

A cura di

Roberto Capuzzo, Sara Andreoli,  
Cinzia Chesi, Cinzia Leoni, Riccardo Tranquilli



# L'accertamento delle competenze nel percorso di orientamento scolastico: **un modello**

## **DIVENTARE GRANDI**

### **Passaggi complessi per un'idea semplice**

"Avviso Provinciale per la promozione di progetti per lo sviluppo di interventi orientativi nella transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado" - Azioni di Sistema Piano Provinciale Orientamento - Atto Negoziabile - Ambito di intervento Istruzione - sottoscritto da Regione Lombardia e Provincia di Mantova in attuazione dell'art. 6 Legge Regionale n. 19/2007 e della D.G.R. n.1891/2011

## Partner di Progetto

Istituto Comprensivo Mantova 2 (Scuola capofila)

Istituto Comprensivo Mantova 1

Istituto Comprensivo Mantova 3

Liceo Scientifico e Liceo Scientifico delle Scienze Applicate "Martiri di Belfiore"

Istituto Tecnico Economico Statale "Alberto Pitentino"

Istituto Tecnico Tecnologico "Carlo d'Arco" e Liceo delle Scienze Umane "Isabella d'Este"

Fondazione Enaip Lombardia, sede di Mantova

Associazione San Martino Onlus

Cooperativa Sociale Alce Nero Onlus

Comune di Mantova – Settore Servizi Educativi e Sociali

## Équipe scientifica

CDF – Centro di Mediazione Sociale di Mantova

ENAIP LOMBARDIA – Sede di Mantova

Alce Nero S.C.S. ONLUS - Mantova

Istituto Comprensivo Mantova 2

Input

---

14 - I

*Mantova, ottobre 2014*

# Indice

<b>1. Introduzione</b>	<b>p. 4</b>
<b>2. Le “competenze specifiche di orientamento”</b>	<b>p. 7</b>
<b>3. Il processo di accertamento</b>	<b>p. 12</b>
<b>4. Il consiglio orientativo</b>	<b>p. 25</b>
<b>5. La condivisione con le famiglie</b>	<b>p. 26</b>
<b>6. Un modello di sintesi</b>	<b>p. 31</b>
<b>7. Glossario</b>	<b>p. 32</b>

# 1. Introduzione

Il progetto “*Diventare grandi*”<sup>1</sup> si situa entro un percorso di analisi e di ricerca attiva promosso dalla Provincia di Mantova all'interno del *Piano Provinciale Orientamento* sul significato dell'orientamento scolastico e sulle prassi operative del territorio.<sup>2</sup>

Il *Piano Provinciale Orientamento* è stato articolato in quattro ambiti e tavoli di lavoro, ciascuno dei quali riferito a una specifica fase del processo di orientamento lungo l'arco della vita della persona: formazione e istruzione, ingresso nel mondo del lavoro, esperienza lavorativa, conclusione dell'esperienza lavorativa.

Esso individua l'**orientamento** come:

- uno strumento di integrazione tra le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro per la promozione di interventi di sostegno alla persona;
- un processo associato alla crescita della persona nei contesti formativi, lavorativi e sociali.

L'orientamento viene dunque considerato un processo naturale che si colloca nell'area degli apprendimenti che un individuo deve compiere nel percorso di crescita per divenire “persona”. In qualità di processo di apprendimento naturale e fondamentale esso si realizza in tutti i contesti in cui le persone vivono.

<sup>1</sup> Il progetto ha riguardato un'azione sperimentale delle *Azioni di Sistema Piano Provinciale Orientamento* – Atto Negoziabile – Ambito di intervento Istruzione – sottoscritto da Regione Lombardia e Provincia di Mantova in attuazione dell'art. 6 della L. R. n. 19/2007 e della D.G.R. n. 1891/2011 – “Avviso Provinciale per la promozione di progetti per lo sviluppo di interventi orientativi nella transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado”.

<sup>2</sup> *Piano Provinciale Orientamento*. Atto negoziabile tra Regione Lombardia e Provincia di Mantova in attuazione dell'art. 6 L. R. 19/2007 e della D.G.R. n. 1891/2011. Ambito Istruzione.

In relazione all'orientamento, il campo della formazione e dell'istruzione mostra una sua particolare struttura [SCHEDA 1].

L'*Avviso* che ha dato origine al lavoro di ricerca che presentiamo, vertente sulla fase di “formazione e istruzione”, ha inteso promuovere la progettazione di dispositivi e procedure condivisi dalle Scuole Secondarie di I e II grado e dalle Scuole e Istituzioni formative appartenenti al Sistema dell'Istruzione e Formazione per l'elaborazione di forme di sostegno dei processi di orientamento e di continuità educativa nella transizione dal primo al secondo ciclo.

In senso specifico, quindi, il lavoro si è proposto di indagare l'**ambito dell'apprendimento formale della Scuola**, intervistando i protagonisti dell'apprendimento, i ragazzi, e dell'insegnamento, gli insegnanti. Ha tuttavia coinvolto anche i genitori cercando di comprendere così nella visione anche **talune condizioni di apprendimento non formale e informale**.

Ci si è incentrati, come richiesto dall'*Avviso*, sul **periodo di transizione** tra la classe terza della scuola secondaria di I grado e il primo biennio della scuola secondaria di II grado.

**L'obiettivo è stato di identificare una serie di competenze** che, obbedendo a criteri di **necessità** e di **specificità**, rispondessero alla domanda di **quali capacità considerare fondamentali ai fini orientativi (competenze a valenza orientativa) da promuovere e da valutare all'interno del contesto scolastico**.

Tali competenze rivestono un valore di **esito** per la scuola secondaria di primo grado e sono **sostanziali pre-requisiti** per la frequenza delle scuole e degli indirizzi dei percorsi del secondo ciclo.

**L'obiettivo è stato  
identificare competenze  
fondamentali  
ai fini orientativi  
da promuovere e  
da valutare a scuola**

## [SCHEDA 1]

### I BISOGNI ORIENTATIVI DURANTE L'ESPERIENZA FORMATIVA E DI APPRENDIMENTO FORMALE E INFORMALE

Si intende qui evidenziare **alcuni bisogni orientativi** che possono risultare **prioritari in una fase di vita in cui il soggetto pone l'esperienza formativa al centro del proprio progetto**; il riferimento è innanzitutto all'alunno e allo studente lungo tutto il suo percorso di istruzione e formazione. In questa fase di vita, il processo di orientamento si caratterizza per il bisogno di:

- a) **sviluppare pre-requisiti formativi** (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un'autonomia orientativa; in assenza di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
- b) orientarsi nella scelta di un percorso formativo che colloca **sullo sfondo** del processo decisionale, e **in una prospettiva temporale dilatata, il problema del lavoro**;
- c) sviluppare una **capacità di controllo critico sull'andamento dei percorsi personali**, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;
- d) **ri-orientarsi nella prosecuzione** di un percorso formativo in atto in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti;
- e) **orientarsi nella costruzione di un pre-progetto professionale** in funzione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro.

da *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento. Documento tecnico-scientifico*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, p. 7.

Rispetto ad esse, i dispositivi e le procedure che in questa sede vengono proposti come specifico oggetto di ricalibrazione e sperimentazione da parte delle scuole mirano a rinforzare **l'individuazione delle modalità operative** e la **valutazione degli esiti di accertamento**.

Possono inoltre fornire un contributo efficace **alla formulazione del consiglio orientativo** di supporto alla scelta degli studenti della scuola da frequentare nel passaggio tra I e II ciclo, nonché in-

trodurre alcuni strumenti di **condivisione di tale percorso con le famiglie**.

L'indagine delinea in tal modo le forme di un **modello di riferimento** per il **riconoscimento, l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle competenze a fini orientativi** in un'ottica di **continuità educativa** sperimentabile nei prossimi anni scolastici **[SCHEDA 2a e 2b]**.

## [SCHEDA 2a]

### **OBIETTIVI E STRUTTURA DI RICERCA DEL PROGETTO "DIVENTARE GRANDI. PASSAGGI COMPLESSI PER UN'IDEA SEMPLICE"**

#### **Struttura organizzativa e obiettivi**

Il progetto si è avvalso di un **Gruppo di coordinamento** composto dai soggetti partner con funzione di **progettazione, coordinamento generale, monitoraggio e valutazione**.

Il Gruppo di coordinamento è stato supportato da un **Gruppo tecnico**, composto da operatori esperti di ricerca sul campo e guidato da un coordinatore, con l'obiettivo **dell'analisi delle modalità di accertamento delle competenze** in uscita dal primo ciclo in correlazione ai requisiti di ingresso nei percorsi del secondo ciclo (ricerca, presso i docenti delle scuole secondarie di I e di II grado coinvolte, delle modalità di transizione sperimentate nel passaggio dall'anno scolastico 2012-2013 al 2013-2014; con adeguata selezione e preavviso, nonché con richiesta di consenso dei genitori, si è valutata e in seguito attuata la possibilità di sottoporre a interviste anche gli studenti individuati come target).

Il Gruppo di coordinamento è stato inoltre supportato da **un'Équipe di lavoro**, formata da figure professionali esperte in campo psico-pedagogico e dell'analisi istituzionale. L'équipe, sulla base dei risultati valutativi conseguiti, ha avuto il compito di costruire:

- **un modello di accertamento delle competenze a fini orientativi** rispondente ai requisiti di trasferibilità per il potenziamento del sistema;
- **un modello di azione atto a favorire la continuità educativa** nella transizione dalla scuola secondaria di primo grado alle istituzioni del secondo ciclo e di istruzione e formazione;
- **una coerente metodologia di coinvolgimento delle famiglie**.

Il modello potrà essere sperimentato nell'anno scolastico successivo.

dalla Scheda del Progetto *Diventare grandi. Passaggi complessi per un'idea semplice*

## [SCHEDA 2b]

L'esito del lavoro del Progetto è stato raccolto in **due Relazioni**:

*L'accertamento delle competenze nel percorso di orientamento scolastico: un modello*

*L'orientamento al passaggio tra le secondarie di I e le secondarie di II grado. Un quadro della situazione mantovana nelle risposte di Insegnanti, Genitori, Studenti – **Report Dati***

## 2. Le competenze di orientamento

### 2.1. Il concetto di competenza adottato

Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014 confermano i concetti chiave del "lifelong learning", "lifewide learning", "lifelong guidance" e "career guidance"<sup>3</sup> introdotti dalle *Raccomandazioni* europee.

Il fulcro della parabola dell'apprendimento rimane tuttavia l'esperienza scolastica:

La necessità di affrontare efficacemente i cambiamenti in atto comporta il miglioramento del sistema d'istruzione e un'attenta riflessione sui servizi di orientamento in ogni territorio al fine di garantire, in una logica di sussidiarietà, il successo personale e professionale di ciascuno, in quanto "soggetto di relazioni".

Punto di partenza e base del nuovo sistema [...] è la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, che costituisce il luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità. Senza questo "zoccolo" di competenze è difficile pensare di poter innestare con successo gli ulteriori processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti.<sup>4</sup>

Un presupposto indispensabile per garantire il successo del processo di orientamento sembra essere quello di ripensare la stessa istruzione attraverso **una più forte attenzione allo sviluppo delle competenze di base e trasversali** (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e crea-

<sup>3</sup> *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio del Gabinetto, Prot. n. 0004232 – 19/02/2014 (d'ora in poi *Linee guida nazionali* 2014). Si intendono i concetti di "apprendimento permanente", "formazione lungo l'intero arco della vita", "orientamento lungo l'intero arco della vita", "orientamento professionale".

<sup>4</sup> *Linee guida nazionali* 2014, p. 4.

tività, organizzazione, flessibilità, collaborazione...).

Sull'individuazione di tali competenze esiste oggi un'ampia letteratura specialistica e divulgativa.

L'**Organizzazione Mondiale della Sanità** (OMS, o anche *World Health Organisation* - WHO), ad esempio, definisce le competenze di base come "competenze di vita" (*Life Skills*), strumenti che "rendono la persona capace di trasformare le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori in reali capacità, cioè sapere cosa fare e come farlo".<sup>5</sup>

Si tratta di abilità cognitive, emotive e relazionali che nel dettaglio sono riconosciute nel numero di dieci [SCHEDA 3] e che possono essere raggruppate secondo tre aree:

- **area emotiva:** consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress.

- **area cognitiva:** risolvere i problemi, prendere decisioni, senso critico, creatività.

- **sociale:** empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci.

Le competenze di vita permettono alle persone di affrontare efficacemente sul piano individuale e quello sociale le richieste e le sfide della vita quotidiana.

*"Le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto"*

*(dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2006)*

Con **indirizzo più proprio rispetto all'apprendimento** sono state elaborate alcune griglie di competenze da parte dell'Unione europea e del MIUR.

Per l'Unione europea il documento fondamentale è la **Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006** (2006/962/CE) che individua otto competenze chiave per l'apprendimento permanente [SCHEDA 3]. Per il **Ministero dell'Istruzione**, il riferimento è invece il D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, che le presenta nell'allegato 2 del *Documento tecnico* [SCHEDA 3].<sup>6</sup>

<sup>5</sup> *Life skills education in school* (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2) (traduzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità), *World Health Organisation*, Genève, 1994, p. 4.

<sup>6</sup> D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Allegato n. 2 - Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*.

## [SCHEDA 3]

## PENSARE PER COMPETENZE

Le dieci *Life Skills* ("competenze di vita") promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità

1. **Consapevolezza di sé:** capacità di leggere dentro se stessi, di conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri limiti e i propri punti forti. 2. **Gestione delle emozioni:** capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento in modo da riuscire a gestirle in modo appropriato e a regolarle opportunamente. 3. **Gestione dello stress:** capacità di governare le tensioni, di saper conoscere e controllare le fonti di tensione sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia attraverso la capacità di rilassarsi. 4. **Senso critico:** capacità di analizzare e valutare le situazioni, di saper analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole, riconoscendo e valutando i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento. 5. **Decision making:** capacità di prendere decisioni, di saper decidere in modo consapevole e costruttivo nelle diverse situazioni e contesti di vita. 6. **Problem solving:** capacità di risolvere problemi, di saper affrontare e risolvere in modo costruttivo le difficoltà. 7. **Creatività:** capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione, il saper trovare soluzioni e idee originali, competenza che contribuisce sia al decision making, sia al problem solving permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni. 8. **Comunicazione efficace:** capacità di esprimersi, il sapersi esprimere in ogni situazione particolare sia a livello verbale che non verbale in modo efficace e coerente alla propria cultura, riferendo adeguatamente opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, l'ascoltare gli altri e il saper chiedere aiuto. 9. **Empatia:** capacità di comprendere gli altri, il saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro anche in situazioni non familiari, accettandoli e comprendendoli per il miglioramento delle relazioni sociali. 10. **Relazioni efficaci:** capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo, il sapersi mettere in relazione costruttiva con gli altri, saper creare e mantenere relazioni significative, ma anche essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo.

**Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE): otto competenze chiave per l'apprendimento permanente**

"Le competenze chiave sotto forma di conoscenza, abilità e attitudini adeguate al contesto sono essenziali per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza. Tali competenze costituiscono un valore aggiunto per il mercato del lavoro, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione. Siccome dovrebbero essere acquisite da tutti, la presente raccomandazione propone uno strumento di riferimento per i paesi dell'Unione europea (UE) per assicurare che queste competenze chiave siano pienamente integrate nelle loro strategie ed infrastrutture, soprattutto nel contesto dell'istruzione permanente", cfr.:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090i\\_t.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090i_t.htm)

Le competenze chiave sono indicate in: 1. **Comunicazione nella madrelingua.** 2. **Comunicazione in lingue straniere.** 3. **Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico.** 4. **Competenza digitale.** 5. **Imparare ad imparare.** 6. **Competenze sociali e civiche.** 7. **Senso di iniziativa e di imprenditorialità.** 8. **Consapevolezza ed espressione culturale.**

**D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, Allegato n. 2**  
**Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.**

**Le competenze chiave di cittadinanza**, che sostengono l'obbligo di istruzione, intendono favorire "il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale".

Le competenze sono: 1. **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. 2. **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. 3. **Comunicare o 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) o **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). 4. **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 e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri. 5. **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. 6. **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. 7. **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. 8. **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

## [SCHEDA 4]

### UNA DEFINIZIONE DI ORIENTAMENTO

L'orientamento è un **processo** associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. E' un **diritto** del cittadino e comprende una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età e in ogni momento della sua vita di:

- identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze, attitudini;
- identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti;
- prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società;
- progettare e realizzare i propri progetti;
- gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto. [...]

Nell'ambito delle istituzioni educative e formative esso **mira ad avere allievi e studenti ben motivati e formatori che si assumono la responsabilità del sostegno** ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione.

Dalle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione, p. 2.

Nel novero di questa documentazione e di altro materiale ministeriale<sup>7</sup> si è proceduto nell'analisi per la definizione di una serie di “**competenze specifiche di orientamento**”.

#### 2.2. “Le competenze specifiche di orientamento”

Sapersi orientare significa essere in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali utili a identificare prospettive di azione e di decisione [SCHEDA 4]. Essere competenti significa saper usare una pluralità di risorse (conoscenze, abilità, qualità) per

<sup>7</sup> Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea del 18/12/2006; D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Documento tecnico* e allegati 1 e 2; D. M. n. 9 del 27 Gennaio 2010, *Adozione del modello di certificazione dei saperi; Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Istituti Professionali*, DPR. n. 87, del 15 marzo 2010, pp. 13-15; *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istituti Tecnici*, DPR. n. 88, del 15 marzo 2010, pp. 13-14; *Nuove indicazioni Nazionali per il Curricolo. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*, D. M. n. 258 del 16 Novembre 2012 (G.U. n. 30 del 5 Febbraio 2013).

affrontare nel modo più rispondente le situazioni. È necessario quindi che, particolarmente nel percorso formativo in età dello sviluppo, oltreché per tutto l'arco della vita, siano promosse anzitutto le competenze di carattere più trasversale che presiedono al rinforzo della flessibilità e dell'adattabilità della persona, nonché della sua capacità di auto e ri-orientamento. Queste competenze diventano la condizione di base per il “movimento” oramai costante di un individuo, giovane o adulto, all'interno della società e del mondo del lavoro. Esse sono acquisibili sia attraverso le discipline scolastiche, sia nelle situazioni di apprendimento non formale e informale.

In funzione del Progetto e di questa rielaborazione si è intrapresa da un lato **un'azione di analisi, confronto e raccordo** delle *check list* delle competenze proposte dalla normativa; dall'altro si è perseguito **un principio di sintesi**, riconducendo le sedici competenze specifiche individuate ai fini o-

## [SCHEDA 5a]

## TAVOLA DELLE COMPETENZE

<b>A</b>	<b>AUTO-RIFLESSIVA</b>	COMP 1	<b>Autostima</b>
		COMP 2	<b>Cura e conoscenza di sé</b>
		COMP 3	<b>Cura e conoscenza delle proprie propensioni culturali e professionali</b>
<b>B</b>	<b>ASSERTIVA</b>	COMP 4	<b>Motivazione</b>
		COMP 5	<b>Percezione di potere/dovere decidere</b>
		COMP 6	<b>Autonomia/eteronomia</b>
		COMP 7	<b>Spirito di iniziativa, capacità di agire in modo autonomo e responsabile, originalità</b>
<b>C</b>	<b>ORGANIZZATIVA</b> (ri-organizzazione dei saperi, delle competenze, delle esperienze acquisite)	COMP 8	<b>Imparare ad imparare, progettare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni</b>
		COMP 9	<b>Imparare a separarsi</b>
<b>D</b>	<b>RELAZIONALE</b>	COMP 10	<b>Saper coltivare e curare i rapporti sociali e interpersonali</b>
		COMP 11	<b>Saper coltivare e curare la relazione con le discipline</b>
		COMP 12	<b>Saper comunicare, collaborare e partecipare</b>
<b>E</b>	<b>CONOSCITIVA</b> (sapere e saper fare - assi culturali)	COMP 13	<b>Asse dei linguaggi</b>
		COMP 14	<b>Asse matematico</b>
		COMP 15	<b>Asse tecnologico-scientifico</b>
		COMP 16	<b>Asse storico-culturale</b>

rientativi a **cinque matrici di senso fondamentali**.<sup>8</sup>

Alcune competenze operative e/o strumentali sono state in tal modo considerate implicite in quelle di base.

Le cinque competenze ritenute specifiche per l'orientamento sono state definite come:

<sup>8</sup> Sul piano epistemologico si è fatto riferimento alla teoria del legame di Pichon Rivière che mette al centro il concetto di "vincolo". Abbiamo così competenze in relazione al vincolo interno, al vincolo esterno, di auto-comprensione del vincolo, di ristrutturazione e di espressione operativa del vincolo (processo di personalizzazione). Per un approfondimento delle caratteristiche del vincolo, cfr. R. FISCHETTI, *Il concetto di vincolo nella psicanalisi operativa*, in *Io-Tu-Noi. L'intersoggettività duale e grupale in psicoanalisi*, a cura di G. Cavicchioli, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 186-239.

- 1) **capacità di "guardarsi" e di prendersi cura di sé** (A – Competenza autoriflessiva);
- 2) **autonomia motivazionale/decisionale** (B – Competenza assertiva);
- 3) **gestione del rapporto con il non-noto e con la metacognizione** (C – Competenza organizzativa);
- 4) **competenza relazionale e comunicativa** (D – Competenza relazionale);
- 5) **competenza esperienziale/conoscitiva** (E – Competenza conoscitiva).

In un quadro più analitico le si può rappresentare nelle *Tavole* allegate, che si sono rese funzionali anche alla ricerca qualitativa svolta sul territorio (cfr. [SCHEDE 5a e 5b] e *Report Dati*):

## [SCHEDA 5b]

### LE COMPETENZE SPECIFICHE DI ORIENTAMENTO

#### COMPETENZA AUTO-RIFLESSIVA



Autostima, cura e conoscenza di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, cura e conoscenza delle proprie propensioni culturali e professionali, bisogni e ambizioni.

#### COMPETENZA ASSERTIVA



Motivazione, percezione di potere/dovere decidere, autonomia/eteronomia, spirito di iniziativa, elaborare, capacità di agire in modo autonomo e responsabile, originalità, creatività e flessibilità.

#### COMPETENZE DI RI-ORGANIZZAZIONE

(DEI SAPERI, DELLE COMPETENZE,  
DELLE ESPERIENZE ACQUISITE)



Imparare ad imparare, progettare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, imparare a separarsi, prevedere, organizzare.

#### COMPETENZA RELAZIONALE



Saper coltivare e curare i rapporti sociali ed interpersonali, ma anche la relazione con le discipline, saper comunicare, collaborare e partecipare.

#### COMPETENZE RISPETTO A CIO' CHE LO STUDENTE/SSA SA E SA FARE (ASSI CULTURALI)



Asse dei linguaggi, asse matematico, asse tecnologico-scientifico, asse storico-culturale.

## 3. Il processo di accertamento

### 3.1. Un percorso e un processo

Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (pp. 5-6) riconoscono alla scuola

un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e [...] il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso:

- **orientamento formativo o didattica orientativa/orientante** per lo sviluppo delle competenze orientative di base;
- **attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale**, esercitate at-

traverso competenze di **monitoraggio/gestione** del percorso individuale.

Le *Linee guida nazionali* assegnano, dunque, all'intero iter scolastico una forte valenza orientante [SCHEDA 6].

Si può così tranquillamente affermare che **la didattica include e deve includere** le dinamiche di orientamento.

L'intero processo di insegnamento/apprendimento **si giova di questo connubio**.

L'autoconsapevolezza orientante sostiene il ragazzo-studente nel proprio apprendimento e nei processi di autonomia personale; l'accertamento delle competenze diventa per il docente lo strumento valutativo e validativo dello sviluppo avvenuto per la "valorizzazione del [...] patrimonio di esperienze di

#### [SCHEDA 6]

### DIRIGENTE ORIENTANTE E ATTIVITÀ DI ACCOMPAGNAMENTO

**L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante** si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche - *life skills* - e competenze chiave di cittadinanza.

**Le attività/azioni di accompagnamento**, invece, servono a costruire / potenziare le competenze di monitoraggio e di sviluppo e si realizzano in esperienze non curricolari / disciplinari (competenza *Senso di iniziativa e di imprenditorialità*). Condotte dai docenti, esse aiutano i giovani a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie. Si concretizzano in azioni **rivolte all'accoglienza e ad abituare i ragazzi a "fare il punto"** su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto / fattibile per realizzarle (compiti orientativi). Si tratta di attività che possono riguardare **l'intera classe** (orientamento di gruppo), **piccoli gruppi** (orientamento di piccolo gruppo in risposta a bisogni orientativi specifici), **singole persone** (consulenza breve individuale e/o con i genitori). Mentre la didattica orientativa è per tutti, le attività di accompagnamento sono realizzate **in risposta a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi**.

**La funzione del docente** in queste attività di accompagnamento è sempre più staccata dallo specifico scolastico e sempre più di **mediazione/facilitazione** del percorso che i giovani fanno in prima persona (dall'insegnamento al tutorato). Nei casi più complessi alcune attività/azioni debbono essere svolte da persone esperte ed esterne alla scuola, ma con competenze professionali specifiche e necessarie ad accompagnare i giovani nella transizione scuola-lavoro per una piena inclusione socio-lavorativa.

*Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, pp. 5-6.

## [SCHEDA 7]

## GLI STANDARD MINIMI DEL PROCESSO DI ACCERTAMENTO

Con riferimento al processo di individuazione e validazione e alla procedura di certificazione, l'ente pubblico titolare assicura quali **standard minimi**: **a) l'articolazione nelle seguenti fasi**: 1) *identificazione*: fase finalizzata a individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni; in caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni; 2) *valutazione*: fase finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni; nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute; 3) *attestazione*: fase finalizzata al rilascio di documenti di validazione o certificati, standardizzati ai sensi del presente decreto, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni; **b) l'adozione di misure personalizzate di informazione e orientamento** in favore dei destinatari dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

Dal D.Lgs, n. 13/2013, art. 5, c. 1.

vita, di studio e di lavoro” della persona.<sup>9</sup>

L'orientamento, quindi, è fortemente favorito e sostenuto sia dalle scelte concrete operate dal docente nella didattica quotidiana, sia dai momenti più formalizzati che aprono all'auto-riflessione proposti e sollecitati ai ragazzi o all'intero gruppo o gruppo-classe, attraverso i quali “fare il punto”, fare emergere il senso di quanto percepito.

Risulta infatti funzionale che l'emersione delle competenze di orientamento possa avvenire sia **lungo l'intero arco del periodo di formazione** dello studente tra Primo e Secondo Ciclo, sia che si concentri in modo particolare **nei momenti di passaggio** (ingresso-uscita dalla scuola primaria; ingresso-uscita – ma, meglio, nel corso di tutto il triennio<sup>10</sup> – della

<sup>9</sup> D.Lgs, n. 13/2013, art. 3, a.

<sup>10</sup> Cfr. C. PALMIERI, *Modi e fini dell'esperienza nella scuola media: le ricerche del Centro Studi Riccardo Massa*, Convegno nazionale *Fra utopia e realtà: fu vera media?*, organizzato da CIDI, Comune di Milano, Insegnare e Centro Studi Riccardo Massa, Milano, 22 ottobre 2012; R. CAPUZZO, *Attraversando le Medie. Una “breve navigazione” nel ciclo scolastico delle scuole secondarie*, in M. L. COSTA, R. CAPUZZO, *Alla scoperta del mio zaino. Risorse emotive e cognitive per star bene a scuola*, Mantova, CAV - CDF - CIF, 2006, pp. 51-110.

scuola secondaria di I grado; ingresso-uscita dal primo biennio delle scuole secondarie di II grado; uscita dalle scuole secondarie di II grado).

In questo senso si delineano, **per l'accertamento delle competenze, due caratteristiche importanti**.

L'accertamento si definisce in primo luogo come un **percorso**, o meglio, come la risultante di una serie di momenti di sviluppo articolati in spazi e in tempi personali e personalizzabili sulla base di un determinato *iter* didattico; in secondo luogo, si definisce come un **processo**, cioè, come un percorso dotato di un proprio specifico *setting* istituzionale i cui standard minimi sono propri del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione e sono indicati dalla norma (fasi di: identificazione, valutazione, certificazione [SCHEDA 7]).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> D.Lgs, n. 13/2013, art. 5.

### 3.2. Condividere una logica

Di questo percorso-processo, sia per la sintonizzazione di tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti, genitori) attorno a linee di senso comuni (una logica didattica, osservativa, valutativa), sia per istituire, sul piano pratico, *standard condivisi*, è importante indicare alcuni elementi strutturali.

#### a) Un'articolazione di base: ruoli, funzioni e attenzioni da sviluppare

Il **quadro generale** è tracciato dalle *Linee guida nazionali*.

Una prima attenzione riguarda il **contesto scolastico e le azioni di continuità**. Al proposito, le *Linee guida nazionali* indicano

- a) la predisposizione di un **curricolo formativo unitario e verticale** che, ai vari livelli, realizzi azioni di orientamento in grado di recuperare il "valore" del lavoro per la persona e la "cultura del lavoro";
- b) un insegnamento finalizzato al **valore orientativo delle singole discipline**;
- c) l'erogazione di **servizi di orientamento e di attività di tutorato e di accompagnamento**;
- d) la predisposizione, da parte di ciascun Istituto, di un **organico "Piano" inserito nel POF**, con l'indicazione degli standard minimi di orientamento.<sup>12</sup>

Una seconda attenzione si riferisce al sostegno della Scuola ai **percorsi di orientamento formativo**:

- a) **Figura di sistema** (tutor dell'orientamento);
- b) **Formazione dei docenti, Cultura del lavoro e dell'imprenditorialità** come parte integrante dell'orientamento;
- c) **Documentazione dei percorsi e delle attività** di orientamento;
- d) **Sensibilizzazione/formazione dei genitori** (entro il *Patto di corresponsabilità educativa*).<sup>13</sup>

In riferimento a questi elementi fondamentali, si possono sottolineare:

- **Il ruolo dello studente**, che va inteso come "primo protagonista-testimone" del percorso. Il ruolo "attivo" dello studente si configura non solo come fondamentale finalità didattico-edu-

cativa o, anche, come punto di forza dello sviluppo della sua crescita personale, ma, operativamente, come elemento-chiave di strutturazione della concreta prassi di proposta di percorso.

- **La documentazione dei percorsi**. Lo studente può essere coinvolto attivamente anche a livello della documentazione del percorso, ad esempio, come richiesta dell'organizzazione, implementazione e mantenimento di una raccolta di propri materiali significativi per testimoniare/testimoniarsi la crescita avvenuta (materiali cartacei e/o virtuali – si vedano, nel caso, l'(e-)portfolio [SCHEDA 8], il diario, la "valigetta", ecc.). Tali materiali possono essere portati e condivisi con il tutor nei momenti di incontro per l'indirizzo e il sostegno della riflessione auto-orientante nella prospettiva del proprio progetto di vita. La cura dei materiali si può rappresentare come un corrispettivo oggettivo dell'attività di meta-cognizione in supporto alla costruzione della consapevolezza personale.

### [SCHEDA 8]

#### IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE. IL MODELLO REGIONALE

Per un modello di Portfolio delle competenze proponiamo quello in uso nella formazione professionale regionale.

Si può rintracciare il file presso il sito della Regione Lombardia all'indirizzo:

<http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/737/303/Modello%201,1.pdf>

<sup>12</sup> C.M. n. 43/2009; *Linee guida nazionali* 2014, p. 6.

<sup>13</sup> *Linee guida nazionali* 2014, pp. 6-9.

- La sempre maggiore definizione/distinzione dei ruoli e dei compiti, per quanto non antitetici, de:
  - la **Funzione Strumentale (FS)** dell'orientamento, che assicura la parte organizzativa e il coerente funzionamento del sistema;<sup>14</sup>
  - il **Tutor dello studente**, che stabilisce con lo studente un confronto sul percorso e che entra maggiormente in gioco in previsione dei momenti di "svincolo" e delle situazioni di difficoltà più accentuata. Il Tutor può anche essere "esterno" o comunque non coincidere strettamente con il ruolo di docente della classe di appartenenza.
- Rispetto al **valore orientativo delle singole discipline**, la necessità, al riguardo, di ambiti formativi di tipo laboratoriale e l'opportunità di aprire in modo ponderato l'orizzonte della didattica curricolare alle fruttuose interazioni con l'apprendimento informale e non formale [SCHEDE 9-11]. Per la sperimentazione di certe competenze, alcuni contesti possono risultare più adatti di altri, oppure le stesse competenze attivate possono presentarsi con sfumature diverse in un contesto piuttosto che in un altro.

Per le classi delle scuole secondarie di I grado di Mantova, alcuni incroci e interessanti convergenze sono del resto già attivi. Si vedano i casi, parziali rispetto a quanto si è sviluppato nelle scuole e solo a titolo esemplificativo, del dopo-scuola "Crescere nella scuola di tutti" [SCHEDE 12] e dell'evento "Mantova1000piedi" [SCHEDE 13].

Talune interessanti indicazioni vengono inoltre dalla ricerca che correda questo contributo, alla quale rimandiamo (cfr. *Report Dati*, cap. 8).

## [SCHEDE 9]

### UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

Sulla didattica per competenze è attivo un percorso di formazione provinciale relativo alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*.

Per i materiali rimandiamo all'indirizzo internet:

[http://www.comprensivirete.net/index.php?option=com\\_content&view=category&id=46&Itemid=254](http://www.comprensivirete.net/index.php?option=com_content&view=category&id=46&Itemid=254)

## [SCHEDE 10]

### IL PROGETTO "SAVE THE CHILDREN" 2012-2014

*Save the children* ha avviato nel biennio appena trascorso un progetto per la riduzione del tasso di abbandono in 62 classi di 9 scuole delle città di Napoli, Crotone e Scalea basato in gran parte sulle competenze e sull'istruzione informale.

Per il progetto si può visionare l'articolo di Pierangelo Soldavini del 28 Settembre, 2014 (NOVA, Il Sole 24 ore, n.437):

[http://nova.ilsole24ore.com/progetti/lezioni-di-scuola-inclusiva?arc\\_mkt=IT&uuid=5CB748D2-9A33-4C92-875F-7B8CE350E794&arc\\_locale=it-it;](http://nova.ilsole24ore.com/progetti/lezioni-di-scuola-inclusiva?arc_mkt=IT&uuid=5CB748D2-9A33-4C92-875F-7B8CE350E794&arc_locale=it-it;)

per la valutazione del Progetto, sviluppata da Fondazione Agnelli, cfr.:

[https://www.dropbox.com/s/ec6z5w20434a993/fuoriclasse\\_perSTAMPA\\_120914.pdf?dl=0.](https://www.dropbox.com/s/ec6z5w20434a993/fuoriclasse_perSTAMPA_120914.pdf?dl=0)

<sup>14</sup> Cfr. anche *Linee guida nazionali* 2014, pp. 7; 14-15.

## [SCHEDA 11]

### STRUMENTI E RISORSE OPERATIVI

Diversi autori e case editrici offrono spunti e risorse concrete **sia per riflettere** sulle competenze di orientamento nella didattica, **sia per sostenere** i ragazzi nella valutazione delle proprie competenze.

Alcuni testi sono mirati a innovare la didattica. E' il caso, ad esempio, di **"Progettare per competenze. Percorsi e strumenti"** di Mario Castoldi (ed. Carocci, 2011), secondo cui la scuola deve essere un "ponte", un cavalcavia tra "l'esperienza di vita e i saperi formali" e non un muro "tra ciò che succede dentro la scuola e ciò che succede fuori dalla scuola". Il lavoro passa in rassegna pregi e difetti di diversi approcci funzionali alla promozione di competenze: «induttivo, cooperativo, gioco di ruolo, cognitivo, metacognitivo, soluzione di problemi reali, studio di caso, dialogico, autobiografico». L'autore offre poi indicazioni e spunti per la realizzazione di progetti didattici per competenze e la loro valutazione.

Il **"Manuale dell'orientamento e della didattica modulare"** di Gaetano Domenici (ed. LaTerza, 2009) coniuga l'esigenza di un orientamento come esperienza essenziale, che abbracci l'intero arco della formazione individuale e non solo i momenti di passaggio, con un modello di didattica che consente di sviluppare interessi e attitudini, ma anche valorizzare e rendere cumulabili, con opportuni sistemi di credito e certificazione delle competenze, tutte le esperienze formative individuali, ovunque esse si realizzino.

**"Una comunità che apprende. Dalle esperienze ai modelli culturali. Laboratori, studi, proposte"** (a cura di R. Capuzzo, Ed. Pitagora, 2012) analizza le forme dell'apprendimento per identificare operativamente i piani formale, non formale e informale e per riconoscere i livelli possibili, attivi o più opportuni per un apprendimento *in e di* comunità.

**"Cercasi scuola disperatamente. Orientamento scolastico e dintorni"** (Ed. Urra, 2012). Il libro, scritto da Francesco Dell'Oro, responsabile del Servizio Orientamento Scolastico del Comune di Milano, si rivolge a genitori, studenti e insegnanti per fare emergere quanto sta alla base delle problematiche dell'orientamento. Offre una bussola con i criteri essenziali da seguire per la scelta della scuola più adeguata per ciascuno studente.

Sul versante più operativo, **"Strumenti narrativi per il successo formativo. Percorsi e schede per gli insegnanti, i formatori e i consulenti di orientamento"**, di Rosa Anfossi, Andrea Paolini, Fabio Sciarretta e Paola Vidotto (ed. Erickson, 2008), offre una serie di strumenti, da utilizzare nel lavoro con i ragazzi, strutturati in progetti didattici caratterizzati da un filo conduttore narrativo e focalizzati sullo sviluppo delle competenze chiave per la cittadinanza attiva individuate dal Ministero della Pubblica Istruzione: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione.

A base locale è inoltre **"L'affettività ritrovata. Emozioni e relazioni. Un percorso di autocomprensione nella scuola attraverso il metodo dell'animazione"**, di M. L. Costa e R. Capuzzo (ed. CAV-CDF, Mantova, 2004), che racconta e analizza un percorso di "animazione creativa" avvenuto presso l'ITAS Mantegna di Mantova, nel quale "l'avventura delle emozioni" viene percorsa come un processo di attraversamento e di scoperta individuale e di gruppo.

**"Cercare e cercarsi. Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di primo grado"**, a cura di Andrea Varani (ed. Erickson, 2006), propone diversi spunti e schede già pronte per la realizzazione di attività in classe che permettono di lavorare su diversi ambiti: uso delle informazioni, soluzione di problemi, capacità organizzative, atteggiamento metacognitivo, abitudine a decidere, capacità relazionali e consapevolezza meta-emozionale.

Anche **"Progetto di vita e orientamento. Attività psicoeducative per bambini dagli 8 ai 15 anni"**, di Patrizia Farello e Ferruccio Bianchi (ed. Erickson, 2005), offre un programma articolato in dodici unità (ma l'insegnante può scegliere quante e quali utilizzare) con schede di lavoro relative a: identità, autostima, autoefficacia, attribuzione causale, valori, interessi, abilità e competenze sociali, autonomia, problem solving, saper scegliere, creatività, coping e qualità della vita.

**"Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici"** (Santo Di Nuovo, Paola Magnano; ed. Erickson, 2013), invece, offre questionari autocompilativi rispetto a: motivazioni, interessi e preferenze, valori, immagine di sé, attribuzione di causalità e autoefficacia, competenze sociali e relazioni interpersonali, ansia da esame, stili decisionali, autovalutazione delle proprie capacità trasversali.

## [SCHEDA 12]

### "CRESCERE NELLA SCUOLA DI TUTTI"

"Crescere nella scuola di tutti" è un doposcuola, attivo ormai a Mantova da 13 anni, realizzato in collaborazione tra il Settore Servizi Educativi e Sociali del Comune di Mantova, gli Istituti Comprensivi Mantova 1, Mantova 2, Mantova 3, l'Istituto Tecnico per le Attività Sociali "A. Mantegna", il Liceo delle Scienze Umane "I. D'Este", il Liceo Scientifico "Belfiore", il Liceo Classico "Virgilio", CSVM di Mantova, l'Associazione "Anna Frank" e l'Associazione "San Martino Onlus" di Mantova.

Si tratta di un'attività contro la dispersione scolastica **rivolta ai ragazzi italiani e stranieri delle scuole secondarie di I grado** di tutti e tre gli Istituti Comprensivi della città e **realizzato da più di cento giovani delle scuole secondarie di II grado**, coordinati e sostenuti da operatori esperti e da insegnanti volontari.

Il doposcuola si svolge due volte alla settimana, in orario pomeridiano, nei locali delle stesse scuole medie. Gli studenti degli istituti secondari di II grado, in sostegno della loro relazione con i ragazzi più giovani, sono accompagnati da tutor. Partecipano inoltre a incontri di supervisione per la rielaborazione dell'esperienza, per riflettere sul valore della solidarietà, per incrementare le proprie capacità di relazione e mediazione, per potenziare la propria auto-stima attraverso l'esperienza dell'impegno sociale.

E' facilmente comprensibile come questa iniziativa possa rappresentare un'opportunità di crescita per gli studenti, sia negli obiettivi formali di sostegno scolastico, sia negli aspetti informali (come momento di scambio e di comunicazione tra adolescenti e giovani).

Pensando alle competenze di orientamento, "Crescere nella scuola di tutti" in particolare stimola quelle:

- *autoriflessive*, nella valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, rafforzando l'autostima e promuovendo una maggiore conoscenza di sé nello sperimentare ruoli e funzioni specifiche (per i ragazzi delle superiori);
- *assertive*, poiché mette in gioco motivazioni intrinseche ed estrinseche, autonomia e spirito di iniziativa;
- *di riorganizzazione dei saperi*, in particolare sollecitando nei ragazzi stessi riflessioni su come potere apprendere meglio (metacognizione);
- *relazionali*, offrendo un'occasione pratica di confronto, collaborazione e responsabilità tra adolescenti, giovani e adulti attraverso il lavoro in gruppo (che mostra la sua centralità anche nella crescita del singolo);
- *riferite al sapere*, poiché fornisce un supporto diretto ai "destinatari", ma ne restituisce uno indiretto, altrettanto importante, ai giovani volontari che, nell'aiuto dei quasi coetanei, rinforzano le proprie conoscenze riesprimendole in una forma diversa (quella dell'insegnamento).

[SCHEDA 13]

"MANTOVA1000PIEDI"



**Mantova1000Piedi** è stata una giornata evento realizzata a maggio 2013 in **collaborazione tra alcune realtà sociali ed educative del territorio** (Comune di Mantova, CDF Centro di Mediazione Sociale, Istituto Comprensivo Mantova 1 "Luisa Levi", Istituto Superiore Bonomi Mazzolari, Cooperativa Sociale Il Segno) **e i tre Istituti Comprensivi di Mantova** all'interno del più ampio progetto "Finestre sul Mondo".

Per una mattina, quattro gruppi di ragazzi dei tre istituti, accompagnati dai loro insegnanti, sono partiti ciascuno dalla propria scuola e hanno camminato per le vie della città, toccando "a staffetta" una serie di tappe (*il Lungolago di Mantova, parte del Parco del Mincio e quindi di interesse naturalistico; piazza del Broletto, con la targa della dichiarazione di valore universale dell'UNESCO; il Castello di San Giorgio, come simbolo della storia cittadina; il Comune di Mantova, cuore della vita democratica e istituzionale; l'ex Chiesa di Santa Maria della Vittoria, luogo di riflessione culturale*), per ritrovarsi tutti insieme a fine giornata in un momento di condivisione e di festa finale. In ciascuno dei luoghi c'erano ad attenderli persone di **istituzioni e associazioni che animano il territorio**, per raccontare un aspetto particolare di Mantova e nel contempo offrire un esempio concreto di cittadinanza attiva.



Oltre che nel "linguaggio globale" utilizzato con i ragazzi per stimolare l'apprendimento (l'iniziativa ha coinvolto il loro corpo e le loro relazioni nella camminata; ha offerto stimoli "veloci" – circa 20 minuti per ciascun intervento – che permettevano di mantenere alta l'attenzione; ha avuto il rinforzo sociale dato da un'esperienza collettiva e dalla valorizzazione sui media), la forza dell'attività è stata nel mobilitare contemporaneamente **competenze differenti**:

- *autoriflessive*, in particolare nell'input di consapevolezza su possibili propensioni culturali e orizzonti di senso;
- *assertive*: l'iniziativa ha agito per suscitare motivazione interna al sapere, ricollegando l'apprendimento anche nozionistico ad aspetti esperienziali e contestuali;
- *di riorganizzazione dei saperi*, in particolare nell'individuare collegamenti e relazioni;
- *relazionali*, stimolando la comunicazione ed i rapporti interpersonali e sociali anche attraverso esempi concreti di partecipazione al tessuto sociale;
- *riferite al sapere*, sull'asse storico-culturale, civico, ecologico.

**E' il giorno dei Millepiedi**  
Ragazzi, genitori e insegnanti alla scoperta di Mantova

«Mantova 1000Piedi - Camminare per conoscere e per conoscersi» è lo slogan dell'iniziativa organizzata per oggi dal progetto «Finestre sul mondo» cofinanziato da Fondazione Cariplo. Si tratta di una giornata-evento, dalle 8.15 alle 12.20, rivolta a ragazzi, insegnanti e genitori, che si snoderà per le vie della città, tra le sue ricchezze artistiche, naturalistiche e associative. «Finestre sul mondo» è un progetto biennale che coinvolge Comune di Mantova, Cdf Centro di Mediazione Sociale - Associazione San Martino Onlus, Istituto Comprensivo Mantova 1 "Luisa Levi", Istituto Superiore Bonomi Mazzolari, Cooperativa Sociale "Il Segno" e che persegue obiettivi educativi, culturali e sociali.

Il percorso terminerà alla Zanzara

Il lupino è un processo di appropriazione multiculturale e sociale della città. L'iniziativa coinvolgerà una o più classi di tutte le scuole Secondarie di I grado del Comune di Mantova, ed una classe della scuola Primaria, insieme ai loro insegnanti e genitori. Ogni classe coinvolta partirà dal proprio Istituto, e, a staffetta, toccherà una serie di tappe camminando tra varie zone della città: il Lungolago di Mantova, parte del Parco del Mincio; piazza del Broletto con targa della dichiarazione di valore universale dell'Unesco, il Castello di San Giorgio come simbolo della storia cittadina; il Comune di Mantova, cuore della vita istituzionale; l'ex chiesa di Santa Maria della Vittoria, luogo di

L'analisi dei dati ricavati dalle 90 interviste a insegnanti, genitori e studenti di I classe del Biennio della scuola secondaria di II grado suggerisce come più pertinenti per lo sviluppo delle competenze di orientamento le attività curriculari ed extra-curriculari che seguono.

Per il **contesto di apprendimento formalizzato** (percepito come curriculare anche se pomeridiano), sono risultati maggiormente apprezzati, per la loro potenzialità orientativa:

- i *Laboratori espressivi, scientifico-culturali e manuali* (soprattutto per gli insegnanti);
- il *Doposcuola* (soprattutto per docenti e studenti);
- le *Attività sportive extra-curriculari* (da intendersi come "curricolari pomeridiane"; soprattutto per docenti e studenti).

Per il **contesto di apprendimento non formalizzato e/o informale**, le attività segnalate sono state:

- le *Attività sportive*, apparse come attività preferenziali per l'orientamento secondo un giudizio fortemente condiviso tra docenti, genitori e studenti;
- i *Laboratori espressivi, scientifico-culturali e manuali* (soprattutto per gli insegnanti);
- le *Attività aggregative* (soprattutto per gli insegnanti).

#### **b) Le competenze di orientamento come requisiti del II Ciclo. Il "circolo" delle aspettative**

Le competenze di orientamento sono parte del bagaglio della crescita personale dello studente ai fini del compito di sviluppo e anche, in previsione, tasselli preziosi del percorso di avvicinamento alla professione futura. In un quadro temporale più ravvicinato, però, cioè in relazione alla scelta post-

diploma della scuola secondaria di I grado, esse sono una importante **componente di facilitazione dell'opzione rispetto al tipo di scuola secondaria** di II grado che si vorrà frequentare.

E' questa una scelta complessa, che nelle valutazioni quotidiane delle famiglie e dei ragazzi si frammenta in una articolata e spesso instabile serie di motivi. **Tra i più decisivi** sono, naturalmente, le attitudini messe a fuoco verso un determinato indirizzo di studio e le aspettative professionali future. Nondimeno, **sono di peso altrettanto concreto** la storia del vissuto relazionale che lo studente porta

dentro di sé, la percezione di come egli sta vivendo il passaggio e la separazione dal proprio recente passato, il carico di attese e la capacità di pensiero simbolico, le speranze per il futuro, le motivazioni di investimento sui nuovi rapporti che si andranno a costruire (le amicizie tra compagni, l'incontro con gli insegnanti, la scoperta o la riscoperta delle materie disciplinari).

Anche il "clima" educativo e didattico che la scuola racconta o che trasmette di sé nell'arena della comunicazione pubblica diventa

parte integrante dell'immaginario diffuso che condiziona e crea le attese. Occorre misurarsi con questa dimensione, la quale comporta per certi versi una nuova attenzione da sviluppare, su entrambi i poli dello scambio comunicativo, sia quello che riguarda lo studente, sia quello delle scuole superiori, chiamate a definire sempre meglio se stesse.

Viene così da sottolineare alle scuole la necessità di **chiarire maggiormente quali competenze non solo "curricolari", ma anche comportamentali e socio-relazionali**, esse ritengano utili per la frequenza in un Istituto (una sorta di "pre-requisiti istituzionali"). Si indurrebbe in tal modo i ragazzi a una verifica, già oggi indotta, peraltro, in modo implicito, della **capacità detenuta di affrontare il tempo-scuola** secondo i ritmi previsti da un determinato curriculum, della propria tenuta nel **sostenere certi stili** di studio domestico, nel **tollerare situazioni** di com-

*Viene così da proporre alle scuole di esplicitare quali competenze non solo "curricolari", ma anche comportamentali e socio-relazionali, ritengano utili per la frequenza in un determinato Istituto*

petizione e/o di incontro più o meno conflittuale con i propri pari, ecc.

Emerge, in sostanza, la necessità di **strutturare per gli studenti adeguati “luoghi” di confronto** su questi nodi. Si possono ad esempio prevedere nel setting specifiche occasioni per parlare di essi con i tutor della scuola di appartenenza o di quella futura (i tutor “in uscita” e “in entrata”); si può ipotizzare la possibilità di segnalarli, almeno come sintetico richiamo di attenzione, nella *Guida all'orientamento provinciale*; si può pensare di attrezzarsi perché possano essere affrontati in una sede di riferimento “terza”, ad esempio nei *Servizi per l'orientamento* proponibili da Enti come ASL, Piano di Zona e Comune di residenza (si vedano ad esempio le offerte sull'orientamento del Comune di Milano o della Provincia di Rovigo).<sup>15</sup>

**c) Il primo biennio della scuola secondaria di II grado come luogo di validazione, potenziamento e reindirizzamento del percorso di studio**

Il **primo biennio** della scuola secondaria di II grado assume nel processo di accertamento delle competenze un ruolo che deve essere ancora bene riconosciuto e valorizzato.

Il rapido sondaggio compiuto nell'ottica di questo lavoro ha ribadito la mancanza di una prassi generalizzata e ben formalizzata di riconoscimento e di valutazione delle competenze (cfr. *Report Dati*, cap. 9).

Va invece ricordato che, a maggior ragione con le ultime evoluzioni della normativa scolastica, il biennio delle “superiori” si connota come fase conclusiva di un percorso di acquisizione delle competenze che perfeziona l'obbligo di istruzione della

durata di dieci anni previsto dalla legge<sup>16</sup> e che si conclude con la scheda di certificazione delle competenze [SCHEDA 14].

Il biennio delle “superiori”, quindi, viene a costituire una **realtà idealmente unitaria** con il triennio della scuola secondaria di I grado. Si realizza in esso il completamento di un **vero e proprio ciclo formativo**, che si pone “a scavalco” dell'attuale struttura istituzionale e che induce la necessità di ripensare in modo forte le condizioni della **continuità educativa**.

Ne derivano alcune attenzioni fondamentali:

**- la cura attenta del passaggio delle informazioni**

condivise sullo studente da parte dei docenti dei due ordini scolastici e **del confronto tra di loro sugli atteggiamenti relazionali e/o sugli strumenti pedagogici** che si sono verificati sul campo come adatti a sostenere il percorso di apprendimento del ragazzo;

**- la tutela, a maggior ragione nella fase di transizione, del carattere di protagonismo dello studente**, condizione che si può esprimere come sostegno e sottolineatura, attraverso

forme e prassi da meglio studiare e/o mettere a sistema, delle competenze relazionali e metacognitive da lui possedute;

**- la predisposizione anche nel biennio delle secondarie di II grado** di precisi momenti e strumenti di ascolto, osservazione, espressione e maturazione delle competenze di orientamento per il rinforzo della scelta operata dallo studente e per la sua costante validazione pratica;

**- la predisposizione di spazi e strumenti di ri-orientamento** per eventuali interventi di reindirizzamento del percorso scolastico.

*Il biennio delle “superiori” viene a costituire una realtà idealmente unitaria con il triennio della scuola secondaria di I grado*

<sup>15</sup> [www.istruzione.lombardia.gov.it/milano/orientamento-2012-13](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/milano/orientamento-2012-13); *Lo sportello Ascolto Provinciale. Uno strumento in più per il successo scolastico-formativo*, Provincia di Rovigo-Regione Veneto, 2005.

<sup>16</sup> Non ci soffermiamo sulla complessa regolamentazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione. Segnaliamo le norme di riferimento essenziali nella L. n. 53 del 2003, nel D.Lgs. n. 76 del 2005, nella L. n. 296 del 2006, nel D.M. n. 139 del 2007.

## [SCHEDA 14]

### **CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE. IL MODELLO D.M. N. 9 DEL 2010**

Il modello di certificazione delle competenze del D.M. n. 9/2010 (cfr. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/obbligo\\_i\\_struzione///certificato\\_obbligo.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_i_struzione///certificato_obbligo.pdf)) presenta una struttura ancora non integrata tra competenze disciplinari e competenze di cittadinanza.

La compilazione, peraltro, è vincolante. Può essere allora di aiuto elaborare preventivamente uno schema di valutazione propedeutico in cui l'incrocio tra le competenze risulti maggiormente articolato e integrato [SCHEDA 15].

#### **d) Tre momenti del processo dal confronto con il campione intervistato**

Per la posizione analitica del campione intervistato sulle competenze di orientamento nei percorsi della secondaria di I e di II grado (in quanto "competenze affinate", "competenze ritenute utili", "competenze sperimentate come utili") rimandiamo al capitolo 6 del *Report Dati*.

#### **e) La certificazione delle competenze**

La certificazione delle competenze è normata dal D.M. n. 139 del 2007, dal D.M. n. 122 del 2009 e dal D.M. n. 9 del 2010 [SCHEDA 14]. Essa si presenta come un **naturale approdo**, oltre che come un

**importante snodo**, del percorso di orientamento. Attraverso la certificazione delle competenze, in una sintesi tra possesso delle competenze curriculari e di quelle di cittadinanza (sintesi che per le scuole è un obiettivo su cui dover ancora lavorare), il ragazzo ha la possibilità di confrontarsi con se stesso e con l'Istituzione rispetto a quanto raggiunto. Un passaggio fondamentale di auto-consapevolezza.

La scheda di certificazione delle competenze necessita al momento di due tipi di interventi:

- 1) una riflessione della scuola **sui criteri di "traduzione" della pratica valutativa scolastica** per una formalizzazione finale comprensiva delle competenze di cittadinanza;
- 2) il perseguimento **di una maggiore "accessibilità" alla scheda di certificazione finale**. Ciò si può forse ottenere con il monitoraggio dell'intero processo attraverso un adeguato strumento formalizzante.

Possono servire allo scopo alcune **"schede di valutazione"** che, in accompagnamento del portfolio, fissino e traducano il "percorso" da esso rappresentato in "fotografie" situazionali. Sarà poi importante una riflessione finale sulla serie di queste "istantanee" per delineare il profilo di sviluppo che ne emerge. Non va inoltre taciuta la funzione di queste "foto" come periodica base di confronto e di rinforzo della consapevolezza. Della scheda e di come si può osservare, attraverso di essa, il *continuum* temporale si fornisce un esempio traendo dall'esperienza di Enaip Lombardia – Sede di Mantova. Sul piano del contenuto, la scheda è stata riadattata al nuovo scopo [SCHEDA 15].

**[SCHEDA 15]****CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE:  
IPOTESI DI RIELABORAZIONE DELLA SCHEDA "COMPORAMENTO" DI  
ENAIIP LOMBARDIA – SEDE DI MANTOVA**

Scheda competenze di orientamento – versione estesa							
Criteri	Descrittori	Valutazione (centesimi)					
		1° ANNO A.F. 2015/16		2° ANNO A.F. 2016/17		3° ANNO A.F. 2017/18	
		Intermedia	Finale	Intermedia	Finale	Intermedia	Finale
<b>Auto-riflessiva</b>	Autostima						
	Cura e conoscenza di sé						
	Cura e conoscenza delle proprie propensioni culturali e professionali						
<b>Assertiva</b>	Motivazione						
	Percezione di potere/dovere decidere						
	Autonomia/eteronomia						
	Spirito di iniziativa, capacità di agire in modo autonomo e responsabile, originalità						
<b>Organizzativa</b>	Imparare ad imparare, progettare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni						
	Imparare a separarsi						
<b>Relazionale</b>	Saper coltivare e curare i rapporti sociali e interpersonali						
	Saper coltivare e curare la relazione con le discipline						
	Saper comunicare, collaborare e partecipare						
<b>Conoscitiva</b>	Asse dei linguaggi						
	Asse matematico						
	Asse tecnologico-scientifico						
	Asse storico-culturale						
<b>Valutazione complessiva</b>							

Scheda competenze di orientamento – versione sintetica							
Criteri	Descrittori	Valutazione (centesimi)					
		1° ANNO A.F. 2011/12		2° ANNO A.F. 2012/13		3° ANNO A.F. 2013/14	
		Intermedia	Finale	Intermedia	Finale	Intermedia	Finale
<b>Auto-riflessiva</b>	Capacità di "guardarsi" e prendersi cura di sé						
<b>Assertiva</b>	Autonomia motivazionale/decisionale						
<b>Organizzativa</b>	Gestione del rapporto con il non-noto e la metacognizione						
<b>Relazionale</b>	Competenza relazionale e comunicativa						
<b>Conoscitiva</b>	Competenza esperienziale/conoscitiva						
<b>Valutazione complessiva</b>							

**f) Dalle “competenze scolastiche” alle “competenze formative”: il ruolo dei “crediti formativi”**

Le “*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*” (settembre 2012) mettono bene in risalto i **cambiamenti cui oggi è chiamata la didattica**:

Oggi l’apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. [...] Dunque il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.

Ecco dunque che la globalità della persona e delle sue competenze viene riconosciuta, valorizzata e perseguita dall’istituzione scolastica attraverso uno sguardo che va oltre gli stretti impegno, comportamento e profitto scolastico, con lo sforzo, inoltre, di rendere questi consapevolmente trasferibili negli ambiti di vita.

**Ma come mettere in interazione l’apprendimento formale con il complesso e “sfuggente” mondo di ciò che si apprende informalmente?**

A livello di istruzione secondaria di secondo grado, la **valutazione in “crediti formativi”** è uno strumento che può essere utilizzato.

I crediti formativi sono “riconoscimenti” ulteriori, rispetto al profitto scolastico, di cui il Consiglio di classe deve tenere conto.

Sappiamo, infatti, che, oltre ai crediti scolastici e ai punteggi delle prove scritte e orali, anch’essi contribuiscono all’assegnazione del voto finale dell’esame di Stato.

I crediti formativi riguardano l’interesse e la motivazione manifestati dagli alunni svolgendo attività al di fuori della scuola di appartenenza e traendone un arricchimento culturale, sociale, formativo o professionale. Contribuiscono così all’ampliamento e al potenziamento dell’offerta formativa della scuola e alla sperimentazione di situazioni di cittadinanza attiva.

I Consigli di classe procedono poi alla valutazione delle esperienze compiute dallo studente tenendo conto della loro rilevanza qualitativa e in base ai criteri stabiliti dal Collegio docenti (D.M. n. 49 del 24 febbraio 2000 [SCHEDA 16]).

A titolo esemplificativo, le esperienze che consentono di accedere al credito formativo possono riguardare:

- Esperienze di stage lavorativi.
- Attività concorsuali, partecipazioni a manifestazioni artistiche certificate.
- Corsi di integrazione curricolare gestiti da Enti esterni in collaborazione con l’istituzione scolastica.
- Attività sportive a livello agonistico (partecipazione a campionati federali).
- Attività qualificanti per lo sviluppo della persona come attività di volontariato all’interno di organismi riconosciuti e regolarmente iscritti al Registro del Volontariato
- Attività artistico-espressive quali:
  - a) studio di uno strumento musicale all’interno di una scuola di musica o corso documentato da superamento di esame, attività in gruppi corali, formazione musicali o bandistiche;
  - b) scuola di recitazione o appartenenza a una compagnia teatrale;
  - c) appartenenza a compagnie di ballo o gruppi folkloristici;
  - d) frequenza di un corso di formazione nelle arti figurative (pittura, scultura, fotografia);
  - e) conseguimento finale ECDL.
- Donazione del sangue.

Molte di queste attività, come si può vedere dal *Report Dati* ai capitoli 7 e 8, sono percepite anche dal campione intervistato di particolare rilievo per lo sviluppo delle competenze di orientamento.

Per quanto “residuali” in termini quantitativi a fronte dell’esito complessivo del punteggio scolastico, i crediti formativi costituiscono tuttavia sul piano concettuale un’acquisizione importante. Rappresentano infatti il riconoscimento della scuola che l’apprendimento è un processo più ampio di quanto avviene entro i limiti dell’istituzione ad esso formalmente preposta.

Lo strumento dei “crediti” può diventare in tal modo un istituzione perché anche per questi tipi di attività “non formali” si costruisca **una struttura di osservazione e di valutazione adeguata**, capace di leggere quanto avviene nelle esperienze dei ragazzi. La scheda di valutazione delle competenze predisposta [SCHEDA 15] può diventare una base di lavoro in questa direzione.

Il credito formativo si rivela, quindi, per la scuola, **un interessante strumento “pratico”, atto a fare convergere la molteplicità delle esperienze for-**

## [SCHEMA 16]

### I CREDITI FORMATIVI – D.M. n. 49/2000

Dal Decreto ministeriale:

#### Art. 1

(Oggetto)

1. Le esperienze che danno luogo all'acquisizione dei crediti formativi, [...] sono acquisite, al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile **legati alla formazione della persona ed alla crescita umana, civile e culturale quali quelli relativi, in particolare, alle attività culturali, artistiche e ricreative, alla formazione professionale, al lavoro, all'ambiente, al volontariato, alla solidarietà, alla cooperazione, allo sport.**

#### Art. 2

(Valutazione)

1. I criteri di valutazione delle esperienze citate all'art.1 devono [...] tener conto della rilevanza qualitativa delle esperienze, anche con riguardo a quelle relative alla formazione personale, civile e sociale dei candidati.
2. I consigli di classe procedono alla valutazione dei crediti formativi, sulla base di indicazioni e parametri preventivamente individuati dal collegio dei docenti al fine di assicurare omogeneità nelle decisioni dei consigli di classe medesimi, e in relazione agli obiettivi formativi ed educativi propri dell'indirizzo di studi e dei corsi interessati.

D.M. n. 49 del 24 febbraio 2000 - *Decreto ministeriale concernente l'individuazione delle tipologie di esperienze che danno luogo ai crediti formativi.*

**mative dello studente** e potere così meglio farsi carico dello sviluppo, della promozione, del riconoscimento e della valorizzazione delle sue competenze di base favorendo il suo complessivo percorso di orientamento.

#### g) Il percorso di orientamento e la prospettiva professionale

La modellizzazione che si sta proponendo non si spinge, per limite di mandato, allo snodo “secondarie di II grado-scelta professionale e/o universitaria”.

Ciò non toglie che **la componente lavorativa e di pratica professionale**, in una condizione “secondarizzata” (mediata, cioè, dalla simbolizzazione scolastica), rientri a tutti gli effetti nel sistema dell'orientamento. Non solo le opzioni di **percorso formativo di chiara natura professionale** rese possibili dal Sistema di Istruzione e Formazione, ma **la stessa disciplina di alternanza scuola-lavoro** come

definita dalla normativa attuale,<sup>17</sup> premono in questa direzione.

Le competenze trasversali identificate nella griglia che la ricerca sta proponendo indicano già, di fatto, i **maggiori requisiti fondamentali** anche per un efficace e fruttuoso futuro inserimento in un contesto lavorativo. Anticipano di questo **le medesime condizioni di base, relative al grado di attivazione di cui un ragazzo è capace** e il suo possesso (o il suo percorso di acquisizione) dell'**autonomia personale**.

Gli specifici disciplinari e le esperienze teorico-pratiche introdotte nei *curricula* delle scuole dalle esperienze di stage, tirocinio, momenti di sperimentazione concernenti l'alternanza scuola-lavoro possono così arricchire “contenutisticamente” la prospettiva di insieme e, inoltre, renderla esperibile concretamente, fruibile e valutabile nel percorso scolastico.

<sup>17</sup> Cfr. D.Lgs n. 77 del 2005.

Si ritiene importante in ogni caso sia non incanalare in esperienze professionali **da subito troppo specializzanti**, sia **costruire in modo preciso e attrezzato le condizioni tutoriali** delle situazioni di esperienza per aiutare gli studenti a cogliere di ogni pratica lavorativa la grande gamma di abilità, conoscenze e competenze “particolari” di cui, in un modo spesso complesso e reticolare, essa è “composta”. Il grado di riconoscimento delle competenze implicate in una specifica professionalità si ripercuote in modo diretto sulla capacità di auto-valutazione dello studente rispetto a se stesso e alle proprie attitudini.

## 4. Il consiglio orientativo

Il “consiglio orientativo” degli insegnanti si esprime, nella secondaria di I grado, attraverso una formulazione scritta consegnata allo studente e alla sua famiglia in modi e tempi più o meno formalizzati. Esso dovrebbe permettere al ragazzo/a di **riconoscere le risorse e i limiti personali e di individuare**, tra i percorsi possibili, quello che appare **il più idoneo a sé in quel momento “storico”**.

Per il significato attribuitogli dagli attori coinvolti, il consiglio orientativo, può essere davvero considerato uno strumento importante nel processo di individuazione e sviluppo delle competenze specifiche per l'orientamento. La nostra ricerca lo mostra senz'altro così nella percezione delle persone intervistate (che ci si trovi o meno d'accordo con ciò che esso esprime). L'opzione raggiunge infatti una percentuale di selezione molto alta da parte del campione (il 70%) e un valore di significatività di un peso rilevante (3,6 di media su 5) (cfr. *Report Dati*, cap. 4 e cap. 5).

In prospettiva, allora, il “consiglio” è una base su cui si può investire nel processo di crescita dei ragazzi, una sede funzionale a esprimere concretamente la riflessione “professionale” degli insegnanti sulle competenze espresse da ogni alunno.

Il “consiglio”, tuttavia, va pensato come una **fotografia**. Realizzato e redatto in un preciso

momento del percorso di vita dello studente, non è rappresentativo del tutto, ma ogni volta espressione concreta e delimitata di una tappa della evoluzione personale avvenuta e *in fieri*. E' infatti aperto al futuro.

E', inoltre, **una testimonianza “costruita insieme”**. Il “consiglio orientativo” si può ritenere anche il prodotto di un processo che ha coinvolto e “intrecciato” alunni, insegnanti e famiglie.

La sua forma ci racconta qualcosa dei processi di comunicazione interni alla scuola, parla del senso che tutti gli attori attribuiscono all'insegnamento e all'apprendimento, della responsabilità che ognuno si assume, delle relazioni che si instaurano.

Francesco Dell'Oro ne trae questo quadro:

*Il consiglio orientativo che, in genere, viene utilizzato fa riferimento a gerarchie molto opinabili. [...] Il consiglio orientativo è imbrigliato in una logica troppo scolastica. E' figlio di una lettura di quelle che riteniamo essere le capacità o le difficoltà scolastiche. Non vengono valorizzate ed evidenziate, anzi a volte ci sfuggono proprio, le potenzialità di questi ragazzi. Mi riferisco alle capacità relazionali, di intuizione, di fare gruppo, di esprimere giudizi equilibrati. Alle capacità metacognitive: i livelli di consapevolezza sulla proprie esperienze. Sui vissuti. Sulle proprie emozioni. Ai livelli di determinazione nel perseguire obiettivi che si ritengono prioritari. E così via... La scuola, i dirigenti, i docenti e i cosiddetti esperti devono custodire e preservare un bene prezioso: l'imponderabilità nei processi di crescita, di maturazione e di responsabilizzazione delle persone. Processi che non hanno mai uno sviluppo lineare e costante. Sono fatti di ritardi, anticipazioni e situazioni, a volte, indecifrabili.<sup>18</sup>*

Ragionare in ottica di competenze di orientamento permette di porre la nostra attenzione, anche in vista del “consiglio”, non solo sullo strumento, ma sui processi di cui esso è sintesi e dei quali, in forme da definire sempre meglio, può diventare medio efficace di restituzione.

<sup>18</sup> Francesco Dell'Oro, *Il 'faro' dell'orientamento*, <http://www.eilmensile.it/2012/07/25/francesco-delloro-il-faro-dellorientamento/>

## 5. La condivisione con le famiglie

### 5.1. Tra scuola e famiglia

Il percorso di crescita degli studenti si sviluppa “per mezzo” e “tra” le due maggiori agenzie di socializzazione di questa età, la famiglia e la scuola. Con ruoli e compiti diversi, esse hanno obiettivi comuni: il benessere del ragazzo, il suo sostegno nel processo di cambiamento in atto, il suo arricchimento culturale e professionale.

Il **dialogo-confronto costante e reciproco** tra famiglia e scuola va considerato quindi **costitutivo** del cammino di apprendimento degli studenti e **oggetto specifico di cura** formativa e istituzionale (come tale riconosciuto e confermato da numerosi interventi ministeriali, da quelli sulla continuità educativa a quelli sull'orientamento stesso).<sup>19</sup>

Conosciamo invece, nella realtà, alcune difficoltà diffuse della gestione di questo rapporto alle quali si è inteso far fronte nei recenti anni soprattutto con lo strumento del *Patto di Corresponsabilità Educativa*.<sup>20</sup>

### 5.2. I dati del campione mantovano

Dall'indagine svolta nel campione mantovano, sia riguardo alle scuole secondarie di I grado, sia a quelle di II grado, emerge che **in circa la metà o più** delle situazioni esaminate (in totale, n. 28) **i genitori si dichiarano in varie forme coinvolti** in percorsi più o meno specifici di dialogo-informazione-comunicazione relativi alle prospettive di orientamento degli studenti. Ne consegue anche, tuttavia, che per **almeno un 40%** essi non sembrano al momento godere di adeguate possibilità e occasioni di scambio (cfr. *Report Dati*, cap. 9).

Dai dati si capisce che il dialogo scuola-famiglia si accentua nel momento della restituzione finale conclusiva del percorso scolastico. Ciò riceve conferma anche dall'indicazione dei contesti di incontro. Mentre per il primo confronto nelle secondarie di I grado (I contesto) e per il ritorno sull'adeguatezza della scelta dello studente (nella secondaria di II

grado – II contesto) si parla di orientamento nei **normali appuntamenti di ricevimento scolastico (I contesto: colloqui 38,5%; numerosi colloqui 7,7%; III contesto: colloqui 76,9%; colloqui, ma faticosi 7,7%)**, per il secondo contesto (**restituzione di fine ciclo secondaria di I grado**) le scuole **attivano una procedura particolare** vertente ad esempio sul “consiglio orientativo” (25%) o sulla presentazione di una “lista di scuole” (6,3%) con la centratura, cioè, del colloquio sul tema dell'orientamento.<sup>21</sup>

Il dato vistoso, peraltro, che emerge all'interpretazione delle risposte degli insegnanti alle medesime domande (cfr. sempre *Report Dati*, cap. 9) è che nelle scuole secondarie di II grado i docenti **non le hanno ritenute pertinenti** rispetto alla propria situazione didattica (l'ipotesi è che le abbiano intese solo come relative alle scuole secondarie di I grado). In un caso, nel dialogo con l'intervistatore, le domande sono state ridefinite dall'intervistato come “talvolta confronto a posteriori tra scuola media e superiore per vedere se c'è ‘corrispondenza’ tra i voti della scuola di provenienza e quella frequentata”.

In effetti, in tal modo, sembra emergere che la scuola secondaria di II grado non si occupi troppo, all'ingresso, **di valutare in modo esplicito**, attraverso incontri e occasioni di restituzione, **la pertinenza della scelta** compiuta dallo studente. Se mai la si **riprende a posteriori**, sicuramente attraverso l'esito scolastico fattuale e in taluni casi tramite la comparazione dei valori numerici delle valutazioni con quelli delle Medie.

### 5.3. Orientamento, continuità e cambiamento

“Orientarsi” vuole dire essere in grado di **porre dei nessi** tra passato e futuro.

Tra orientamento e continuità va infatti colto un legame che tuttavia include la dimensione del **cambiamento**.

La prospettiva della “crescita” implica in forma strutturale tanto la persistenza, quanto il mutamento, tanto la continuità, quanto la discontinuità.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Cfr. *Linee guida in materia di orientamento* [2009]; *Linee guida nazionali* 2014, pp. 8-9.

<sup>20</sup> Cfr. [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/01/protlo540\\_13all.pdf](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/01/protlo540_13all.pdf).

<sup>21</sup> Cfr. anche *Scuola Sec. di I grado “M. Sacchi”. Progetto di orientamento*.

<sup>22</sup> C. CHESI, *Continuità e ascolto nella didattica. Un percorso di formazione e di accompagnamento per le insegnanti della Commissione Continuità*, in *Una comunità che apprende. Dalle esperienze ai modelli culturali. Laboratori, studi, proposte*, a cura

Continuità e cambiamento coesistono dialetticamente, a tratti si succedono, altre volte entrano in collisione e in tensione.

Cambiamento è affrontare il nuovo, acquisire nuove forme, nuove conoscenze e abilità. Si tratta di un movimento che implica sempre anche separazione e perdita, spesso conflitto, in quanto ne patisce l'identità. Lavorare sul processo di continuità-discontinuità vuole allora dire saper intervenire con consapevolezza rispetto al sostegno di **ciò che deve permanere perché sia possibile perdere ciò che si deve lasciare**.

In rapporto a questa idea di continuità-discontinuità, "orientarsi" vuole anche dire essere in grado di **affrontare i passaggi di disarticolazione e di "confusione"** (implicati nel rapporto con il nuovo) non in chiave difensiva, ma attraverso competenze euristiche e rielaborative, che permettano di cogliere gli elementi emersi nel processo e di ricomporli in continuità con quanto si percepisce parte della propria definizione di sé e delle proprie aspettative.

Su questa **competenza di base** può instaurarsi **uno specifico dialogo tra scuola e famiglia** per valutare (riconoscere, apprezzare, misurare gli spostamenti, ricercare la pertinenza) il percorso del ragazzo-studente.

#### 5.4. I temi e i modi dell'incontro scuola-famiglia

Come abbiamo detto, i modi dell'incontro tra la scuola e la famiglia non appaiono semplici. **Non ci sono** – come è chiaro alle Scuole, che ricercano in molte forme la comunicazione, la possibilità di "restituzione", e ai genitori, che cercano l'incontro, la condivisione di un percorso – **facili scorciatoie, né soluzioni risolutive**. Va affermato con forza che si tratta di un cammino che può avvenire solo attraverso **competenze di comunicazione bene interiorizzate e chiarezza nei reciproci ruoli e nel confronto**.

Troppo spesso il *Patto di corresponsabilità educativa* tra Scuola Famiglia rimane un "contratto

astratto" e non operativo, oppure il rapporto è filtrato attraverso strutture di "scambio formale" (sul modello delle "Scuole per i genitori") che fanno piuttosto precedere l'offerta di una risposta a un – anche effettivo, ma non consapevole – bisogno, rispetto al tentativo di **intercettare i luoghi di "reale" interesse**. È su questi motivi, invece, che si può tentare un aggancio dialogico con i genitori e operare poi per la tenuta relazionale del rapporto.

La proposta che qui si vuole indicare, allora, non è tanto di elaborare attività "altre" rispetto a quelle consolidate, quanto di **identificare nel momento del "passaggio" scolastico un interesse primario e cogente** per genitori e studenti, di coglierlo come momento di "squarcio", di "rivelazione" **cercando di entrare in sintonia** con la realtà sperimentata dalle famiglie e di lavorare quindi per centrare su di esso **la fondazione di un rapporto che può diventare continuativo**, con momenti apicali di confronto e altri di mantenimento dello sfondo quotidiano.

Proprio nelle fasi di passaggio può essere così significativo "ritualizzare" procedure di dialogo maggiormente mirate che mettano le basi per svolgere insieme **modi e tappe di una comune ricerca** (studenti-insegnanti-genitori), incentrata su come i ragazzi (fin da subito, con l'entrata a scuola) pensano e immaginano il **proprio futuro in relazione a ciò che sono**.

#### 5.5. La finalità della gestione del cambiamento come preconditione per la relazione comunicativa

Per la strutturazione dei modi di aggancio e di relazione scuola-famiglia sul tema dell'orientamento, si può allora fare perno su due elementi forti:

- 1) **individuare le fasi di maggiore cambiamento** (che di più attivano l'ansia di tutti gli attori e che quindi motivano a mettersi in gioco): ingresso e uscita dai cicli scolastici della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria; passaggio all'università; passaggio al mondo del lavoro;
- 2) mettere a fuoco e identificare **l'obiettivo maggiormente condivisibile** finalizzato a canalizzare e a superare in modo sinergico tra

*Proprio nelle fasi di passaggio può essere infatti più significativo "ritualizzare" procedure di dialogo maggiormente mirate*

di R. Capuzzo, Bologna, Pitagora, 2012, pp. 113 (d'ora in poi, CHESI 2012).

gli attori coinvolti il/i momento/i del passaggio.

E' chiaro, tuttavia, per quanto si è detto sopra, che andrà poi parimenti investito e strutturato **il momento della continuità e della quotidianità**, come prospettiva di radicamento dei processi e base su cui innervare successivi passaggi e momenti di riflessione, ricerca e confronto su di essi.

## 5.6. Una possibile struttura operativa del rapporto scuola-famiglia

Per una forma della struttura operativa della relazione scuola-famiglia ci richiamiamo al recente studio del Comprensivo Mantova 2 di Mantova, di CDF Centro di Mediazione Sociale e del Settore Politiche Educative del Comune di Mantova **sul tema della continuità educativa**.<sup>23</sup> Si tratta di una elaborazione che aveva portato a definire una griglia di significati e una procedura articolata che riproponiamo in forma aggiornata.

Integriamo infatti quella ipotesi operativa **in una prospettiva volta in modo specifico all'orientamento** e alla **condivisione del tema tra scuola e famiglia**.

I nodi essenziali della procedura possono essere fatti consistere nei seguenti fattori:

- a) La **dimensione quotidiana** e di lavoro *in itinere*:
  - una **funzione specifica di tutoraggio** (docente-tutor di ingresso e di uscita) che interagisce con la capacità di osservazione-empowerment diffusa nel corpo docente e/o riferita funzionalmente e in modo provvisorio al coordinatore dei Consigli di classe o a un delegato del Consiglio stesso.
  - una **raccolta di elementi osservativi** (secondo modi predisposti in cammini formativi *ad hoc* e trasmessi in forme strutturate (ad esempio, l'e-portfolio)) che aiutino a **cogliere nel tempo le costanti inerti ai passaggi di apprendimento**, ai processi e ai modi in cui sono affrontate le difficoltà, agli sviluppi nelle competenze specifiche funzionali all'orientamento.
  - **attività e momenti strutturati (individuati in chiave curriculare e/o extracurriculare)** per sollecitare/permittere di **sperimentare** nello

specifico determinati passaggi di acquisizione di consapevolezza, di consolidamento di abilità, di stratificazione di sapere, di auto-riconoscimento.

- **attività e occasioni formative.**
- b) Sullo sfondo, quindi, di un processo di osservazione costante e di una quotidianità didattica strutturata, **momenti specifici di confronto e di scambio dialogico (una serie di colloqui pre/post con setting specifico)** finalizzati a:
    - irrobustire e a rendere abituale **il dialogo scuola-famiglia rispetto a una visione aperta** del percorso degli studenti (incentrata sulle dinamiche del processo di apprendimento);
    - **costruire uno "sfondo"** di livello adulto funzionante per gli studenti come delimitazione di spazi-tempi da intendersi quali **area di sperimentazione di sé**;
    - toccare **i nodi nevralgici dei compiti di sviluppo** degli studenti e delle problematiche e delle risorse connesse **per condividere i passaggi e all'occorrenza supportali.**
  - c) Aree di confronto specifico in ordine a:
    - identificazione della **natura dei passaggi** che si profilano;
    - riflessione su come interagiscono le **dimensioni della continuità/discontinuità**;
    - analisi delle **competenze messe in gioco** e del loro grado di interiorizzazione.

<sup>23</sup> CHESI 2012, pp. 107-121.

## Setting di azione: i colloqui di orientamento

<b>Chi</b>	Tutor di accompagnamento/coordinatore di classe/insegnante delegato del team di classe/consiglio di classe e genitori/studenti
<b>Dove</b>	Gli incontri si svolgono nella scuola di attuale frequenza dello studente
<b>Quando</b>	Inizio/fine del processo: inizio e conclusione dell'anno scolastico; periodi specifici dedicati alla messa a tema dell'orientamento
<b>Come</b>	Su accordo; con gli strumenti elaborati per la forma del colloquio
<b>Quanto</b>	Previsti 10 minuti a studente
<b>Compito</b>	Esplicitare i nuclei salienti della storia/processo di apprendimento dello studente in ordine alle competenze di orientamento
<b>Cornice</b>	Un obbligo istituzionale, ma una situazione non stereotipata

## Senso

**Atteggiamento di fondo:** ricerca/conoscenza di nuovi aspetti del carattere/profilo di apprendimento dello studente.

### 1) Colloquio tra insegnanti

**Obiettivo:** permettere una comunicazione aperta tra i docenti, per favorire:

- la lettura delle dinamiche di apprendimento intercorse nel percorso effettuato dal bambino/ragazzo-studente all'interno del suo percorso scolastico
- la previsione delle dimensioni di discontinuità che entrano maggiormente in gioco nel vissuto personale scolastico dello studente per precisare i modi del corrispondente sostegno-contenimento (continuità)
- la lettura delle competenze di orientamento sollecitate/sperimentate/sviluppate dallo studente

### 2) Colloquio con i genitori

**Obiettivo:** coinvolgere i genitori a capire/approfondire la propria idea di apprendimento e delle competenze messe in gioco dallo studente:

- non dare consigli (che suscitano risposta simmetrica: 'lo so già'; o sensi di colpa, cioè blocco al cambiamento); invece: problematizzare, contestualizzare i voti, fare emergere le resistenze che impediscono o trattengono dal cambiare.
- condividere un quadro di riferimento sulle competenze chiave per l'orientamento
- condividere aree di esperienza di apprendimento dello studente

### 3) Colloquio con gli studenti

**Obiettivo:** coinvolgere gli studenti a capire/approfondire la propria idea della propria storia di apprendimento e della sperimentazione delle competenze di orientamento:

- non dare consigli (che suscitano risposta simmetrica: 'lo so già'; o sensi di colpa, cioè blocco al cambiamento); invece: problematizzare, contestualizzare i voti, fare emergere le resistenze che impediscono o trattengono dal cambiare.
- condividere un quadro di riferimento sulle competenze chiave per l'orientamento
- condividere aree di esperienza di apprendimento e di sperimentazione

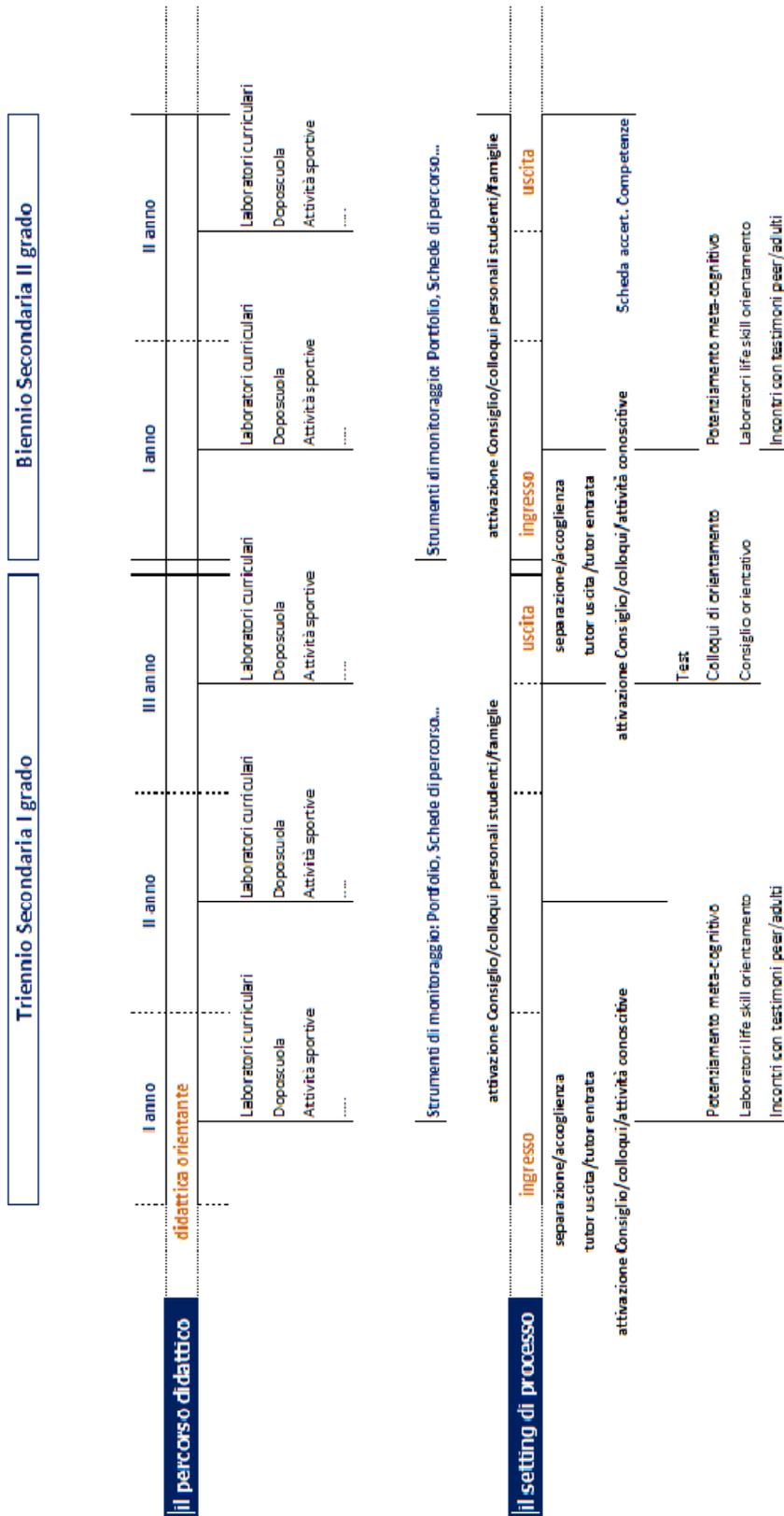
## Aree del colloquio

<b>Apprendimento</b>	Progressi e regressioni nel tempo scolastico trascorso
	Progressi e regressioni in relazione al/i contesto/i (insegnanti, materie-argomenti, gruppo-classe)
	Strategie messe in atto per superare le criticità/giocare le discontinuità in modo evolutivo
	Risultati ottenuti (relazionali, motivazionali, cognitivi)
	Evoluzione del grado di interazione con la realtà
	Attivazione delle varie aree di competenza specifica di orientamento
<b>Relazione tra insegnanti</b>	Esplicitazione dei propri presupposti
	- di insegnamento
	- di valutazione
	- di immagine dello studente (esplicitare lo schema di riferimento)
<b>Relazione con la famiglia</b>	Esplicitazione delle 'fantasie' famigliari:
	- idea di scuola e di relazione con la scuola detenuta dalla famiglia
	- idea di apprendimento
	- idea della gestione dei ruoli famigliari (funzione paterna/funzione materna: qualcuno le esprime? chi le assolve?)
	- idea di come ci si pone di fronte al nuovo
<b>Relazione con lo studente</b>	Esplicitazione delle proprie paure/ansie/aspettative:
	- idea di come ci si pone di fronte al nuovo
	- idea delle risorse da attivare

## Strumenti

<b>Funzione</b>	Supporto di integrazione delle informazioni e dei punti di vista
	Base di riferimento comune per la comunicazione dei punti di vista
<b>Tipologie</b>	- Risultati dei Percorsi didattici con focus su particolari momenti-snodo
	- Risultati dei Percorsi di didattica specifica
	- Risultati dei Colloqui di confronto e di counseling (specialisti, testimoni...)
	- Risultati dei Test /Schede raccolte/Diari autobiografici
	- Confronto sul Portfolio/E-portofolio
	- .....

## 6. Un modello di sintesi



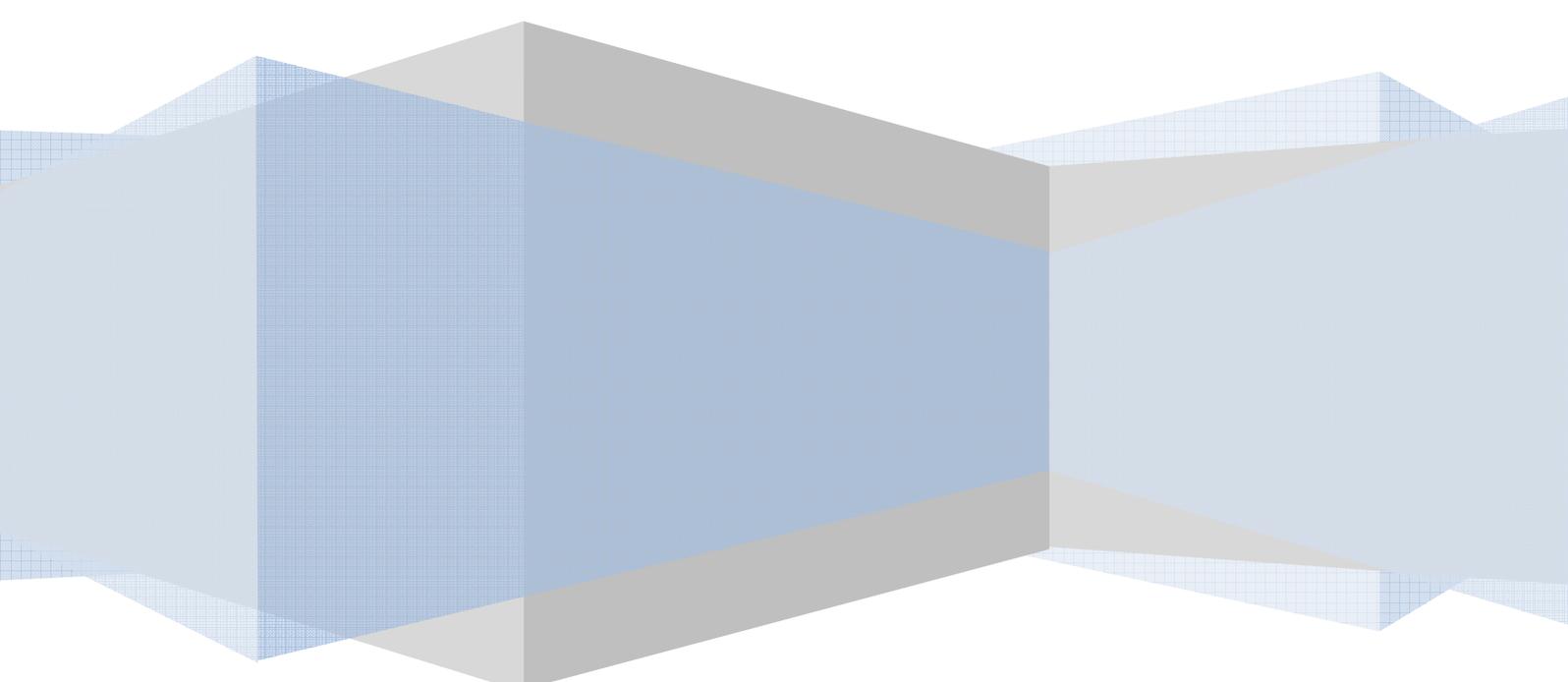
## 7. Glossario

<b>UN GLOSSARIO</b>	
coerente con le accezioni dei testi normativi e regolamentari regionali, nazionali ed europei di riferimento	
<b>ABILITA'</b>	“Indicano le <b>capacità di applicare conoscenze e di usare know-how</b> per portare a termine compiti e <b>risolvere problemi</b> ; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)” (Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli - proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006).
<b>ACCERTAMENTO (DEGLI APPRENDIMENTI)</b>	<b>Processo di verifica</b> del possesso “delle conoscenze, del know-how, delle abilità e/o delle competenze di una persona in base a criteri prestabiliti (risultati attesi, misurazione dei risultati dell'apprendimento)” (glossario CEDEFOP). L'accertamento implica la definizione di parametri e l'utilizzo di strumenti e metodologie diversificati e coerenti con la specificità degli oggetti e delle dimensioni (conoscenze, abilità e competenze) della rilevazione e della loro misurazione.
<b>AMBITI DI ESERCIZIO DELLA COMPETENZA</b>	Ambiti che <b>contestualizzano un'attività lavorativa in situazioni</b> tipologiche <b>concrete</b> , in funzione di diversi fattori: condizioni operative, risultati attesi in termini di prodotto/servizio, livelli di complessità, etc. L'ambito di esercizio costituisce un utile riferimento (una sorta di “mappa”) per i processi di accertamento e valutazione delle competenze.
<b>APPRENDIMENTO</b>	Processo grazie al quale un individuo assimila informazioni, idee e valori e quindi acquisisce conoscenze, know-how, abilità e/o competenze (glossario CEDEFOP).
<b>APPRENDIMENTO FORMALE</b>	“Apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari” (D.Lgs. n. 13/2013, art. 2, c. 1, lett. b).
<b>APPRENDIMENTO INFORMALE</b>	“Apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero” (D.Lgs. n. 13/2013, art. 2, c. 1, lett. d).
<b>APPRENDIMENTO NON FORMALE</b>	“Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona che si realizza al di fuori dei sistemi dell'apprendimento formale in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese” (DLgs. n. 13/2013 (art. 2, c. 1, lett. c).
<b>ATTESTAZIONE</b>	Fase conclusiva del processo di certificazione delle competenze, consistente nel <b>rilascio di documenti di validazione o certificati</b> , standardizzati ai sensi del decreto D.Lgs. n. 13/2013, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni (D.Lgs. n. 13/2013, art. 5, c. 1, lett. a).
<b>CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE</b>	Procedura “di <b>formale riconoscimento</b> , da parte dell'Ente titolato - in base alle norme generali, ai livelli delle prestazioni e agli standard minimi - <b>delle competenze acquisite</b> dalla persona <b>in contesti formali</b> (anche in caso di interruzione del percorso formativo) o di quelle validate acquisite in contesti <b>non formali e informali</b> . La procedura di certificazione delle competenze si conclude con il rilascio di un certificato conforme agli standard minimi di cui all'articolo 6 del Decreto stesso” (D.Lgs. n. 13/2013, art. 2, c. 1, lett. j).

<b>COMPETENZA</b>	“ <b>Comprovata capacità</b> di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale” (D.Lgs. n. 13/2013, art. 5, c. 1, lett. e). Le competenze sono descritte e si connotano in termini di responsabilità e autonomia.
<b>CONOSCENZE</b>	“Indicano il <b>risultato dell'assimilazione di informazioni</b> attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche” (Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli - proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006).
<b>CREDITO FORMATIVO</b>	Qualsiasi apprendimento attestato e documentato (anche direttamente dall'alunno), acquisito in contesto formale, non formale e informale, riconoscibile ed avente valore di “spendibilità” - anche in termini di riduzione oraria e/o di unità formative - nel percorso frequentato / in ingresso. Condizione della riconoscibilità degli apprendimenti è la loro riconducibilità e traducibilità negli O.S.A. Il credito costituisce un diritto del soggetto che ne è portatore; la declinazione quantitativa del suo “valore” formativo (in termini di unità formative e/o orarie, frazioni di percorso, annualità di inserimento) è in capo all'Istituzione ricevente.
<b>INDIVIDUAZIONE (DELLE COMPETENZE)</b>	<b>Fase del processo di certificazione finalizzata a individuare e a mettere in trasparenza i risultati dell'apprendimento della persona riconducibili</b> a una o più “qualificazioni”, ossia a <b>uno standard di contenuto</b> (professionale e/o formativo), determinato in termini di competenze e/o loro elementi e certificabile. In caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni (D.Lgs. n. 13/2013, art. 5, c. 1, lett. a). “L'individuazione è un processo che individua ed elenca i risultati dell'apprendimento, ma che non porta alla certificazione” (European Guidelines for validating non-formal and informal learning, CEDEFOP, 2009), pur costituendone un presupposto necessario. Nei percorsi di leFP lo standard di riferimento certificabile è dato dagli O.S.A. di cui agli standard di apprendimento regionali. In tali percorsi la fase dell'individuazione è richiesta solo nel caso di ingresso da altro percorso formativo o di vita e professionale. Vedi anche “VALIDAZIONE”.
<b>PORTFOLIO DELLE COMPETENZE</b>	Il Portfolio delle competenze è lo <b>strumento che riunifica</b> in modo sintetico tutte le informazioni relative ai <b>dati personali</b> , all' <b>iter formativo</b> , alle <b>acquisizioni certificate</b> , nonché al <b>percorso di orientamento dell'allievo</b> . Il Portfolio è personale dello studente e risponde alle diverse finalità: a) identificativa; b) certificativa degli apprendimenti, <b>in termini di competenze</b> ; c) formativa, autovalutativa, orientativa e di documentazione del percorso e della fisionomia dell'allievo. Il Portfolio si costituisce quale strumento valido anche ai fini della compilazione del <i>Libretto Formativo del cittadino</i> .
<b>UNITA' FORMATIVA (U.F.)</b>	Le UF rappresentano <b>interventi</b> progettati e <b>finalizzati al raggiungimento di un risultato di apprendimento (in termini di competenza o elementi di competenza)</b> significativo e realisticamente perseguibile da parte dell'allievo, in relazione al percorso e al contesto/periodo nel quale l'attività si colloca; nelle UF è centrale non l'ordine interno (disciplinare) di organizzazione / disposizione dei contenuti, bensì – pur nel rispetto della loro specifica caratterizzazione - la finalità e funzionalità “formativa” degli stessi in rapporto all'allievo. Le UF sono prioritariamente rivolte all'integrazione degli apporti dei diversi ambiti di insegnamento / apprendimento e finalizzate alla riconoscibilità e trasferibilità degli apprendimenti in termini di crediti. Costituisce elemento minimo per la definizione delle UF la specificazione: - dei contenuti di apprendimento (competenze e/o loro elementi) di cui agli OSA; - dei metodi e contesti di apprendimento; - dei tempi; - dei compiti/output assegnati; - delle forme di accertamento; - delle risorse e degli specifici apporti dell'ambito/ambiti di insegnamento coinvolti.

<b>VALIDAZIONE (DELLE COMPETENZE)</b>	Per validazione o convalida dei risultati dell'apprendimento si intende la “ <b>conferma, da parte di un Ente competente, che i risultati dell'apprendimento</b> (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in un contesto <b>formale, non formale o informale sono stati accertati in base a criteri prestabiliti</b> e sono conformi ai requisiti <b>di uno standard</b> di convalida. La convalida è generalmente seguita dalla certificazione” (CEDEFOP). Nel DLgs. n. 13/2013 (art. 2, c. 1, lett. i), l'individuazione e la validazione delle competenze sono accomunate come processo che conduce al riconoscimento, da parte dell'Ente titolato, in base alle norme generali, ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi di cui allo stesso Decreto, delle competenze acquisite dalla persona in un contesto non formale o informale. Ai fini della individuazione delle competenze sono considerate anche quelle acquisite in contesti formali. La validazione delle competenze può essere seguita dalla certificazione delle competenze ovvero si conclude con il rilascio di un documento di validazione conforme agli standard minimi di cui all'articolo 6 del Decreto stesso (Allegato A al decreto 12550 del 20 dicembre 2013).
---	---





# **DIVENTARE GRANDI**

**Passaggi complessi per un'idea semplice**