

Indice

IX Prefazione

3 Introduzione

13 1. La società informazionale e la centralità del costrutto di competenza

13 1.1 Il contesto sociale e culturale odierno e le istanze emergenti

13 1.1.1. La grande trasformazione e le ripercussioni sulle varie sfere di vita

16 1.1.2. Le ripercussioni nell'ambito formativo ed educativo

18 1.2 Le risposte istituzionali internazionali

22 1.3 Le risposte istituzionali italiane

24 1.4 Le reazioni della scuola di fronte alle istanze di cambiamento

26 1.5 Principi orientativi per una didattica per competenze

33 2. Viaggio al centro della competenza

33 2.1 L'apprendimento scolastico

33 2.1.1. I pregi e i limiti

36 2.1.2. Verso una visione complessa dell'apprendimento

39 2.2 Polisemia del concetto di competenza

43 2.3 Il costrutto di competenza e le sue dimensioni

47 2.3.1. Dimensione semantica

50	2.3.2.	Dimensione grammaticale
53	2.3.3.	Dimensione pragmatica
58	2.4	Livelli di padronanza della competenza
67	3.	Curricolo per competenze: aspetti organizzativi
68	3.1	La prospettiva normativa
69	3.1.1.	Il curricolo prima del riconoscimento dell'autonomia funzionale agli istituti
71	3.1.2.	Il curricolo nella scuola dell'autonomia
73	3.1.3.	Il curricolo nel Sistema di valutazione nazionale e nella "Buona Scuola"
76	3.1.4.	Cambiamento dei ruoli e delle funzioni all'interno dell'istituto
78	3.2	La prospettiva organizzativa
78	3.2.1.	Criteri qualitativi di riferimento
81	3.2.2.	La struttura organizzativa d'istituto
87	3.2.3.	Il collegamento con il territorio
91	3.3	Le azioni
97	4.	Curricolo per competenze: prospettiva progettuale
97	4.1	L'orizzonte pedagogico: l'idea di scuola
100	4.2	L'orizzonte formativo: integrazione tra polarità in tensione
105	4.3	L'orizzonte istituzionale: la continuità verticale e orizzontale
106	4.4	La struttura del curricolo
110	4.4.1.	Le finalità e i traguardi educativi
122	4.4.2.	Gli obiettivi e i contenuti d'istruzione
149	5.	La progettazione formativa ed educativa per competenze
150	5.1	La ricerca di un'organizzazione razionale delle attività formative ed educative
152	5.1.1.	Il modello della programmazione per obiettivi
153	5.1.2.	Oltre la programmazione per obiettivi: pluralità di modelli
156	5.2	La progettazione formativo-educativa per competenze

158	5.2.1.	La rubrica e la finalizzazione del percorso
170	5.2.2.	Il triangolo pedagogico-didattico
174	5.2.3.	Il procedimento a spirale
186	5.2.4.	Il repertorio di metodologie e strategie didattiche
191	5.2.5.	Ricostruzione e prefigurazione (bridging)
192	5.2.6.	Valutazione
193	5.3	Format per l'unità di apprendimento e il progetto didattico
241	6.	Valutazione e certificazione delle competenze
241	6.1	Innovazioni recenti nel campo della valutazione
247	6.2	Modelli di valutazione
247	6.2.1.	Il modello tradizionale
248	6.2.2.	Il modello docimologico
252	6.2.3.	Il movimento per la valutazione autentica
255	6.3	Verso un paradigma che integri soggettività, oggettività e intersoggettività
257	6.4	Le funzioni della valutazione
261	6.5	La valutazione come risorsa per l'allievo
265	6.6	La certificazione come opportunità di crescita professionale del docente
270	6.7	Il setting valutativo e certificativo
271	6.7.1.	Individuazione dei traguardi educativi e degli obiettivi di istruzione
273	6.7.2.	Accertamento dei processi e dei prodotti
277	6.7.2.1.	Fonti soggettive
291	6.7.2.2.	Fonti oggettive
313	6.7.2.3.	Fonti inter-soggettive
317	6.7.3.	Confronto fra punti di vista differenti e confronto dei risultati attesi
321	6.7.4.	Formulazione del giudizio
323	6.7.5.	L'attestazione certificativa
338	6.7.6.	Metavalutazione
345		Conclusioni

353		Bibliografia
353	1.	Bibliografia essenziale ragionata
363	2.	Bibliografia generale
377		Indice dei nomi

Prefazione

Come affrontare il passaggio verso le competenze? Che cosa conservare del proprio modo di fare scuola? Che cosa ripensare? Sono domande al centro dell'attenzione della scuola italiana da alcuni anni, ma ancora tutte da sciogliere e da affrontare. Senza pregiudizi o arroccamenti è forse giunto il momento di comprenderle meglio, coglierne le diverse implicazioni e capire come e da dove iniziare ad affrontarle nella quotidianità del proprio mestiere di docente.

Il volume di Mario Martini può essere un valido aiuto per orientarsi in questo viaggio, fornendo sia le coordinate culturali entro cui ricostruire lo scenario formativo orientato verso le competenze, sia gli strumenti operativi attraverso cui equipaggiarsi adeguatamente. Peraltro l'Autore nella sua vita professionale è riuscito ad associare una continua ed impegnativa esperienza "sul campo" – prima come insegnante elementare, poi come Dirigente di Istituti scolastici del primo ciclo, successivamente come Dirigente di un Istituto liceale – con una costante (direi quasi inesauribile...) esigenza di approfondimento culturale e teorico, spaziando nei più svariati campi delle scienze umane. L'equilibrio tra rigore dell'argomentazione e indicazioni operative riflette quindi il suo percorso di vita e trova una felice sintesi in questo volume.

A me non resta che richiamare due punti di ancoraggio per orientarsi nei materiali contenuti nel volume: da un lato evidenziare alcuni nodi che emergono nel difficile tentativo di coniugare la prospettiva delle competenze e il

modello formativo della scuola, dall'altro prefigurare le relazioni che connettono i diversi temi affrontati nel volume per declinare operativamente un lavoro formativo per competenze.

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita. Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto. La rivoluzione copernicana operata dalle competenze nel pensare l'apprendimento non può non riflettersi sulle pratiche didattiche e valutative, ponendo un insieme di sfide al lavoro dell'insegnante. Ci limiteremo a richiamare alcune questioni cruciali, che verranno riprese in chiave operativa nei diversi capitoli del libro:

- *Il rapporto saperi – contesti di realtà.* La competenza implica la capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti di realtà entro cui operare; in rapporto a tale relazione è possibile distinguere due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto dai docenti nel lavoro d'aula: da un lato l'*insegnamento-muro*, o diretto, fondato su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico; dall'altro l'*insegnamento-ponte*, o indiretto, basato su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico. Possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale: nell'*insegnamento-muro* si assumono le discontinuità tra i due mondi come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; nell'*insegnamento-ponte* si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e teorici.