

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA  
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

**“L'impegno educativo dell'IdR nell'esercizio  
della professionalità docente”**

Corso Nazionale di aggiornamento  
per 130 docenti di religione cattolica, 'formatori di formatori'  
in servizio nelle scuole statali di ogni ordine e grado, formatori nelle singole regioni  
Esercizio finanziario 2010

Montesilvano (PE), 24-26 ottobre 2011

## **Lavorare per competenze: dalle dimensioni dell'IRC i criteri per le competenze**

Rita Minello

### **Introduzione**

Cosa resta della Riforma, dopo i passaggi e le varianti che si sono verificate, a livello progettuale e didattico, con l'ultimo decennio di riforme e/o innovazioni ministeriali? Viviamo in società complesse ed è chiaro che qualsiasi riforma o ri-orientamento di un sistema educativo complesso risente di fenomeni di sovrapposizione fra paradigmi culturali e fra necessità corporativistiche divergenti. Le attese della scuola sono difficilmente componibili in un complesso organico di proposte, ma spesso rappresentano un coacervo di idee, obiettivi, aspirazioni, interessi diversi tra tutti i soggetti direttamente ed indirettamente interessati. E tuttavia opportuno comprendere che, pur fra scelte differenziate, vi sono dei punti di non ritorno, alcune questioni-chiave e prospettive pedagogico-didattiche che è necessario ripensare per la scuola che verrà, perché vanno al di là delle semplici revisioni dei sistemi scolastici, in quanto collocano ormai in ambito internazionale i riferimenti e le basi portanti del sistema scolastico. L'IdR che operi all'interno del mondo scolastico in forma ben contestualizzata deve tenerli in considerazione: *lavorare per competenze nell'insegnamento della religione cattolica presuppone la conoscenza dei criteri internazionali del settore, rivisitati secondo prospettive di riflessività critica e di sensibilità didattica.*

### **1. Le novità della didattica per competenze**

La didattica per competenze non è certo cosa nuova nel settore dell'IRC: a partire dal concorso nazionale per l'immissione in ruolo, sino agli ultimi decreti sulla certificazione delle competenze, queste ultime sono state esaminate sul piano teorico, progettuale, didattico, valutativo, con particolare riferimento alla progettazione di UdA. Nell'ottica scolastica attuale, vi sono, tuttavia, nuovi e sostanziali elementi di riflessività.

#### **1.1. Recupero dell'orizzonte di senso**

Nella competenza capacità e abilità si sostanziano in una molteplicità di contesti, e in quelli devono operazionalizzarsi. Nella scuola i contesti sono predisposti dagli insegnanti. Se invece l'allievo affrontasse realtà non scolastiche, ricombinando le competenze apprese in modo personale e inventivo, ci troveremmo dinanzi ad un vero e proprio *sistema di padronanza*. La padronanza non è una competenza eccellente, ma è il modo in cui l'allievo *modellizza mentalmente la realtà*; in essa si ricombinano tutte le facoltà del soggetto: siano esse cognitive o applicative, affettive o razionali. Qui entrano in gioco gli atteggiamenti e le peculiari

visioni del mondo di ciascuno, che a loro volta si formano come esito del complesso delle esperienze di vita. Con i suoi sistemi di padronanza il soggetto mette alla prova “nella vita” le competenze che ha acquisito “nella scuola”. Non solo nel primo ciclo, ma a tutti i livelli, la scuola inizia a costruire curricoli per problemi, per situazioni, per casi, con un occhio di riguardo al *rapporto scuola-lavoro*: così la competenza appresa trova un senso compiuto nella dimensione dello stage o dell’esperienza sul campo.

## 1.2. Rilancio della didattica del curricolo, con focus sulle competenze

Con l’introduzione anche nel biennio della scuola superiore degli Assi culturali<sup>1</sup> e della certificazione delle competenze, per completare il ciclo dell’obbligo scolastico, si presenta l’esigenza di riaprire una nuova stagione di studi sul curricolo,<sup>2</sup> con particolare riferimento a:

- **Internazionalità:** si punta ai grandi sistemi europei e internazionali per potenziare la soglia di competitività dei nostri studenti
- **Verticalità:** non si può più ignorare ciò che fanno gli altri cicli.

Attualmente il problema collegato al curricolo dipende dalla necessità di andare oltre un’idea di curricolo lineare: «La grande sfida che la scuola si trova a fronteggiare oggi, nell’era della globalizzazione, è quella di dover mediare tra le istanze contrastanti che provengono da ambiti culturali diversi e di proporsi come luogo di elaborazione, e non solo di trasmissione, di un sapere che includa sfere di interesse vitali. L’immagine della scuola come luogo di trasmissione di una cultura consolidata, immagine che si è perpetuata per secoli, è ormai diventata inattuale: il mondo contemporaneo è attraversato da tali e tante contraddizioni che il chiamarsene fuori in nome di un’eredità immutabile non farebbe che sancire uno scacco»<sup>3</sup>.

Secondo Baldacci,<sup>4</sup> oggi si rende necessario il passaggio da una concezione programmatica del curricolo (basata sull’adeguamento dei contenuti del percorso formativo) ad una paradigmatica. Si intende così delineare il principio educativo che deve caratterizzare l’orientamento d’insieme della formazione scolastica. L’ipotesi generale è che una pedagogia del curricolo sia legata ad una prospettiva paradigmatica che porta l’attenzione sugli esiti di lungo termine del curricolo complessivo, piuttosto che su quelli immediati. I *principi educativi di un curricolo paradigmatico* sono: l’educazione al cambiamento, la centralità dell’intelligenza, il carattere democratico della formazione. Ma ciò richiede un cambiamento di mentalità educativa dei docenti, condizione cruciale per la realizzazione di qualsiasi rinnovamento curricolare. La speciale sensibilità educativa dell’IdR coglie prima di altri tali esigenze. Per Baldacci il nuovo principio educativo deve comprendere l’ispirazione progressista della modernità, che si esprime nell’idea della formazione democratica del cittadino e del lavoratore attraverso due grandi assi culturali, quello tecnico-scientifico e quello storico-umanistico. Per porsi in sintonia con la prospettiva dell’educazione permanente, il curricolo scolastico deve ispirarsi al principio dell’*educazione al cambiamento*, perché solo chi è dotato di

---

<sup>1</sup> MIUR, *Assi culturali e competenze per il biennio della scuola superiore*, Documento tecnico del DM 139, 22 agosto 2007, <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/lineeguida\\_obbligo.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/lineeguida_obbligo.pdf)>.

<sup>2</sup> Secondo le definizioni classiche il *curricolo* può essere:

1. l’intero corso degli studi ovvero un suo segmento particolare (scuola primaria, secondaria o universitaria, media inferiore/superiore, liceo classico/scientifico/ ecc.), costituito dalle discipline (in una con i tempi a quelle destinati) che, per ogni anno di corso, vengono insegnate;
2. una branca del “sapere”, un territorio della conoscenza, guardato attraverso le sue strutture epistemologiche (oggetto o interesse di studio, contenuti e argomenti significativi, nuclei concettuali, linguaggi e procedure di studio, ricerca, ecc.);
3. il cosiddetto “programma” scolastico della medesima disciplina (espresso dal testo ministeriale, ma anche, nel concreto, dai sussidiari, dai manuali, dai libri di testo);
4. l’insieme organizzato e articolato delle proposte formative e degli interventi didattici di un istituto, di un gruppo di classi, di una determinata classe (con l’indicazione dei tempi, dei metodi, dei contenuti d’insegnamento e, secondo alcuni, anche degli obiettivi di conoscenza, di abilità, di saper essere da far conseguire). (Glossario del sito dedicato alle Figure Obiettivo <<http://www.funzionioiettivo.it/glossadid/index.htm>>). Al punto 4 deve fare riferimento l’insegnante che voglia adeguare le teorie e l’organizzazione curricolare alla prassi quotidiana del suo insegnamento. In parte, in Italia, viene aiutato dal P.O.F.

<sup>3</sup> L. Preti, D. Bertocchi, F. Quartapelle, «Oltre il curricolo lineare», in *Edscuolagiornale* <<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta>>.

<sup>4</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006.

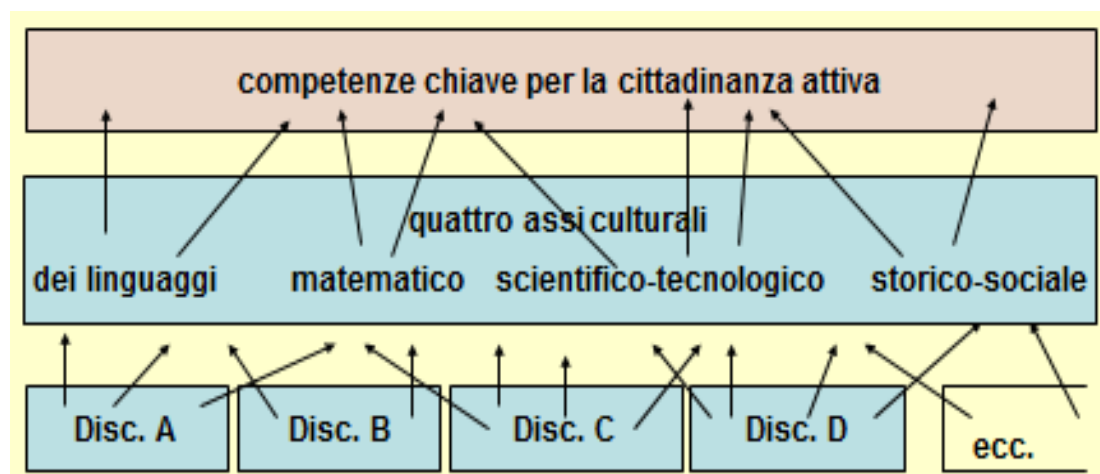
abiti mentali adeguati per affrontare il cambiamento può formarsi tutta la vita in una condizione di continuo, rapido e cangiante mutamento sociale.

*Da piano di insegnamento, il curricolo per competenze diventa piano di apprendimento.* Tale innovazione del curricolo richiede, tuttavia, un deciso cambiamento e rinnovamento della “forma” scuola: «Cambiamenti profondi nelle teorie degli apprendimenti scolastici sono dunque da considerarsi una norma e non una eccezione, rappresentando invece *ormai il curricolo la totalità dell’esperienza formativa che una scuola offre.* Esso deve perciò risultare il più aderente possibile ai bisogni di ogni allievo. E’ questo un convincimento diffuso in tutti i Paesi, dovunque si riconosca che il curricolo equipaggia i giovani di un ampio e diversificato corredo di abilità e di conoscenze, *non in quanto importanti per sé ma in quanto coadiutrici, ordinarie e formative dello sviluppo personale dei talenti e dei sistemi di padronanze di ciascuno [...]* Si chiede una scuola che contribuisca alla equità e alla coesione sociale, trasformandosi in una comunità talmente aperta da risultare “inclusiva”, con un “core curriculum” che sia comune ed accessibile a tutti, e allo sviluppo del quale tutti gli insegnanti contribuiscono lavorando insieme. Ne consegue che le strategie diversificate d’insegnamento e d’apprendimento devono risultare più comuni a tutti i livelli di scolarizzazione»<sup>5</sup>.

### 1.2.1. Le esigenze del curricolo internazionale

Proprio l’internazionalizzazione del curricolo lega inseparabilmente le *competenze di cittadinanza attiva* e gli *Assi culturali*:

- Le competenze di cittadinanza *afferiscono ai quattro assi culturali*, hanno la loro *matrice nelle conoscenze disciplinari* e ne esaltano le *interazioni interdisciplinari e trasversali*.
- Tali competenze investono anche le aree della *identità personale* e della *responsabilità sociale* del soggetto in apprendimento e vanno *oltre gli obiettivi* posti dagli insegnamenti puramente disciplinari.



Uno specifico testo del Parlamento Europeo<sup>6</sup> chiarisce gli elementi di base della natura della competenza, il rapporto competenze / conoscenze / abilità, il rapporto tra competenze e Assi culturali e il legame col contesto strettamente disciplinare, che si fa meno intenso. Il documento è la base costituente del **quadro europeo** (QEQ – Quadro Europeo Qualifiche) al quale gli Stati membri devono fare riferimento per assicurare, nelle loro strategie di apprendimento permanente, l’offerta di competenze chiave per tutti. In particolare si richiede che:

- l’istruzione e la formazione iniziale di tutti i giovani sviluppino le competenze chiave a un livello che prepari alla vita adulta e costituisca la base per un ulteriore apprendimento e per la vita lavorativa;
- si tenga conto dei giovani che, a vario titolo svantaggiati, hanno bisogno di un sostegno per realizzare le loro potenzialità educative;
- gli adulti sviluppino ed aggiornino le loro competenze chiave in tutto l’arco della vita;

<sup>5</sup> U. Margiotta, (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma, 1997.

<sup>6</sup> «Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente», 2006/962/CE.

- vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione degli adulti, funzionale ai bisogni di accesso all'apprendimento permanente e al mercato del lavoro;
- si istituisca una connessione tra offerta di istruzione formazione e altre politiche: sociale, dell'occupazione, dell'innovazione e altre politiche che interessano i giovani.

Nel Documento, le competenze di cittadinanza attiva sono così identificate:

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare:** A) comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); B) rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Anche i *raccordi di massima con gli Assi disciplinari* vengono delineati:



La stessa **Certificazione** delle competenze (prevista da specifiche schede ministeriali ormai dedicate a tutto l'arco della scuola dell'obbligo) è concepita **in relazione ai documenti internazionali**. Al termine dell'istruzione obbligatoria si procede alla certificazione delle competenze chiave possedute dagli alunni.<sup>7</sup> La certificazione si basa sull'osservazione delle prestazioni dell'alunno durante il percorso di studi relativamente alle competenze indicate. Le operazioni di **accertamento** e la **certificazione** del raggiungimento delle competenze chiave, secondo le indicazioni ministeriali, richiedono una *prassi metodologico-didattica coerente con il lavoro per competenze*; in particolare va tenuto presente il nesso tra le competenze certificate e gli obiettivi disciplinari ad esse riconducibili. Esse vanno effettuate in un progresso temporale e con l'apporto delle altre istituzioni e delle strutture formative che eventualmente concorrano alla realizzazione dei percorsi e dei progetti finalizzati alla realizzazione dell'obbligo di istruzione. In questo quadro, nell'ambito della programmazione collegiale si procede a:

- **valutare** il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento
- **accertare** il conseguimento delle competenze raggiunte
- **certificare** l'assolvimento dell'obbligo e le competenze raggiunte dagli alunni.

Sulla stessa linea si collocano le operazioni di valutazione mirate dell'INVALSI, che riguardano sia gli alunni in uscita dall'obbligo di istruzione che le istituzioni scolastiche ed i soggetti altri coinvolti nella sua realizzazione, al fine di monitorare e sostenere i processi di innovazione. Gli esiti delle operazioni condotte dall'INVALSI costituiranno indicazioni preziose sia per le istituzioni scolastiche autonome che per tutte le istituzioni formative nazionali regionali e le altre istituzioni coinvolte nella realizzazione dell'intera operazione.<sup>8</sup>

### 1.2.2. I riferimenti internazionali

#### A) **QEQ – Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.**

L'interesse del mondo della scuola per il Quadro Europeo delle Qualifiche (o Qualificazioni) per il lavoro approvato dal Parlamento Europeo<sup>9</sup> risiede nei seguenti punti:

---

<sup>7</sup> Modello di scheda di certificazione delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, <[http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac01964a-ae09-4707-9bc3-b6092b3cc7fe/certificato\\_obbligo.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac01964a-ae09-4707-9bc3-b6092b3cc7fe/certificato_obbligo.pdf)>. Il modello di certificazione è unico, ed è stato predisposto dal Ministero della Pubblica Istruzione con apposito decreto.

<sup>8</sup> "Indicazioni sulle modalità d'innalzamento dell'obbligo di istruzione", Commissione Allulli, 3 marzo 2007.

<sup>9</sup> Fra gli altri punti, la "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio" sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, del 23 aprile 2008, esorta i sistemi scolastici dei Paesi Membri a:

- 1) usare il Quadro europeo delle qualifiche come *strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi* delle qualifiche e per *promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità* nella società basata sulla conoscenza, nonché l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, rispettando al contempo la ricca diversità dei sistemi d'istruzione nazionali;
  - 2) *rapportare i sistemi nazionali delle qualifiche al Quadro Europeo delle Qualifiche*, in particolare collegando in modo trasparente i livelli delle qualifiche nazionali ai livelli europei;
  - 3) adottare le misure del caso, affinché entro il 2012 tutti i nuovi certificati di qualifica, i diplomi e i documenti Europass rilasciati dalle autorità competenti contengano un chiaro riferimento — in base ai sistemi nazionali delle qualifiche — all'appropriato livello del QEQ (di qui la necessità di certificazione delle competenze attraverso scheda, alla fine della scuola dell'obbligo);
  - 4) adottare un *approccio basato sui risultati dell'apprendimento* nel definire e descrivere le qualifiche e di promuovere la convalida dell'apprendimento non formale e informale, secondo i principi europei comuni concordati nelle conclusioni del Consiglio del 28 maggio 2004, prestando particolare attenzione ai cittadini più esposti alla disoccupazione o a forme di occupazione precarie, per i quali tale approccio potrebbe contribuire ad aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente e l'accesso al mercato del lavoro;
  - 5) promuovere e applicare i principi di garanzia della qualità nell'istruzione e nella formazione;
  - 6) designare punti nazionali di coordinamento, collegati alle strutture e alle condizioni specifiche degli Stati Membri, che sostengano e, unitamente ad altre autorità nazionali competenti, orientino la correlazione tra sistemi nazionali delle qualifiche e il QEQ, per promuovere la qualità e la trasparenza di tale correlazione.
- I punti nazionali di coordinamento dovrebbero svolgere le seguenti funzioni:
- a) correlare i livelli delle qualifiche previsti dai sistemi nazionali a quelli del QEQ;

- Si tratta di un modello istituzionalmente autorevole. Il QEQ permette di descrivere e confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea, rendendo più facile la libertà di movimento di studenti e lavoratori. Il QEQ individua otto livelli formativi (vedi paragrafo precedente) che descrivono le conoscenze, le abilità, e le competenze, *indipendentemente dal sistema in cui vengono acquisite*: i livelli di riferimento sono dunque tarati sui risultati dell'apprendimento e non sulla durata degli studi. Essi coprono l'intera gamma delle qualifiche e non solo quelle strettamente professionali: dalle qualifiche ottenute al termine dell'istruzione e formazione obbligatoria a quelle conseguite ai più alti livelli accademici.
- Che rapporto può esistere con la formazione di base? Il primo livello previsto nel QEQ è quello di uscita dall'obbligo: per questa ragione gli Assi Culturali allegati alla normativa relativa all'obbligo scolastico che prevede al suo termine una certificazione hanno assunto lo stesso format. E' difficile pensare che *questa impostazione categoriale non abbia effetti di retroazione anche sulle certificazioni e pertanto sulla attività didattica del percorso precedente.*
- Anche importante è l'articolazione della certificazione in termini di conoscenze, abilità e competenze e non esclusivamente in termini di competenze. Le competenze segnalano la finalizzazione formativa delle attività e degli esiti da acquisire ma hanno come necessario presupposto conoscenze ed abilità coerenti e preliminari senza (la dichiarazione del) le quali il rischio è quello della insignificanza

### **B) Livelli di competenze disciplinari del quadro OCSE-PISA.**

L'interesse dei livelli di performance individuati dall'indagine OCSE-PISA per il lavoro proposto alle scuole risiede nei seguenti punti:

- essi *attengono alle 4 Literacies* (competenze funzionali) in Reading, Matematica, Scienze e Problem Solving che sono state individuate come le aree essenziali ed irrinunciabili per misurare l'alfabetizzazione funzionale di giovani al termine del percorso scolastico obbligatorio<sup>10</sup>. Si tratta di una indicazione per il core curriculum delle scuole in merito all'area degli insegnamenti che è possibile certificare;
- il concetto di Literacy originariamente è stato concepito *al fine di misurare non gli apprendimenti scolastici, ma le capacità di utilizzare gli stessi in un contesto di vita reale*, per realizzare la propria identità di persona, cittadino e lavoratore. Si registra tuttavia un interesse crescente da parte dei sistemi scolastici nazionali al suo utilizzo, per garantire alla scuola un baricentro fondato non sulla mera trasmissione di conoscenze ma sulla loro finalizzazione formativa;
- i livelli utilizzati per la classificazione degli esiti di apprendimento su una scala di difficoltà costituiscono un possibile punto di riferimento metodologico adattabile alle diverse età. Una descrizione anche più approfondita viene offerta dalle griglie di correzione OCSE-PISA.

### **C) Corrispondenze tra le competenze dei documenti internazionali.**

Il richiamo ai documenti internazionali, di diversa origine, rende improrogabile per il nostro sistema scolastico l'identificazione delle corrispondenze tra le competenze previste al termine dell'obbligo d'istruzione ai fini della certificazione delle competenze chiave per la cittadinanza attiva e quelle OCSE PISA.

A titolo di esempio, si propone qui di seguito una possibile tabella di corrispondenza. Si tratta della "Mappa con le corrispondenze tra le competenze previste al termine dell'obbligo d'istruzione ai fini della certificazione delle competenze chiave per la cittadinanza attiva e quelle OCSE PISA", pubblicata a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Direzione Generale, Servizi per la Valutazione.

---

b) assicurare che il metodo usato per correlare i livelli delle qualifiche nazionali al QEQ sia trasparente, onde facilitare i raffronti, da un lato, e assicurare che le decisioni che ne derivano vengano pubblicate, dall'altro;

c) fornire alle parti interessate accesso alle informazioni e orientamenti sul collegamento stabilito tra le qualifiche nazionali e il QEQ attraverso i sistemi nazionali delle qualifiche;

d) promuovere la partecipazione di tutte le parti interessate, compresi, conformemente alla legislazione e alle prassi nazionali, gli istituti di istruzione superiore, gli istituti di istruzione e formazione professionale, le parti sociali, i settori e gli esperti in materia di comparazione e uso delle qualifiche a livello europeo.

<sup>10</sup> Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, Articolo 1: Adempimento dell'obbligo di istruzione, Punto 1: "L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni".

AMBITO	CITTADINANZA ATTIVA: MACRO-COMPETENZE TRASVERSALI	SPECIFICAZIONI CON RIFERIMENTO A		
		Competenze OCSE-PISA matematica	Competenze OCSE-PISA italiano	Competenze OCSE-PISA scienze
Costruzione del sé	<b>Imparare ad imparare:</b> organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazioni e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero e ragionamento</li> <li>• Argomentazione</li> <li>• Rappresentazione</li> <li>• Modellizzazione</li> <li>• Uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni</li> <li>• Uso di sussidi e strumenti</li> </ul>	Individuare informazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare informazioni</li> <li>• Interpretare dati e conclusioni scientifiche</li> </ul>
	<b>Progettare:</b> elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero e ragionamento</li> <li>• Argomentazione</li> <li>• Uso di sussidi e strumenti</li> </ul>		
Relazioni con gli altri	<b>Comunicare</b> - <i>comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) - <i>rappresentare</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicazione</li> <li>• Uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere il significato generale del testo</li> <li>• Riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere un'indagine di tipo scientifico</li> <li>• Interpretare dati e conclusioni scientifiche</li> </ul>
	<b>Collaborare e partecipare</b> interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argomentazione</li> </ul>		
	<b>Agire in modo autonomo e responsabile</b> Sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità			
Rapporti con la realtà naturale e sociale	<b>Risolvere problemi:</b> affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulazione e risoluzione di problemi</li> <li>• Modellizzazione</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere un'indagine di tipo scientifico</li> <li>• Interpretare dati e conclusioni scientifiche</li> </ul>
	<b>Individuare collegamenti e relazioni:</b> individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero e ragionamento</li> <li>• Rappresentazione</li> <li>• Modellizzazione</li> </ul>	Riflettere sulla forma di un testo e valutarla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrivere, spiegare e prevedere fenomeni scientifici</li> <li>• Interpretare dati e conclusioni scientifiche</li> </ul>
	<b>Acquisire ed interpretare l'informazione:</b> acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensiero e ragionamento</li> <li>• Argomentazione</li> <li>• Rappresentazione</li> <li>• Uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni</li> <li>• Uso di sussidi e strumenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare informazioni</li> <li>• Sviluppare un'interpretazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare informazioni</li> <li>• Descrivere, spiegare e prevedere fenomeni scientifici</li> <li>• Interpretare dati e conclusioni scientifiche</li> </ul>

### 1.2.3. Le esigenze del curricolo verticale inteso come curricolo generativo

L'attivazione di una corretta didattica per competenze richiede la definizione di un curricolo delle competenze trasversali che procede dal primo ciclo di istruzione al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (con proseguimento futuro fino all'esame di stato) con fasi specifiche di accertamento e certificazione. Il raccordo tra scuola media e bienni delle superiori diventa un passaggio fondamentale, ancor più in considerazione del nuovo traguardo dell'obbligo, elevato a sedici anni. L'idea di un curricolo verticale teso a favorire il successo formativo risulta vincente. Ma prima che ciò si realizzi sarà necessario uno sforzo per uscire dagli stereotipi che identificano la scuola di base come centrata sull'alunno, sullo sviluppo e la promozione della persona, e la scuola superiore centrata su discipline che non dialogano tra di loro. Anche la definizione di standard d'apprendimento in progressione verticale è ormai ineludibile, in un contesto di prove di valutazione Invalsi, Ocse-Pisa, valutazione per la certificazione delle competenze anche alla fine del biennio superiore, terze prove dell'Esame di Stato nazionali somministrate con un occhio di riguardo alle competenze. Va ricordato che, presso le Nazioni che ottengono i migliori risultati nelle prove per competenza, il curricolo verticale è particolarmente significativo e fondato su una struttura organizzativa lunga, pur senza essere condizionata dalla logica della continuità: anche esperienze di apprendimento discontinue, da realizzare in ambienti diversi, possono condurre ad un arricchimento, ad una differenziazione e progressione significative (principio della *discontinuità utile*). Il senso dell'IRC sarà però caratterizzato dal tentativo di evitare una curvatura delle competenze in senso eccessivamente utilitaristico, che pone l'accento sulla loro usabilità, per ricomporre la dimensione olistica della persona e del valore formativo della competenza: più che la mera usabilità, va valorizzata la qualità interna della competenza, ovvero la progressiva coerenza e connessione interna, la capacità di espansione trasversale e di trasferibilità, le condizioni positive che motivano verso la curiosità intellettuale e la soluzione di problemi. *In questo senso il curricolo è generativo e trasformativo* per i singoli allievi e per la comunità che viene.

A proposito dell'importanza di una formazione generativa dei nostri bambini e giovani, si ricordi che mai come oggi vengono lanciate alle persone sfide che impongono loro l'espressione di una generatività, cioè la capacità di contribuire attraverso alla propria costruzione al bene comune. Per questo occorre oggi una formazione generativa, capace da un lato di aprire possibilità innovative alle persone cui si rivolge, dall'altro di stimolare e rafforzare il loro desiderio di costruire. Questa impellente domanda di responsabilità e di costruzione risulta assai impegnativa e richiama in causa tutti i valori consolidati della persona. In caso tali valori non fossero recepiti, l'apprendimento frequentemente provoca un disorientamento accompagnato da un profondo disagio, un sentimento di impotenza e di incapacità di rispondere. La formazione generativa basata su valori espliciti, lavorando sulla capacità e il desiderio di rispondere, è portatrice di benessere oltre che di sviluppo. Si tratta di un benessere legato alla realizzazione del potenziale umano e alla sua crescita armonica.<sup>11</sup> Il *curricolo generativo* presuppone una formazione che, oltre a rafforzare le competenze delle persone, si rivolge alla loro domanda di significato, alle loro esigenze di motivazioni più profonde, al loro io desiderante. Formazione per lo sviluppo e per il benessere, dunque. Non per allontanare il peso che le sfide odierne portano con sé, ma per assumerle pienamente e responsabilmente. In modo da coglierne il potenziale vantaggio per sé e la propria crescita. Diventando sempre più capaci di coglierne la positività, fino a sviluppare un benessere integrale.

Consapevoli dei passi anticipatori svolti in questa direzione proprio nella didattica dell'IRC, esaminiamo, qui di seguito, a titolo di esempio generale, una tabella di sintesi del curricolo delle competenze trasversali, dal primo ciclo di istruzione al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, elaborata dalla Prof. Lorena Sepioni, dell'Istituto Comprensivo Assisi 3. L'IdR vi si può ritrovare pienamente.

---

<sup>11</sup> S. Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2010. L. Fomenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Centro Studi Erickson, Gardolo (TN) 2009. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli 2009. R. Borgato, F. Capelli, A. Ceriani, *Nuovo Rinascimento. Idee per la formazione*, Franco Angeli, Milano 2010.



LIVELLI PER L'ACCERTAMENTO E LA CERTIFICAZIONE							
ECCELLENTE (ECC.)		MEDIO (M.)		ESSENZIALE (ESS.)	NON CERTIFICABILE (N.C.)		
<p>La competenza programmata è manifestata in modo positivo con</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completa autonomia, originalità, responsabilità</li> <li>- Buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze e abilità connesse</li> <li>- Buona integrazione dei diversi saperi</li> </ul>		<p>La competenza programmata è manifestata in modo soddisfacente con</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buona autonomia</li> <li>- Discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze e abilità connesse</li> <li>- Parziale integrazione dei diversi saperi</li> </ul>		<p>La competenza programmata è dimostrata in forma essenziale con</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativa autonomia</li> <li>- Basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse</li> </ul>	<p>La competenza programmata non è dimostrata neanche in forma essenziale; necessità di forme di recupero e interventi individualizzati</p>		
Ambito	COMPETENZE - CHIAVE	ACCERTAMENTO del conseguimento delle COMPETENZE TRASVERSALI		CERTIFICAZIONE del raggiungimento delle COMPETENZE TRASVERSALI			
		<p><b>Quando?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ FINE SCUOLA PRIMARIA (prescrutinio e/o scrutinio finale)</li> <li>❖ TERMINE PRIMO E SECONDO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO (prescrutinio e scrutinio finale)</li> </ul> <p><b>Come?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Osservazioni delle prestazioni dell'alunno/a nelle attività previste per i percorsi di insegnamento/apprendimento</li> <li>❖ Prove strutturate a livello disciplinare</li> <li>❖ Prodotti di fine percorso e/o di fine progetto elaborati in gruppo o individualmente</li> </ul>		<p><b>Quando?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ TERMINE TERZO ANNO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO (prescrutinio e scrutinio di fine anno – FASE ISTRUTTORIA Scrutinio finale dell'Esame di Stato)</li> <li>❖ TERMINE BIENNIO SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO</li> </ul> <p><b>Come?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Osservazioni delle prestazioni dell'alunno/a nelle attività previste per i percorsi di insegnamento/apprendimento</li> <li>❖ Prove strutturate a livello disciplinare</li> <li>❖ Prodotti di fine percorso e/o di fine progetto elaborati in gruppo o individualmente</li> </ul>			
		Obiettivi per l'accertamento al termine della SCUOLA PRIMARIA		Obiettivi per l'accertamento al termine del primo e secondo anno della SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO		Obiettivi per la certificazione al termine del terzo anno della SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	
		Obiettivi per la certificazione al termine del biennio della SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO					
Costruzione del sé	IMPARARE AD IMPARARE	Avviare ad organizzare il proprio apprendimento in modo responsabile, utilizzando le informazioni ricevute, anche in funzione dei tempi disponibili e del proprio metodo di studio e di lavoro	Organizzare il proprio apprendimento in modo responsabile, utilizzando le informazioni ricevute, anche in funzione dei tempi disponibili e del proprio metodo di studio e di lavoro	Organizzare il proprio apprendimento scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione, anche in funzione dei tempi disponibili e del proprio metodo di studio e di lavoro.	Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.		
	PROGETTARE	Elaborare e realizzare semplici compiti di apprendimento utilizzando il metodo sperimentale nei vari ambiti disciplinari, non solo scientifici.	Elaborare e realizzare compiti di apprendimento via via più complessi, utilizzando il metodo sperimentale nei vari ambiti disciplinari, non solo scientifici.	Elaborare e realizzare progetti, riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire le fasi procedurali e verificare i risultati raggiunti.	Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.		

Relazione con gli altri	COMUNICARE	<p><b>Comprendere semplici messaggi</b> di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) utilizzando i linguaggi di base appresi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.), anche mediante supporti cartacei e informatici.</p> <p><b>Esprimere</b> eventi, fenomeni, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi di base appresi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, anche mediante supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>	<p><b>Comprendere semplici messaggi</b> di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) utilizzando i linguaggi di base appresi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.), anche mediante supporti cartacei e informatici.</p> <p><b>Esprimere</b> eventi, fenomeni, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, anche mediante supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>	<p><b>Comprendere messaggi</b> di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)</p> <p><b>Esprimere</b> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>	<p><b>Comprendere messaggi</b> di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di <b>complessità diversa</b>, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)</p> <p><b>Rappresentare</b> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>
	COLLABORARE E PARTECIPARE	<p><b>Interagire in gruppo</b>, accettandone le regole, contribuendo alla realizzazione di attività collettive nel rispetto dei diritti fondamentali di tutti.</p>	<p><b>Interagire in gruppo</b>, accettandone le regole, <b>cercando di gestire le conflittualità</b>, contribuendo alla realizzazione di attività collettive nel rispetto dei diritti fondamentali degli altri.</p>	<p><b>Interagire in gruppo</b>, comprendendo i diversi punti di vista, <b>gestendo la conflittualità</b>, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive nel <b>rispetto</b> dei diritti fondamentali degli altri.</p>	<p><b>Interagire in gruppo</b>, comprendendo i diversi punti di vista, <b>valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità</b>, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel <b>riconoscimento dei diritti</b> fondamentali degli altri.</p>
Rapporto con la realtà naturale e sociale	RISOLVERE PROBLEMI	<p><b>Affrontare semplici situazioni problematiche</b> cercando di formulare ipotesi di soluzione, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.</p>	<p><b>Affrontare semplici situazioni problematiche</b> formulando ipotesi di soluzione, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.</p>	<p><b>Affrontare situazioni problematiche</b> formulando ipotesi di soluzione, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.</p>	<p><b>Affrontare situazioni problematiche</b> costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.</p>
	INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI	<p><b>Individuare e rappresentare fenomeni ed eventi</b> disciplinari, cogliendone analogie e differenze, cause ed effetti sia nello spazio che nel tempo.</p>	<p><b>Individuare e rappresentare collegamenti e relazioni tra fenomeni ed eventi</b> disciplinari, cogliendone analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti sia nello spazio che nel tempo.</p>	<p><b>Individuare e rappresentare, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi</b>, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.</p>	<p><b>Individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi</b>, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.</p>
	ACQUISIRE E INTERPRETARE L'INFORMAZIONE	<p><b>Essere disponibile a ricercare informazioni</b> utili al proprio apprendimento, anche in contesti diversi da quelli disciplinari e prettamente scolastici.</p>	<p><b>Acquisire la capacità di analizzare</b> in modo critico l'informazione che viene trasmessa, sia nel contesto formale di apprendimento, sia nella vita quotidiana.</p>	<p><b>Acquisire la capacità di analizzare</b> l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.</p>	<p><b>Acquisire ed interpretare criticamente</b> l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.</p>

## Considerazioni conclusive

Al di là degli aggiornamenti necessari, è opportuno che non manchi, da parte dell'IrC, l'attenzione sugli strumenti di progettazione-valutazione in grado di costituire gli orientamenti necessari di un sistema-scuola aperto alle prospettive europee. In particolare, si sorvegli la qualità interna di documenti operativi quali:

- **scheda di valutazione unica** su territorio nazionale per disporre di un quadro comune degli apprendimenti e di un riferimento comune; deve rispondere ad un criterio attestativo (orientato alla valutazione sommativa);
- **portfolio come espressione dell'autonomia didattica**, anche questo in funzione del controllo degli apprendimenti, ma rientrante nell'autonomia di ricerca e sviluppo delle singole scuole e non imposto per via gerarchica (orientato alla valutazione formativa e alla valutazione autentica dei criteri educativi); il portfolio diventerà una modalità di lavoro dei docenti e degli allievi, per sostenere l'apprendimento, a tutto vantaggio degli studenti e delle famiglie, in quanto non sarà strumento certificativo ma formativo.

Fra le altre avvertenze, si segnala:

- **Curricolo:** per sostenere l'elevamento dell'obbligo a 16 anni *va elaborato un curricolo 3-16 anni, inteso come elemento portante di saperi forti e pensiero critico*. Si ricordi che solo alla fine del percorso (non prima e durante) va identificato un profilo di competenze in uscita, mentre lungo il percorso si parlerà piuttosto di traguardi/esiti/profili formativi intermedi.
- **Certificazione delle competenze:** solo la prospettiva di un progressivo superamento della dicotomia tra istruzione generalista e istruzione finalizzata può ricondurre alla ricerca di un corretto rapporto tra il conoscere e il fare. La L425/1997 ha sostituito alla pratica della *valutazione globale della maturità del candidato* quella della *certificazione delle competenze da lui acquisite*. Il fatto che tale certificazione non sia ancora operativa in tutto il curricolo verticale (manca ancora la sua applicazione nell'ultimo triennio della scuola superiore) non significa che questa non sia la strada corretta da seguire per la conclusione di tutti i percorsi del secondo ciclo, soprattutto al fine di superare la dicotomia tra preparazione liceale e preparazione tecnico-professionale (nel quadro del sistema ECTS: *European Credit Transfer System*, nel quale vengono allineati per fasce d'età e durata dei percorsi i crediti via via acquisiti e debitamente riconosciuti).
- **Rilettura degli standard minimi formativi:** con l'accordo del 15 gennaio 2004 sono stati definiti standard minimi formativi relativi a 4 aree di insegnamenti (Assi): quella dei linguaggi, la tecnologica, la scientifica, la storico-socio-economica. *Resta il problema aperto della valutazione degli apprendimenti:* da discutere la questione degli "standard" di apprendimento, che non possono essere interpretati in chiave selettiva, ma in un'ottica formativa e regolativa. Opportuna un'indagine per eventuali modifiche, soprattutto per salvaguardare l'integrazione fra gli Assi.
- **Primo ciclo:** si punta alla generalizzazione degli istituti comprensivi, alla pari della scuola dell'infanzia. Istituti intesi come interlocutori della comunità, funzionali alla stabilità pedagogico-didattica del ciclo stesso, maggiormente in grado di affrontare i problemi dell'orientamento, determinando un'efficace continuità verticale del processo formativo.
- **Secondo ciclo:** azioni formative almeno fino ai 18 anni; l'esperienza dei percorsi sperimentali triennali, con il 20% di abbandoni, non garantisce la lotta alla dispersione; trovare un modo per contrastare la nuova emarginazione.
- **Reti di scuole** da potenziare, per rafforzare l'autonomia sul territorio ed evitare l'autoreferenzialità (POF territoriali, se non addirittura regionali, per aumentarne il respiro).
- **Identikit del nuovo docente:** dall'intreccio tra profilo culturale e professionale emerge l'idea di un insegnante colto e competente, esperto della promozione dell'apprendimento mediante insegnamento, insieme *architetto* dei contesti di apprendimento in presenza e a distanza e *artigiano* della didattica, che reinventa continuamente la propria professione, *tutor* relazionale e metodologico.