ingegneria didattica e ingegneria della vita, tra educazione e seduzione. L'idea era di presentare le linee progettuali e discuterne il merito per arrivare ad una piattaforma condivisa. A monte ci eravamo chiesti: di quale scuola vogliamo parlare? Naturalmente la domanda non era frutto di solipsismo visto che, in letteratura, già altri vi avevano dedicato attenzione ricavandone risposte anche articolate (vedi Recalcati M., 2014).

- Veniamo dalla scuola-Edipo (quella del passato lontano, nella quale l'autorità dell'insegnante era garantita dalla potenza della tradizione e supportata dall'alleanza insegnante-genitori) e dalla scuola-Narciso (quella un po' più recente, nella quale la connotazione dei ruoli non è così definita e che è ostacolata dall'alleanza genitori-figli).
- Oggi è tempo della scuola-Telemaco, che risponde ad una domanda inedita di paternità: non quella dell'insegnante "padrone" che sa dire l'ultima parola sul senso della vita, ma quella dell'insegnante testimone che sa aprire mondi.
- Il nostro impegno e la nostra comune ricerca implicano la memoria del passato, ma solo per recuperarla in atti «nuovi» (qui l'ingegneria didattica ci serve eccome, come «ingegno» condiviso).

La questione centrale riguarda il concetto condiviso di **competenza** su cui non possono esserci equivoci. Allo scopo può essere utile rifarci alla metafora che riportiamo nel box “*Per fissare le idee*”.

***Per fissare le idee. La competenza del giocatore di scacchi***

Un giocatore di scacchi deve necessariamente conoscere le regole del gioco e avrà studiato molte partite dei grandi maestri del passato. Egli sarà un buon giocatore non perché ricorda o sa ripetere le mosse ma perché, sapendo quel che sa, è in grado di sorprendere l'avversario con una variante inedita, una mossa inattesa o una tattica originale. La competenza del giocatore sta nell'abituarsi ad abitare scenari diversi da quelli noti ed attuali.

Ne vengono alcune conseguenze logiche:

- non è vero che la competenza sottostà agli apprendimenti;
- essa sta “oltre” gli apprendimenti perché scaturisce dalla loro trasgressione, dalla loro “messa in gioco” per una ri-aggregazione (ri-elaborazione) sempre di per sé rischiosa e inedita;
- la competenza implica dis-locazione, con-versione, de-situazione e di-vertimento (cambio di direzione);
- la competenza non è una questione di apprendimenti, ma di “cornici”, cioè di contesti di senso quali microcosmi entro cui ri-arrangiare quegli stessi apprendimenti magari connettendoli a risorse “altre”;
- la competenza è la capacità di richiamare le risorse (tra cui gli apprendimenti, ma non solo) dagli sfondi già frequentati per ri-elaborarle adattandole alla nuova cornice (nuovo frame, nuovo contesto di senso, nuovo microcosmo).

È questa “la sfida” ed è questa prospettiva che può suscitare il piacere dell'allievo per lo studio e che può motivarlo al desiderio di imparare e alla fatica di apprendere. D'altra parte è

un fatto che **non esiste più la scuola del programma** ed è il caso di ribadirlo: il M.I.U.R., dal 2007 al 2012 (vedi bibliografia) ha elaborato “Indicazioni” e non programmi. Ciò significa che è tempo di passare **dalla Scuola del programma alla Scuola dell’allievo** dove il programma “è l’allievo” che dobbiamo accompagnare alla competenza di cittadinanza. Questa affermazione non è retorica né convenzionale perché, a ben guardare, cambia la natura della scuola come istituzione. La scelta di passare dalla Scuola del programma, cioè quella che si basa esclusivamente sugli *obiettivi di apprendimento* (OdA), alla Scuola dell’ allievo, cioè quella che, mettendolo al centro, punta al raggiungimento da parte sua di opportuni *traguardi di competenza* (TdC) in termini di cittadinanza, scelta documentata dalle Indicazioni MIUR del 2012 e dalle successive normative (per esempio dalla CM n.3 del febbraio 2015 circa la rubrica di valutazione per livelli), conferisce gli indirizzi del nuovo progetto educativo e politico che, a buon diritto, è stato chiamato della “Buona Scuola”. E’ questo il filo scelto per rammendare il tessuto sociale e culturale del nostro Paese, fortemente segnato dai colpi delle recenti crisi economiche e delle sfide epocali cui è sottoposto in questa prima parte del XXI° secolo.

L’Italia di oggi, che vuole costruire un futuro rivolto al suo domani, pur in mezzo a mille difficoltà di vario ordine, sceglie di investire sulla scuola e sui giovani che di questo futuro sono i depositari primi. Ne consegue che:

- ✓ i bambini e gli adolescenti non devono venire *istruiti* come meri esecutori di compiti: ne va del rispetto che si deve loro, proprio in quanto cittadini;
- ✓ i bambini e gli adolescenti devono essere *educati*, cioè *posti nella condizione di decidere, scegliere e determinare autonomamente i criteri e i modi per affrontare compiti e*

*situazioni problematiche* (educazione come cittadinanza attiva);

- ✓ compito principale dell'insegnante è la cosiddetta *trasposizione didattica*, una *reinterpretazione* del sapere accademico in una forma che sia funzionale alla scuola, al sapere dei suoi allievi, al curriculum (cioè al processo), al livello scolastico, alle attese della società;
- ✓ la trasposizione trasforma dapprima il *sapere* in "*sapere da insegnare*" e poi in "*sapere insegnato*" che si trasforma in "*sapere appreso*", ovvero quello ri-elaborato dagli allievi, che devono diventare gli attori primi della loro stessa emancipazione educativa (per questo aspetto vedi D'Amore B., 2003 e Fandiño Pinilla M.I., 2002).

Questo quadro di riferimento è quello che il progetto "Piemonte CompetenzISS" si è dato fin dall'inizio e che, in occasione del seminario iniziale, è stato condiviso da tutti gli insegnanti e i DS delle scuole piemontesi aderenti alla rete (vedi BOX "*Per fissare le idee*").

**Per fissare le idee. Dalla scuola esclusiva a quella inclusiva**

Piemonte CompetenzISS intende passare *dalla scuola esclusiva* basata solo sugli apprendimenti *a quella inclusiva* basata sulla costruzione di competenze (perché negare l'occasione per aprire alla dimensione proprietà/funzione invece di sfruttarla come motivazione? Perché non aprire alla de-situazione con la ricerca funzione/proprietà contribuendo così alla costruzione di competenza?). La scuola che vogliamo costruire è quella che pensa quanto segue:

- le diversità dei bambini sono da accogliere come risorse per la comunità-classe invece che considerarle problema per l'insegnante
- i diversi stili cognitivi, le diverse intelligenze dei singoli e i differenti linguaggi e stili di comunicazione sono il terreno di crescita per la cittadinanza collettiva.

## ***Il cuore del progetto***

Il Piano PIEMONTE COMPETENZISS presenta un centro di gravità attorno al quale ruotano tutte le attività messe in atto. Questo centro di gravità è rappresentato da una didattica diffusa e condivisa per la ***costruzione, valutazione e certificazione delle competenze***: una didattica che *nel corso dell'intero processo* permette di *valutare/certificare*:

1. i livelli degli apprendimenti conseguiti dai singoli allievi e dal gruppo-classe;
2. i livelli delle competenze in riferimento ai traguardi raggiunti dai singoli allievi e dal gruppo-classe.

### ***Per fissare le idee. La competenza delle api***

Per chiarire in modo inequivoco il ruolo degli allievi nella prospettiva della didattica per competenze rispetto alla scuola degli apprendimenti ci affidiamo alla metafora delle api.

Immaginiamo che gli allievi siano come le api bottinatrici, cioè quelle che hanno il compito di sciamare dall'alveare alla ricerca dei pollini da cui poi fare il miele. Se le api sono gli allievi, i pollini sono gli apprendimenti (conoscenze, concetti e abilità) e il miele sono le competenze che derivano dalla trasformazione. Gli insegnanti sono gli apicoltori che educano appunto quando inducono le api a sciamare nel mondo per poi estrarre il miele che le api producono.

Questo tipo di didattica, sperimentata negli anni dai gruppi di ricerca sulla didattica delle Scienze dell'Associazione Baobab (GRDS-Baobab), permette di arrivare ad esprimere in modo strettamente correlato sia la valutazione del processo didattico (dal duplice punto di vista dell'insegnante e dell'allievo), sia la valutazione dell'Istituzione Scolastica che detto processo ha determinato.

## ***Gli strumenti messi in campo***

In pratica, per dare sostanza al *core process* di CompetenzISS l'U.S.R. del Piemonte ha promosso quanto segue:

- una **RETE REGIONALE** costituita da 10 Presìdi, ognuno costituito da tre Scuole (una Primaria, una Secondaria di Primo Grado e una Secondaria di Secondo Grado) interconnesse in una RETE LOCALE aperta ad altre scuole del territorio;
- un **COMITATO TECNICO SCIENTIFICO CTS**, (v. composizione in Appendice, Documento 1), nominato nel 2014 dall'allora Direttore dell'U.S.R. piemontese, Dott.ssa Giulia Pupazzoni, con il compito di accompagnare e sostenere l'innovazione metodologico-didattica necessaria al progetto, validarne la funzionalità e la eventuale riproducibilità;
- un **PROJECT MANAGEMENT** affidato all'IIS Cobianchi (scuola con funzione di "polo amministrativo" della Rete) che, in collaborazione con l'Associazione Il Baobab, l'Albero della Ricerca, ha svolto il compito di gestire il sito dedicato al Piano CompetenzISS;
- un **SITO WEB DEDICATO presso l'IIS Cobianchi**: <http://www.cobianchi.it/index.php/rete-piemonte-competenziss> dotato di un' AREA RISERVATA contenente materiali di sostegno alla Rete forniti da Il Baobab e presenti anche nel sito dell'associazione ([www.baobabricerca.org](http://www.baobabricerca.org).)

### ***Per fissare le idee. Tutto questo per fare cosa?***

Questo sistema per consentire al CTS di CompetenzISS di rilevare:

- apprendimenti conseguiti;
- competenze raggiunte;
- efficienza del processo a livello specifico;
- efficienza della singola Istituzione scolastica;
- efficienza ed efficacia del sistema formativo Piemonte CompetenzISS (come plusvalore dell'esperienza in RETE);
- fattore di pervasività-trasferibilità del modello CompetenzISS.

## **CAP 2 – *La struttura organizzativa***

### ***I Presìdi come strutture di riferimento***

Come detto, il disegno del Piano CompetenzISS per la formazione e il supporto all'attività didattica dei docenti di tutti gli ordini di scuola si è basato sulla costituzione di appositi *Presìdi*, sulla falsariga di quelli creati a suo tempo dal Piano I.S.S.. Alcuni dei Presìdi piemontesi dotati di tutor già formati e che avevano operato in I.S.S., essendo ancora attivi, hanno semplicemente aderito al Piano CompetenzISS mentre altri Presìdi sono stati costituiti ex novo.

L'attività dei *Presìdi* ha avuto ed ha tuttora lo scopo di:

- *promuovere la costituzione di comunità di pratiche;*
- *favorire la collaborazione dell'insieme delle risorse professionali e culturali presenti nel territorio (Associazioni di docenti, Musei, Università, Parchi, Biblioteche, etc.);*
- *indurre cambiamenti significativi della didattica disciplinare o di area disciplinare in tutte le scuole, attraverso la metodologia della ricerca-azione per promuovere la didattica della competenza;*
- *individuare, produrre, sperimentare e disseminare materiali didattici.*

Vediamo ora di capire, al di là degli aspetti strettamente descrittivi, quale sia stata la reale portata dell'assetto strutturato di CompetenzISS che, come vedremo, va ben al di là delle pur necessarie finalità organizzative.

### **I Presìdi della Rete Regionale Piemonte CompetenzISS.**

Nell'articolazione messa in atto dal Piano CompetenzISS i *Presìdi* rappresentano delle *strutture dinamiche* capaci di attuare azioni che si inscrivono nel quadro delle Indicazioni Nazionali, collegandole tuttavia in modo organico ad iniziative territoriali.

Nella visione di CompetenzISS, il Presìdio è dunque un ***centro risorse per l'innovazione didattica che fa da nucleo di aggregazione di altre scuole del territorio*** con le quali partecipa a un processo in continua evoluzione, aderendo ai bisogni delle *scuole* con cui opera e ancorandosi fortemente al *territorio* di cui valorizza le molteplici risorse nel quadro di una autentica comunità educante.

Il Presìdio si caratterizza, quindi, per precise e qualificate offerte formative, di carattere disciplinare e interdisciplinare, elaborate magari anche a partire da *temi* suggeriti dal CTS, ma sempre e comunque nell'ottica dello sviluppo di percorsi verticali da sperimentare nelle classi.

### **Il Dirigente scolastico della scuola titolare e sede ufficiale del Presìdio.**

Nel Piano CompetenzISS, la figura del DS non è solo funzionale ad aspetti amministrativi, ma risponde all'obiettivo principe di dar vita ad un autentico sistema formativo territoriale, proponendo alle varie altre scuole del territorio una forma istituzionale accogliente, in grado di favorire relazioni di ascolto e collaborazione reciproca.

Il Dirigente quindi si attiva affinché si realizzi una Rete locale alla quale partecipino inizialmente una scuola per ogni ordine di studi (Primaria, Secondaria di primo grado o I.C. e Secondaria di secondo grado), ciascuna coordinata da un docente, preferibilmente e dove possibile, già tutor di I.S.S.

### ***Per fissare le idee. I Coordinatori dei Presìdi***

L'organizzazione che abbiamo visto serve per costruire la "Buona Scuola" e dunque è il caso di precisarne alcuni aspetti ulteriori. L'équipe del Presidio svolge i seguenti compiti:

- effettua una ricognizione delle esigenze delle scuole e degli insegnanti del territorio alla luce delle Nuove Indicazioni per il Curricolo, delle Linee Guida per la Secondaria, ma anche dei risultati della ricerca didattica e degli esiti delle indagini a livello internazionale, nazionale e locale (OCSE PISA, INVALSI...);
- mette in atto una ricognizione delle risorse disponibili nel territorio che possano concorrere alla crescita delle competenze in ambito scolastico stabilendo opportuni raccordi con USR/CTS;
- promuove l'ampliamento della Rete locale, già composta dalle tre scuole afferenti al Presidio, facendo in modo che ogni scuola aderente designi un proprio referente;
- fornisce supporto formativo e informazioni del caso alle scuole e ai docenti della Rete locale circa le funzioni e le attività del Presidio, in relazione alla promozione della scuola per la competenza;
- favorisce il contatto con gli Enti locali per stabilire, ove possibile, una linea d'azione condivisa;
- offre ai docenti delle occasioni di confronto didattico opportunamente progettate all'interno del Presidio;
- fornisce la progettazione delle attività di ricerca-azione in risposta a specifici bisogni presentati da docenti o gruppi di docenti, nella prospettiva della scuola per la competenza;
- produce all'inizio dell'a.s. la redazione del piano di attività del Presidio e alla fine dell'a. s. la relazione circa l'attività svolta, inviando la documentazione relativa ai destinatari istituzionali.

Nei due anni di attività, i Coordinatori dei Presìdi attivi nel Piano CompetenzISS hanno messo in atto un'interazione strutturale con il CTS prevalentemente attraverso gli spazi comuni offerti dalla Rete Regionale, ma anche attraverso incontri e seminari proposti dal CTS in risposta a particolari fabbisogni formativi espressi dalle scuole.

## *La Rete regionale e le reti locali*

Per rendere l'idea di cosa significhi l'istituzione di una Rete Regionale come quella di Piemonte CompetenzISS, riportiamo in Appendice i seguenti documenti che ne tracciano il profilo formale:

- il testo dell'accordo stipulato dalle Scuole aderenti al Piano CompetenzISS con l'IIS L. Cobianchi nel suo ruolo di Scuola Polo;
- il testo dell'accordo stipulato dalle Scuole per la costituzione delle Reti Locali.

## *I materiali della Rete Piemonte reperibili sul web*

L'IIS Cobianchi di Verbania fin dall'inizio ha messo a disposizione della Rete un apposito spazio dedicato nel proprio sito web [www.cobianchi.it](http://www.cobianchi.it), accessibile alla voce "Progetti e Certificazione", in corrispondenza del logo che riportiamo qui a lato.

Cliccando sul logo si accede all'area pubblica del Piano CompetenzISS a cui si può pervenire tuttavia anche direttamente, digitando semplicemente l'indirizzo <http://www.cobianchi.it/index.php/rete-piemonte-competenziss/>. La struttura del sito dedicato comprende un'**area pubblica**

di libero accesso e un'**area riservata** per entrare nella quale è necessaria una password di cui sono dotati tutti gli operatori della Rete, ovvero i docenti, i DS, i membri del CTS e i ricercatori de Il Baobab impegnati nel sostegno pedagogico-didattico al Piano. I materiali sono attualmente anche facilmente reperibili nel sito de "Il Baobab, l'albero della ricerca" all'indirizzo [www.baobabricerca.org/](http://www.baobabricerca.org/).



I contenuti delle due aree sono articolati come illustrato qui di seguito.

**Per fissare le idee . L'organizzazione dei materiali archiviati nei siti**

**AREA PUBBLICA**

- PIANO PIEMONTE COMPETENZISS (Presentazione del Piano Regionale )
- PRIMO SEMINARIO (materiali del 18 febbraio 2014)
- SEMINARIO di RESTITUZIONE (materiali del 4 novembre 2015)
- ASPETTI FORMALI DELLA RETE PIEMONTE COMPETENZIS (Accordo di rete regionale - Linee guida presidi con proposte operative)
- ASPETTI FORMALI RETI LOCALI (Accordo di rete locale - Linee guida presidi con proposte operative)
- IMMAGINE (La rete territoriale delle Scuole)
- AVVISI e COMUNICAZIONI (di interesse generale)

**AREA RISERVATA**

- MATERIALI A DISPOSIZIONE DELLA RETE
  - Protocolli esperimento
  - Protocolli esperienza
  - Tassonomie
- MATERIALI PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
- SOSTEGNO DA PARTE DEL CTS ALLE ATTIVITA'
- I PROGETTI DELLE SCUOLE DEI PRESIDII a.s. 2014/2015
- FOCUS SUL PROCESSO
- RIFLESSIONE E RESTITUZIONE AL TERMINE DELLE ATTIVITA'
- SPERIMENTAZIONE 2014/2015 -Restituzione analitica delle attività svolte nei Presidi della Rete COMPETENZISS

Come si può vedere, l'Area Riservata, oltre ad essere dedicata ai materiali di sostegno per l'attività dei docenti, raccoglie anche i progetti elaborati dalle scuole dei Presìdi della Rete e revisionati dal CTS (di questo parleremo più diffusamente al cap. IV di questo stesso libro) e la Restituzione analitica da parte del CTS delle attività svolte e documentate dalle medesime scuole nell'a. s 2014/2015 (vedi cap. V). La documentazione che descrive il dettaglio minuto delle attività svolte dalle scuole dei Presìdi, per motivi di spazio, non è contenuta nel sito ma è invece collocata in una cartella-archivio dropbox, con accesso riservato.

### ***I materiali di sostegno***

Come accennato in precedenza, l'Associazione "Il Baobab, l'albero della ricerca", su incarico del CTS, ha messo a disposizione della Rete Piemonte CompetenzISS la sua consolidata esperienza di ricerca e sperimentazione nel campo della didattica per la competenza fornendo materiali di sostegno all'attività dei docenti impegnati nel Piano.

I materiali forniti riguardano la didattica per la Competenza e le tecniche di accompagnamento alla gestione d'aula articolate secondo il criterio che segue:

- **la didattica laboratoriale:** principi ed esemplificazione di protocolli dedicati ad esperienze e ad esperimenti;
- **le tassonomie di riferimento:** criteri di classificazione, strumenti e metodi d'aula per connettere i temi curricolari con i Traguardi di Competenza relativi alla Scuola Primaria e utilizzabili come modello per gli altri livelli scolastici;
- **gli strumenti per la rilevazione degli Indizi di Competenza:** si tratta delle modalità d'aula utilizzabili per accompagnare gli allievi a de-situarsi rispetto ai contesti dell'apprendimento primario, ovvero quello appreso nel

corso delle lezioni, consentendo loro di frequentare sfide e problemi in altri contesti di senso, che li costringano a mettere in atto quella rielaborazione autonoma ed originale richiesta dal traguardo di competenza prescelto;

- **le metodologie didattiche d'aula:** si tratta delle tecniche per la raccolta sistematica di Indizi di Competenza da effettuarsi nel corso del processo didattico e/o di prove specificamente pensate;
- **il modello Baobab per la valutazione e certificazione intersoggettiva delle competenze:** si tratta dei canoni di lettura intersoggettiva delle cosiddette “aree di competenza” ottenute dalla integrazione delle valutazioni associate ai vari indici/indicatori;
- **i criteri organizzativi** per la progettazione delle attività (si tratta di indicazioni e consigli di carattere pedagogico e metodologico che orientano l'insegnante a gestire le relazioni d'aula in termini funzionali alla costruzione di competenze, compresi gli aspetti di organizzazione degli spazi, oltre che dei ruoli);
- **le modalità standard per la documentazione e restituzione** delle attività svolte dai singoli docenti (proposte fac-simili per consentire agli insegnanti di comunicare le proprie esperienze in modo non equivoco).



## **CAP 3 – Valutazione e auto-valutazione delle competenze: come fare in pratica**

### ***Tra “compiti autentici” e “rubriche di valutazione”.***

Oggi la letteratura del settore e il dibattito sulla “buona scuola” sembrano focalizzarsi sui cosiddetti “compiti autentici” e sulla “valutazione autentica” (Wiggins & McThige, 2004) che ne viene, quali strumenti per:

- valutare compiti e prestazioni di una certa complessità;
- selezionare gli elementi più importanti atti a valutare una certa prestazione;
- scegliere i criteri di misurazione dei suddetti elementi.

Tuttavia appare strana questa ricerca di “autenticità”, come se la scuola improntata sulla didattica per competenze non fosse di per sé autentica. Certo il problema si presenta nelle scuole in cui la quotidianità è ancora imprigionata nella linearità e nel meccanicismo determinato dalla riproduzione acritica di funzioni e ruoli che si esprimono per nozioni e doveri (vedi Bajani 2014 e Stella 2016), invece di liberarsi alla complessità di sfide, scelte, problemi, giochi, ipotesi e piaceri nell’ambito di una scuola-organismo ben vivo e vitale. Nella Scuola della competenza infatti, a ben vedere, ogni azione e ogni compito implica l’azione centrale dell’allievo e gli chiede di misurarsi con sfide, problemi, scelte, ipotesi, giochi di ruolo e divertimento sempre e comunque in termini autentici! (Pera 2012). Ancora più strana appare poi la polarizzazione di pensiero che riguarda pedagogisti e ricercatori italiani che, poco inclini da sempre a produrre una “scuola di pensiero collettiva” frutto di confronto e sperimentazione di merito, sembrano più interessati a demarcare le proprie specificità identitarie di “traduttori-

divulgatori” d’idee e intuizioni altrui (per lo più metodologie e tecniche suggerite negli anni ’90 dalla letteratura straniera, riscoperte e magari riadattate per l’occasione). Quando la Scuola pone domande, ecco che in Italia si propongono ricette e soluzioni come epifanie miracolistiche, per lo più in termini di:

- metodologie di vario tipo. Basti qui accennare a quelle che, direttamente o meno, si rifanno alla *didattica attiva* di Freinet e al *costruttivismo* nelle sue differenti accezioni pedagogiche, ispirate negli anni da Dewey ed altri: ci riferiamo per esempio alle metodologie *Hands On*, “*learning by doing*”; *Inquired Based Learning* (Wynne, 2004); *Flipped Classroom* (Mazur 1997; Bergmann e Sams, 2012; Maglioni e Biscaro, 2014);
- tecniche organizzative e di conduzione d’aula. Molti di noi hanno vissuto le epoche delle *Unità Didattiche*, trasformatesi poi in *Unità di Apprendimento*, dunque in *Learning Object* per confluire comunque nella *Didattica Modulare* (Tiriticco, 2000) e riemergere oggi nella prassi degli *Episodi di Apprendimento Situato* (Lave e Wenger, 1990-2006; Rivoltella et al., 2013).

A fronte della necessità di dar vita alla “buona scuola”, ovvero alla scuola per la competenza, che per sua stessa natura necessiterebbe di flessibilità, assistiamo per lo più alla riproposizione di modellizzazioni e procedure quali possibili “ricette madri”, irrigidite in protocolli e fasi di pronto uso, a vantaggio degli insegnanti, in modo che essi possano sciogliere in un sol colpo e in termini possibilmente assoluti e rassicuranti il soffocante nodo di una conduzione d’aula funzionale alla costruzione di competenze..., e tutto ciò partendo da una scuola che si pensa ancora e prevalentemente come “istruttiva”. Poco importa se poi la questione dei traguardi di competenza e la dimensione della cittadinanza di cui dovrebbe essere impregnata la valutazione per la “buona scuola” passano in secondo piano

mentre l'azione centrale torna ad essere, nei fatti, quella del docente. Gira e rigira dunque, si ricomincia sempre da zero: è come se anche oggi, com'è avvenuto sempre, il dibattito riferito alla nostra scuola debba necessariamente partire "alto" per poi perdere di vista lo scenario di pregio iniziale e ridursi a mera applicazione di strumenti destinati ad oliare i soli ingranaggi dell'insegnamento.

Prendiamo ad esempio la ricca fase di ricerca dedicata in questi ultimi tempi agli Episodi di Apprendimento Situato (EAS) tesa fondamentalmente a dotare di struttura epistemica la logica dei "contesti di senso" che noi stessi avevamo promosso e sostenuto per primi presso il M.I.U.R. all'epoca del Piano ISS. (vedi Pera, Annali P.I., 2009-2010): è chiaro che questa dimensione, oggi come ieri, non andrebbe soffocata e irrigidita da architetture teoriche standard ("fase preparatoria" come avanscoperta autonoma da parte dell'alunno che, su indicazione dell'insegnante, incomincia da solo ad occuparsi di un certo tema; "fase operatoria" come ripresa del lavoro in classe e "fase ristrutturativa" per fissare gli aspetti importanti), né piegata a mere strategie di documentazione multimediale come pare invece capitare (si vedano i "diari di bordo" in Vastarella, 2014). Ciò che infatti conta nella didattica "per competenze" non sono il numero e la definizione delle fasi, quanto i gradi di libertà effettivamente lasciati all'allievo e il tasso di autonomia che gli viene riconosciuta sapendo che le tecniche utili allo scopo possono davvero essere molte e diversificate. Come abbiamo accennato, la scuola che c'interessa non può essere considerata alla stregua di una somma d'ingranaggi, ma come un vero e proprio "organismo". In questa Scuola-Organismo, al di là delle modalità motivanti e sfidanti, il processo si sviluppa come successione e articolazione di compiti «sempre e continuamente autentici» perché emergenti appunto da quei "contesti di senso" aperti e multiformi entro i quali si svolge l'azione cosciente

degli allievi (Pera, 2012). Si tratta di azioni dunque che, proprio in virtù della loro dinamica fondativa, si basano sulla “*fluidità di processo*” e non possono prevedere né il ricorso ad un’unica tecnica, né ad alcuna «prova madre» finale o prova sommativa che dir si voglia.

Vi è poi il problema del linguaggio che spesso e volentieri non aiuta a capire. Mentre per gli apprendimenti possiamo infatti certo parlare di “episodi situati” (ovvero contesti che comunque si richiamano a cornici intrinsecamente disciplinari), per le competenze (che detti apprendimenti devono necessariamente ri-elaborare) dobbiamo per forza pensare semmai a episodi di apprendimento “de-situati”, che abitano contesti di senso diversi da quelli frequentati all’epoca dell’apprendimento originario (quello che Bateson chiamava “apprendimento primario”).

Anche sull’altro fronte, quello della valutazione intesa come pratica per “dare e ricavare valore” dall’azione didattica, c’è il rischio di fare confusione prospettando strumenti più che strategie. In questo ambito c’è infatti chi propone di adottare le cosiddette “rubriche di valutazione” (tra gli altri vedi Comoglio 2005, Castoldi 2009, Tessaro 2011, Ray et al 2012, Cambi, 2013, Cornoldi 2013), cioè quegli strumenti di misura che, per lo più elaborati a tavolino, elencano i criteri per analizzare un lavoro (prodotto o prestazione) nei suoi aspetti più significativi per poi selezionare i livelli di qualità per ogni criterio ritenuto utile, partendo da livelli minimi definiti a priori come accettabili ed arrivando ad esprimere la misurazione intersoggettiva dei vari e distinti indicatori di competenza.

Peccato che queste rubriche siano costituite sempre da tabelle a doppia entrata che presentano inevitabilmente alcuni limiti palesi e per lo più invalicabili:

- costituiscono elaborazioni teoriche e non sono il risultato di esperienza di ricerca d’aula;

- favoriscono l'idea che ogni disciplina sia deputata a sviluppare competenze specifiche invece di centrare il focus sulla competenza di cittadinanza come chiave di frequentazione anche disciplinare;
- considerano separatamente i vari fattori di competenza (indicatori) analizzandone poi solo un fattore alla volta senza pervenire ad alcuna integrazione.

Come superare dunque questi nodi problematici? Occorre aver ben chiaro che la valutazione delle competenze non può basarsi su modelli teorici astratti, ma su specifiche esperienze d'aula orientate a sviluppare occasioni e sfide funzionali al raggiungimento, seppur graduale, dei traguardi di competenza fissati dalle Indicazioni Nazionali. Serve anche non equivocare sulla funzionalità delle discipline o delle aree disciplinari: nella scuola di base (Infanzia e Primaria, Secondaria di I grado) la competenza non è riducibile alle specializzazioni e alle epistemologie ereditate dal positivismo, che invece possono essere prese in considerazione al livello di Secondaria di II grado. E' però vero che gli indicatori di processo legati allo sviluppo di competenze da parte dell'allievo sono per lo più trasversali (assunzione di responsabilità, capacità di cercarsi informazioni pertinenti, di collaborare, comunicare, imparare ad imparare ecc.) e perciò apprezzabili alla stessa stregua in tutte le aree disciplinari, tanto che possiamo ben dire che si riferiscono tutte o per la maggior parte alla competenza di "cittadinanza". Per gli allievi, competenza di cittadinanza significa dunque capacità di abitare le varie aree disciplinari sentendosi in ogni caso a proprio agio e dunque relazionandovisi in termini sempre pienamente e attivamente protagonisti.

## ***Il modello Baobab delle “tele del ragno”***

Partendo da queste opzioni culturali, l'Associazione Il Baobab, l'albero della ricerca, ha messo a punto e sperimentato nel tempo un metodo d'aula che si basa su una serie di tecniche per raccogliere indizi durante il lavoro quotidiano, vincendo una duplice tentazione, assai diffusa tra gli insegnanti, di fare medie aritmetiche e/o di delegare la valutazione a qualche prova sommativa. Le tecniche d'aula che Il Baobab propone per rilevare gli indicatori/indici di competenza sono riassumibili come segue (per saperne di più rinviamo il lettore interessato al sito [www.baobabricerca.org](http://www.baobabricerca.org)):

1. ***indizi che emergono dal dialogo pedagogico*** (quelli che l'insegnante raccoglie nel confronto dialogico con l'allievo);
2. ***frammenti dalla narrazione metacognitiva: i TEPs*** (TExtual Productions by pupils) si riferiscono a restituzioni descrittive di apprendimenti a vantaggio non dell'insegnante (che verosimilmente già sa), ma di altri che non possono sapere (allievi di altre classi, magari più piccoli, genitori, altri);
3. ***tracce dalle fonti: il principio di enunciato minimo*** (sintesi esplicative di fatti e/o fenomeni);
4. ***tracce dalla frequentazione dei fattuali/controfattuali*** (lo svolgimento dei fatti o ciò che si potrebbe presumere ove i fatti, per assurdo, si svolgessero al contrario) *e testimonianze dei cambiamenti di registro comunicativo* (per esempio racconto descrittivo su fatti e fenomeni con coinvolgimento auto-biografico da parte dell'allievo);
5. ***impronte dal «costruisci la notizia»*** (quando all'allievo si chieda di restituire gli apprendimenti rielaborandoli come si trattasse di darne notizia su un organo di stampa o altro strumento di comunicazione);

6. ***progetta l'esperimento/apri il protocollo all'esperienza.***  
Anche se questo potrebbe apparire come l'unico indice effettivamente riferibile all'area delle Scienze (visto che "esperimento" significa protocollo standard, dunque rigido, chiuso e riproducibile, mentre "esperienza" sta a significare protocollo aperto e flessibile, di per sé non riproducibile, di cui l'esperimento finisce per costituire il distillato), a ben guardare così non è trattandosi di un approccio riconducibile a qualsiasi procedura costituita da una successione lineare di fasi;
7. ***impronte rilevabili dalle mappe mentali*** (ciò che conta in questi casi è la giustificazione da parte dell'allievo delle linee di connessione tra le parti della mappa);
8. ***indizi rilevabili dagli schemi mentali*** (conta la stessa prospettiva indagata per le mappe mentali);
9. ***registrazione della lezione auto-organizzata*** (l'allievo è chiamato ad organizzare una piccola lezione autogestita);
10. ***l'«osservatore», indizi dai report degli allievi incaricati*** (all'allievo si chiede di fare da osservatore così da descrivere come meglio crede l'attività svolta in classe in modo da permettergli di portare alla luce le questioni più chiare e quelle più oscure);
11. ***la scienza/tecnologia nascosta*** (si tratta di chiedere all'allievo di esaminare testi o immagini, tratti da notiziari, per scovarvi eventuali notizie riferite a fatti e/o fenomeni di carattere scientifico e/o tecnologico: questa stessa modalità può tuttavia essere evocata anche in qualsiasi altra area disciplinare: *matematica nascosta*, ecc.).

Per la raccolta degli indizi portati alla luce nel corso delle attività d'aula e mediante le tecniche che abbiamo accennato, il Baobab, dopo studi sul campo e ricerche specificamente mirate, propone da anni un modello flessibile e adattabile alle varie realtà scolastiche che, nel caso dell'articolazione più estesa, si rifà alla

rubrica riportata qui di seguito, in cui le competenze chiave di cittadinanza (**indicatori**) sono declinate attraverso **16 indici** in corrispondenza relativa (a questo proposito vedi Pera 2012-2015, ma anche Pera e Lanfranco 2016 e Cerrato, Lanfranco e Pera 2016).

INDICATORI	INDICI	LIVELLI
Agire in modo autonomo e responsabile	1 – Adotta atteggiamenti adeguati al contesto	A-B-C-D
	2 – Mette in atto strategie per favorire l'apprendimento	A-B-C-D
	3 – Argomenta in modo coerente scelte e opinioni	A-B-C-D
	4 – Sa assumere e portare a termini ruoli di responsabilità	A-B-C-D
Collaborare e partecipare	5 – Ha spirito di iniziativa	A-B-C-D
	6 – Sa operare in gruppo	A-B-C-D
Acquisire e interpretare informazioni	7 – Sa comprendere testi scritti di vario tipo	A-B-C-D
	8 – Sa argomentare usando tabelle e grafici	A-B-C-D
Individuare collegamenti e relazioni	9 – Dispone di conoscenze consolidate che sa usare per formulare ipotesi	A-B-C-D
	10 – Dispone di conoscenze consolidate che sa utilizzare per interpretare fatti o fenomeni e giustificare risultati	A-B-C-D
Progettare e risolvere problemi	11 – Propone strategie per risolvere problemi (progettazione)	A-B-C-D
	12 – Attua procedure operative per risolvere problemi (attuazione)	A-B-C-D
Comunicare	13 – Sa esprimere ciò che ha appreso ricorrendo anche a registri linguistici diversi in relazione a destinatari differenti	A-B-C-D
	14 – Sa elaborare, argomentare e comunicare utilizzando strumenti informatici	A-B-C-D
Imparare ad imparare	15 – Impara autonomamente cose che non gli sono state spiegate	A-B-C-D
	16 – E' curioso e desideroso di scoprire i perché	A-B-C-D

Dove sta dunque la novità? Chi si riferisce alle cosiddette “rubriche di valutazione” potrebbe infatti pensare che il discorso possa terminare qui, alla tabella appunto, visto che ad ogni singolo indice è possibile associare un livello di valutazione. I ricercatori de Il Baobab però non la pensano così per una serie di motivi che sarà bene esplicitare prima di arrivare a svelare la nostra idea di valutazione che, come vedremo, oltre che facile da mettersi in pratica, offre gli sviluppi di una prospettiva etica irrinunciabile che si può sintetizzare come segue:

- una valutazione non giudicante, ma tesa a “dare valore” agli allievi e al loro processo;
- una rilevazione certificante della competenza che non si limita alla linearità indice/livello raggiunto ma, evitando le ben note tentazioni numeriche che potrebbero portare ad improvvide medie aritmetiche, arriva ad integrare gli indici ed i livelli tra di loro rispettando così la “totalità” dell’allievo come cittadino (competenza di cittadinanza).

***Per fissare le idee . Oltre la questione dei “compiti autentici”***

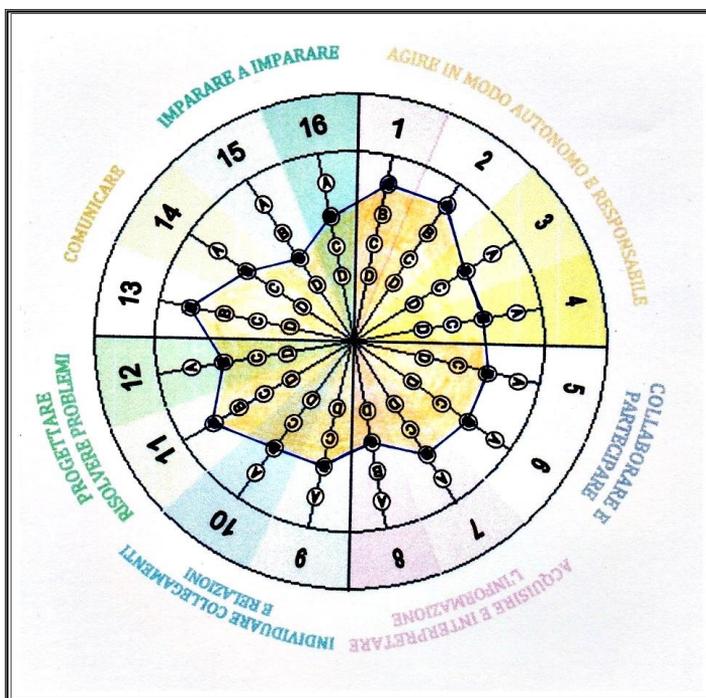
Molti ricercatori suggeriscono “**rubriche**” che vengono proposte esse stesse come strumenti di valutazione associate a **diari di bordo** dell’insegnante e alle **autobiografie** degli allievi. Queste prospettive (seguite seppur con sfumature diverse da pedagogisti del calibro di Castoldi, Trincherò, Tessaro, Comoglio, Cambi e Cornoldi) si connettono alla questione dei cosiddetti “compiti autentici”, ma non arrivano a sciogliere i nodi problematici e quotidiani degli insegnanti: *“OK, raccolgo i dati nelle Rubriche valutative ..... e poi? Come valuto concretamente? Sì, posso raccogliere informazioni redigendo il mio diario di bordo e sollecitando gli allievi a produrre le loro autobiografie, ma poi come passo da queste alla valutazione delle competenze certificabili? Se non adotto un criterio intersoggettivo e condiviso, come posso sperare che il mio criterio di valutazione e gli esiti di questa operazione vengano compresi dai miei colleghi, dagli allievi e dalle famiglie?”* Queste domande si presentano con urgente attualità e nella didattica di tutti i giorni restano spesso ancora aperte e irrisolte. Cosa significano, d’altra parte, termini come “compiti autentici”, “valutazione autentica”, “compiti di prestazione” e “prove di verifica delle competenze” se non esiste una trasposizione che connetta gli indizi singoli all’interno di una configurazione complessa, come il concetto di competenza richiederebbe?

I pedagogisti italiani, a nostro parere, guardano al processo d’aula nelle sue dimensioni formative-educative in un modo che risente per lo più di una logica lineare che potremmo anche definire positivista, riduzionista nei fatti e, più precisamente, meccanicista.

Essi sembrano ritenere, più o meno esplicitamente, che la competenza sia riducibile alla somma di aspetti separati e separabili come gli ingranaggi di una macchina e invece così non è: la competenza è la manifestazione sistemica da parte del discente, di come egli sappia interconnettere, intimamente e organicamente, questi stessi molteplici fattori. Altro snodo che testimonia del riduzionismo in questione è il ricorso continuo al nominalismo (“compiti di prestazione, compiti di realtà, compiti esperti”), spesso d’importazione: di compiti “autentici” parlavano nel lontano 2004 autori come Grant Wiggins e Grant e Jay McTighe (vedi bibliografia). L’impressione è che si tratti di un nominalismo che va a coprire di astrazione la concreta cesura tra il dire pedagogico ed il fare didattico.

I ricercatori di Baobab, che si sono misurati negli anni con le esigenze di concretezza e praticabilità dettate dalla dura realtà d’aula nella quale gli insegnanti sono costretti a muoversi giorno per giorno, ora per ora, propongono di superare la retorica dei compiti autentici per praticare una didattica d’aula che passi dalla messa in situazione degli allievi come attori protagonisti in modo che non solo il loro impegno sia autentico “sempre”, ma che non si cerchi una autenticità escatologica, relegata a strutture rigidamente univoche e a momenti finali o catartici, esterni al processo didattico quotidiano.

Per questo motivo le proposte de Il Baobab alle scuole della rete arrivano effettivamente alla rubrica di indicatori/indici per esprimerne le rispettive valutazioni (espresse per valori di livello A, B, C o D) ma per superarne immediatamente il limite di linearità, integrandole tra loro fino ad ottenerne un’area che permette di apprezzare la competenza in costruzione come rete articolata e complessa. A questo riguardo riportiamo qui di seguito un esempio che illustra quanto abbiamo detto offrendoci un’immagine della competenza nella quale si riconoscono e si integrano le componenti costitutive.



<b>A</b> (avanzato)	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<b>B</b> (intermedio)	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<b>C</b> (base)	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<b>D</b> (iniziale)	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Per arrivare ad una conclusione di questo tipo, in cui la competenza si apprezza in termini di area, il modello Baobab prevede di seguire una serie di passaggi che è utile riassumere.

1. disporre attorno al cerchio esterno gli indicatori (nella figura di pag. 38 sono riportati quelli che abbiamo già incontrato nella rubrica di pag. 35 quali componenti della competenza);
2. far corrispondere gli indici riferiti ai vari indicatori ai numeri progressivi che identificano gli spicchi della superficie interna al cerchio (nel caso qui riportato essi vanno da 1 a 16);
3. rilevare, attraverso tecniche d'aula (vedi pagg. 33 e 34) in tempi e modi a scelta dell'insegnante (e auspicabilmente di più insegnanti della classe), i livelli di valutazione corrispondenti ai differenti indici;
4. riportare, indice per indice, la valutazione sulle diagonali dei vari settori del cerchio riempiendo i pallini di livello (A, B, C o D come risultato del percorso, breve o lungo che sia, svolto dall'alunno in riferimento ad ogni indice);
5. collegare i pallini di livello, rilevati, come detto, nel corso delle attività d'aula, mediante segmenti così da delinearne l'area di competenza che vi corrisponde.

E' chiaro che i livelli A, B, C e D sono quelli proposti dal M.I.U.R. (CM n.3, Roma 13 febbraio 2015), qui richiamati in dettaglio. Questa procedura per rappresentare l'area della competenza porta con sé tutta una serie di vantaggi rispetto alle semplici rubriche di valutazione e precisamente:

- permette di integrare tra loro le valutazioni dei vari indicatori/indici evitando di esprimerne i giudizi voce per voce, in termini separati e secondo una logica lineare e meccanica;

- si presenta come strumento generale, non dipendendo in alcun modo dal tema specifico affrontato in aula;
- é flessibile in quanto non necessita che tutti gli indicatori/indici vengano messi sotto osservazione nello stesso momento e può essere adattata ai vari e differenti livelli di scolarità;
- può integrare le valutazioni dei diversi docenti che operano sulla stessa classe e/o in classi parallele;
- può essere utilizzata per la valutazione di attività complesse, di durata più o meno limitata (esempio la realizzazione di un progetto), oppure come strumento d'aula per la rilevazione in continuo del processo di costruzione di competenza e/o per la valutazione finale e condivisa del Consiglio di Classe.

### ***L'auto-valutazione e la questione del potere***

Auto-valutazione? Da parte dell'allievo? Cosa significa? Rispetto a cosa? Sulla questione, come si vede, si aprono filiere di interrogativi che meritano risposta, ma che non possono eludere la domanda cruciale che comprende tutte le altre: *come può un allievo essere cittadino se non imparando a valutare se stesso nei vari contesti di senso?* Da tempo c'è chi sostiene che *“Le capacità di autoregolazione dell'apprendimento sono predittive dei risultati scolastici degli studenti, in misura superiore al 90%“*. Si parla a questo riguardo di *auto-efficacia dell'allievo* che ragionerebbe come segue: mi sento capace di fare e di imparare le cose, perciò mi aspetto risultati positivi (ricerche effettuate tra il 1986 e il 1995 da Zimmerman, Bandura e Martinez Pons). Ne viene pertanto che *“uno dei principali obiettivi dell'educazione dovrebbe essere quello di fornire agli alunni la possibilità di regolare autonomamente il proprio apprendimento”* (Boekaerts, 1996; Nota e Soresi, 2000). E' chiaro che l'autoregolazione e l'autoefficacia hanno molto a che

fare con la relazione tra il sé dell'allievo ed i riscontri scolastici in termini di successo o insuccesso.

La nostra convinzione è che molto spesso l'insuccesso scolastico sia legato allo straniamento degli allievi che non si sentono accolti a scuola e in classe a causa delle loro diversità: le diversità a scuola vengono accolte come problemi invece che come risorse. Troppo spesso infatti si pensa che la scuola debba offrire agli allievi un vestito a taglia unica, come se i bambini, che poi si trasformano in adolescenti e ragazzi, debbano diventare adulti tutti uguali tra loro, fruitori dello stesso sapere, seppur nelle diverse "divise" che ne scandiscono le età e i vari livelli di scolarità. Si tratta in tutta evidenza di una malintesa idea di uguaglianza, che confonde le pari opportunità (per la verità già di per sé frutto di una mistificante ideologia che vorrebbe considerare uguali i disuguali) con un omogeneo punto di arrivo (che azzererebbe ogni differenza individuale negandola fin dalla più tenera età). E' proprio in relazione a questi pregiudizi che la scuola degli apprendimenti seleziona ed esclude mentre, al contrario, è appunto per valorizzare le differenze e la loro accoglienza e inclusione nella collettività che la "buona scuola" vuole promuovere le competenze di cittadinanza. Per comprendere a fondo questo snodo è opportuno fermarsi a riflettere sulle questioni del desiderio e del potere, che ci possono offrire le chiavi interpretative per la gestione delle diversità che la scuola di oggi, per lo più, non sa interpretare (la tentazione a medicalizzare le diversità costituisce un rischio della nostra contemporaneità).

I ricercatori ci avvertono che i nostri allievi, fin da neonati, vengono intercettati dalle sollecitazioni del mercato (Laffi, 2014) che, per farne dei consumatori precoci (Pennac, 2007), lusinga i bambini e li seduce inducendoli ad inseguire l'abbagliante desiderio di tutto ciò che è superfluo, alla ricerca di quel "paese dei balocchi" che, pur fuori dalla normalità e

lontano dai fatti e fenomeni della Natura, è comunque fatto di oggetti concreti da far acquistare ai genitori. Questo “mondo di plastica” che induce bisogni e desideri superflui circondando prima il neonato, poi il bambino, per accompagnare successivamente l’adolescente e il giovane adulto al consumo compulsivo, oscura il mondo normale e naturale facendo sì che l’individuo cresca guardando attraverso gli occhiali tossici del mercato: normale dunque che, quando l’allievo venga chiamato a togliere gli occhiali che lo proiettano nel mondo dei sogni (è giusto questo che la scuola è chiamata a fare), non desideri più il contatto con la realtà che gli risulta deludente, incolore, meno seduttiva e infinitamente più lenta di quella offertagli dal mercato. Ecco perché occorre puntare alla “buona scuola”, quella della lentezza (Zavalloni 2009 e Ritscher 2011) e che vuole recuperare i bambini all’impegno e all’assunzione di responsabilità per liberarli dal rimbambimento del consumismo, accettando coscientemente il rischio di misurarsi con la spettacolarizzazione della vita offerta dai media (Laffi, 2014). Occorre che gli insegnanti siano consapevoli di questa nuova “mission” della scuola rispetto alla costruzione di cittadinanza dei propri allievi ed è qui che ci s’imbatte nella questione del potere.

***Per fissare le idee. Il potere di autovalutarsi***

Nella scuola tradizionale è chiaro che il potere sta nelle mani dell’insegnante e questo non fa che rafforzare la passività dell’allievo accentuando quella visione straniante che già il mercato ha provveduto ad inscenare. Ecco spiegato il perché la competenza di cittadinanza assume rilievo etico fondante per la “buona scuola”: perché i bambini e gli allievi in genere si risvegliano dall’apatia e dal disincanto delle sirene che attraverso i messaggi subliminali ne deformano la forza di volontà, è opportuno aprire spazi di responsabilità, questa volta sì, “autentica”.

Se il compito di valutare i processi educativi fosse solo nelle mani degli insegnanti, non aiuteremmo certo gli allievi a liberarsi dal giogo della sudditanza, né da quello dell'inesorabile passività, ben condita dalla noia e dalla volontà di eccesso, che ne costituiscono le manifestazioni esteriori: occorre dunque che l'insegnante deleghi una parte del suo potere all'allievo consegnandogli gli strumenti per la valutazione e accompagnandolo ad auto-valutarsi.



La testimonianza che la “buona scuola” è davvero un’occasione di emancipazione sta non solo nella scelta di riconoscere agli allievi il potere di auto-valutarsi, ma anche di consentire che essi si valutino ricorrendo agli stessi parametri a disposizione dell’insegnante. Ed è qui che la proposta de Il Baobab manifesta la propria efficacia etica ed operativa ad un tempo, andando ben oltre la funzionalità di tipo strumentale. Allo scopo presentiamo la tabella che segue che proponiamo come rubrica di auto-valutazione, a disposizione degli allievi.

INDICATORI	INDICI	LIVELLI
Agire in modo autonomo e responsabile	1 – So cosa fare e come stare in classe, nel gruppo, con i compagni ....	A-B-C-D
	2 – Cerco di trovare dei modi per imparare più facilmente	A-B-C-D
	3 – So dire il perché delle mie idee e delle mie scelte	A-B-C-D
	4 – So assumere un un incarico o un compito e fare tutto ciò che serve	A-B-C-D
Collaborare e partecipare	5 – So organizzarmi anche da solo	A-B-C-D
	6 – So collaborare con i miei compagni	A-B-C-D
Acquisire e interpretare informazioni	7 – Sono capace di cercare informazioni sui libri, sui giornali, in rete o chiedendo agli altri	A-B-C-D
	8 – So usare tabelle e grafici per capire... e per spiegare quello che ho capito	A-B-C-D
Individuare collegamenti e relazioni	9 – Sono capace di fare delle ipotesi per spiegare fatti o fenomeni	A-B-C-D
	10 – Uso tutto quello che so per spiegare le cose che avvengono e i risultati delle mie azioni (nello spazio e nel tempo)	A-B-C-D
Progettare e risolvere problemi	11 – Propongo dei modi per risolvere problemi (progettazione)	A-B-C-D
	12 – So come fare per provare a risolvere problemi (attuazione)	A-B-C-D
Comunicare	13 – So raccontare ad altri quello che m'interessa, ma in modi diversi (descivo i fatti, li spiego con disegni, cartelloni, mappe, favole, piccole recite) a seconda di chi mi ascolta	A-B-C-D
	14 – So raccontare e spiegare anche usando il computer e/o la LIM	A-B-C-D
Imparare ad imparare	15 – Imparo da solo delle cose che non mi sono state spiegate	A-B-C-D
	16 – Sono curioso e voglio scoprire i perché delle cose	A-B-C-D

La rubrica sopra riportata è la chiara dimostrazione che lo stesso strumento di valutazione delle competenze, fatto di indicatori e di indici, utilizzato dall'insegnante, può essere messo a disposizione degli allievi, esprimendo però gli indici alla prima persona singolare e permettendo così allo studente di assumere la postura funzionale all'autovalutazione.

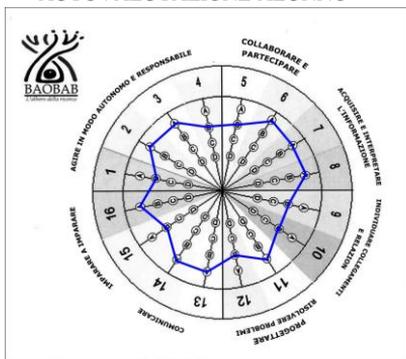
E' anche chiaro come questo debba essere reso nel linguaggio adatto agli allievi più piccoli o più grandi: per farlo basta riformulare gli indici nel modo giudicato più consono. Va da sé, e la rubrica ne rende conto, che questo aspetto dell'auto-coscienza valutativa dell'allievo è legato ad ulteriori dimensioni della competenza, quali ad esempio l'imparare ad imparare, il dominio della propria metacognizione ed il senso di responsabilità. Questo presuppone tuttavia che, fin dall'inizio dell'attività, l'insegnante condivide con gli allievi i traguardi di

competenza, arrivando a definire con loro gli indicatori e gli indici oggetti di valutazione, nonché i livelli relativi.

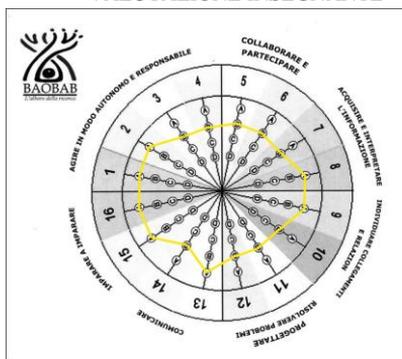
E' fondamentale dunque che l'insegnante si convinca dell'importanza che l'auto-valutazione dell'allievo assume nella costruzione della sua stessa competenza di cittadinanza e, allo stesso tempo, nella costruzione di una relazionalità piena, complice e feconda tra discente e docente. E' infatti solo grazie a questa duplice consapevolezza che egli troverà il tempo di insegnare ai propri allievi la procedura per l'autovalutazione.

Nella pagina che segue riportiamo un esempio del confronto pedagogicamente fondamentale tra l'autovalutazione dell'alunno e la valutazione del docente perché è proprio qui, in questa dimensione del dialogo pedagogico, che si esemplifica al meglio il duplice concetto di inclusione e di cittadinanza che i grandi pedagogisti hanno sempre auspicato (Alves 2003, Panikkar 2005) e che la "buona scuola" è chiamata a sviluppare.

AUTOVALUTAZIONE ALUNNO



VALUTAZIONE INSEGNANTE



E' chiaro che, ove questa comparazione venga concretamente messa in atto, insegnante e alunno sono nella condizione di dar vita ad un dialogo pedagogico di livello alto che premia entrambi i protagonisti della relazione, la quale assume la massima dimensione etica in termini di riconoscimento reciproco.

co proprio nel momento più delicato: quello dedicato alla valutazione. Non è detto che l'insegnante, a fronte del tema in questione, sia tenuto o decida di esplorare tutti gli indicatori/indici della nostra rubrica (vedi tabella di pag. 34). Ciò che conta è che, anche in questo caso, egli operi la ricerca di indizi così da comporne una lettura sistemica rappresentabile in termini di area. Gli indicatori/indici che eventualmente risultassero esclusi in questa occasione potrebbero infatti essere esplorati successivamente, in relazione ad altri temi.

In conclusione, appare chiaro che questo nostro strumento per la rilevazione delle Aree di competenza, oltre che versatile e flessibile in relazione alle specifiche esigenze dell'insegnante, può risolvere le dinamiche relazionali della scuola inclusiva e, allo stesso tempo, consente di pervenire ad una certificazione davvero significativa dei traguardi di competenza raggiunti dagli allievi offrendosi, quando venga utilizzato e condiviso a fine anno da tutti i docenti che hanno lavorato con la classe, come testimonianza concreta di una comunità educante.

In quest'ottica di valutazione, come comparazione tesa a dare valore, i dettagli, gli scarti e i diversi punti di vista diventano importantissimi per abitare la reciprocità a fondamento della cittadinanza che “non scarta nulla” proprio perché “sceglie di tenere tutto insieme”. E' la scuola che recupera tutto e tutti, convinta che la ricchezza della diversità non va cestinata mai: è infatti sempre vero che, proprio come accade spesso nella nostra scuola, *“nei cestini di una redazione giornalistica c'è un giornale (...) che avremmo potuto leggere se solo la redazione e la proprietà avessero dato più libertà o più spazio o più tempo a chi scriveva”* (Laffi, 2014).

## ***La flessibilità del modello***

Vale la pena di chiarire ora l'aspetto della flessibilità del modello illustrato fin qui, che ne testimonia l'adattabilità ai vari livelli della nostra scuola. Non è detto per esempio che l'insegnante debba necessariamente sempre dedicarsi alla raccolta degli indizi riferiti a tutti i 16 indici della tabella Baobab considerata nella sua massima estensione: basterà che egli si riferisca a quelli che gli paiono in coerenza con le possibilità offerte dal contesto e nel corso della pratica quotidiana, così da diluire la propria osservazione e valutazione (comprese le operazioni di auto-valutazione dell'allievo) lungo il lento fluire del tempo-scuola.

### ***SCUOLA DELL'INFANZIA***

Coerentemente con quanto previsto dalle Indicazioni MIUR, nel caso della Scuola dell'Infanzia ci si deve riferire ai cosiddetti "campi di esperienza" in relazione ai quali è possibile stabilire gli indicatori da disporre all'esterno del cerchio. Questi campi di esperienza sono sostanzialmente tre: *il sé e l'altro; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo*. La rubrica dell'insegnante potrebbe diventare dunque quella che riportiamo alla pagina seguente (vedi pag. 47).

Naturalmente, trattandosi qui di bambini che, salvo casi particolari, non sanno ancora né leggere né scrivere, non si può pensare di consegnare direttamente a loro gli strumenti (rubrica e area) perché procedano all'autovalutazione autonoma. Sarà pertanto necessario che rubrica e area di competenza vengano redatte dall'insegnante che, nel ruolo di semplice trascrittore, provvederà a raccogliere le auto-valutazioni dei bambini mettendo in atto il dialogo pedagogico, attraverso interviste, conversazioni e riflessioni condivise mediante il ricorso ad un linguaggio adatto ai bambini.

CAMPI DI ESPERIENZA	INDICATORI	INDICI	LIVELLI
Il sé e l'altro	Agire in modo autonomo e responsabile	1 – Adotta atteggiamenti adeguati al contesto	A–B–C–D
		2 – Mette in atto strategie per affrontare situazioni	A–B–C–D
		3 – Giustifica in modo coerente scelte e opinioni	A–B–C–D
		4 – Sa assumere ruoli e responsabilità	A–B–C–D
	Collaborare e partecipare	5 – Ha spirito di iniziativa	A–B–C–D
		6 – Sa operare in gruppo	A–B–C–D
I discorsi e le parole	Acquisire e interpretare informazioni	7 – Sa ascoltare e inventare storie e racconti	A–B–C–D
		8 – Sa comunicare e dialogare con gli altri	A–B–C–D
	Individuare collegamenti e relazioni	9 – Usa il linguaggio per proporre o inventare attività e per definire regole	A–B–C–D
		10 – Comprende parole e discorsi facendo ipotesi sui significati	A–B–C–D
La conoscenza del mondo	Rapportarsi con oggetti, fatti, fenomeni	11 – Sa rapportare corpo e mente con cose, viventi e fenomeni	A–B–C–D
	Gestire il corpo in movimento	12 – Ha cura di sé. Sa giocare e comunicare anche col corpo.	A–B–C–D
	Rapportarsi con numero e spazio	13 – Sa ragionare su quantità e numerosità dominando l'aggiungere e il togliere fino all'astrazione del simbolo numerico	A–B–C–D
	Rapportarsi con immagini, suoni e colori	14 – Sa seguire spettacoli di vario tipo. E' interessato alla musica e all'arte. Sa partecipare a giochi di ruolo e drammatizzazioni	A–B–C–D
	Cerca di imparare ad imparare	15 – E' curioso e desideroso di scoprire i perché	A–B–C–D
		16 – E' consapevole dei processi e li documenta con strumenti idonei all'età	A–B–C–D

***SCUOLA PRIMARIA e SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO e SECONDO GRADO***

A questi livelli, per arrivare alle aree di valutazione della competenza, gli insegnanti possono invece procedere come abbiamo descritto, lasciando l'autonomia dell'auto-valutazione interamente nelle mani dei bambini e dei ragazzi che, essendo via via più grandicelli, dispongono degli strumenti per lavorare su di sé e in modo completamente autonomo (l'insegnante può intervenire solo se e quando necessario).



## **CAP 4 –L’attività della rete: progettazioni, attività in aula, documentazione, attori.**

### ***Le progettazioni nell’a.s. 2014/2015***

Nelle “*Linee Guida per la Certificazione delle Competenze nel Primo Ciclo di Istruzione*” il M.I.U.R. chiarisce quali siano le direttrici da seguire per mettere in atto un’azione didattica efficace e ci avverte che è fondamentale, riportiamo testualmente, “*adeguare le tre operazioni che sostanziano l’insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione*”. Ciò significa che, come abbiamo sostenuto anche in precedenza, la valutazione non è da considerarsi un’operazione “esterna” alla didattica per la competenza, ma intimamente connessa al processo. Ne consegue che detta operazione non deve essere messa in atto alla fine dell’attività formativa o di un suo specifico segmento, unità didattica o modulo che sia (come ancora troppo spesso gli insegnanti sono abituati a fare), bensì nel corso stesso dell’azione. D’altra parte della distinzione ontologica tra apprendimenti e competenze abbiamo già detto e infatti, nello stesso documento, il M.I.U.R. sostiene che: “*La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati prescrittivi dalle Indicazioni e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina, ma sensibili alla trasversalità e al potenziamento delle motivazioni e dell’interesse degli alunni*”. Queste indicazioni, finalmente molto chiare e per certi versi assolutamente innovative, sono state assunte dalle scuole di Rete Piemonte CompetenzISS come filo conduttore per le progettazioni delle attività da attuare nei Presidi e può essere che proprio questa novità introdotta dalle Indicazioni rispetto alla consuetudine della scuola basata sui

“programmi” sia stata alla base delle difficoltà che il progetto ha dovuto affrontare soprattutto nella sua fase iniziale. La progettazione nelle scuole dei Presidi ha infatti richiesto un certo tempo: partire dai traguardi di competenza e coniugarli con gli obiettivi di apprendimento per costruire un percorso didattico si è rivelata un’operazione inconsueta per molti docenti, abituati a focalizzarsi sulla didattica tradizionale, per lo più trasmissiva e comunque finalizzata al raggiungimento dei soli obiettivi di apprendimento. In questa fase il Comitato Tecnico Scientifico, CTS, oltre a richiamare l’attenzione dei coordinatori di Presidio sui materiali di supporto appositamente predisposti da Baobab e messi a disposizione di tutte le scuole, ha effettuato interventi di sostegno (in presenza e on line) per arrivare, infine, alla puntuale revisione-validazione di ogni singolo progetto che, nella versione definitiva, è stato poi pubblicato nell’area dedicata del sito.

**Per fissare le idee. Come operare per la progettazione**

Tutte le scuole della Rete Piemonte CompetenzISS hanno potuto avvalersi di un “Mastro di progettazione” le cui fasi possono essere sinteticamente scandite come segue:

- connettersi al SITO;
- entrare nell’area riservata;
- consultare la TASSONOMIA (della classe);
- scegliere il TEMA a cui dedicare la propria ricerca didattica;
- scegliere gli OGGETTI su cui sviluppare l’attività didattica d’aula;
- redigere la PROGETTAZIONE possibilmente secondo il mastro proposto così da facilitare l’intersoggettività della Rete intesa come “soggetto collettivo”, anche se articolato nelle varie identità specifiche;
- comunicare il proprio PROGETTO alla Rete inserendolo nell’area del sito specificamente riservata al Presidio.

La pedagogia a cui si ispirano le Indicazioni Nazionali lascia chiaramente intendere come gli allievi non possano essere esclusi dalla progettazione didattica dell'insegnante. Ove infatti lo fossero, verrebbe a cadere sul nascere il principio di cittadinanza come assunzione di responsabilità, principio su cui ruotano tutti i possibili traguardi di competenza. D'altro canto una progettazione redatta "a prescindere dagli allievi" rinuncerebbe al contratto formativo come momento dialogico fondante dell'azione didattica stessa, concentrando nuovamente tutti i riflettori della scena sul solo insegnante, con buona pace dell'etica della relazione.

Perché la didattica possa poi essere efficace per insegnante e allievi è dunque necessario che la scelta del tema venga condivisa anche in termini di *contesto di senso* così da proporre a tutti i protagonisti una scenografia motivante.

Per "contesto di senso" va inteso il richiamo all'esperienza di realtà (quotidiana, ambientale, personale, di gruppo o altro). In altri termini occorre interrogarsi sulla rete concettuale in cui si pensa opportuno inserire l'argomento così che alla proposta corrisponda una situazione motivante e magari anche sfidante, comunque riconoscibile per l'allievo. Come abbiamo già visto, la consueta centratura sul "programma" o sui doveri burocratico-formali dell'insegnante non risponde alla logica di "messa in situazione" dell'allievo per accompagnarlo, come si dovrebbe fin da principio, a costruire una propria competenza di cittadinanza.

Come suggerito nelle Linee Guida del M.I.U.R., la progettazione deve partire dagli Obiettivi di Apprendimento (OdA) e dai Traguardi di competenza (TdC): per questa ragione il sito dedicato alla Rete si avvale dei molti materiali di sostegno a partire, in particolare, dalla tassonomia che è stata appositamente pensata e proposta.

***Per fissare le idee. I fattori della programmazione preliminare***

La progettazione preliminare delle scuole di Rete Piemonte CompetenzISS si è basata sui seguenti fattori:

- identificazione sintetica degli OdA e dei TdC (sulla scorta della tassonomia);
- definizione del cronoprogramma (tempi previsti per la sperimentazione);
- programmazione e scelta delle modalità didattiche (cosa fanno gli studenti/ cosa fa l'insegnante);
- predisposizione delle verifiche degli apprendimenti;
- scelta dello strumento/degli strumenti per la rilevazione degli INDIZI DI COMPETENZA (sulla scorta di quelli forniti da IL BAOBAB a sostegno);
- condivisione degli indicatori ed indici di competenza che si pensa di rilevare (sulla scorta di quelli forniti da IL BAOBAB a sostegno);
- definizione ipotetica di uno strumento di certificazione della competenza che si pensa di utilizzare.

***I Progetti dei Presidi in dettaglio***

Come in ogni altro sistema dotato di vitalità, l'importanza della "rete" di Piemonte CompetenzISS non sta tanto nella sua ampiezza, ma nella ricchezza delle sue connessioni. Per dare una idea della complessità della Rete Piemonte CompetenzISS, intesa come "soggetto collettivo" che si attivi per coniugare identità ed appartenenza, riportiamo qui di seguito la tabella che ne illustra l'articolazione.

## I Progetti dei Presidi nell'a.s. 2014/2015

PRESIDIO	LIVELLO SCOLARITA'	N. CLASSI	N. ALUNNI
<b>TORINO CITTA'</b>	Primaria	5	95
	Sec 1° grado	3	61
	Sec 2° grado	7	159
	<b>TOTALE</b>	<b>15</b>	<b>315</b>
<b>VERBANIA</b>	Primaria	6	113
	Sec 1° grado	9	200
	Sec 2° grado	4	76
	<b>TOTALE</b>	<b>19</b>	<b>389</b>
<b>ALBA</b>	Primaria	3	73
	Sec 1° grado	1	21
	Sec 2° grado	1	13
	<b>TOTALE</b>	<b>5</b>	<b>107</b>
<b>NOVARA</b>	Primaria	13	272
	Sec 1° grado	8	165
	Sec 2°grado	3	60
	<b>TOTALE</b>	<b>24</b>	<b>497</b>
<b>ALESSANDRIA (Serravalle Scrivia)</b>	Primaria	2	37
	Sec 1° grado	1	18
	Sec. 2°grado	2	38
	<b>TOTALE</b>	<b>5</b>	<b>93</b>
<b>TOTALI GENERALI</b>	<b>PRIMARIA</b>	<b>29</b>	<b>590</b>
	<b>SEC 1° GRADO</b>	<b>22</b>	<b>465</b>
	<b>SEC 2° GRADO</b>	<b>17</b>	<b>346</b>
	<b>TOTALE</b>	<b>68</b>	<b>1401</b>

I cinque Presìdi riportati in tabella hanno effettivamente messo in atto la loro progettazione mentre altri, pur facenti parte delle Rete, hanno preferito rinviare l'attività d'aula all'a.s. successivo (2015-2016), per dedicarsi preliminarmente al lavoro di coordinamento delle scuole facenti parte del Presìdio e alla formazione dei docenti in merito alla metodologia del Piano CompetenzISS. I progetti presentati dalle scuole dei cinque Presìdi, rivisti dal CTS, sono stati pubblicati nell'Area Riservata del sito (vedi gli indirizzi di pag. 24). Osservando la tabella di pag. 53 si può vedere come la maggior parte dei progetti abbia coinvolto docenti e classi della Scuola di base, con una sottolineatura particolare per il segmento di Scuola Primaria, mentre appare chiaro come la Scuola Secondaria di II grado si sia mobilitata in termini numerici decisamente più bassi. Sta di fatto che, in ogni caso, il numero di classi che ha partecipato alla progettazione (68) avendo coinvolto un totale di oltre 1400 allievi, è in grado di offrire non solo risposte attendibili in termini statistici, ma anche una valutazione significativa nel merito della sperimentazione di Rete messa in atto.

### ***Le attività d'aula nell'a.s. 2014/2015***

Considerando la cornice metodologica delle attività d'aula, seppur con una evidente approssimazione, come fattore costante della Rete, possiamo riferire qui la gamma delle scelte tematiche affrontate dalle scuole dei Presìdi. Le Scuole Primarie e Secondarie hanno coinvolto i propri allievi sui seguenti temi:

#### **➤ La Materia**

- Passaggi di stato;
- Miscugli e soluzioni;
- Soluzioni e solubilità;
- Soluzioni acquose;

- Trasformazioni della materia;
- Trasformazioni chimiche.
- **Fenomeni Elettrici** (aspetti vari)
- **Nutrire il pianeta, Energia per la vita**
  - Alimentazione consapevole per un corretto stile di vita;
  - Nutrire il pianeta: gli insetti impollinatori.
- **Chimica degli alimenti**
- **L'acqua** (aspetti vari).

Come si vede, Rete Piemonte CompetenzISS si è mossa su una ricca articolazione di attività didattiche e, ciò che più conta, tutte preparate e sperimentate in aula sia al livello di scuola primaria che di secondaria e fondate sul principio della centralità dell'allievo, in una dimensione della ricerca partecipata nella quale gli allievi, non relegati al ruolo di spettatori passivi, sono attori in una didattica inclusiva, dialogante e collaborativa.

**Per fissare le idee. Principi e raccomandazioni utili**

E' attraverso il percorso che si accompagnano gli studenti a perseguire traguardi di competenza ed è monitorando il loro lavoro che si può arrivare a fine anno a certificare tale riguardo. Il livello di competenza certificato è la presa d'atto dell'evoluzione dei risultati delle varie prestazioni nel tempo. Il CTS ha quindi raccomandato agli insegnanti della Rete di operare la propria didattica raccogliendo il materiale di documentazione durante il processo, con particolare attenzione a registrare in itinere le proprie osservazioni e quelle degli allievi, i vincoli e gli ostacoli incontrati, i gradi di libertà concessi agli allievi (diario "di bordo" da redigersi nel corso della "navigazione"). Infine il CTS ha chiesto che, al termine dell'attività, ogni insegnante riprendesse in esame tutto il processo per rivederne gli snodi caratterizzanti la didattica per competenze e per rifletterci sopra, con particolare riguardo ai punti riferiti alla testimonianza indiziaria per la valutazione del processo.

Salvo casi eccezionali, il CTS non ha ritenuto opportuno visitare i Presidi durante l'attività in aula, che è stata messa in atto nelle varie scuole in periodi diversi, per lo più tra febbraio e maggio, per non intralciare il lavoro dei docenti. Non è però mai venuto meno il sostegno on line. Come prevedibile, alcuni docenti hanno dichiarato successivamente che l'intervento in presenza sarebbe stato gradito e in alcuni casi anche necessario. Sta di fatto però che il Piano Rete Piemonte CompetenzISS ha voluto sperimentare proprio la possibilità di dar vita e sostenere una Rete "a distanza", per valutare se sia o meno possibile costruire una "comunità educante" che superi gli ostacoli di carattere geografico e logistico.

***Per fissare le idee. La formulazione delle attese del CTS***

Alla fine dell'attività il CTS ha previsto di dar corpo ad una riflessione partecipata e condivisa sui seguenti fattori:

- punti di forza (fattori di facilitazione e/o di promozione della didattica efficace);
- punti di debolezza (ostacoli e/o difficoltà) da parte dell'insegnante e da parte degli allievi (per dichiarazioni spontanee o sollecitate dal docente);
- differenza tra percorso progettato e sua realizzazione;
- differenza tra i risultati sperati o attesi e quelli conseguiti in termini di apprendimento e di competenza;
- possibilità di rilancio/revisione del processo;
- funzionalità ed efficacia o meno dei materiali Baobab per la valutazione delle competenze (schema Baobab indici/indicatori e modalità di costruzione delle aree) ;
- efficacia o meno della comparazione tra valutazione e auto-valutazione delle competenze;
- efficacia o meno delle schede di certificazione delle competenze proposte dal MIUR per la scuola Primaria e per il Primo Ciclo (per i docenti che le avessero sperimentate).

## *La documentazione dei Presidi*

Per poter monitorare e validare l'attuazione dei vari progetti presentati dalle Scuole afferenti ai Presidi di Rete Piemonte CompetenzISS, il CTS ha proposto agli insegnanti della Rete di tenere sotto controllo i punti seguenti, necessari per una documentazione efficace:

1. Sviluppo temporale del percorso: data e sintetica descrizione di ciò che si sta facendo (come riportato ad esempio nel registro personale del docente).
2. Documentazione dettagliata (da registrare su file word o ppt) di almeno una attività d'aula giudicata fondamentale per il processo (materiali elaborati dagli allievi, ma anche fotografie, disegni, o altro di bambini e studenti, appunti e riflessioni su circostanze particolari e/o sul processo del docente e da parte della classe o dei singoli allievi).
3. Strumenti per la valutazione degli apprendimenti e tabelle dei risultati degli allievi.
4. Strumenti utilizzati per la valutazione dei traguardi di competenza e scansioni di alcuni elaborati significativi degli allievi.
5. Scansione di alcune aree di valutazione e auto-valutazione della competenza.
6. Tabelle di confronto tra risultati di apprendimento e risultati delle prove di competenza.
7. Strumenti utilizzati per la certificazione della competenza.
8. Altri materiali giudicati utili per la descrizione del processo, a complemento di quanto già illustrato ai punti precedenti (scalette organizzative di lezioni o attività, protocolli illustrativi degli esperimenti e successiva apertura alle esperienze come risultato di progettazione di classe, altro).

Il CTS di Rete Piemonte CompetenzISS ha indicato ai docenti alcuni aspetti chiave, che riportiamo qui di seguito, quali suggerimenti per impostare il report di restituzione:

- sintesi dell'attività;
- punti di forza;
- punti di debolezza;
- le possibilità di rilancio/revisione;
- la documentazione (verifiche apprendimenti, materiali forniti agli allievi e/o prodotti con loro o da loro);
- tabelle valutazione apprendimenti degli allievi (a cura dell'insegnante);
- aree di valutazione della competenza a cura dell'insegnante;
- aree di auto-valutazione della competenza a cura del singolo allievo;
- testimonianze di comparazione tra le due aree di verifica competenza.

Occorre tuttavia tener presente che, come ben sappiamo, la raccolta della documentazione durante il processo didattico d'aula non è un'attività consueta per gli insegnanti, soprattutto a livello della Scuola Secondaria. L'elaborazione, l'organizzazione e la raccolta di detti materiali per produrre su di essi una valutazione esterna al processo costituiscono un'operazione che richiede tempo e che spesso viene ostacolata da altre impellenti incombenze cui gli insegnanti debbono necessariamente dare risposta. Ad esempio è probabile che la carente documentazione prodotta dai docenti delle scuole secondarie superiori sia da ricondurre alle incombenze degli esami di maturità.

Per contro, anche se intensamente impegnati, gli insegnanti della Scuola Primaria sono da sempre abituati a raccogliere gli elaborati degli allievi e ad annotare le osservazioni e riflessioni proprie e dei bambini. In questo caso infatti la documentazione prodotta è stata abbondante e ricca di elaborati (testi, disegni,

fumetti e altro). In particolare sono risultate molto interessanti le osservazioni dei bambini sull'attività svolta e di cui diamo testimonianza più avanti, in altra parte del libro (vedi Cap. 5).

## ***Gli attori del processo nell'a.s. 2014-2015***

### **I DOCENTI**

Come abbiamo visto nella tabella di sintesi dei progetti (v. pag.53), il Piano di Rete Piemonte CompetenzISS ha coinvolto un numero significativo di docenti che hanno accettato la sfida di avventurarsi in questa nuova esperienza, attuandola con passione, ma anche con fatica. In alcuni casi i coordinatori dei Presìdi si sono occupati innanzitutto della costituzione ex novo del Presìdio (è questo ad esempio il caso di Alba e Novara), mentre in altri della riorganizzazione del Presìdio già preesistente in virtù dell'esperienza nel Piano I.S.S. Tutti i coordinatori si sono comunque impegnati, come preventivato, nella formazione e nel coordinamento dell'equipe di ricerca: nessuna équipe può prescindere infatti da un impegno condiviso anche in termini di auto-formazione. I docenti coinvolti hanno collaborato nel lavoro di gruppo e nell'attività con le proprie classi secondo la metodologia



del Piano. Le attività svolte nell'a.s. 2014/2015 sono riportate in appendice (vedi Documento 4). Il documento segnala, per ogni Presidio, le scuole appartenenti ai tre livelli scolastici, i nomi dei docenti, le rispettive classi che hanno effettuato l'attività e i diversi temi, affrontati caso per caso ai vari livelli di scolarità.

## **GLI ALLIEVI**

Dalla documentazione del lavoro svolto nelle classi, soprattutto di Scuola Primaria, si ricavano le testimonianze del fertile protagonismo degli alunni. Indipendentemente dal tema sviluppato infatti, possiamo dedurre che i bambini sono stati efficacemente coinvolti nel prendere coscienza del problema sfidante proposto caso per caso, nell'individuare strategie per affrontarlo, nel formulare e verificare ipotesi, nell'addurre motivazioni per giustificare scelte e nel comunicarne anche criticamente gli esiti. Per ovvi limiti di spazio ci limitiamo qui a riportare pochi esempi, scelti tra i tanti meritevoli, così da fornire al lettore solo alcuni spunti circa la qualità del lavoro e la correttezza pedagogica della sua impostazione.



## ***CAP 5 – La validazione del modello***

### ***La revisione del CTS***

Il gruppo di lavoro del CTS ha esaminato la documentazione fornita dai Presìdi ed è intervenuto sui vari progetti formulando osservazioni, classe per classe, alla luce dei seguenti criteri:

- didattica funzionale a raggiungere traguardi di competenza;
- coinvolgimento degli allievi come persone e come cittadini in erba nel gruppo classe;
- gradi di libertà degli allievi stessi nell'operare;
- coinvolgimento dei bambini/studenti nell'espressione delle emozioni vissute in corso d'opera o in tempi successivi;
- modalità di osservazione e raccolta di indizi di competenza;
- valutazione e autovalutazione degli allievi in termini di competenza, comparazione tra le due valutazioni ed eventuali successivi interventi (es. dialogo pedagogico con l'alunno);
- confronto tra la valutazione degli apprendimenti e la valutazione delle competenze e osservazioni conseguenti;
- punti di forza ed eventuali problematicità in relazione alla diffusione delle buone pratiche sperimentate nel corso dell'a.s. 2014-2015 e da considerarsi quali modelli validati da mettere a disposizione di tutta la Rete Piemonte CompetenzISS.

Dall'analisi dei report si evince che in alcuni Presìdi c'è stato un pregevole e condiviso lavoro di progettazione e di sviluppo del percorso. In questi casi le classi hanno proceduto di concerto e

hanno messo in atto una didattica funzionale alla costruzione della competenza ove l'allievo, bambino o ragazzo, ha avuto un ruolo centrale ed ha agito da protagonista. In generale, soprattutto nella Scuola Primaria, risultano ben documentati i momenti in cui i bambini, creato il contesto di senso, sono stati accompagnati a far proprio il problema e a scegliere come agire in relazione alla sfida e allo scopo. Alcune documentazioni hanno efficacemente svelato la didattica l'aula: formulazione di ipotesi, indagine sperimentale, motivazione delle scelte, raccolta delle informazioni, tabulazione, rielaborazione ed interpretazione dei dati fino alla formalizzazione collettiva. A seconda delle classi, la documentazione è stata affidata a immagini fotografiche, a scansioni dei quaderni dei bambini, alla elaborazione di mappe o schemi o ad altro. Particolare risalto è stato dato talvolta e giustamente alle emozioni vissute e rivelate dai bambini, a riscontro del loro autentico coinvolgimento. In altri casi invece, dai quaderni dei bambini risultano solo i risultati finali del percorso didattico senza nulla che possa indicare come sia stato sviluppato il processo di costruzione delle competenze o, se e come, coerentemente o meno, si sia operato secondo i canoni di ricerca che la Rete aveva deciso di condividere.

Ciò è risultato ancora più evidente, come già detto, per le classi della Scuola Secondaria di primo e secondo grado, per le quali la documentazione è risultata generalmente scarna o frammentaria.

Anche a fronte di attività di pregio, quali per esempio le esperienze di peer education con classi di altro livello scolastico, sono stati inviati al CTS solo i modelli delle schede predisposte ad accompagnamento delle attività, anziché le schede compilate dagli studenti che avrebbero invece restituito preziose informazioni sul processo in atto. Altrettanto efficaci sarebbero state le scansioni delle progettazioni originali messe in campo

dagli “studenti tutor” (figure appunto previste dalle dinamiche di peer education) per pianificare la loro attività, oppure i report dalle analisi critiche dei risultati delle esperienze elaborati successivamente o, ancora, gli elaborati di restituzione redatti dalle “classi ospiti”. E’ ad esempio un peccato che non sia disponibile alcuna documentazione dell’attività che, nell’ambito del Presidio di Verbania, ha coinvolto una classe di una scuola di Budapest attraverso un’esperienza di tutoraggio via skype svolta dagli studenti dell’IIS Cobianchi a beneficio degli allievi magiari che frequentavano un livello di scolarità di grado inferiore.

Parecchi docenti hanno fatto ricorso ad alcune delle tipologie suggerite da Il Baobab per testare il raggiungimento di traguardi di competenza: da segnalare soprattutto il “cambio di registro comunicativo” (infatti fra le documentazioni presentate vi sono favole, fumetti, racconti) e il ricorso ai “contro-fattuali”.

Per quanto concerne la valutazione delle competenze, in alcuni casi i docenti non sono arrivati ad utilizzare lo strumento delle aree di competenza e si sono fermati all’indicazione del livello in corrispondenza degli indicatori/indici scelti. In altri casi invece gli insegnanti si sono cimentati con lo strumento dell’area di competenza scegliendo, ove necessario, di diminuirne il numero di settori da tenere sotto osservazione per poter meglio focalizzare l’attenzione su un numero limitato di indicatori/indici.

Alcuni report mettono a disposizione anche le prove del confronto tra la valutazione dell’insegnante e l’autovalutazione dell’alunno. I risultati dalla revisione della documentazione per ogni Presidio, pubblicati nel sito in corrispondenza dell’apposita Area Riservata, sono stati poi presentati ai docenti della Rete nel corso del Seminario di Restituzione già citato e tenutosi a Torino il 4 novembre 2015.

In quella occasione i membri del CTS hanno descritto i fattori di validazione riferiti ai lavori dei vari Presìdi ed esaminati alla luce delle seguenti variabili:

- 1) esito del lavoro dei Presìdi in termini di competenza, ovvero applicando all'analisi dei materiali, a conclusione dell'anno scolastico 2014-2015, gli stessi indicatori/indici che sono propri delle valutazioni "Baobab" in termini di aree di competenza da apprezzare;
- 2) esito del lavoro Presìdio per Presìdio, così da farne emergere gli aspetti di verticalità in termini di assetto condiviso;
- 3) esito del lavoro comparato per livelli di scolarità, rompendo la logica del Presìdio per valutare le differenze come gradi di libertà praticabili sull'asse orizzontale (per livelli paralleli).

L'analisi di dettaglio ha permesso anche di portare alla luce i punti di forza e di debolezza emersi a seguito di una lettura trasversale dell'intera esperienza di Rete, già esplicitati nel capitolo precedente e che la tabella seguente riporta in estrema sintesi.

<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di debolezza</b>
Alcuni percorsi sono stati attentamente documentati (dialoghi, ipotesi, libertà di scelta degli alunni, costruzione di mappe,...).	Alcuni materiali (schede di documentazione) sono risultati essere troppo scarni.
Alcuni percorsi hanno impostazione ludico-esperienziale (messa in luce di emozioni).	Altri sono stati presentati senza alcuna spiegazione a corredo.
Molti insegnanti si sono misurati con indizi e aree di competenza (in termini flessibili) e alcuni hanno fatto il confronto tra la valutazione del docente e l'autovalutazione dello studente.	Nella Secondaria Superiore si è privilegiata la descrizione del prodotto piuttosto che del processo.
Alcuni Presìdi hanno lavorato in sinergia e sull'asse della verticalità.	Altri hanno lavorato in modo individuale.

### ***Per fissare le idee. L'autonomia come etica della Rete***

Vale qui la pena di riassumere i principi che la Rete ha perseguito e provato a mettere in pratica in questo primo anno di attività, nell'intento di essere utile a chi volesse entrare in questo tipo di didattica. Rete Piemonte CompetenzISS ha infatti sperimentato con successo la praticabilità di:

- un'autonomia scolastica *che non* corrisponde all'idea che ogni scuola *debba fare da sé per rispondere a logiche di concorrenza e mercato*;
- un'autonomia scolastica *in termini di rete sistemica*, nella quale ogni scuola deve e può “fare la sua parte”;
- una rete *che divide idee e progetti “alti” e che sa mettere insieme energie e risorse* per la costruzione di un sistema formativo rispondente alle esigenze del nostro tempo;
- una “buona scuola” che si fonda sulla *centralità dell'allievo* e su una *didattica inclusiva, dialogante e collaborativa*, esplicitamente e fattivamente condivisa *sia in termini di “rete-sistema” che di comunità educante* (anche se su quest'ultimo punto occorrerebbe lavorare ancora);
- una competenza di cittadinanza che sta alla base della “buona scuola” e che punta al protagonismo cosciente dei propri allievi fino ad accompagnarli all'auto-valutazione e alla valutazione condivisa;
- una serie di concreti processi d'aula sull'asse della verticalità che portano alla valutazione intersoggettiva delle competenze dove valutare significa “dare valore”;
- una valutazione flessibile dei processi in termini di traguardi di competenza che, evitando di ricorrere ai numeri-voti, impara viceversa ad apprezzare;:
- una scuola che “costruisce cultura” invece di limitarsi a trasmetterla.

Tutto questo è poi sostanziato dagli esempi di valutazione e autovalutazione della competenza che riportiamo nelle pagine a seguire.

## *La ricchezza variabile dei dettagli*

Vediamo ora di interpretare i diversi esempi di valutazione/autovalutazione caso per caso, in modo da svelare tutto quanto è possibile “leggervi” in termini di “buona scuola”.

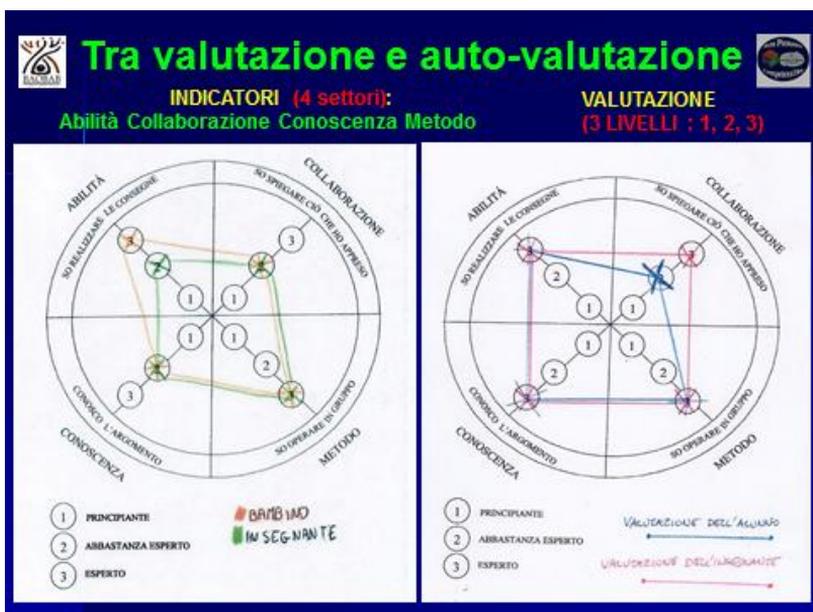
### **Valutare su 4 indicatori, 4 indici e 3 livelli**

In una classe seconda della Scuola Primaria nel Presidio di Alba l’insegnante ha deciso di raccogliere gli indizi di competenza sulla base di una rubrica organizzata su quattro indicatori, quattro indici e tre livelli:

Presidio: ALBA			
Livello di scolarità: SCUOLA PRIMARIA			
Classe: SECONDA			
INDICATORI	INDICI	LIVELLI	
		1	Principiante
		2	Abbastanza esperto
		3	Esperto
Conoscenza	Conosce/conosco l’argomento	1 - 2 - 3	
Abilità	Sa/so realizzare le consegne	1 - 2 - 3	
Collaborazione	Sa/so spiegare ciò che ha/ho appreso	1 - 2 - 3	
Metodo	Sa/so operare in gruppo	1 - 2 - 3	

Nelle immagini di pag. 67 appaiono simultaneamente sia la valutazione dell’insegnante che quella dell’allievo (bambino o bambina di appena 7 anni). E’ evidente che l’insegnante ha scelto di allontanarsi dal centro della scena accogliendovi i propri allievi, accettando di condividere con loro il potere di valutare. Si tratta dunque di un’operazione virtuosa che, se allargata all’esterno, ad esempio alle famiglie, necessiterebbe

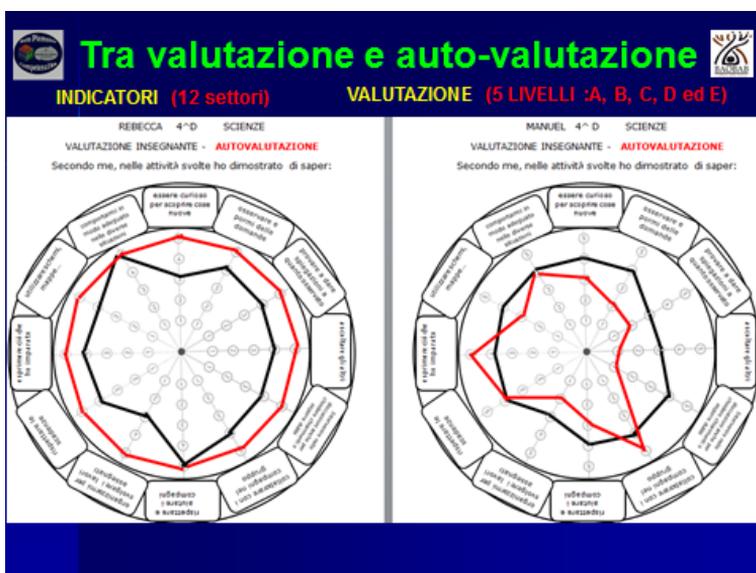
però la precisazione dei termini corrispondenti ai livelli “principiante” ed “esperto”, che sicuramente sono stati chiariti nella condivisione tra insegnanti e bambini, ma risultano ambigui agli esterni. E’ chiaro che il Presidio di Alba è passato comunque dalla valutazione giudicante a quella che serve per “promuovere valore condiviso”.



Si tratta di un netto e condiviso cambiamento di direzione al quale sono stati accompagnati anche i bambini di sette anni delle classi seconde, testimoniando che è stata loro riconosciuta piena cittadinanza non solo in relazione al potere di auto-valutarsi, ma anche rispetto al diritto di confrontarsi con la valutazione espressa dall’insegnante. E’ questo dunque un luminoso esempio di scuola dialogica e inclusiva, che rivaluta il concetto stesso di educazione ponendo la comunicazione adulto/bambino nella giusta prospettiva sia etica che pedagogica.

## Valutare su 12 indici e 5 livelli

La sperimentazione di CompetenzISS ha prodotto esiti di assoluto pregio anche perché a volte del tutto inattesi: è questo il caso di una Scuola Primaria del Presidio di Torino cintura, che pure aveva deciso di non dedicarsi alla sperimentazione per approfondire prima la formazione degli insegnanti. Una insegnante di Scuola Primaria ci ha fatto pervenire le valutazioni della competenza corredate dalle autovalutazioni degli allievi che qui di seguito riportiamo e dalle quali si percepisce assai chiaramente la diversità o la concordanza dei due punti di vista.



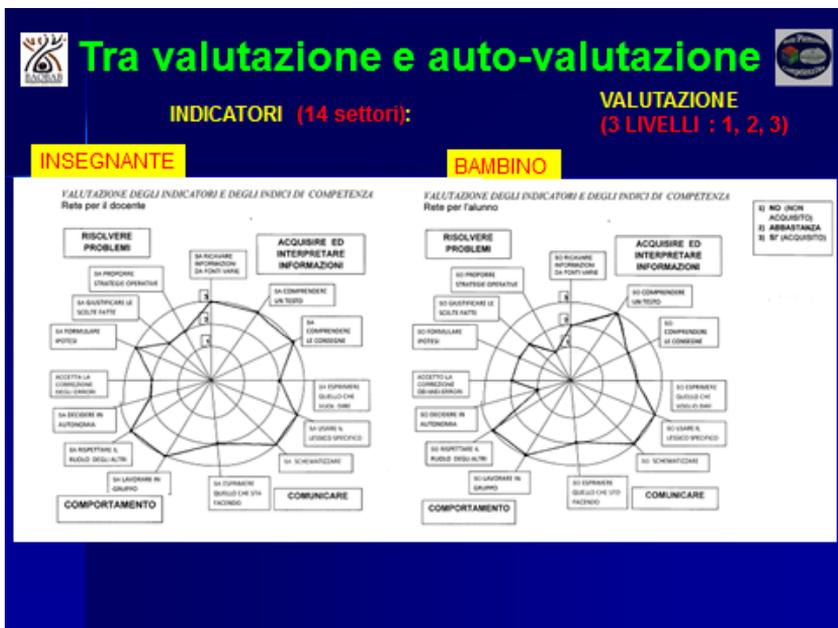
Osserviamo qui la scelta di ricorrere ai livelli A,B,C,D con l'aggiunta di un ulteriore livello E che tuttavia non appare strettamente necessario rispetto ai quattro livelli proposti dal Ministero (vedi M.I.U.R., 2015) e caldeggiati da Il Baobab come funzionali ed esaurienti in termini intersoggettivi.

### Valutare su 4 indicatori, 14 indici e 3 livelli

Una classe quarta della Scuola Primaria nel Presidio di Novara ha deciso di raccogliere gli indizi di competenza in una rubrica organizzata su quattro indicatori, quattordici indici e tre livelli.

Presidio: NOVARA			
Livello di scolarità: SCUOLA PRIMARIA			
Classe: QUARTA			
INDICATORI	INDICI	LIVELLI	
		1	NO = Non acquisito
		2	Abbastanza acquisito
		3	SI = Acquisito
Acquisire e interpretare informazioni	Sa/so ricavare informazioni da fonti varie	1 – 2 – 3	
	Sa/so comprendere un testo	1 – 2 – 3	
	Sa/so comprendere le consegne	1 – 2 – 3	
Comunicare	Sa/so esprimere quello che vuole/voglio dire	1 – 2 – 3	
	Sa/so usare il lessico specifico	1 – 2 – 3	
	Sa/so schematizzare	1 – 2 – 3	
	Sa/so esprimere quello che sta/sto facendo	1 – 2 – 3	
Comportamento	Sa/so lavorare in gruppo	1 – 2 – 3	
	Sa/so rispettare il ruolo degli altri	1 – 2 – 3	
	Sa/so decidere in autonomia	1 – 2 – 3	
Risolvere problemi	Accetta/accetto la correzione degli errori	1 – 2 – 3	
	Sa/so formulare ipotesi	1 – 2 – 3	
	Sa/so giustificare le scelte	1 – 2 – 3	
	Sa/so proporre strategie operative	1 – 2 – 3	

In questo caso, le aree di competenza offrono fotogrammi riferiti a bambini di 9-10 anni ed è dunque comprensibile che, pur contenendo il numero degli indicatori, il numero degli indici da tenere sotto osservazione si apre ad un ventaglio decisamente più ricco.



Pur nell'ambiguità anche lessicale con cui sono definiti i livelli, il lavoro di questo Presidio testimonia comunque che la scuola della competenza si è posta in cammino, divertendosi e convertendosi, ovvero scegliendo non solo di cambiare la propria direzione, ma di farlo con i bambini e, seppur indirettamente, anche con i genitori, abitando così i paesaggi di condivisione possibile.

### **Valutare su 4 indicatori, 16 indici e 4 livelli**

Per la classe prima di Scuola Secondaria di 1° Grado, il Presìdio di Novara ha deciso di raccogliere gli indizi di competenza sulla base di quattro indicatori, sedici indici e quattro livelli:

Presìdio: NOVARA			
Livello di scolarità: SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
Classe: PRIMA			
INDICATORI	INDICI	LIVELLI	
		0	Assolutamente NO
		1	NO
		2	Abbastanza
		3	SI
Acquisire e interpretare informazioni	Sa/so comprendere un testo	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so interpretare una mappa	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so comprendere le consegne	0 - 1 - 2 - 3	
Comunicare	Sa/so esprimere ciò che vuole/voglio dire	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so schematizzare/sintetizzare	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so usare il linguaggio specifico	0 - 1 - 2 - 3	
Comportamento	Sa/so lavorare in gruppo	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so rispettare il ruolo e la funzione degli altri	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so rispettare le consegne	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so decidere in autonomia	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so correggere i propri/i miei errori	0 - 1 - 2 - 3	
Risolvere problemi	Sa/so individuare dati utili	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so formulare ipotesi	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so usare dati utili per risolvere i problemi	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so giustificare le scelte fatte	0 - 1 - 2 - 3	
	Sa/so proporre strategie risolutive	0 - 1 - 2 - 3	

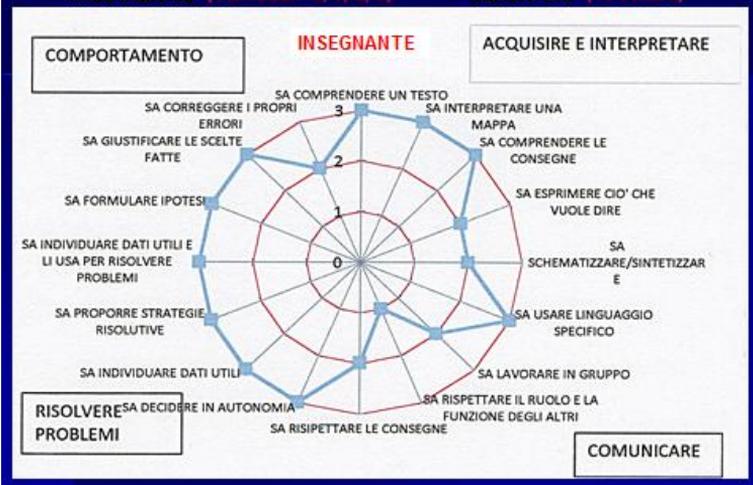


# Tra valutazione e auto-valutazione



**VALUTAZIONE (4 LIVELLI: 0, 1, 2, 3)**

**INDICATORI (16 settori)**

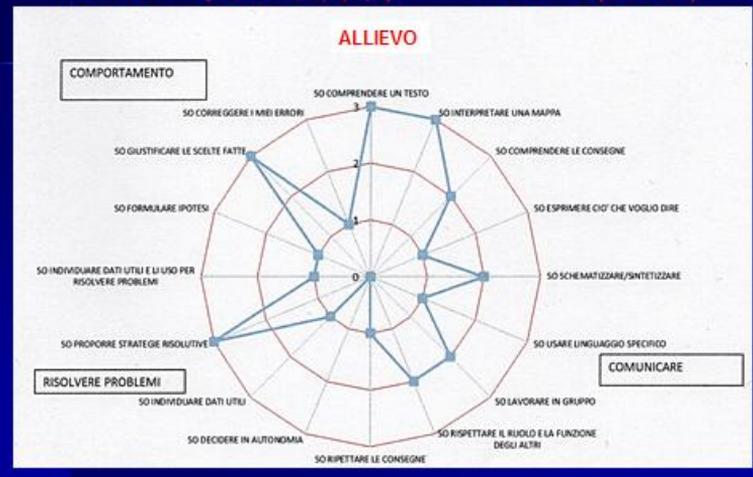


# Tra valutazione e auto-valutazione



**VALUTAZIONE (4 LIVELLI: 0, 1, 2, 3)**

**INDICATORI (16 settori)**



La comparazione delle aree di competenza riportate a pag. 72 mette in luce la differenza di percezione che esiste tra il docente e l'allievo che mostra di considerarsi assai meno competente di quanto l'insegnante non reputi. Questo allievo si sottovaluta o comunque non ha fiducia nelle competenze che pure l'insegnante gli riconosce: chi avrà visto giusto?

Non è importante qui stabilirlo: ciò che conta è che i due protagonisti possono discutere tra loro di queste diverse percezioni e aiutarsi dialetticamente a interpretarne l'origine e il senso. Questa finestra di relazione tra insegnante e studente, inaudita nella scuola tradizionale, può certo fare molto in termini di costruzione della cittadinanza nella reciprocità, come coscienza di sé e riconoscimento reciproco tra insegnante e allievo.

Pur osservando che la scelta dello "zero" nella scala dei livelli, adottata dall'allievo e dall'insegnante, è docimologicamente inadeguata, resta il fatto assolutamente rilevante che anche l'operazione di condivisione dello strumento valutativo tra i due protagonisti segna lo scarto netto della "buona scuola" rispetto al passato, a testimonianza del riposizionamento della istituzione formativa sull'asse dell'educazione alla cittadinanza.

Se poi leggiamo le aree di competenza sull'asse della verticalità, dalla Primaria alla Secondaria di Primo Grado, il Presidio ci fornisce una modernissima visione del concetto di "continuità", non più imbrigliato nella cifra quantitativa dei contenuti svolti, quanto piuttosto del discrimine qualitativo in termini di padronanza competente.

### **Valutare su 5 indicatori, 14 indici e 5 livelli**

Per quanto solitamente carente di documentazione, anche il livello di Secondaria Superiore ha partecipato ai lavori di Presidio arrivando ad utilizzare gli stessi criteri di valutazione e auto-valutazione di cui abbiamo detto. A titolo esemplificativo, riportiamo la testimonianza riferita alle aree di competenza rilevate nella Secondaria di Secondo grado presso il Presidio di Verbania (che ha lavorato sull'Expo e sulla importanza della presenza delle api in relazione all'equilibrio sia ambientale che alimentare).



Ricordiamo che nel contesto di Scuola Secondaria Superiore, se escludiamo specifiche attività progettuali o le “esperienze di alternanza scuola-lavoro”, le discipline hanno un rilievo pressoché totalizzante; ciò nonostante, è evidentemente possibile lavorare trasversalmente sulle competenze di cittadinanza, indipendentemente dall’ambito (di indirizzo e disciplinare) nel quale ci si trova a verificarle attraverso la rilevazione degli indizi.

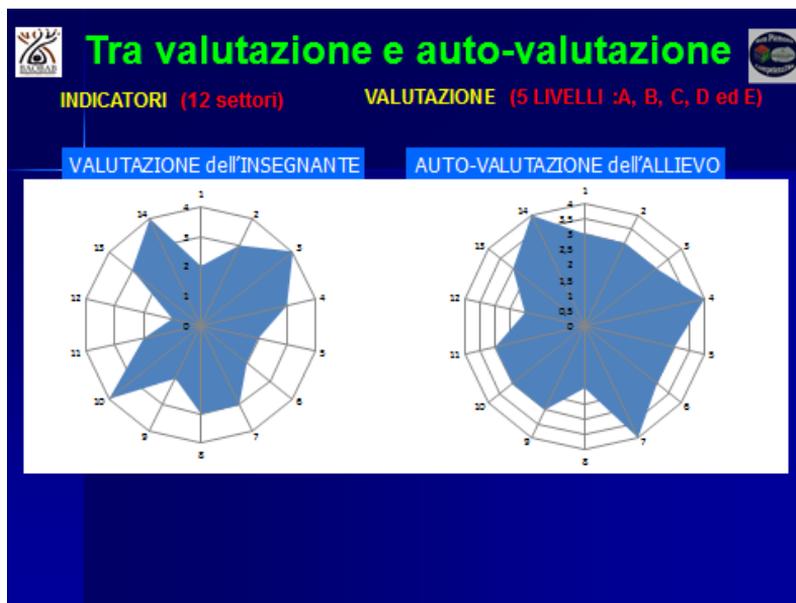
Presidio: VERBANIA

Livello di scolarità: SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Classi: TERZA-QUARTA-QUINTA

INDICATORI	INDICI	LIVELLI	
		0	Assolutamente NO
		1	NO
		2	Abbastanza
		3	SI
		4	Assolutamente SI
		DOCENTE	ALLIEVO
Acquisire e interpretare informazioni	Sa/so comprendere un testo	2	3
	Sa/so interpretare una mappa	3	3
	Sa/so comprendere le consegne	4	3
Metodo	Sa/so esprimere ciò che vuole/voglio dire	3	4
	Sa/so schematizzare	2	3
	Sa/so usare il lessico specifico in modo appropriato	2	3
Lavorare in gruppo	Sa/so rispettare il ruolo e le funzioni degli altri	3	4
	Sa/so rispettare le consegne	3	2
	Sa/so decidere in autonomia	2	3
Risolvere problemi	Sa/so proporre strategie operative per risolvere problemi	4	3
	Sa/so individuare dati utili e li usa/uso per risolvere problemi	2	3
Individuare collegamenti e relazioni	Sa/so formulare ipotesi	1	2
	Sa/so giustificare le scelte fatte	3	3
	Sa/so correggere i suoi/miei errori	4	4

In questo caso (vedi immagini) l'insegnante ci restituisce un'immagine della competenza dell'allievo che è nettamente al di sotto di quanto quest'ultimo si attribuisca. Osserviamo che sono stati qui adottati cinque livelli di valutazione, con le ambiguità di cui abbiamo già detto e l'insignificanza del livello "zero", quando invece sarebbe stato ben più comodo e produttivo riferirsi ai quattro livelli proposti dal M.I.U.R. Ciò che conta però è che al livello di scolarità dove per lo più ci si affida ancora molto alla didattica parcellizzata e rigidamente trasmissiva, abbia fatto breccia il coinvolgimento degli allievi nella pratica di valutazione a favore di una cittadinanza dialogica che apre prospettive sicuramente incoraggianti.



## La qualità che emerge dai lavori

Ad ulteriore testimonianza della qualità che emerge dai lavori dei Presidi di Rete Piemonte CompetenzISS (riportati integralmente nella cartella Dropbox riservata e di cui abbiamo detto in precedenza), esaminiamo nelle pagine che seguono alcuni materiali scelti e che si riferiscono a differenti fattori di rilievo.

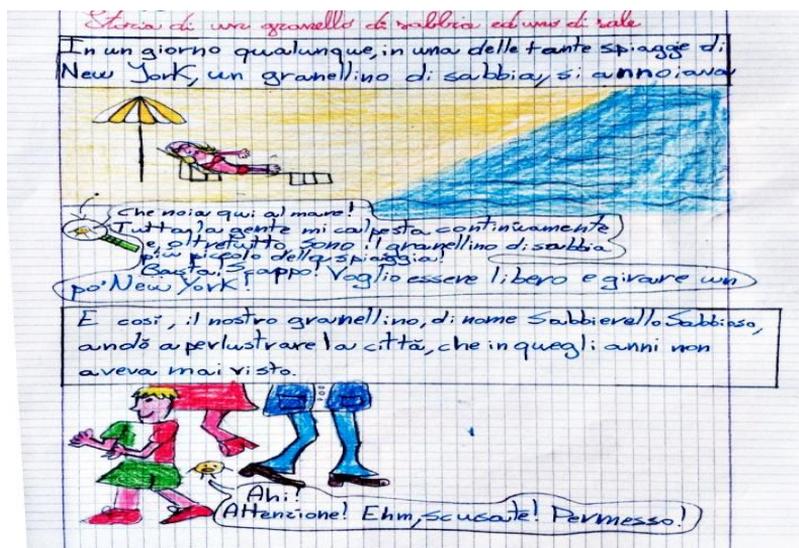
### Esempio 1

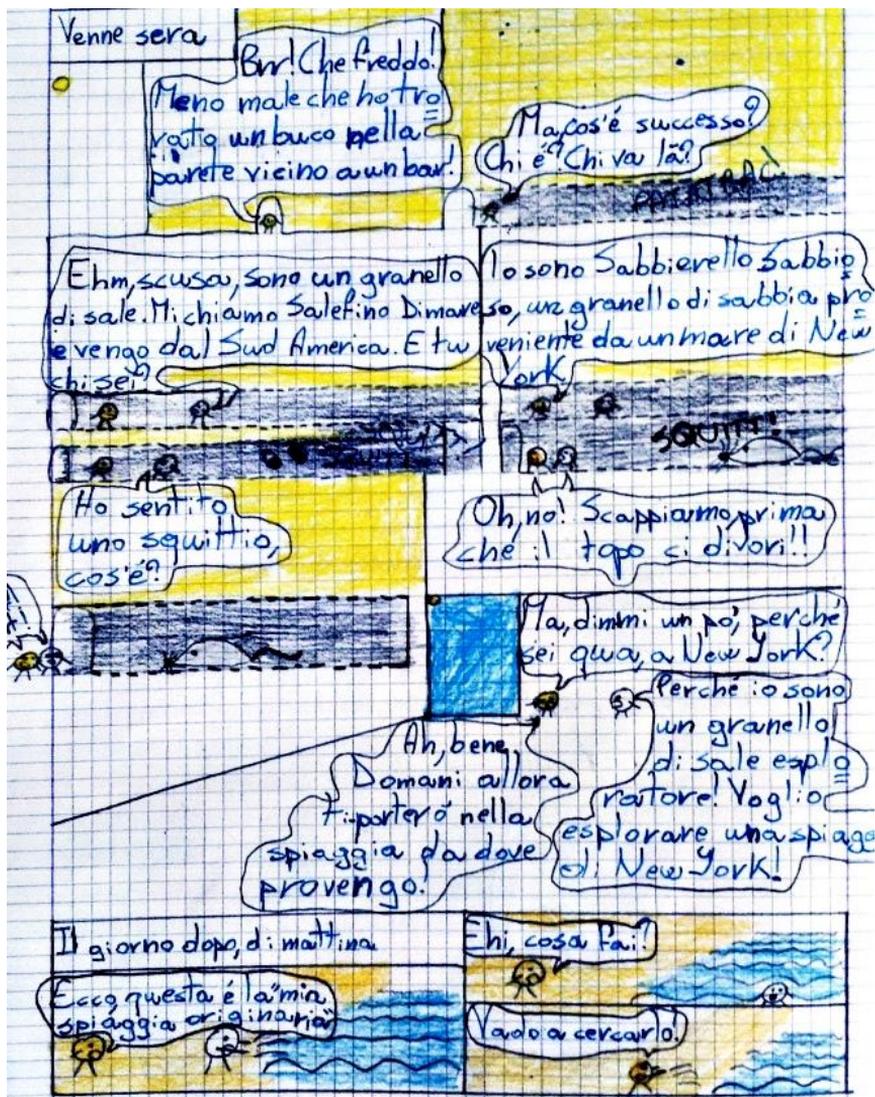
Presidio: SERRAVALLE SCRIVIA

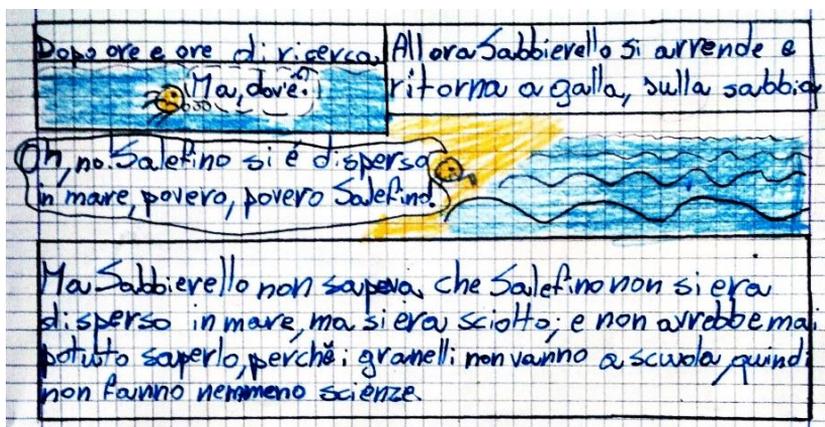
Livello di scolarità: SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Classe: SECONDA – Percorso MISCUGLI E SOLUZIONI

Vediamo come i materiali possono palesemente “parlarci” per fornirci quegli *indizi di competenza dal cambiamento del registro di comunicazione* di cui abbiamo detto in altra parte del libro. Esaminiamo i fumetti realizzati dai bambini e riportati qui di seguito.







Chiedere agli allievi di inventare storielle o favole che descrivano apprendimenti, esperienze didattiche o, nel caso delle Scienze, fatti e fenomeni, costituisce una delle modalità sperimentate da tempo dai ricercatori de Il Baobab (Pera, Carpignano, 2010). Abbiamo riportato qui la storiella di un granellino di sale inventata da una ragazzina di Scuola Secondaria di primo grado perché essa testimonia di una possibile rielaborazione del concetto di dissoluzione che rende conto di una competenza acquisita tanto da trasporne i termini scientifici entro i canoni della favola tipica; inoltre invece di limitarsi alla narrazione scritta, l'allieva utilizza il registro del fumetto mostrando una competenza comunicativa di sicura originalità ed efficacia; infine ci offre una immagine rara di come l'allieva, oltre a dimostrare acume e competenza, sia cosciente del ruolo formativo della scuola (*"Sabbierello non poteva sapere che Salefino si era disciolto perché i granelli di sabbia come lui non vanno a scuola e non studiano Scienze"*).

## Esempio 2

Presidio : NOVARA

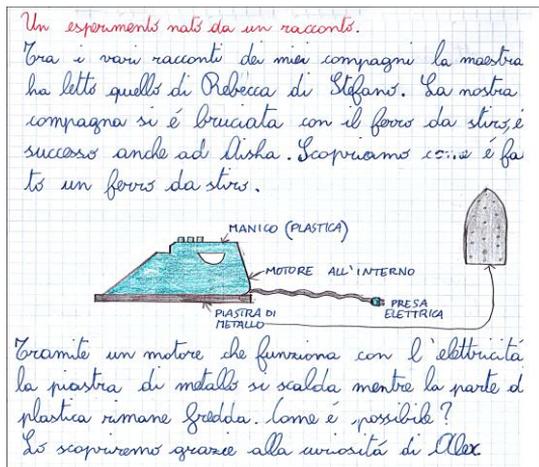
Scuola PRIMARIA COPPINO – Classi QUARTE

Percorso: IL CALORE

### **Contesti di senso per l'avvio del percorso**

Come abbiamo detto precedentemente (v. cap IV) il protagonismo degli allievi nel proprio processo formativo è il principio su cui si basano tutti i traguardi di competenza. Quindi nella didattica per la competenza non è possibile presentare agli allievi dei percorsi preconfezionati e rigidi, pena la rinuncia al principio di cittadinanza che presume l'assunzione di responsabilità da parte degli allievi. Ne consegue che una didattica efficace richiede che l'insegnante si apra alla relazione con gli allievi "partendo da loro", offrendo loro opportuni "contesti di senso".

Gli esempi che riportiamo testimoniano di come le esperienze vissute nella vita quotidiana possano costituire contesti di senso da cui partire per suscitare curiosità e motivazione degli allievi. Nel primo caso (vedi immagini), viene proposto agli allievi della classe quarta della Scuola Primaria di raccontare un episodio realmente capitato loro sul calore e tra i vari racconti viene scelto quello di un'allieva che si è bruciata con il ferro da stiro: come è riportato qui a lato, da questo incidente nasce l'interesse della classe a scoprire come è fatto lo strumento.



Il secondo caso, l'episodio del "thermos della maestra" nella descrizione di un allievo, è testimonianza di come l'insegnante, aprendosi al dialogo con gli allievi, offra loro un valido contesto di senso. Un bambino, osservando la maestra che si versa della tisana dal thermos, incuriosito dal contenitore che sembra conservare il calore, vorrebbe indagarne il funzionamento e così chiede di saperne di più.

L'insegnante raccoglie l'input dell'allievo e si fa partecipe attiva all'indagine. Toccando il thermos tutti gli allievi sperimentano che la parete esterna è fredda mentre il tappo-bicchiera in cui è stata versata la tisana è caldo. Da qui, come si rileva dal documento che riportiamo qui a lato, l'allievo scrittore riferisce lo sviluppo del suo percorso che a noi pare decisamente interessante: "ci siamo fatti delle domande sui conduttori di calore e sugli isolanti termici".

*Il Thermos della maestra*

La settimana scorsa, mentre la maestra si versava la tisana dal thermos, Alex le ha chiesto se il contenitore era caldo. La maestra glielo ha fatto toccare e poi gli ha fatto toccare anche il tappo in cui era stata versata la bevanda. Il thermos era freddo il tappo era caldo. Perché?

Il giorno seguente, dopo aver letto il racconto di Rebecca, ci siamo fatti delle domande sui conduttori di calore e sugli isolanti termici. La maestra, quel giorno, ha come sempre portato il thermos e lo ha fatto toccare a tutti noi. Il corpo del thermos era freddo, il tappo-bicchiera era tiepido. Nessuno di noi sapeva il perché. Dopo aver toccato tutti il thermos d'acciano quando lo abbiamo restituito alla maestra, anche il corpo era tiepido.

### Esempio 3

Presidio : ALBA

Scuola PRIMARIA RODARI- Classe II A

Percorso:TRASFORMAZIONE DELLA MATERIA- la torta

**Il resoconto.** Vediamo ad esempio come i bambini, insieme alla maestra, raccontano come sono andate le cose nel corso di una attività laboratoriale.

#### SPORCHIAMOCI LE MANI

*Ciao!! Siamo la seconda A, quest'anno abbiamo iniziato il programma di scienze nel laboratorio di cucina preparando il pane, i biscotti di mais e la marmellata di mele. Dovevamo capire come dai cereali e dai frutti si arriva al prodotto trasformato, cioè portato in tavola. Non è stato facile comprendere le trasformazioni delle sostanze e anche quelle fatte dal calore. Quando abbiamo saputo che il nostro Dirigente aveva scelto le classi seconde per inserirle nel vostro progetto siamo diventati molto fieri e abbiamo deciso che avremmo affrontato tutto con tanto impegno perché eravamo contenti di trattare un argomento come fanno gli studenti "grandi". Alcune difficoltà le abbiamo incontrate perché non sapevamo come inserire il progetto "torta" nella nostra programmazione di scienze. La maestra di riferimento di terza ci ha illustrato e consigliato tutto benissimo, però quando è arrivata da Torino una studiosa c'è sembrato piovesse manna dal cielo, perché lei con semplicità e concretezza ci ha spiegato come andare avanti dopo la marmellata di mele. Il progetto, molto specifico e dettagliato, ci ha consentito di procedere rispettando le modalità e le indicazioni. Abbiamo pensato di fare un'indagine su quali merende scelgono i bimbi al mattino nell'intervallo, e tramite un istogramma abbiamo notato che loro prediligono merende confezionate e nessun alunno mangia mai una fetta di torta. Così alla maestra di scienze è venuta un'idea bella:*

*chiedere ai nonni la ricetta di un dolce classico, antico e tradizionale (la maestra d'italiano trattava l'argomento della storia dei nonni). Abbiamo chiesto ai nostri nonni ricette di torte non tanto difficili, le abbiamo portate a scuola, ognuno di noi l'ha letta a tutti. Abbiamo riflettuto sugli ingredienti, sui procedimenti, sui tempi di realizzazione, sulle temperature, sugli strumenti e sui contenitori. Alla fine abbiamo scelto la torta della nonna di Martina. La torta si chiama "torta marmorizzata". Arrivato il giorno fatidico abbiamo indossato il grembiule e sentendoci un po' mini chef abbiamo messo in pratica la ricetta. Tutti i bimbi erano attenti alle regole della maestra ed entusiasti di realizzare un dolce di tanto tempo fa. L'attività si è conclusa con la scrittura di un pensiero ai nonni, con un disegno, con una verifica della maestra e con un'autoverifica fatta da noi. Le difficoltà incontrate non sono state tante, tutti i bimbi sono stati diligenti tranne qualcuno che di norma è agitato, tutti i bimbi erano entusiasti ma alcuni pezzi del nostro lavoro erano difficili, soprattutto quello in cui c'era da capire perché il lievito fa gonfiare nel forno la torta.*



## Esempio 4

Presidio: ALBA

Scuola PRIMARIA RODARI- - Classe IIB

Percorso TRASFORMAZIONE DELLA MATERIA: la torta

### *L'auto-organizzazione*

Desiderosi, tutti, di agire in prima persona, i bambini, autonomamente, hanno concordato modi e tempi di lavoro.

*Dopo aver bisticciato un po' perché qualcuno voleva grattugiare o mescolare più di altri, abbiamo cominciato a contare in coro 1, 2, 3, 4... fino a 15 per scandire il tempo del grattugiare la scorza d'arancia, e fino a 22 per mescolare con il cucchiaino; poi toccava ad un altro. Abbiamo collaborato: alcuni bloccavano la ciotola, così si poteva mescolare con più vigore, con entrambe le mani.*



## Esempio 5

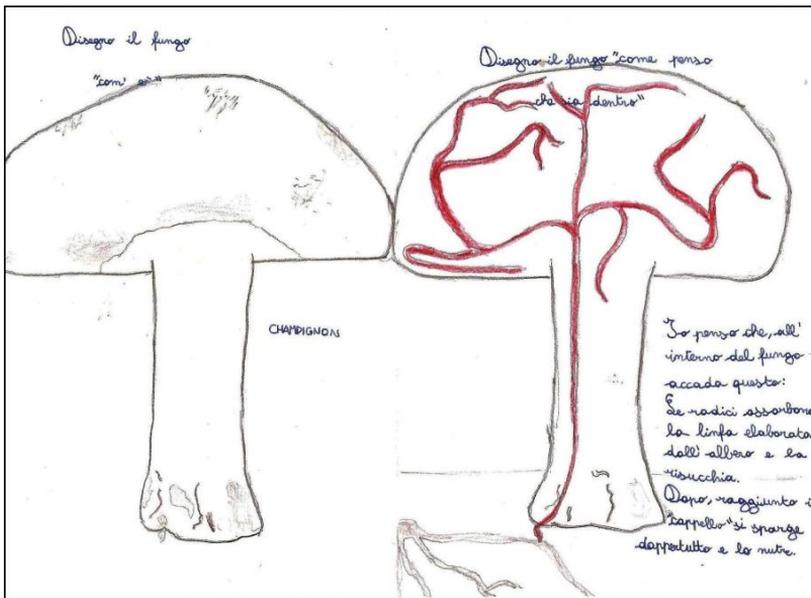
Presidio: TORINO CITTÀ-

Scuola: PRIMARIA DI FIANO- Classe IVB

Percorso: FUNGHI, MUFFE, LIEVITI

### *Le ipotesi originali dei bambini*

Qui il tema è quello dei funghi, ma l'intento è di portare alla luce ciò che hanno in testa i bambini, sia in termini di preconoscenze che di puro e semplice "immaginario". Naturalmente i bambini non si sono fatti certo pregare e, dopo essersi interrogati su quanto richiesto loro, hanno prodotto quanto dettato dalla loro competenza. Il materiale che segue ha come titolo "*Il fungo come è e come lo immagino dentro*".



## Esempio 6

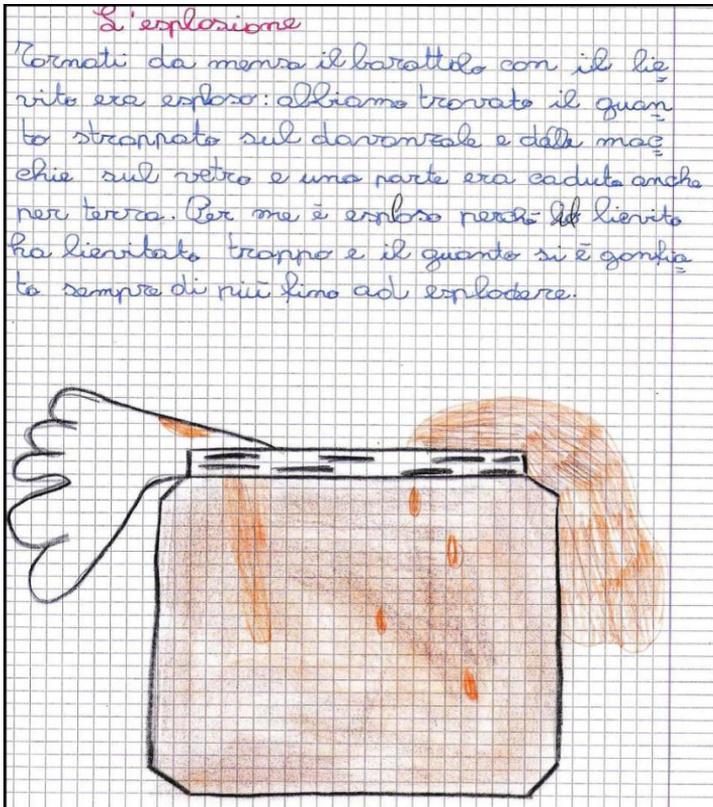
Presidio: TORINO CITTÀ

Scuola PRIMARIA DI FIANO – Classe IV

Percorso: FUNGHI, MUFFE, LIEVITI

### ***L'imprevisto: "evento ipoteticamente prevedibile"***

Come si rapportano i bambini con l'imprevisto che a volte irrompe sulla scena delle attività sperimentali?. Riportiamo una testimonianza in proposito dove appare evidente l'intento di accogliere l'evento per ciò che è, ovvero un fatto che richiede ipotesi esplicative.



## Esempio 7

Presidio: TORINO CITTÀ

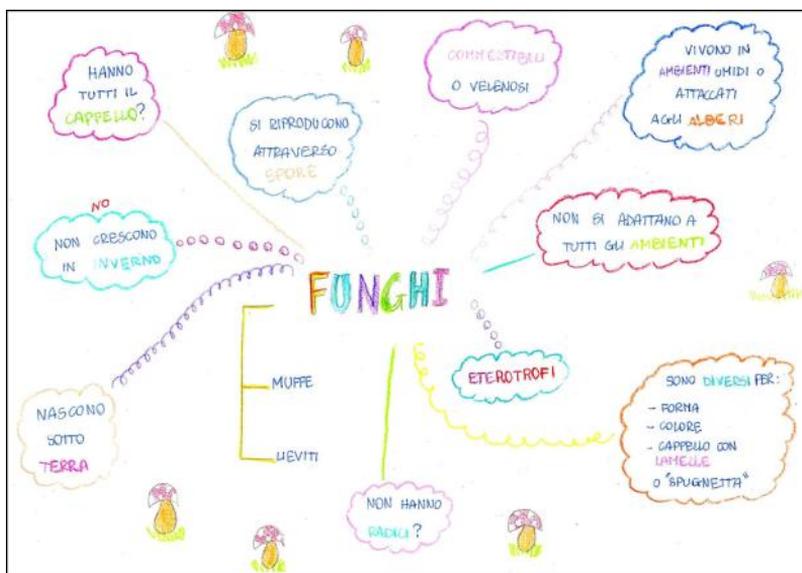
Scuola PRIMARIA GRAMSCI DI ROBASSOMERO

Classe 4 A

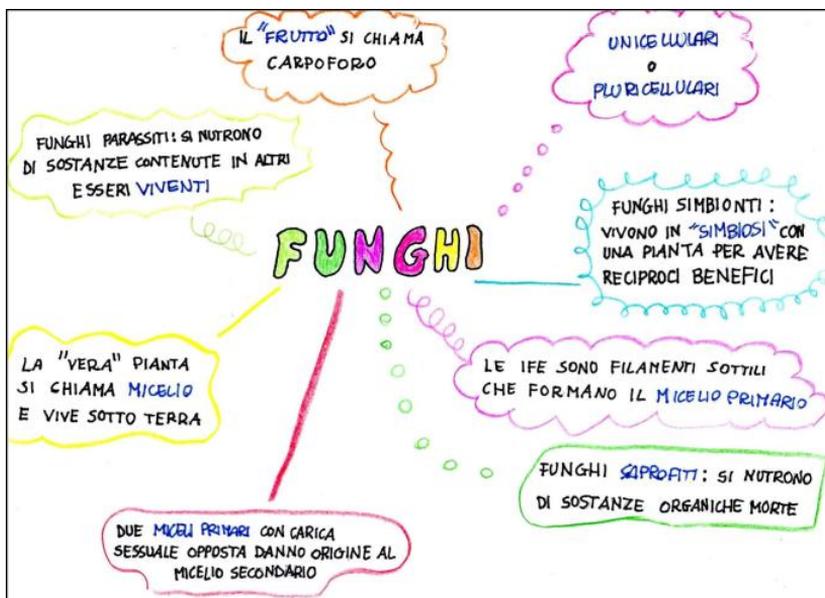
Percorso: FUNGHI, MUFFE, LIEVITI

### ***Costruzione di mappe: manifestazione di metacognizione***

La metacognizione dei bambini può essere portata alla luce richiedendo loro di produrre una mappa. Quella che qui riportiamo è una mappa costruita dai bambini in gruppo, dopo un brain storming sul tema. L'aspetto interessante sta nella comparazione tra la prima versione e quella successiva, frutto di perfezionamento a seguito del percorso didattico realizzato in classe.



Mappa costruita dalla classe dopo il brain storming iniziale



Mapa costruita dalla classe a fine percorso



## Esempio 8

Presidio: NOVARA

Scuola PRIMARIA RIGUTINI- Classe IVA

Percorso: IL CALORE

### *I giudizi dei bambini*

Spesso il disegno permette di raccogliere i giudizi espressi dai bambini che sanno analizzare le attività svolte anche in termini autocritici.



## Esempio 9

Presidio: ALBA

Scuola PRIMARIA RODARI - Classe IIC

Progetto: TRASFORMAZIONE DELLA MATERIA: la torta  
*Sensazioni ed emozioni*

Lavorare a scuola per costruire competenze mette gli allievi  
nella condizione di provare sentimenti e piacere.

●ERO FELICE QUANDO TOLLAVA A ME  
GIRARE L'IMPASTO (Emma)  
●ALL'INIZIO AVEVO PAURA PERCHÉ L'IMPASTO  
ERA TROPPO ARANCIONE (Lisa)



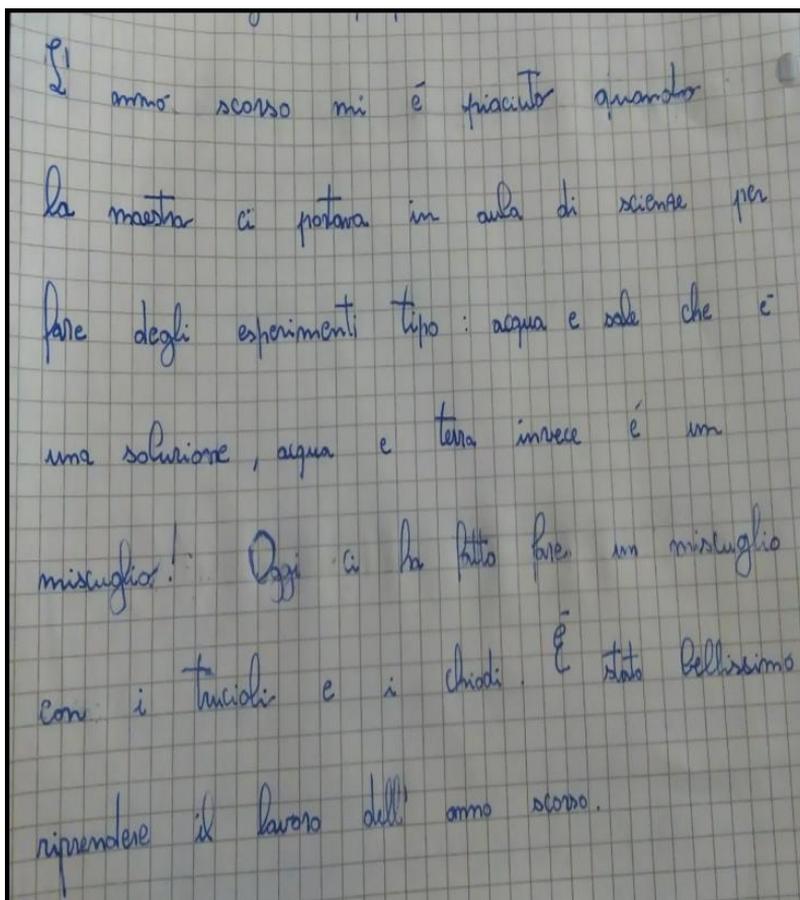
## Esempio 10

Presidio: NOVARA

Scuola PRIMARIA FRATELLI DI DIO - Classe IVB

### **Ricordi e riflessioni**

Ripercorrere le esperienze dell'anno precedente genera riflessioni e valutazioni, frutto di pensiero spontaneo e maturo.



l'anno scorso mi è piaciuto quando  
la maestra ci portava in aula di scienze per  
fare degli esperimenti tipo: acqua e sale che è  
una soluzione, acqua e terra invece è un  
miscuglio! Oggi ci ha fatto fare un miscuglio  
con i trucioli e i chiodi. È stato bellissimo  
riprendere il lavoro dell'anno scorso.

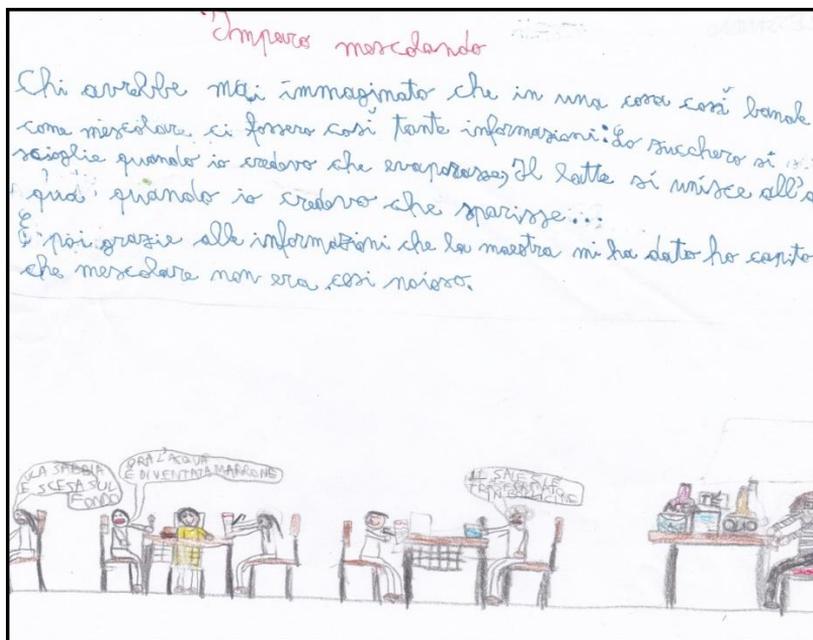
## Esempio 11

Presidio: NOVARA

Scuola PRIMARIA GALVANI - Classe IVB

### *Il lavoro sui miscugli e le soluzioni nel ricordo dei bambini*

Munari sosteneva che non esistono cose o fatti che possiamo definire “banali”: se guardata con gli occhi della curiosità ogni cosa si manifesta ricca e complessa. Questa stessa riflessione emerge con evidenza dal materiale che segue .



## *Le conclusioni*

### *Il significato del nostro lavoro comune*

Una ricerca quale quella svolta e di cui abbiamo fornito qui ampia documentazione non ammette conclusioni: per sua stessa natura è infatti impossibile chiudere un processo evolutivo che ha dato e, ce lo auguriamo di tutto cuore, continuerà molto probabilmente a dare frutti in ogni caso, indipendentemente dagli eventuali cambiamenti di orizzonte in capo a Enti e/o Istituzioni. Rete Piemonte CompetenzISS ha messo in moto le intelligenze degli operatori della scuola e della comunità educante di cui questi hanno saputo circondarsi, seppur in termini ancora provvisori e con alterna fortuna. Non saranno dunque i mutamenti formali a interromperne o rilanciarne il respiro, ma sarà semmai la volontà di ricerca appassionata che produrrà memoria e continua adesione ai principi pedagogici e didattici di cui abbiamo riferito con questo piccolo libro.

Noi e gli insegnanti che hanno deciso di lavorare in rete e che con noi si sono spesi per fare ricerca didattica d'aula costituiamo una comunità, piccola o grande che sia. Si tratta di una comunità educante che non si proporrà mai come custode passiva di un passato da mettere sotto formalina per ricominciare sempre da capo (la formalità conservativa delle discipline e del positivismo culturale non sa abbracciare la realtà se non a piccoli pezzi, rinunciando a coglierne la complessità in tutta la sua bellezza). Quella costituitasi in Rete Piemonte CompetenzISS è certo una comunità ancora relativamente piccola, ma già di per sé è fedele interprete di quanto altri prima di noi hanno teorizzato e che la Rete si è incaricata di ricondurre all'oggi come prassi didattica concreta. Stiamo parlando del "sistema formativo" come realtà che si rinnova nell'esperienza molecolarizzata dei singoli,

insegnanti, alunni e genitori, ovvero di ognuno di noi e che si materializza in una successione di azioni coscienti, di fatti e parole che diventano nostro attuale ricordo (nel senso primigenio di ri-accordare, ovvero riportare al cuore).

### ***Il rilancio possibile***

*Da qui la voglia di non fermarsi a ciò che questo libro documenta. Il desiderio è quello di riprendere a navigare nel mare che connette la Rete delle scuole come un arcipelago di isole in comunicazione tra loro. Malgrado le difficoltà, le chiusure culturali e le conseguenze a volte tragiche prodotte dall'ignoranza, tutti sanno che la verità del mare si manifesta là dove esso unisce, permettendo di far convivere identità ed appartenenze che inevitabilmente sono destinate a contaminarsi virtuosamente. E il pensiero va all'archi-pélagos, all'insieme delle scuole, isole diverse e magari anche lontane, tutte identitariamente distinte e, allo stesso tempo, tutte bagnate, bacciate e connesse dal mare dei saperi. L'archi-pélagos è la Rete CompetenzISS e il mare che unisce è quello della collaborazione a costruire la scuola della competenza. Da qui ripartiamo anche perché, indipendentemente dalle condizioni al contorno che possono anche cambiare in senso favorevole o meno, ciò che conta è la volontà di cittadinanza che i protagonisti di CompetenzISS desiderano continuare ad esprimere. A noi pare che questa costituisca la miglior garanzia perché la scuola di oggi sia effettivamente una "Buona Scuola" anche per il domani.*

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alves Rubem**, *"La scuola che ho sempre sognato"*, EMI, Bologna 2003.
- Bandura Albert**, *"Autoefficacia: teoria ed applicazioni"*, Erickson, Trento 2000.
- Bajani Andrea**, *"La scuola non serve a niente"*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Bencivenga Ermanno**, *"La filosofia in quarantadue favole"*, Arnoldo Mondadori, Milano 2007.
- Bergmann Jonathan e Sams Aaron**, *"Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day"* International Society for Technology 2012.
- Boekaerts Monique**, *"Self-regulated learning at the Junction of Cognition and Motivation"*, European Psychologist, Vol. 1, N.2, Hogrefe & Huber Publishers, Leida 1996.
- Boscolo Pietro**, *"Intelligenza e differenze individuali"*, in C. Pontecorvo, a cura di, *"Intelligenza e diversità"*, Loescher, Torino 1981.
- Byung-Chul Han**, *"Nello sciame. Visioni del digitale"*, Nottetempo, Roma 2015.
- Cadamuro Alessia**, *"Stili cognitivi e stili di apprendimento"*, Carocci, Roma 2007.
- Cambi Franco**, *"La scuola tra nuovi e antichi linguaggi"* in *La Vita Scolastica*, Anno 67, n.9, maggio 2013.
- Carpignano Rosarina, Cerrato Giuseppina, Lanfranco Daniela, Pera Tiziano**, *"La Chimica Maestra"*, Baobab Editore, Verbania-Torino 2013.
- Castoldi Mario**, *"Valutare le competenze. Percorsi e metodi"*, Carocci, Roma 2009.
- Cerrato Giuseppina, Lanfranco Daniela, Pera Tiziano**, *"Dalla didattica alla valutazione delle competenze"* in *"Verso la certificazione delle competenze"*, Giunti Scuola, Firenze 2016.
- Comoglio Mario**, *"Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali"*, Ialweb, Pordenone 2005.

- Cornoldi Cesare**, *“Le difficoltà di apprendimento a scuola. Far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica”*, Il Mulino, Bologna 2013.
- De Bartolomeis Francesco**, *“Introduzione alla didattica della scuola attiva”*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- D’Amore Bruno**, *“Le basi filosofiche, pedagogiche, epistemologiche e concettuali della didattica della Matematica”*, Pitagora Editrice, Bologna 2003.
- Durisi Elena, Allasia Daniela, Rinaudo Giuseppina**, *“I bambini di... Galileo”*, Baobab Editore, Verbania-Torino 2011.
- Gardner Howard**, *“Educazione e sviluppo della mente”*, Erickson, Trento 2005.
- Giorello Giulio**, *“Homo sapiens, un essere antiquato: ha paura delle sue stesse scoperte”*, in Origami, supplemento N.3 a La Stampa, Torino, mercoledì 25 novembre 2015.
- Gopnik Alison**, *“Il bambino filosofo”*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Harlen Wynne**, *“Einseger le sciences: coment faire?”* Collection La main à la pate, Le Pommier, Paris 2004.
- Laffi Stefano**, *“La congiura contro i giovani, crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni”*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Lave, Jean, Wenger Etienne**, *“Situated Learning: Legitimate Periperal Participation”*, University Press, Cambridge 1990.
- Lave, Jean, Wenger Etienne**, *“L’apprendimento situato, Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali”*, Erickson, Trento 2006.
- Maglioni Maurizio, Biscaro Fabio**, *“La Classe Capovolta”*, Erickson, Trento 2014.
- Malizia Guglielmo, Cicatelli Sergio**, a cura di, *“Verso la scuola delle competenze. Atti della giornata di studio – Roma, 14 Maggio 2009”*, Armando Editore, Roma 2009.
- Mariani Luciano**, *“Gli Stili di Apprendimento: Verso una Didattica Differenziata”*, in Quartapelle F. a cura di, *“Proposte per una Didattica Modulare”*, Franco Angeli/IRRSAE Lombardia, Milano 1999.
- Mariani Luciano**, *“Saper Apprendere. Atteggiamenti, Motivazioni, Stili e Strategie per Insegnare a Imparare”*. Limena (PD), Libreria Universitaria, [www.libreriauniversitaria.it](http://www.libreriauniversitaria.it) 2010.
- Mazur Eric**, *“Peer Instruction, A User’s Manual”*, Prentice Hall Series in Educational Innovation Upper Saddle River, 1997.

**M.I.U.R.** *"Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione"*, Roma 2007.

**M.I.U.R.** *"Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione"*, CM n.3, Roma 13 febbraio 2015.

**M.I.U.R.** *"Settimana del Piano nazionale per la scuola digitale (7 dicembre – 15 dicembre 2015). "Kit" per le scuole"*, Nota n.22329, Roma 30 novembre 2015.

**M.I.U.R.** *"Orientamenti per la redazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa"*, Nota n.2905, Roma 11 dicembre 2015.

**Montessori Maria**, *"Educazione per un mondo nuovo"*, tradotto in italiano dall'originale *"Education for a new world"*, lezioni tenute in India nel corso del 1943 e pubblicate da Garzanti, Milano 2000.

**Morin Edgar**, *"Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione"*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

**Nota, Laura & Soresi Salvatore**, *"Autoefficacia nelle scelte"*, Giunti-Organizzazioni Speciali, Firenze 2000.

**Panikkar Raimon**, *"La porta stretta della conoscenza"*, Rizzoli, Milano 2005.

**Pennac Daniel**, *"Diario di scuola"*, Feltrinelli, Milano 2007.

**Pera Tiziano**, *"Gli indicatori di I.S.S."* in M.I.U.R., *Annali della Pubblica Istruzione* n.5-6/2009 – 1/2010, Le Monnier, Roma.

**Pera Tiziano, Carpignano Rosarina**, a cura di, *"Le favole dell'Alchimista"*, Baobab Editore, Verbania-Torino 2010.

**Pera Tiziano**, *"L'insegnamento delle Scienze e il nuovo umanesimo"*, in S. Loiero, M. Spinosi, a cura di, *"Fare Scuola con le indicazioni"*, Tecnodid, Napoli 2012.

**Pera Tiziano**, a cura di, *"Prati e Sapori di Lago"*, Baobab Editore, Verbania-Torino 2012.

**Pera Tiziano**, *"Insegnare e apprendere Scienze e Tecnologia Con le Indicazioni Nazionali"*, e-book, Giunti Scuola, Firenze 2015.

**Pera Tiziano, Lanfranco Daniela**, *"Valutare è dare valore"* in *La Vita Scolastica* n. 8, Giunti Scuola, Firenze 2016.

**Perrenoud Philippe**, *"Dieci competenze per insegnare"* e anche *"Costruire competenze a partire dalla scuola"*, Roma Anicia 2002.

**Pinilla Fandiño Martha Isabel**, *"Curricolo e valutazione in Matematica"*, Pitagora Editrice, Bologna 2002.

**Pound Ezra**, *"I Cantos"*, Mondadori, Milano 2005.

**Rivoltella Per Carlo** e altri, *"Fare didattica con gli EAS, Episodi di Apprendimento Situato"*, La Scuola, Brescia 2013.

**Recalcati Massimo**, *"L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento"*, Einaudi, Torino 2014.

**Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne, Kahn Sabine**, *"Les competence à l'école. Apprentissage et evaluation"*, De Boeck, Bruxelles 2012.

**Ritscher Penny**, *"Slow school. Pedagogia del quotidiano"*, Giunti, Firenze 2011.

**Sclavi Marianella e Giornelli Gabriella**, *"La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici"*, Feltrinelli, Milano 2014.

**Stella Giacomo**, *"Tutta un'altra scuola"*, Giunti, Firenze 2016.

**Tessaro Fiorino**, *"Ricerca didattica e counseling formativo"*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

**Tiriticco Maurizio**, *"La progettazione modulare nella scuola dell'autonomia"*, Tecnodid, Napoli 2000.

**Vastarella Sergio**, *"L'EAS come forma di documentazione"* in Scuola Italiana Moderna (SIM) n.1, La Scuola, Brescia Settembre 2014.

**Wiggins Grant, McTighe Jay**, *"Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa"*, LAS, Roma 2004.

**Winne Harken**, *"Evaluating Inquiry-Based Science Developments"*, a paper commissioned by the National Research Council in preparation for a meeting on the status of evaluation of inquiry-based science education, National Academy of Sciences. Bristol Myers Squibb Foundation 2004.

**Zavalloni Gianfranco**, *"La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta"*, EMI, Bologna 2009.

**Zimmerman Berry J., Bandura Albert & Martinez Pons Manuel**, *"Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting"* in American Educational Research Journal, 1992.

**Zimmerman Berry J.**, *"Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis"*, in B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), Self-regulated learning and academic achievement, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2001.

# Appendice

## DOCUMENTO 1

### **COMPOSIZIONE DEL COMITATO TECNICO SCIENTIFICO CTS del Piano Piemonte CompetenzISS**

Tecla RIVERSO	Dirigente Ufficio V* USR Piemonte
Rosarina CARPIGNANO	Università di Torino- DD SCI -già membro del Comitato Scientifico Nazionale e del Piemonte del Piano ISS
Luciana CAMPANARO	ANISN -Già membro del Comitato Scientifico Piemonte del Piano ISS
Elena GIACOBINO	Museo Regionale Scienze Naturali -già membro del Comitato Scientifico Piemonte del Piano ISS
Graziella VECCO	AIF - già membro del Comitato Scientifico Piemonte del Piano ISS
Emilio DI BIASE	Dirigente scolastico IIS Cobianchi di Verbania
Tiziano PERA	Esperto Area Chimica – già membro del Comitato Scientifico Nazionale del Piano ISS
Giuseppina RINAUDO	Esperta Area Fisica
Claudio VICARI	Esperto Area Scienze Naturali
Giuseppina CERRATO	Docente Università di Torino- CdLM Scienze della Formazione Primaria
Daniela LANFRANCO	Docente IIS Vittone (Chieri)- già membro del Comitato Scientifico Nazionale del Piano ISS
Maria Rosaria ROBERTI	Docente comandata presso Ufficio V * USR Piemonte
Fiorenza TURIANO	Docente comandata presso Ufficio III * USR Piemonte

\*attuale Ufficio II

## DOCUMENTO 2

*Accordo di rete tra le istituzioni scolastiche del Piemonte e l'I.I.S. Cobianchi di Verbania, scuola polo del piano CompetenzISS*

### VISTI

- l'art. 7 del D.P.R. 275/99 (Regolamento Autonomia delle Istituzioni Scolastiche), che consente accordi e convenzioni tra le Istituzioni Scolastiche per il coordinamento di attività di comune interesse, ai sensi e per gli effetti dell'art. 15 L. 241/90;
- le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione di cui al DM 254/2012;
- i Regolamenti 87, 88, 89 dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali relativi alla Riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado emanati con DPR 15 Marzo 2010;
- il Progetto presentato dal già esistente Gruppo di pilotaggio regionale Piano ISS;
- la necessità di individuare nell'ambito del Piano CompetenzISS specifici interventi formativi e informativi finalizzati all'implementazione del Piano ISS coerentemente con l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione e dei Regolamenti per la Scuola Secondaria di secondo grado;
- gli indicatori strutturali del Piano ISS (contesti di senso, didattica laboratoriale, verticalità e traguardi di competenza) che riprendono le voci "obiettivi di apprendimento" e "traguardi di competenza" delle Indicazioni Nazionali;
- il D.G. prot. 985 del 6 Febbraio 2014 relativo alla costituzione di un Comitato Tecnico Scientifico (CTS) presso USR Piemonte a supporto del Piano CompetenzISS.

### Considerato che

- la rete, con il supporto del Comitato Tecnico Scientifico (CTS), viene costituita per perseguire gli obiettivi illustrati dagli articoli che seguono;
- ogni Scuola aderente ne assumerà gli impegni conseguenti e condivisi;

**I Sigg. Dirigenti delle Istituzioni scolastiche** di seguito riportate, in rappresentanza dei rispettivi Istituti, sottoscrivono il presente Accordo con il quale viene istituita la **Rete Piemonte CompetenzISS** a supporto del Piano CompetenzISS, con capofila l'IIS Cobianchi di Verbania.

**Art. 1**  
**OBIETTIVI ISTITUZIONALI DELLA RETE**

La Rete Piemonte CompetenzISS ha il principale scopo di portare a valore le esperienze condotte all'interno della cornice del Piano Nazionale Insegnare Scienze Sperimentali (ISS) per allargarne l'orizzonte non solo alle aree delle Scienze, ma a tutto il curriculum.

Altro obiettivo fondamentale è quello di formalizzare le esperienze virtuose e le buone pratiche di ISS per estenderle possibilmente a tutte le Istituzioni scolastiche del Piemonte, in modo da fornire esemplificazioni d'aula generalizzabili a sostegno della didattica per competenze.

In particolare alla Rete Piemonte CompetenzISS si attribuiscono le seguenti finalità di dettaglio:

- promuovere strategie e modalità di co-progettazione e condivisione di sistema;
- raccogliere esperienze didattiche messe in atto ai vari livelli di scolarità;
- mettere a disposizione delle scuole in rete strumenti condivisi e sperimentati per la valutazione delle competenze;
- lavorare sui grandi numeri per relazionare tra loro prove e risultati di verifica in termini di apprendimenti e competenze;
- divulgare le buone pratiche e la documentazione dei percorsi didattici funzionali alla scuola per la competenza;
- promuovere tassonomie condivise che connettano i temi curricolari, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza secondo la prospettiva promossa dalle Indicazioni MIUR;
- promuovere forme e modi atti a favorire il confronto di merito sulla didattica funzionale alla promozione delle competenze con il sistema delle imprese e con il mondo del lavoro, per stimolare la collaborazione e l'eventuale coordinamento di iniziative condivise;
- promuovere opportune azioni di accompagnamento a sostegno della relazione scuola-famiglie;
- progettare e condividere proposte d'azione rispondenti agli obiettivi definiti dalle Istituzioni Europee competenti da presentare alla Commissione Europea e/o alle Istituzioni Nazionali perché vengano valutate e possibilmente ammesse ad eventuali finanziamenti finalizzati.

**Art. 2**  
**IMPEGNI DEI SOGGETTI COINVOLTI**

**2.1** Le Istituzioni scolastiche aderenti alla rete si impegnano a:

- partecipare alle attività di rete e sostenere con il proprio lavoro d'aula le ricerche funzionali agli obiettivi istituzionali della Rete Piemonte CompetenzISS esplicitati all'articolo 1;
- ricostituire o, eventualmente, costituire ex novo le reti territoriali delle scuole afferenti ai presidi;
- partire dalle tematiche scolastiche e curricolari per accompagnare gli allievi ad abitare il mondo in termini di cittadinanza attiva e responsabile, sulla scorta delle competenze promosse dalle Indicazioni MIUR;
- mettere in atto spazi di ricerca anche autonoma per sostenere la didattica per competenze e per costruire momenti di co-progettazione e condivisione con la Rete Piemonte CompetenzISS;
- partecipare in termini collaborativi alla costruzione, alla sperimentazione e validazione di strumenti di verifica dei traguardi di competenza finalizzati alla certificazione da parte degli insegnanti e all'autovalutazione da parte degli allievi.
- acquisire agli atti della scuola capofila le rispettive delibere dei competenti Organi Collegiali delle istituzioni scolastiche aderenti alla rete.

**2.2** L'Istituzione capofila si impegna a:

- individuare un docente referente della Rete Piemonte CompetenzISS;
- mettere a disposizione adatto supporto informatico per la pubblicazione e la consultabilità dei materiali a sostegno della Rete;
- garantire l'archiviazione di detti materiali;
- assicurare la disseminazione delle proposte provenienti dalle istituzioni scolastiche aderenti, approvate dal CTS del Piano CompetenzISS, in conformità alle indicazioni dell'USR-Piemonte.

**2.3** Le Istituzioni scolastiche della Rete conferiscono al CTS e alla scuola capofila formale mandato a rappresentare il soggetto collettivo RETE PIEMONTE COMPETENZISS nelle comunicazioni esterne concernenti l'attività della Rete stessa.

**2.4** Al fine di rendere operative le azioni sopra descritte, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, anche in eventuale collaborazione con altre istituzioni, sosterrà le Scuole aderenti alla rete nel:

- fornire consulenza ai diversi soggetti firmatari ;
- monitorare e stimolare le attività della Rete Piemonte CompetenzISS;

- supportare le esperienze didattiche delle Istituzioni scolastiche coinvolte nell'Accordo, avvalendosi della consulenza del CTS del Piano CompetenzISS, in modo che esse possano costituire riferimento paradigmatico da disseminare a sostegno della scuola della competenza e a vantaggio dei vari livelli di scolarità, delle famiglie e del mondo del lavoro.

### Art. 3

#### DURATA E RINNOVO

L'accordo è valido a partire dalla presente data e si intende tacitamente rinnovato per i successivi tre anni con possibilità di ulteriori proroghe, fatta salva la facoltà di recesso dall'adesione alla Rete, previa comunicazione scritta e motivata al Dirigente scolastico dell'IIS Cobianchi di Verbania e all'USR Piemonte.



## DOCUMENTO 3

### ***MODELLO per stipula Accordo di rete locale***

#### **Visti**

- l'art. 7 del D.P.R. 275/99 (Regolamento Autonomia delle Istituzioni Scolastiche), che consente accordi e convenzioni tra le Istituzioni Scolastiche per il coordinamento di attività di comune interesse, ai sensi e per gli effetti dell'art. 15 L. 241/90;
- le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione di cui al DM 254/2012;
- i Regolamenti 87,88,89 del Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali relativi alla Riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado emanati con DPR 15 Marzo 2010;
- l'accordo della RETE PIEMONTE COMPETENZISS stipulato tra le Istituzioni scolastiche del Piemonte con Capofila l'IIS Cobianchi di Verbania a supporto del Piano CompetenzISS a cui il capofila di questa rete LOCALE ha aderito,
- 

#### **Considerato che**

- le tematiche scolastiche e curricolari servono per accompagnare gli allievi ad abitare il mondo in termini di cittadinanza attiva e responsabile, sulla scorta delle competenze promosse dalle Indicazioni Nazionali del MIUR;
- nell'ambito del Piano CompetenzISS vi è la necessità di individuare e promuovere specifici interventi formativi e informativi (riferiti all'ex Piano ISS, all'attuazione dei Regolamenti e delle Indicazioni Nazionali) da realizzarsi a livello locale e con una diffusione territoriale che sia la più capillare possibile;
- il collegamento in Rete Locale tra le scuole firmatarie è finalizzato alla costituzione di una équipe di Presidio che proceda alla realizzazione di un sistema integrato con altre scuole aderenti del territorio, onde evitare la frantumazione delle iniziative e la dispersione delle risorse;
- l'adesione alla Rete Locale CompetenzISS costituirà parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa di ogni Scuola aderente.

**I Sigg. Dirigenti delle Istituzioni scolastiche di seguito riportate, in rappresentanza dei rispettivi Istituti,**

### **SOTTOSCRIVONO**

il presente Accordo di Rete Locale che si riferisce al Presidio della Rete con capofila e che si conviene regolato dagli articoli che seguono:

#### **Art. 1 - OBIETTIVI ISTITUZIONALI DELLA RETE**

La Rete Locale del PRESIDIO .....COMPETENZISS condivide gli obiettivi istituzionali della Rete PIEMONTE COMPETENZISS e in particolare le seguenti finalità:

- promuovere strategie e modalità di co-progettazione e condivisione di sistema;
- raccogliere esperienze didattiche messe in atto ai vari livelli di scolarità;
- mettere a disposizione delle scuole in rete strumenti condivisi e sperimentati per la valutazione delle competenze;
- lavorare sui grandi numeri per relazionare tra loro prove e risultati di verifica in termini di apprendimenti e competenze;
- divulgare le buone pratiche e la documentazione dei percorsi didattici funzionali alla scuola per la competenza;
- promuovere tassonomie condivise che connettano i temi curricolari, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza secondo la prospettiva promossa dalle Indicazioni MIUR;
- promuovere forme e modi atti a favorire il confronto di merito sulla didattica funzionale alla promozione delle competenze con il sistema delle imprese e con il mondo del lavoro, per stimolare la collaborazione e l'eventuale coordinamento di iniziative condivise;
- promuovere opportune azioni di accompagnamento a sostegno della relazione scuola-famiglie.

#### **Art. 2 - IMPEGNI DEI SOGGETTI COINVOLTI**

##### **2.1 La Scuola Presidio diventa capofila della Rete Locale e si impegna a:**

- costituire l' EQUIPE DEL PRESIDIO formata da tre docenti COORDINATORI rappresentanti delle scuole dei tre ordini scolastici (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado) firmatarie del presente Accordo di rete locale e nominati dai Dirigenti scolastici delle 3 scuole;

- individuare tra i coordinatori un Operatore della Rete;
- individuare una o più persone con il compito di coadiuvare l'Operatore;
- mettere a disposizione un locale, oltre ad attrezzature e materiali ad uso della rete;
- garantire la custodia dei materiali;
- garantire la visibilità della rete anche attraverso il proprio sito web;
- garantire l'esecuzione delle decisioni assunte dalle istituzioni scolastiche aderenti.

**2.2 L' equipe del Presidio (tre coordinatori) si impegna a:**

- promuovere iniziative didattiche e formative all'interno delle proprie scuole;
- svolgere un'azione di coinvolgimento di altre scuole del territorio, con cui promuovere strategie e modalità di co-progettazione nella condivisione delle finalità di cui all'ART.1;
- mantenere il collegamento con la Rete regionale PIEMONTE COMPETENZISS.

**2.3 Le Istituzioni scolastiche aderenti alla Rete Locale si impegnano a:**

- nominare un Referente rappresentante della scuola;
- definire progetti didattici congiunti e/o afferenti alla rete da inserire esplicitamente nel Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto;
- dare la propria piena disponibilità agli scambi di materiale didattico e informativo;
- collaborare in materia di formazione del personale;
- partecipare a gruppi di lavoro per la progettazione di iniziative condivise e la costruzione di strumenti didattici funzionali alla promozione della scuola per la competenza;
- partecipare alle attività di rete e sostenere con il lavoro d'aula le ricerche funzionali agli obiettivi istituzionali della Rete regionale Piemonte CompetenzISS esplicitati all'articolo 1;
- mettere in atto spazi di ricerca anche autonoma per sostenere la didattica per competenze e per costruire momenti di co-progettazione e condivisione con la Rete
- partecipare in termini collaborativi alla costruzione, alla sperimentazione e validazione di strumenti di verifica dei traguardi di competenza finalizzati alla certificazione da parte degli insegnanti e all'autovalutazione da parte degli allievi.

**2.4 Poiché la Scuola assume il ruolo di scuola capofila, le**

istituzioni scolastiche della Rete Locale conferiscono alla scuola capofila formale mandato a rappresentarle nelle comunicazioni esterne concernenti l'attività della Rete stessa.

**Art. 3 - AMPLIAMENTO- DURATA E RINNOVO**

**3.1** - Il presente accordo potrà essere esteso ad altre scuole del territorio, individuate dall'equipe del Presidio.

**3.2** - Il presente accordo si ritiene valido a partire dalla data in calce e si intende tacitamente rinnovato per i successivi tre anni con possibilità di ulteriori tacite proroghe a cadenza triennale, fatta salva la facoltà di recesso, previa comunicazione scritta e motivata al Dirigente scolastico dell'Istituto capofila.

**Col presente documento si acquisiscono agli atti della scuola capofila le rispettive delibere dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Circolo e/o di Istituto delle istituzioni scolastiche aderenti alla rete.**

Data:

I Dirigenti Scolastici delle Istituzioni Scolastiche aderenti alla Rete Locale  
CompetenzISS:

ISTITUTO

Firma

.....



## DOCUMENTO 4

### *Riepilogo attività d'aula (a.s. 2014/2015)*

#### **PRESIDIO TORINO CITTA'**

**Tema: Trasformazioni chimiche**

*Scuola Secondaria di secondo grado*

IIS Peano , Torino – Spec. LSSA e ITT

**Docenti: Prinetto Federica , Fontana Loredana, Caputo Grazia**

Classi: IA – IIA – IIB –IIC – IID - IIIA – IIIB

*Istituti Comprensivi*

Tema : Funghi, muffe, lieviti

I.C. di Fiano – I.C. di Mappano

*Scuola secondaria di primo grado*

“Rosselli”, Fiano – “Allende”, Robassomero – “Falcone”, Mappano

**Docenti : Bennato Carmela, Giacomelli Maria Teresa, Cremona**

**Elisabetta, D’Angelo Alda**

Classi IIA ,Allende – IIA , Falcone – IIC, Rosselli

*Scuola Primaria*

Primaria, Fiano – Primaria, Robassomero - Primaria “Pertini”, Mappano

**Docenti : Cataletto Renata, Papurello Patrizia, Garzello Lucia, Vota Virginia**

Classi : Robassomero IA, IVA- Fiano IVA, IVB- Mappano IB

#### **PRESIDIO ALESSANDRIA-SERRAVALLE SCRIVIA**

*Scuola Secondaria di secondo grado*

Tema: L’acqua

IIS Ciampini Boccardo, Novi Ligure

**Docenti : Gallo Rosa Antonella, Colombo Paola, Sartirana Luisa**

Classi IIO, IIP

*Istituto Comprensivo “Martiri della Benedica”*

*Scuola Secondaria di primo grado di Serravalle Scrivia*

Tema : Miscugli e soluzioni

**Docente: Rimondi Attilia**

Classe IIE

*Scuola Primaria di Serravalle Scrivia*

Tema : Acqua e soluzioni

**Docente : Vallacco Giovanna**

Classi IVA, IVB

## **PRESIDIO ALBA – CUNEO**

**Tema : Le trasformazioni della materia**

**Scuola Secondaria di secondo grado**

Tema: Le fermentazioni

IIS Cillario Ferrero

**Docente : Galvagno Rosanilla**

Classe : IIIM Chimico-Biologico

**Scuola Secondaria di primo grado**

Tema: Le trasformazioni della materia nell'organismo

Scuola Media "Vida Pertini"

**Docente: Palumbo Fabio**

Classe IIIH

**Scuola Primaria**

Tema: Le trasformazioni della materia nei cibi : Progetto torta

Scuola Primaria "Rodari" DD "2° Circolo

**Docenti: Asteggiano Maddalena, Buonagrazia Francesca, Cora Mozzone**

**Silvia**

Classi: IIA, IIB, IIC

## **PRESIDIO NOVARA**

**Istituti Comprensivi**

IC Bellini, IC Boroli

**Secondaria di Primo grado**

"Pier Lombardo", IC Boroli

Tema: Le soluzioni e la solubilità

**Docenti: Vannicola Carmela, Pasinetti Daria**

Classi: IIA, IIG

Tema : I miscugli e le soluzioni

**Docenti: Giglia Eleonora, D'Agosto Marisa, Biffi Ermelinda**

Classi : IC; ID; IH

**Scuola Primaria**

Tema: Il calore

Scuola Primaria "Rigutini"

**Docenti: Prella Rita, Iapichino Carmen, Fusco Donata, Danzi Concettina**

Classi: IVA, IV B, IV C

Scuola Primaria D. Ponzetto

**Docente Gnemmi Samanta**

Classe IVA

Scuola primaria Coppino

**Docente : Invernizzi Elisabetta**

Classi IVA, IV B

Scuola Primaria Galvani

Tema: I fenomeni elettrici

**Docenti: Polimeni Antonella, Jon Irene**

Classi: VA, VB

Tema: Miscugli e soluzioni

Scuola Primaria Galvani, Scuola Primaria Fratelli di Dio, Scuola Primaria Rigatini

**Docenti: Ceffa Antonella, Triberio Giuseppina, Ferrari Carla, , Ianchello Giuseppina**

Classi: IIB, IIIB Galvani, IIIA, IIIB, Fratelli di Dio, IIIC Rigatini

### **PRESIDIO VERBANIA**

**Tema. Nutrire il Pianeta , EXPO...SIZIONE**

**Scuola primaria. "M. Peron"**

Tema : Educazione alimentare e arte

**Docente: Maurizi Lorella**

Classi : II A, IIB, III, IV

**Secondaria di primo e di secondo Grado**

Tema: Gli insetti impollinatori

**Secondarie di I grado**

Peer Education da parte di allievi dell'IIS Cobianchi

Secondaria di Omegna, Classi IF, 2A

Secondaria "Carmine" di Cannobio: Classi IIA, IIB, IID, IIIA, IIIB, IIIC, IIID

**Docenti: Cottini Daniela, Pasquali Maria Cristina, Boga Marilena**

**Secondaria di secondo grado:**

IIS Cobianchi, Verbania Classi III e IV Ambientale, IV A e IVB Liceo Scientifico

**Docenti: Balzarini Patrizia, Ramoni Carlo, Vicari Claudio**

Tutoraggio via skype da parte degli studenti del Cobianchi

Scuola Ujlaki Altalanos Isola , Budapest

# Indice

	Pag.
<i>Perchè questo piccolo libro?</i>	3
<b>LE PREMESSE</b>	<b>5</b>
La presentazione di Piemonte CompetenzISS	5
Introduzione al Piano Regionale Piemonte CompetenzISS	8
<b>CAP 1 LE SCELTE DEL PIEMONTE</b>	<b>14</b>
Il seminario di apertura	14
Il cuore del progetto	18
Gli strumenti messi in campo	19
<b>CAP 2 LA STRUTTURA ORGANIZZATIVA</b>	<b>20</b>
I Presidi come strutture di riferimento	20
La Rete regionale e le reti locali	23
I materiali della Rete Piemonte reperibili sul web	23
I materiali di sostegno	25
<b>CAP 3 VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: come fare in pratica</b>	<b>27</b>
Tra “compiti autentici” e “rubriche di valutazione”	27
Il modello Baobab delle “tele di ragno”	32
L’auto-valutazione e la questione del potere	39
La flessibilità del modello	46

<b>CAP 4 L'ATTIVITA' DELLA RETE: progettazioni, attività d'aula, documentazione, attori</b>	<b>49</b>
Le progettazioni nell'a.s. 2014/2015	49
I progetti dei Presidi in dettaglio	52
Le attività d'aula nell' a.s. 2014/2015	54
La documentazione dei Presidi	57
Gli attori del processo nell'a.s. 2014/2015	59
<b>CAP 5 LA VALIDAZIONE DEL MODELLO</b>	<b>61</b>
La revisione del CTS	61
La ricchezza variabile dei dettagli	66
La qualità che emerge dai lavori	77
<b><i>Le Conclusioni</i></b>	<b>93</b>
Il significato del nostro lavoro comune	93
Il rilancio possibile	94
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>95</b>
<b>APPENDICE</b>	<b>99</b>
Documento 1 - COMPOSIZIONE DEL COMITATO TECNICO SCIENTIFICO CTS	99
Documento 2 - ACCORDO DI RETE REGIONALE	100
Documento 3 - MODELLO ACCORDO RETE LOCALE	104
Documento 4 - RIEPILOGO ATTIVITA' D'AULA (A.S. 2014/2015)	108
<b>INDICE</b>	<b>111</b>



“*Il Baobab, l'albero della ricerca*” è una associazione culturale senza scopo di lucro che si occupa di editoria e ricerca didattica in riferimento alla Scuola della competenza, alla didattica delle Scienze e della Tecnologia connesse alle altre aree disciplinari (Lingua 1, Lingua 2, Storia, ecc.) in tutti i livelli di scolarità fino ai Corsi di Laurea in Scienza della Formazione Primaria.

Oltre ai gruppi Scuola dell’Infanzia, Scuola Primaria e Scuola Media che collaborano alle riviste didattiche della Giunti-Scuola, l’associazione comprende diversi GRDS (Gruppi di Ricerca in Didattica delle Scienze) che, operando in varie regioni del Paese (tra cui Piemonte, Emilia Romagna e Puglia), si occupano degli aspetti pedagogici, della ricerca didattica d’aula e di quella a carattere universitario soprattutto in relazione ai principi del curriculum verticale, dei contesti di senso, della didattica laboratoriale, della competenza di cittadinanza, della verifica-valutazione di apprendimenti e competenze.

L’Associazione Il Baobab, di cui *BaobabEditore* è emanazione, si occupa inoltre di formazione degli insegnanti.

La DIDATTICA di "S" , dove S sta per Scienze, ma anche per Scuola, Sapere, Sapore, da cui il gusto ed il piacere dell'apprendere e dell'assimilare, è una delle linee editoriali di BAOBAB Editore. ([www.baobabricerca.org](http://www.baobabricerca.org), [www.lacasadellago.org](http://www.lacasadellago.org))

## QUARTA DI COPERTINA

**Nella collana “La didattica di S”, Baobab Editore ha realizzato le seguenti pubblicazioni:**

- Tiziano Pera, Rosarina Carpignano (a cura di) *“Le favole dell’Alchimista”*, 2010.
- Elisabetta Durisi, Daniela Allasia, Giuseppina Rinaudo, *“I bambini di... Galileo”*, 2011.
- Tiziano Pera (a cura di), *“Prati e Sapori di Lago”*, 2012.
- Rosarina Carpignano, Giuseppina Cerrato, Daniela Lanfranco, Tiziano Pera, *“La Chimica Maestra”*, 2013.
- Tiziano Pera, Fabrizio Broggi, Milena Sartorisio, Maria Grazia Lora, Rino Dibenedetto, Nadia Del Favero, *“Scienze e Tecnologie Applicate”*, 2014.

**Nella collana “I semi”:**

- Lorella Maurizi, Luisa Mencarelli, *“Merende di... classe”*, 2011.
- Cinzia Sammartano, *“A scuola di avventure”*, 2011.
- Silva Cristofari, *“La nonna di Settime”*, 2012.
- Rosarina Carpignano, Giuseppina Cerrato, Daniela Lanfranco, Tiziano Pera, Maria Rosaria Roberti, *“Una Scuola per la Competenza. L’esperienza del Piano Piemonte CompetenzISS”*, 2016.

**Nella collana “Arte e...”:**

- Tiziano Pera (a cura di), *“I colori dell’anima: i bimbi svelano l’ignoto nelle forme e colori di Natale Cotti”*, 2010.
- Silvia Magistrini, *“Il Mondo negli occhi. Poesie in viaggio”*, 2011.
- Lisa Berra, *“Squitto, un topo alla Casa del Lago”*, 2015.