



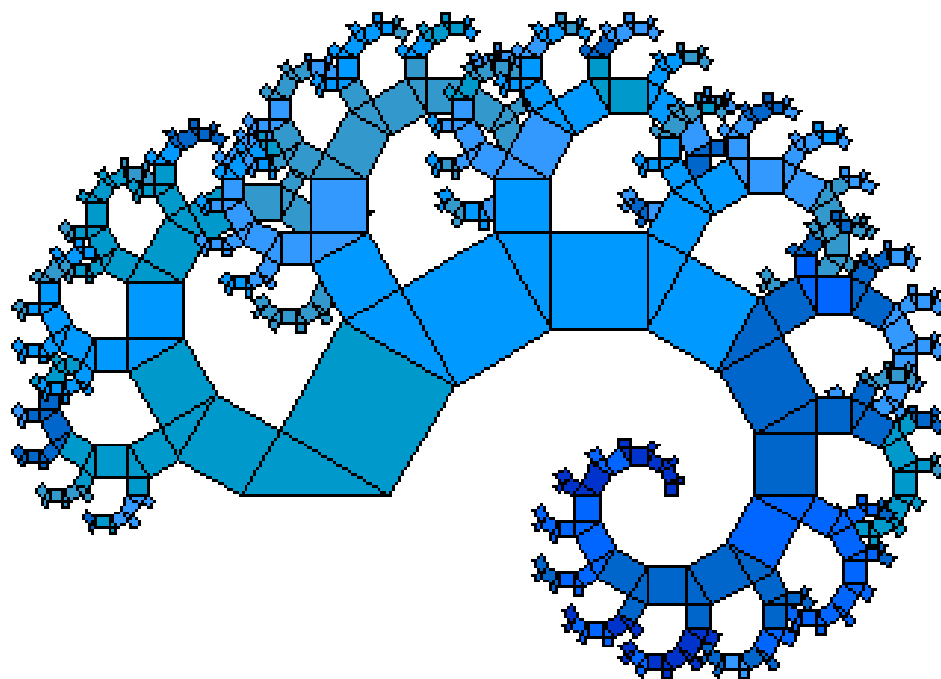
BOZZA

Sandro Sanna

Didattica per competenze dell'IRC

ISTITUTI PROFESSIONALI

appunti per costruire alleanze educative





L'esistente non esaurisce il possibile. Al di là della realtà empirica, con i suoi vincoli e le sue limitazioni, esiste un mondo dove le possibilità sono infinite. Ma questo "oltre" non è un aldilà irraggiungibile, è il mondo delle idee visibile all'occhio della mente. È il posto dove ridare energia alle ali dell'anima, tanto più ricco quanto più ciascun uomo vi attinge, perché nutrendosene non lo consuma ma lo amplia. Un insieme di paesaggi immateriali che originano il nostro mondo materiale. Inafferrabili, fanno la nostra più tangibile sostanza. Sono il frutto del nostro pensiero e insieme noi siamo il loro frutto.

Premessa

Insegnare per competenze. Questa la cifra sintetica utilizzata, oggi, nelle scuole italiane, di ogni ordine e grado, per compendiare le diverse attività di educazione/istruzione/formazione che in essa, con livelli di accuratezza estremamente differenti, vengono ideate, progettate, implementate, attuate, monitorate e valutate.

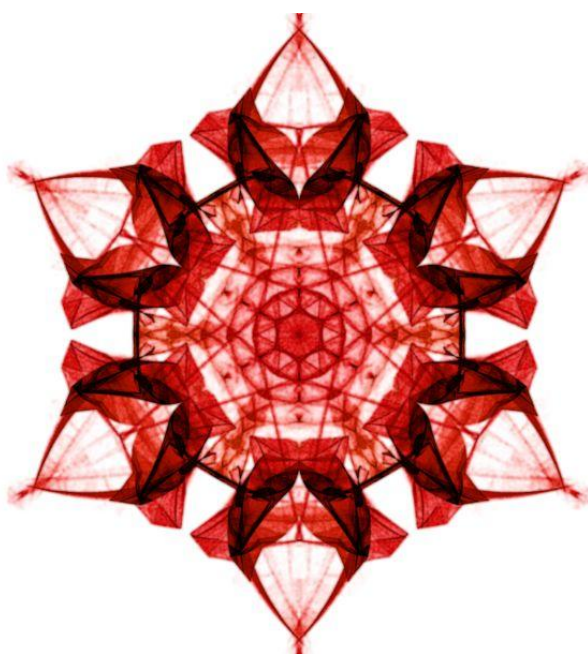
Purtroppo, è alto rischio che anche "didattica delle competenze" o, meglio, "organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze" divengano dei falsi slogan pedagogici, utili per abbellire senza qualificare il POF - piano dell'offerta formativa - delle singole istituzioni scolastiche autonome o, a piacere, la programmazione di materia o il piano di lavoro del docente. Detto altrimenti, con Tomasi di Lampedusa, è grande il desiderio di «cambiare tutto per non cambiare niente» e continuare tranquillamente a "svolgere il programma".

D'altra parte, per vincere le naturali e spesso legittime "resistenze al cambiamento" degli insegnanti e dei dirigenti scolastici non basta far riferimento ai regolamenti, alle direttive o alle decisioni dell'Unione europea, esibiti dal Governo *pro tempore* come moderna panacea amministrativa in grado di risolvere tutti i problemi della Scuola e le eterogenee difficoltà del processo di insegnamento-apprendimento.

Per quale ragione, dunque, investire energie, tempo e denaro per studiare e attuare una seria didattica per competenze dell'insegnamento di Religione cattolica o, *mutatis mutandis*, di qualsiasi altra disciplina scolastica? Le risposte sono diverse e molteplici. Ad esempio. 1) Perché la scuola



ha perso di vista il valore e la sostanza propri dell'apprendimento e occorre recuperarli prima che sia troppo tardi. 2) Perché l'educazione scolastica, come esperienza umana, sociale e politica, per essere tale deve essere continuamente ripensata e adattata alle mutate esigenze di crescita degli studenti, per fornire loro strumenti efficaci, efficienti e adeguati non solo per "navigare" in una società complessa, ma soprattutto per "crescere in umanità" come persone, cioè come soggetti liberi, consapevoli e responsabili, attraverso una proposta culturale ed educativa seria e ricca di autentici significati. 3) Perché l'educazione scolastica non può essere insulsamente ridotta a mera trasmissione di nozioni e di abilità e alla divulgazione di comportamenti sociali e/o lavorativi accettabili. 4) Perché la forte domanda di conoscenze e di capacità professionali e i rapidi cambiamenti economici e produttivi spingono verso un sistema scuola attento più al "*know-how*" che "*know-why*". Dal momento che, come sostiene Ralph Waldo Emerson, «l'uomo che sa come avrà sempre un posto di lavoro. L'uomo che sa anche perché sarà sempre il suo capo».¹ Infatti, chiarisce Emerson, i metodi possono essere numerosi, ma i principi sono sempre pochi. Tuttavia, l'uomo che afferra principi può selezionare con successo i propri metodi. Mentre l'uomo che utilizza metodi, ignorando i principi, avrà di sicuro dei problemi.



Pertanto, una didattica per competenze dovrà sempre considerare un sinolo l'elaborazione teorica e il momento operativo. In quanto entrambi finalizzati a conferire al processo d'insegnamento-apprendimento il valore aggiunto costituito dalla valenza educativa orientata allo sviluppo integrale della persona, perseguibile unicamente attraverso percorsi e dispositivi pedagogici convincenti ed attrattivi per gli studenti, suoi diretti fruitori e attivi protagonisti. Tutto ciò con la consapevolezza che «la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue

aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione»² e che viviamo in una "postmodernità" caratterizzata dalla frammentazione, dalla complessità e dalla prevalenza della dimensione individuale, dove il desiderio di autorealizzazione conta più del bene comune e dove «la formazione integrale è resa particolarmente difficile dalla separazione tra le dimensioni costitutive della persona, in special modo la razionalità e l'affettività, la corporeità e la spiritualità».³

¹ «The man who knows how will always have a job. The man who also knows why will always be his boss. As to methods there may be a million and then some, but principles are few. The man who grasps principles can successfully select his own methods. The man who tries methods, ignoring principles, is sure to have troubles».

² Legge 28 marzo 2003, n.53 e successivi decreti applicativi

³ Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo - Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, n.13



Patto lessicale

Primo passo di qualsiasi discorso è quello di stabilire un patto lessicale. Infatti, i termini che si usano per lo più termini tratti da vocaboli della lingua comune a cui viene attribuito un valore univoco e specialistico mediante le cosiddette definizioni stipulative. Si chiamano stipulative perché “ci si mette d'accordo” sul senso preciso di quei vocaboli, così come quando si stipula un contratto ci si accorda sulle clausole e le condizioni che lo regolano.⁴ L'uso di parole che appartengono anche alla lingua comune può essere fonte di falsa trasparenza. Ad esempio, se si confondono tra loro educazione, istruzione, formazione, insegnamento, scolarità, didattica o didassi può sembrare di capire un discorso pedagogico e/o metodologico-didattico mentre al contrario sfuggono distinzioni importanti.

Il termine “competenza”, in ambito scolastico come nel mondo del lavoro e della formazione professionale, ha subito un'ampia deriva semantica. Le principali accezioni sono le seguenti

- A. LA COMPETENZA COME ATTRIBUTO DELLA PERSONA. Questo approccio considera la competenza come dimensione soggettiva, risultato del percorso di sviluppo compiuto dal soggetto attraverso l'esperienza formativa personale e lavorativa. La competenza è quindi costituita da risorse, capacità e attitudini che la persona non acquisisce in modo passivo, ma che accumula nel tempo attivamente. Inoltre essa non è strettamente connessa ad un unico contesto o compito, ma rappresenta un potenziale trasferibile a contesti e organizzazioni diverse.
- B. LA COMPETENZA COME INSIEME DI ATTRIBUTI CONNESSI ALLA POSIZIONE DI LAVORO. Secondo quest'orientamento sono le caratteristiche della posizione di lavoro (processi e attività lavorative connesse alla copertura di una posizione e al gioco del relativo ruolo) a definire le competenze. La persona è competente se possiede i requisiti per svolgere correttamente le attività concernenti la posizione ricoperta e di adeguarsi ai compiti e alle mansioni previste dalla stessa. La competenza è riferita alle capacità che il lavoratore deve o dovrebbe avere per svolgere l'incarico assegnatoli.
- C. LA COMPETENZA COME GRADO DI INTERAZIONE TRA PERSONA E ORGANIZZAZIONE DI APPARTENENZA. Questo filone di studio esplora il concetto di competenza considerando, oltre le risorse della persona, anche le caratteristiche del contesto e il modo in cui questi elementi si integrano. La competenza si traduce in strategie di comportamento, conoscenze, ma anche rappresentazioni e idee che la singola persona costruisce attraverso l'interazione con gli altri individui e con il contesto organizzativo nel quale opera. In tal senso la competenza non scaturisce esclusivamente dall'esperienza individuale, ma diviene il risultato di processi sociali di costruzione collettiva. La competenza è fortemente contestualizzata, ovvero strettamente aderente e inserita nell'ambiente specifico in cui la persona lavora. Tuttavia essa non è rigida, ma ha carattere dinamico: si evolve e si sviluppa in capacità più generali e flessibili che consentono di elaborare chiavi di lettura del proprio lavoro, di sviluppare visioni e interpretazioni dei contesti organizzativi. Questa prospettiva è incentrata sul “lavoratore in situazione”: la competenza è data dall'interazione tra persona e richieste implicite ed esplicite dell'ambiente.

⁴ T. De Mauro, nella sua “Introduzione” a F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967, sottolinea che Saussure «preferisce la via della definizione stipulativa che ridetermina e disciplina l'uso di parole correnti».



D. COMPETENZE PROFESSIONALI E COMUNITÀ DI PRATICHE. Una diversa prospettiva per interpretare il concetto di competenza professionale è connessa alle comunità di pratiche. Nelle comunità di pratiche le competenze professionali sono una risorsa centrale e strategica; tuttavia l'interesse si focalizza non tanto sulla specificazione delle singole componenti (abilità, conoscenze, requisiti del lavoratore) quanto sui processi sociali di condivisione dei saperi e di co-costruzione di nuove conoscenze.

Per la nostra riflessione – consapevoli che sono disponibili migliori e più accurate definizioni dei termini – adottiamo le seguenti descrizioni: *Competenza*: Agire con efficacia, efficienza ed adeguati, *hic et nunc*, per risolvere un compito non banale [complesso e/o complicato], utilizzando saperi e abilità; *Conoscenza*: il sapere [*knowledge*], l'insieme delle idee, dei principi, delle nozioni, dei concetti, posseduti e dominati, correlato all'informazione controllata e aggiornata, che ciascuno può usare per muoversi nel mondo; *Abilità*: il saper fare [*know how* e *know why*]; *Capacità*: le competenze “potenziali” della persona che possono essere messe in “atto”.

Al momento, nei documenti targati MIUR, fa testo il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF), che contiene le seguenti definizioni:

- **CONOSCENZE**: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni 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.
- **ABILITÀ**: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; 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).
- **COMPETENZE**: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

In ambito scolastico, a monte delle competenze ipotizzate stanno i nuclei fondanti che, come ci



ricorda Carlo Petraccia in *Progettare per competenze*, ne giustificano la scelta didattica effettuata. Anche su questo nuovo sintagma tuttavia permangono ambiguità concettuali. Teoricamente, i nuclei fondanti sono i concetti fondamentali, i nodi epistemologici e metodologici che ricorrono in vari punti di sviluppo di una disciplina e che, per questa ragione, hanno valore strutturante e generativo di conoscenze. In altri termini, il nucleo fondante esprime gli elementi di pregnanza e di caratterizzazione, rimossi i quali le discipline vengono meno. Nel processo di insegnamento-apprendimento, il nucleo fondante corrisponde alle conoscenze che è indispensabile utilizzare e

padroneggiare in una dinamica prospettiva generativa. E di conseguenza, un sistema di istruzione in grado di corrispondere all'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi, esige che le conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità. Tuttavia una struttura delle conoscenze compatta e coesa postula, a sua volta, l'organizzazione dei contenuti dell'insegnamento intorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti.



Un nucleo è fondante se sussistono quattro condizioni:

1. *Un nucleo è fondante quando è epistemologicamente fondato. Ossia rispetta lo statuto epistemologico della disciplina.*

Si tratta di effettuare un'analisi disciplinare e di determinare:

- il suo apparato logico-concettuale: i concetti su cui la disciplina si fonda;
- il suo apparato ermeneutico: la sua forza di interpretazione dei fenomeni e degli eventi;
- il suo apparato metodologico: le procedure che adotta per conquistare i saperi;
- il suo apparato estetico-formale: le modalità con cui formalizza ed esplicita i saperi disciplinari.

2. *Un nucleo è fondante quando è storicamente fondato.*

Si tratta, quando è possibile, di risalire alla storia del nucleo fondante, alla sua evoluzione nel tempo. Molti concetti che costituiscono oggi le discipline si sono perfezionati col tempo, sono persino cambiati a seguito di ricerche, scoperte ed approcci metodologici diversi.

Un nucleo è fondante quando racchiude anche la sua storia, quando non è considerato definito e stabile, ma soggetto alla provvisorietà scientifica. Nella storia della disciplina e dei suoi nuclei fondanti ritroviamo anche la dimensione procedurale dei saperi che bisogna far vivere agli studenti.



3. *Un nucleo è fondante quando è disciplinare-trasversale.*

Si tratta, sempre quando è possibile, di partire dalla propria disciplina e di esplorare le connessioni multi/pluri/inter disciplinari. La trasversalità è, nel contempo, un punto di arrivo e di partenza. Come punto di arrivo significa che è possibile considerare un problema o un evento in modo trasversale - vale a dire dalla prospettiva di differenti discipline - solo quando sono state percorse le singole vie disciplinari. Come punto di partenza significa che nel proporre lo studio, l'insegnante immagina in anticipo i percorsi trasversali su cui proverà ad accompagnare gli studenti.

4. *Un nucleo è fondante quando è educativamente fondato.*

Si tratta, di illustrare le *potenzialità educative*, o meglio di stabilire se quel nucleo fondante è utile per la formazione complessiva degli studenti, se in grado di fornire motivazioni e di sostenere i loro compiti di crescita.



Lo stato dell'arte

Alcune riflessioni sulle competenze, tratte dalla recente letteratura ministeriale, possono orientare i docenti, sia di Religione cattolica sia di altre discipline, nelle proprie responsabilità scolastiche.

Una competenza, sia generale, sia di studio, sia di lavoro, si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.

Ciò vale sia nel caso delle competenze legate allo sviluppo della padronanza della lingua italiana, della lingua straniera, della matematica e delle scienze, sia alla progressiva padronanza delle tecnologie e tecniche di progettazione, realizzazione e controllo di qualità nel settore di produzione di beni e/o servizi caratterizzanti il proprio indirizzo, sia per quanto riguarda quelle che, nel documento sull'obbligo di istruzione, sono chiamate competenze di cittadinanza.

Un ruolo centrale, come risulta dalla stessa definizione europea di competenza, è svolto dalla qualità delle conoscenze e delle abilità sviluppate nei vari ambiti di studio. Esse infatti devono essere non solo acquisite a un buon livello di comprensione e di stabilità, ma devono anche rimanere aperte a una loro mobilitazione e valorizzazione nel contesto di ogni attività di studio, di lavoro o di una vita sociale;



La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze, dunque, non può non tener conto della necessità che le conoscenze fondamentali da questa implicate siano acquisite in maniera significativa, cioè comprese e padroneggiate in modo adeguato, che le abilità richieste siano disponibili a un livello confacente di correttezza e di consapevolezza di quando e come utilizzarle, che si sostenga il desiderio

di acquisire conoscenze e sviluppare abilità nell'affrontare compiti e attività che ne esigono l'attivazione e l'integrazione.

Per questo è necessaria, da una parte, l'individuazione chiara delle conoscenze e abilità fondamentali che le varie competenze implicano e del livello di profondità e padronanza da raggiungere e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle conoscenze, delle abilità già acquisite ed evidenziate da parte dello studente (o, eventualmente, delle competenze da lui già raggiunte). Dal confronto tra questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo coerente. Ciò è abbastanza evidente nel caso delle competenze riferibili allo scrivere, al leggere e alla matematica, competenze che condizionano non poco lo sviluppo di qualsiasi altra competenza;

La consapevolezza, che tutti gli insegnanti dovrebbero raggiungere circa il ruolo degli apporti delle loro discipline allo sviluppo delle competenze intese, favorisce la presenza di un ambiente educativo nel quale studenti e docenti collaborano in tale direzione. Si tratta di promuovere una pratica formativa segnata dall'esigenza di favorire un'acquisizione di conoscenze e abilità del cui valore, ai fini dello sviluppo personale, culturale e professionale indicate nelle competenze finali da raggiungere, siano consapevoli sia i docenti sia gli studenti. Ciò implica l'uso di metodi che coinvolgono l'attività degli studenti nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa) sia nell'introdurre i nuclei



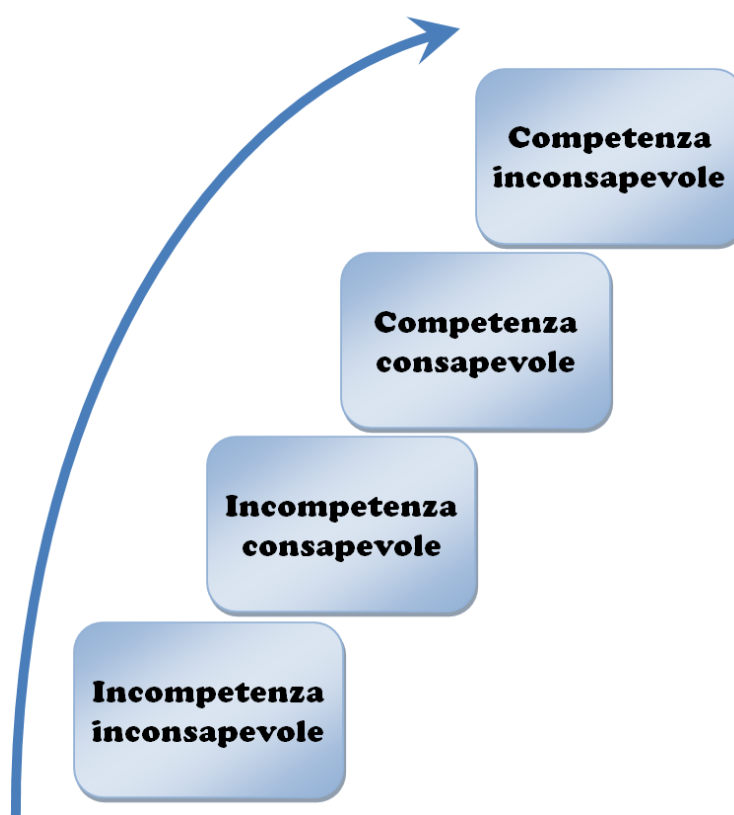
fondamentali delle conoscenze e abilità, sia nel progressivo padroneggiarli. Un ambiente di lavoro nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento è la chiave di volta metodologica.

Naturalmente, nei primi due anni della scuola secondaria di secondo grado, si tratta di prodotti non particolarmente impegnativi, come le sintesi scritte di testi studiati, alle quali si possono accostare riflessioni personali, esempi di applicazioni pratiche, le argomentazioni critiche o i risultati di discussioni di gruppo (eventualmente in lingua straniera); la ricerca di applicazioni di concetti e principi matematici e/o scientifici a casi di vita quotidiana e/o tecnici; l'individuazione di fondamenti concettuali che fanno da supporto a procedure e tecniche presentate nelle attività di indirizzo; l'impostazione e la realizzazione di piccoli progetti che implicino l'applicazione di quanto studiato; la progettazione di protocolli di laboratorio o di semplici ricerche sperimentali;

L'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi sempre più impegnativi sotto la guida dei docenti.

Si tratta di promuovere una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale, alla quale si potrà accostare con ancor maggior profitto l'utilizzo delle previste attività da svolgere nei laboratori. Ad esempio, si può immaginare un laboratorio di scrittura in italiano, sostenuto dall'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, nel quale si possano anche redigere relazioni su quanto esplorato nelle scienze o nelle tecnologie, oltre che commenti alle proprie letture; un laboratorio di introduzione e di applicazione dei concetti e dei procedimenti matematici, mediante la soluzione di problemi anche ispirati allo studio parallelo delle scienze o delle tecnologie; esercitazioni nella lingua straniera, valorizzando, se ci sono, quanti ne manifestano una maggiore padronanza o mediante la lettura e/o ascolto collettivo di testi tecnici in inglese;

Infine, occorre ribadire che nella promozione delle varie competenze previste, anche a livello di biennio iniziale, va curata con particolare attenzione l'integrazione tra quanto sviluppato nell'area generale, comune a tutti gli indirizzi e quanto oggetto di insegnamento nell'area specifica di ciascun indirizzo.



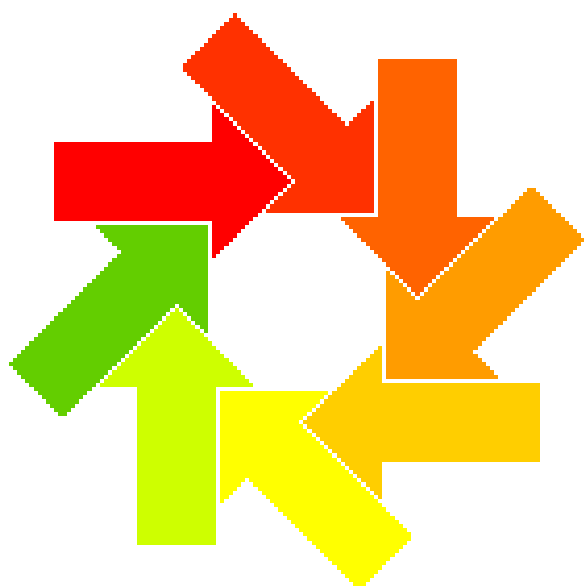


Competenze disciplinari

Le riflessioni precedenti consentono di localizzare, più o meno agevolmente, la nozione di competenza. Ma quando una competenza si può definire disciplinare? In quanto “competenza”, quella disciplinare contiene elementi “generici”, che concernono in modo a-disciplinare il concetto di competenza, e deve possedere elementi “specifici”, che ineriscono all’ambito disciplinare o materia, in cui è descritta e utilizzata.

Possiamo chiarire la doppia struttura della competenza disciplinare attraverso la distinzione tra competenza *nella* disciplina e competenza *della* disciplina.

La competenza *nella* disciplina, ad esempio la competenza *in* matematica, la competenza *in* fisica, la competenza *in* filosofia, la competenza *in* religione, si riferisce al possesso di un particolare insieme di conoscenze e di abilità specifico di quell’ambito disciplinare o di quella materia e che è messo in atto al suo interno.



La competenza *della* disciplina, ad esempio la competenza matematica, la competenza fisica, la competenza filosofica, la competenza religiosa, fa riferimento alla specifica ermeneutica di quell’ambito disciplinare o di quella materia, ossia alla capacità di utilizzarla come dispositivo critico di esplorazione e di interpretazione della realtà e, dunque, di relazione con essa.

La relazione tra competenza nella disciplina e competenza della disciplina, è di tipo sistemico, regolate da fattori interni (cognitivi, metacognitivi, affettivi, *et cetera*) ed esterni (la natura del compito, il grado di difficoltà, le modalità di lavoro richieste, *et cetera*) allo

studente. Di fatto, avere competenza nella disciplina non significa necessariamente possedere l’intero spettro delle competenze in quella disciplina (o almeno non tutte allo stesso livello) e, viceversa, il possesso di queste ultime non assicura di per sé la competenza della disciplina. Entrambe, dunque, hanno natura composita e sono esprimibili, una volta determinato il contesto di applicazione, attraverso un repertorio più ampio di competenze specifiche. Né potrebbe essere altrimenti, dato che la competenza disciplinare risulta inaccessibile, quasi “invisibile” a chi pretenda di osservarla, essendo visibile solo in situazione, ossia attraverso le occorrenze delle prestazioni ad essa relative. In quanto coincide con l’attivazione simultanea di molte conoscenze, abilità, disposizioni motivazionali e affettive in rapporto ad un compito specifico, la competenza disciplinare permane contenuta nella prestazione, ma non si identifica con questa.

Le competenze concernenti la risoluzione di problemi, per esempio, è indubbiamente “invisibile” fino a che non si sia specificato quale problema, il suo livello di difficoltà o in quali ambiti del sapere si situa. Vale a dire fino a che non è stabilito il contesto all’interno del quale se ne richiede l’utilizzazione. L’utilizzo, pertanto, non rappresenta la competenza in sé, la quale chiaramente sarebbe stata in altro modo concretata in un differente contesto, ma solo una cifra sintetica di quella.



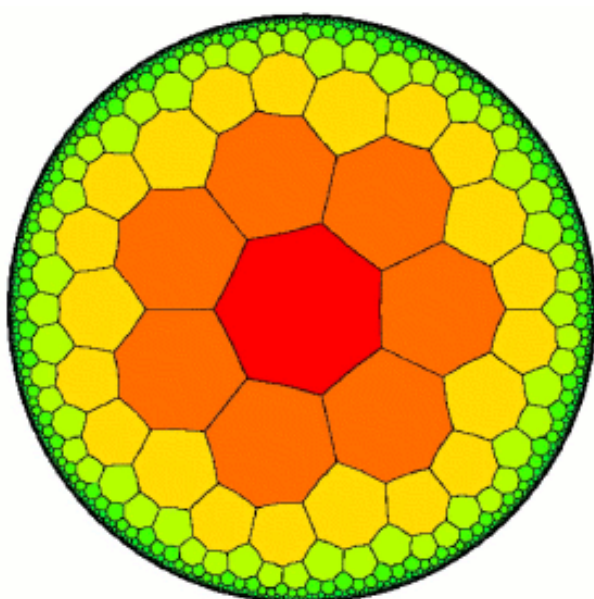
Dal punto di vista pedagogico, tuttavia, la competenza della disciplina rappresenta un obiettivo formativo sovraordinato rispetto alla competenza nella disciplina. Questo perché l'insegnamento disciplinare si pone come obiettivo fondamentale la possibilità di far acquisire allo studente, al di là delle abilità specifiche, un *habitus* che si dà come forma specifica di interazione con l'ambiente, ossia come *forma mentis*.

La competenza disciplinare è tale in quanto si sviluppa nell'ambito di una specifica disciplina attraverso compiti che ne presuppongono le conoscenze e ne riflettono la specifica modalità di pensiero. Detto altrimenti, essa rappresenta il repertorio di conoscenze, abilità e disposizioni interne che riteniamo di dover fare acquisire in un certo ambito e che riflette, in senso sia oggettivo sia soggettivo, il valore formativo della disciplina. Pedagogicamente, dunque, possiamo far derivare il significato di competenza disciplinare dalle caratteristiche dello specifico sapere.

D'altra parte, l'insegnamento di una disciplina consiste (o dovrebbe consistere) proprio nella sua acquisizione come forma di cultura, come prospettiva conoscitiva o, per dirla con Bruner, come "utensile" intellettuale per interpretare e agire nella realtà. Questo è possibile, tuttavia, a patto di una trasposizione autentica della disciplina, capace di rifletterne la natura epistemologica e il senso formativo.

È necessario, pertanto, prima di tutto, esaminare la disciplina, stabilire quali sono le sue caratteristiche e come sono connesse tra loro, quali pratiche è opportuno far apprendere, ... Una risposta plausibile a simili quesiti esige che le competenze siano pensate congiuntamente all'oggetto da studiare. Per meglio dire, è necessario la scelta e l'adozione di un modello epistemologico della disciplina per elaborare un modello delle competenze disciplinari.

Se come modello epistemologico della disciplina assumiamo, banalmente, il sistema logicamente organizzato dei suoi oggetti, dei suoi metodi e dei suoi linguaggi, allora potremmo caratterizzare il sistema di competenze corrispondenti in senso contenutistico, linguistico e metodologico. Individuando, rispettivamente, le competenze inerenti alla padronanza e all'uso di concetti, regole e teorie; all'uso rappresentativo e comunicativo di codici e registri linguistici diversi; all'adozione progressivamente più evoluta di schemi mentali e di strumenti intellettuali per la costruzione di nuove conoscenze.



L'adesione ad un modello epistemologico della disciplina determina, di conseguenza, anche un'organizzazione curricolare che ruota intorno a nuclei tematici fondamentali, ossia ad oggetti, metodi e principi che strutturano la disciplina in senso storico-epistemologico, e che contemporaneamente ne rinforzano l'apprendimento in senso didattico-pedagogico.

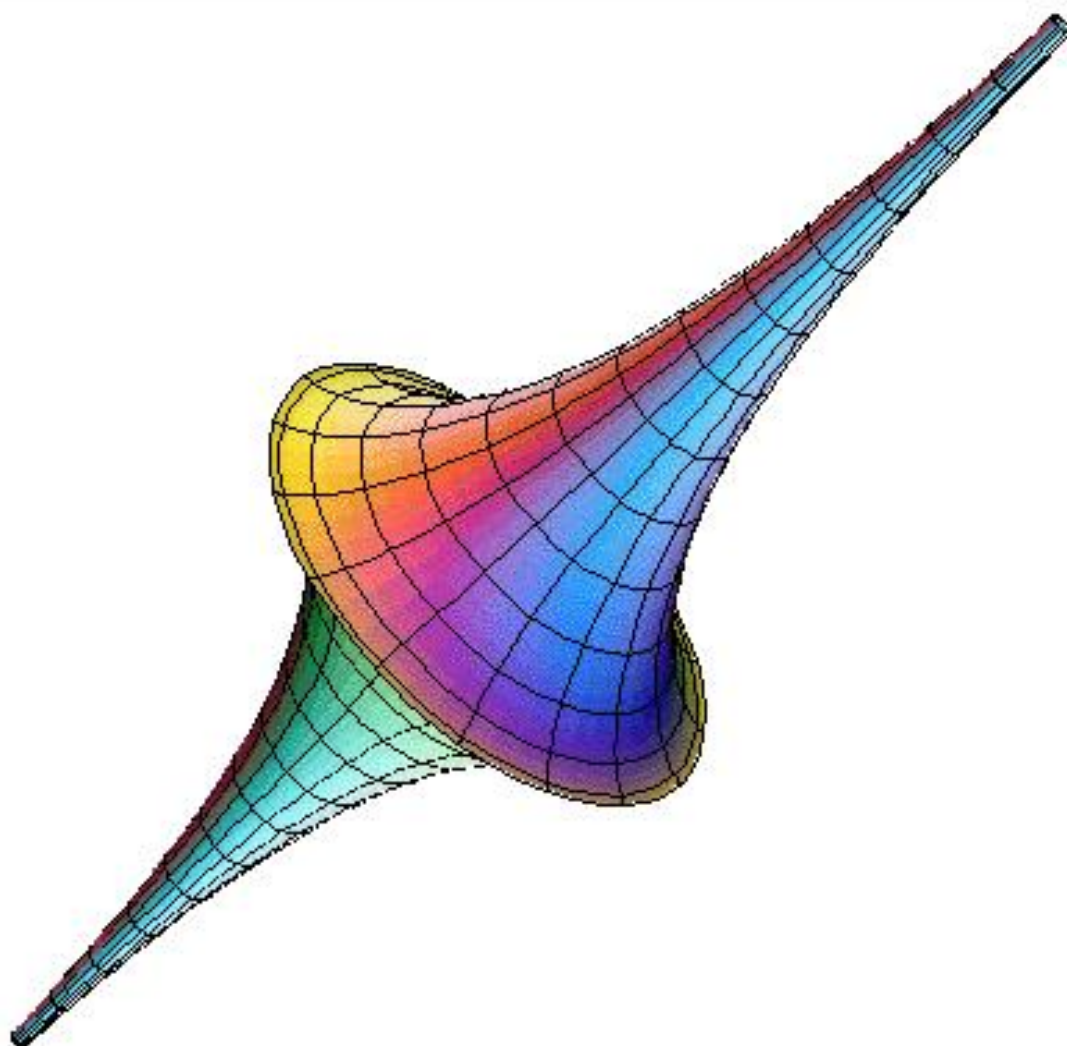
Dal punto di vista operativo, organizzare curricularmente la disciplina, secondo criteri di essenzializzazione, vuole dire individuare aree tematiche omogenee e unitarie, saperi-chiave rappresentativi delle strutture concettuali e metodologiche della disciplina. Tuttavia, questo non significa assolutamente



individuare o creare una corrispondenza tra l'insieme delle competenze e quello delle strutture della disciplina o a quella dei suoi nuclei fondamentali, pur essendo le competenze disciplinari complessivamente comprensive del riferimento sia alle prime sia ai secondi.

In particolare, un orientamento di tipo strutturalista all'organizzazione curricolare della disciplina favorirebbe, fin dai primi livelli di scolarità, lo sforzo per conoscere le strutture generali e astratte della disciplina, facendo coincidere le competenze disciplinari con la padronanza e l'uso di queste, a svantaggio di un approccio induttivo, dal concreto all'astratto, dal particolare al generale.

Al contrario, il riferimento ai nuclei fondamentali della disciplina, anziché alle sue strutture, è adeguato ad un accesso graduale, progressivo e cumulativo, realizzato in modo esplorativo costruttivo, al "senso" della disciplina, intesa come modalità particolare di leggere e interpretare la realtà. L'accesso alle strutture linguistiche, concettuali e metodologiche della disciplina, invece, è garantito dalla trasposizione didattica delle corrispondenti dimensioni epistemologiche caratterizzanti i nuclei tematici. In questo senso, l'organizzazione curricolare (dei saperi e delle competenze) in direzione epistemologica si fa strumento di coordinazione pluridimensionale della componente epistemologica e didattica della disciplina.





Modello operativo (generale) in attesa del completamento delle linee guida

Per attuare una didattica per competenze negli istituti professionali, occorre tenere presente che i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi hanno l'obiettivo di far acquisire agli studenti competenze basate sull'integrazione tra i saperi tecnico-professionali e i saperi linguistici e storico-sociali, da esercitare nei diversi contesti operativi di riferimento.

A conclusione dei percorsi degli istituti professionali, gli studenti sono in grado di:

- 1) agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali;
- 2) utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente;
- 3) utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali;
- 4) riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento;
- 5) riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture, demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;
- 6) stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro;
- 7) utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro;
- 8) riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali;
- 9) individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete;
- 10) utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare;
- 11) riconoscere i principali aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea ed esercitare in modo efficace la pratica sportiva per il benessere individuale e collettivo;
- 12) comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi;
- 13) utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti delle diverse discipline per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi;
- 14) padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio;
- 15) individuare i problemi attinenti al proprio ambito di competenza e impegnarsi nella loro soluzione collaborando efficacemente con gli altri;
- 16) utilizzare strategie orientate al risultato, del lavoro per obiettivi e alla necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale;
- 17) compiere scelte autonome in relazione ai propri percorsi di studio e di lavoro lungo tutto l'arco della vita nella prospettiva dell'apprendimento permanente;
- 18) partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario.



2.2 Profilo culturale e risultati di apprendimento dei percorsi del settore servizi

Il profilo del settore dei servizi si caratterizza per una cultura che consente di agire con autonomia e responsabilità nel sistema delle relazioni tra il tecnico, il destinatario del servizio e le altre figure professionali coinvolte nei processi di lavoro. Tali connotazioni si realizzano mobilitando i saperi specifici e le altre qualità personali coerenti con le caratteristiche dell'indirizzo.

Gli studenti, a conclusione del percorso di studio, sono in grado di:

- 1) riconoscere nell'evoluzione dei processi dei servizi, le componenti culturali, sociali, economiche e tecnologiche che li caratterizzano, in riferimento ai diversi contesti, locali e globali;
- 2) cogliere criticamente i mutamenti culturali, sociali, economici e tecnologici che influiscono sull'evoluzione dei bisogni e sull'innovazione dei processi di servizio;
- 3) essere sensibili alle differenze di cultura e di atteggiamento dei destinatari, al fine di fornire un servizio il più possibile personalizzato;
- 4) sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo;
- 5) svolgere la propria attività operando in equipe e integrando le proprie competenze con le altre figure professionali, al fine di erogare un servizio di qualità;
- 6) contribuire a soddisfare le esigenze del destinatario, nell'osservanza degli aspetti deontologici del servizio;
- 7) applicare le normative che disciplinano i processi dei servizi, con riferimento alla riservatezza, alla sicurezza e salute sui luoghi di vita e di lavoro, alla tutela e alla valorizzazione dell'ambiente e del territorio;
- 8) intervenire, per la parte di propria competenza e con l'utilizzo di strumenti tecnologici, nelle diverse fasi e livelli del processo per la produzione della documentazione richiesta e per l'esercizio del controllo di qualità.

Modello operativo [Primo Biennio]

Il modello operativo proposto è teso a garantire una stabile e duratura proposta di “educazione scolastica per competenze” efficiente, efficace e adeguata. Questo modello è incentrato sulla così detta *customer intimacy* [conoscenza e cura delle esigenze di crescita culturale ed esistenziale dei singoli studenti], sulla padronanza della propria disciplina [“Religione Cattolica”] e dei processi di insegnamento-apprendimento, sull'utilizzo delle tecnologie - antiche e nuove - come dispositivi cognitivi.

Tenendo presente il principio di Pareto,⁵ per attuare un'educazione scolastica orientata a migliorare progressivamente la qualità degli apprendimenti degli studenti, nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, punto di partenza obbligato è il quadro di riferimento europeo, che individua e definisce le otto *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza:

- 1) comunicazione nella madrelingua,
- 2) comunicazione nelle lingue straniere,

⁵ La cosiddetta “Legge 80/20”, legge empirica - nota anche come “principio della scarsità dei fattori” - secondo la quale l'80% degli effetti deriva soltanto da un 20% di tutte le cause.



- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- 4) competenza digitale,
- 5) imparare a imparare,
- 6) competenze sociali e civiche,
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità,
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

• *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.

• *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.

• *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.

• *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.

• *Comunicare*

- ▮ 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).
- ▮ 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).

• *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.



- ***Collaborare e partecipare***

interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Acquisire ed interpretare l'informazione

acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Valutare le competenze

In ogni programma educativo diretto allo sviluppo di competenze è cruciale la scelta della modalità di valutazione che i responsabili della progettazione e della conduzione di tale programma debbono fare, sia per quanto riguarda le competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia per quanto concerne il costituirsi progressivo di quelle oggetto di apprendimento. Occorre anche aggiungere che intrinseca al processo stesso è la promozione di un'adeguata capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto.

Questo per varie ragioni: in primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di competenze autoregolatrici del proprio apprendimento; in secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento. Una competenza si manifesta quando uno studente è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto a lui assegnato, mettendo in gioco le sue risorse personali e quelle, se disponibili, esterne utili o necessarie. Naturalmente la natura del compito o del prodotto caratterizza la tipologia e il livello di competenza che si intende rilevare. Questo può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale. Comunque, esso deve poter sollecitare la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali in maniera non ripetitiva e banale. Il livello di complessità e di novità del compito proposto rispetto alla pratica già consolidata determina poi la qualità e il livello della competenza posseduta. Occorre anche aggiungere che non è possibile decidere se uno studente possieda o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Per poterne cogliere la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari. Queste assumono il ruolo di base informativa e documentaria utile a ipotizzarne l'esistenza e il livello raggiunto. Infatti, secondo molti studiosi, una competenza effettivamente posseduta non è direttamente rilevabile, bensì è solo inferibile a partire dalle sue manifestazioni. Di qui l'importanza di costruire un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, che tengano conto di una pluralità di fonti informative e di strumenti rilevativi. È inoltre opportuno ricordare che in un processo valutativo un conto è la raccolta di elementi informativi, di dati, relativi alle manifestazioni di competenza, un altro conto è la loro lettura e interpretazione al fine di elaborare un giudizio comprensivo. Ambedue gli aspetti del processo valutativo esigono particolare attenzione. Quanto alla raccolta di informazioni, occorre che queste siano pertinenti (cioè si riferiscano effettivamente a ciò che si deve valutare) e affidabili (cioè degne di fiducia, in quanto non distorte o mal raccolte). Ma la loro lettura, interpretazione e valutazione, esigono che preventivamente siano stati definiti i criteri in base ai quali ciò viene fatto, deve cioè essere indicato a che cosa si presta attenzione e si attribuisce valore e seguire effettivamente e validamente in tale apprezzamento i criteri determinati. L'elaborazione di un giudizio che tenga



conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie: assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello, che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte) e da consenso (da parte di altri). Si tratta, infatti, di un giudizio che risulti il più possibile degno di fiducia, sia per la metodologia valutativa adottata, sia per le qualità personali e professionali dei valutatori.

Il ruolo della valutazione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti

Allo scopo di costruire progressivamente una reale pratica valutativa delle competenze, un primo passo spesso consiste nella valutazione della qualità delle conoscenze e delle abilità che risultano componenti essenziali delle competenze. Occorre però ricordare che le conoscenze, per poter essere valorizzate nello sviluppo di una competenza, devono manifestare tre caratteristiche: significatività, stabilità e fruibilità. Occorre che gli elementi conoscitivi siano effettivamente compresi a un adeguato livello di profondità, tenuto conto dell'età e del percorso formativo seguito. Forme d'acquisizione solamente ripetitive, non sufficientemente dominate, rimangono rigide e non facilmente collegabili a situazioni diverse da quelle nelle quali sono state acquisite. La costituzione di una base conoscitiva stabile e ben organizzata, che permetta un facile accesso ai concetti e ai quadri concettuali richiesti, deve fornire principi organizzatori adeguati. Un concetto, o un quadro concettuale, deve infine poter essere utilizzato per interpretare situazioni e compiti diversi da quelli nei quali esso è stato costruito. Analoghe caratteristiche dovrebbero presentare le abilità apprese. Una abilità deve poter essere utilizzata in maniera fluida e corretta, sapendo collegarla a quelle che sono denominate conoscenze condizionali; cioè, di fronte a una questione o un compito lo studente dovrà essere in grado di attivare quelle abilità che sono richieste e farlo in maniera adeguata e consapevole. Tra le abilità rivestono particolare importanza quelle collegate con la capacità di controllare e gestire in proprio un processo di apprendimento. Un accenno, infine, alle componenti critiche di natura affettiva e motivazionale. Purtroppo spesso si trascura questa dimensione delle competenze, ma basta osservare uno studente per cogliere come all'origine di scarsi risultati in termini di apprendimento siano presenti disposizioni interiori negative sul piano affettivo, motivazionale e volitivo. Un atteggiamento negativo verso un insegnamento o un insegnante, la fragilità della capacità di concentrazione, l'incapacità o debolezza nel superare le frustrazioni di fronte alle difficoltà o agli insuccessi, la scarsa tenuta e perseveranza nello svolgere un compito un po' impegnativo, pregiudicano sia l'acquisizione, sia la manifestazione di competenze.

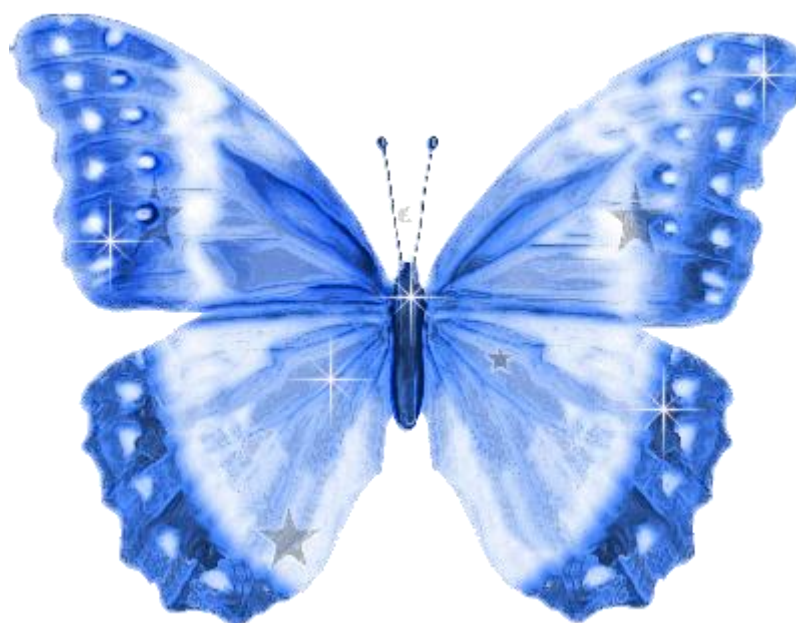
Le principali fonti informative su cui basare un giudizio di competenza

Per quanto riguarda, in generale, le fonti informative sulla base delle quali esprimere un giudizio di competenza, possono essere classificate secondo tre grandi ambiti specifici: quello relativo ai risultati ottenuti nello svolgimento di un compito o nella realizzazione del prodotto; quello relativo a come lo studente è giunto a conseguire tali risultati; quello relativo alla percezione che lo studente ha del suo lavoro. Il primo ambito riguarda i compiti che devono essere svolti dallo studente e/o i prodotti che questi deve realizzare. Essi devono esigere la messa in moto non solo delle conoscenze e delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi famigliari dalla pratica didattica. Occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità, individuando, in primo luogo, proprio le esigenze di adattamento e di flessibilità che la situazione proposta implica; una



previa definizione esplicita di criteri di qualità favorisce la valutazione dei risultati ottenuti dai singoli studenti. Il secondo ambito implica una osservazione sistematica del comportamento dello studente mentre svolge il compito; ciò comporta una previa definizione delle categorie osservative, cioè di quegli aspetti specifici che caratterizzano una prestazione e sui quali concentrare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza sia stata raggiunta o meno. Anche in questo caso non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione effettiva di una competenza sufficientemente complessa. Il terzo ambito evoca una qualche forma di narrazione di sé da parte dello studente, sia come descrizione del come e perché ha svolto il compito assegnato in quella maniera, sia come valutazione del risultato ottenuto. Ciò coinvolge una capacità di raccontare, giustificandole, le scelte operative fatte; di descrivere la successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; di indicare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato.

La raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permettono di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. In questo modo, i docenti possono disporre di evidenze utili ai fini della valutazione finale da effettuare secondo quanto previsto dalla normativa vigente, ivi compresa quella relativa alla certificazione delle competenze per l'adempimento dell'obbligo di istruzione, il cui modello è stato adottato con il decreto ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010.





L'insegnamento della Religione cattolica e il Nuovo Obbligo d'Istruzione

La Legge 27.12.06, n. 296, art 1 c 622 ha innalzato l'obbligo di istruzione a dieci anni.⁶ Esso intende 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.

Nel documento tecnico, allegato al DM della Pubblica Istruzione del 22.08.07, n 139, sono indicate le otto competenze chiave di cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria, I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico--tecnologico, storico-sociale. Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

L'insegnamento della Religione cattolica [IRC], come è noto, fa proprio il profilo culturale, educativo e professionale degli istituti professionali, si colloca nell'area di istruzione generale, arricchendo la preparazione di base e lo sviluppo degli assi culturali con la propria opzione epistemologica per l'interpretazione e la valutazione critica della realtà, mediante contenuti disciplinari declinati in obiettivi specifici di apprendimento e articolati in conoscenze e abilità, come previsto dalle linee guida per questo tipo di percorsi.⁷

Al termine del primo biennio, che coincide con la conclusione dell'obbligo di istruzione e quindi assume un valore paradigmatico per la formazione personale e l'esercizio di una cittadinanza consapevole, lo studente che ha seguito l'IRC sarà in grado di:

- ▶ porsi domande di senso in ordine alla ricerca di un'identità libera e consapevole, confrontandosi con i valori affermati dal Vangelo e testimoniati dalla comunità cristiana;
- ▶ rilevare il contributo della tradizione ebraico-cristiana allo sviluppo della civiltà umana nel corso dei secoli, confrontandolo con le problematiche attuali;
- ▶ impostare una riflessione sulla dimensione religiosa della vita a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, cogliendo la natura del linguaggio religioso e specificamente del linguaggio cristiano.

L'acquisizione di queste tre competenze della disciplina Religione cattolica, per il primo biennio, è chiaramente legato al raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento, declinati in nove conoscenze e otto abilità [riportate nella Tabella 1] riconducibili in vario modo a tre aree di significato: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica, biblico-teologica.

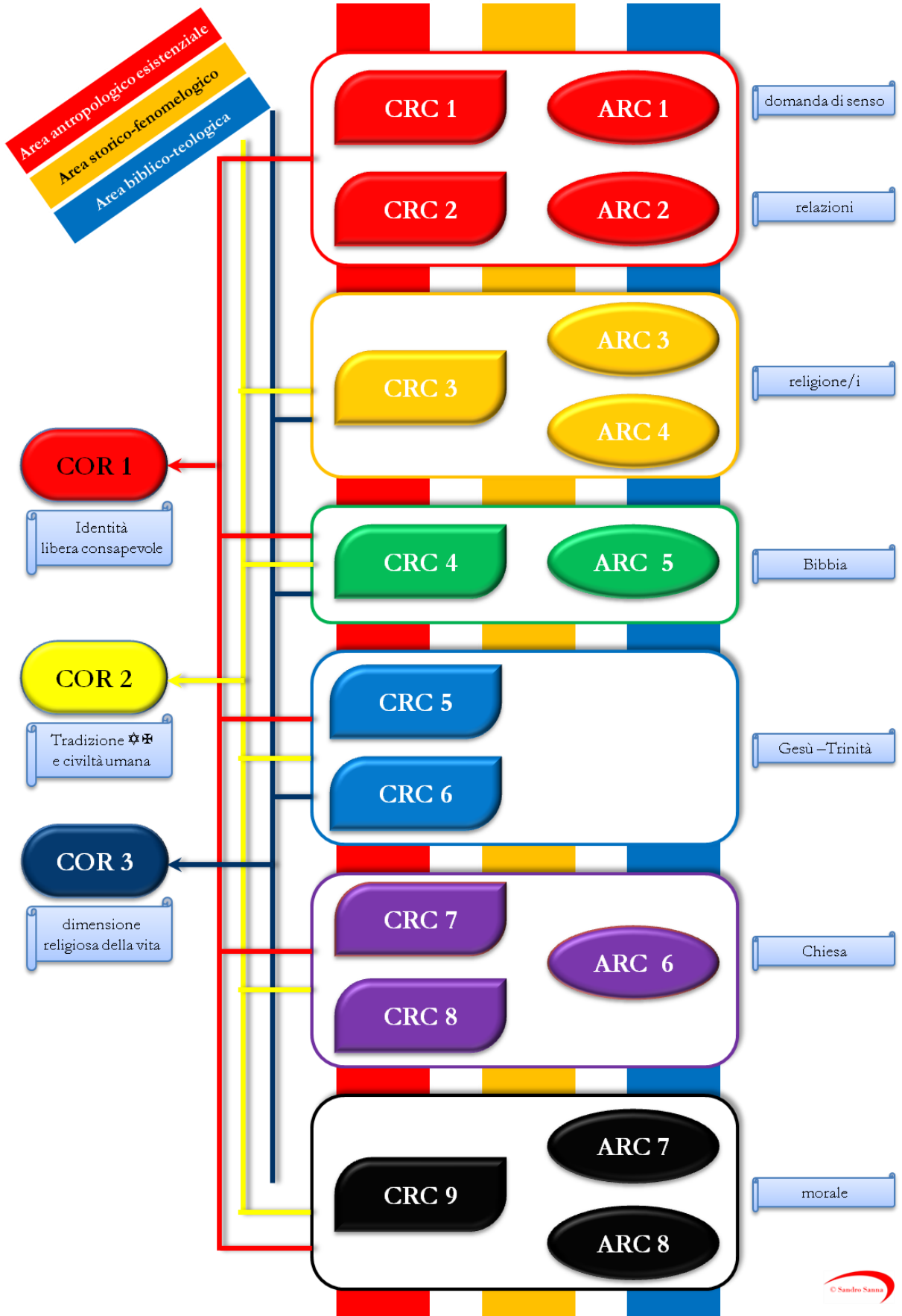
⁶ Inoltre, la Legge 06.08.08 n. 133, art 64, c 4bis, consente di assolvere l'obbligo di istruzione, oltre che nei percorsi scolastici, anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del D lgs 17.10.05, n 226, e - fino alla completa messa a regime delle disposizioni dello stesso Decreto - nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo del 19.06.2003, realizzati da strutture formative accreditate ai sensi del DM 29.11.07.

⁷ CM 3 agosto 2010 n. 70 — Allegato A - Nota esplicativa per i professionali



PRIMO BIENNIO	
CONOSCENZE	ABILITÀ
In relazione alle competenze sopra individuate e in continuità con il primo ciclo, lo studente:	Lo studente:
CRC 1 si confronta sistematicamente con gli interrogativi perenni dell'uomo e con le risorse e le inquietudini del nostro tempo, a cui il cristianesimo e le altre religioni cercano di dare una spiegazione: l'origine e il futuro del mondo e dell'uomo, il bene e il male, il senso della vita e della morte, le speranze e le paure dell'umanità;	ARC 1 pone domande di senso e le confronta con le risposte offerte dalla fede cattolica;
CRC 2 approfondisce, alla luce della rivelazione ebraico-cristiana, il valore delle relazioni interpersonali, dell'affettività, della famiglia;	ARC 2 riflette sulle proprie esperienze personali e di relazione;
CRC 3 coglie la specificità della proposta cristiano-cattolica, distinguendola da quella di altre religioni e sistemi di significato, e riconosce lo speciale vincolo spirituale della Chiesa con il popolo di Israele;	ARC 3 riconosce e usa in maniera appropriata il linguaggio religioso per spiegare le realtà e i contenuti della fede cattolica; ARC 4 riconosce il contributo della religione, e nello specifico di quella cristiano-cattolica, alla formazione dell'uomo e allo sviluppo della cultura, anche in prospettiva interculturale; - rispetta le diverse opzioni e tradizioni religiose e culturali;
CRC 4 conosce in maniera essenziale e corretta i testi biblici più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento, distinguendone la tipologia, la collocazione storica, il pensiero	ARC 5 consulta correttamente la Bibbia e ne scopre la ricchezza dal punto di vista storico, letterario e contenutistico;
CRC 5 ; riconosce la singolarità della rivelazione cristiana di Dio Uno e Trino e individua gli elementi che strutturano l'atto di fede; CRC 6 approfondisce la conoscenza della persona e del messaggio di salvezza di Gesù Cristo, come documentato nei Vangeli e in altre fonti storiche;	
CRC 7 conosce origine e natura della Chiesa, scopre le forme della sua presenza nel mondo (annuncio, sacramenti, carità) come segno e strumento di salvezza, si confronta con la testimonianza cristiana offerta da alcune figure significative del passato e del presente; CRC 8 ricostruisce gli eventi principali della Chiesa del primo millennio;	ARC 6 sa spiegare la natura sacramentale della Chiesa e rintracciarne i tratti caratteristici nei molteplici ambiti dell'agire ecclesiale;
CRC 9 si confronta con alcuni aspetti centrali della vita morale: la dignità della persona, la libertà di coscienza, la responsabilità verso il creato, la promozione della pace mediante la ricerca di un'autentica giustizia sociale e l'impegno per il bene comune;	ARC 7 è consapevole della serietà e problematicità delle scelte morali, valutandole anche alla luce della proposta cristiana; ARC 8 rispetta le diverse opzioni e tradizioni religiose e culturali;

TABELLA 1 - OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DI IRC - PRIMO BIENNIO





**Le
competenze
nuove
degli
insegnanti**

appunti

Sandro Sanna



La scuola, in quanto istituzione, rappresenta da sempre, il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano i processi di apprendimento, vivendo straordinarie opportunità di crescita individuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di responsabilità. È rimasta il luogo privilegiato per un apprendimento significativo e finalizzato alla formazione della personalità. Dal punto di vista educativo, non esistono né età, né scuole, che non siano fondamentali per la costruzione del proprio progetto di vita. In ogni età della vita, occorre stimolare l'individuo al meglio, tenendo conto delle sfaccettature della sua personalità e delle sue capacità, per trasformarle in vere e proprie "competenze". Per questo, se qualcuno non ha potuto godere di adeguate sollecitazioni educative, ha il diritto di essere messo nelle condizioni di recuperarle. La prospettiva educativa sollecita sempre, infatti, tutte le capacità di una persona e valorizza tutte le risorse disponibili nei vari processi evolutivi; l'educazione, dunque, è nemica di ogni parzialità ed esige costantemente uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona (affettive – emotive, spirituali, sociali, linguistiche, cognitive, estetiche e motorie) e in tutti i momenti della vita.

In una fase di trasformazione esasperatamente dinamica della società, delle conoscenze e dell'organizzazione del lavoro, i tradizionali modelli scolastici basati su processi trasmissivi della cultura e sull'autoriproduzione di dispositivi pedagogici non sono più adeguati. Occorre, dunque, una scuola nuova, sono necessari insegnanti nuovi.

Il cantiere è aperto, e si va a tentoni. Nessun dispositivo, a tutt'oggi, sembra essere all'altezza dei problemi. In prima approssimazione, gli elementi costitutivi delle competenze dell'insegnante nuovo possono essere compendiate in: «pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e delle legislazioni». Mentre decidere dell'incertezza e agire nell'urgenza, da sempre, contraddistingue la bravura degli insegnanti, che fanno uno dei tre mestieri [educare, governare e analizzare (curare)] che Freud definiva "impossibili". Impossibili da imparare sul manuale, impossibili perché esperiti nel dramma della decisione e nelle paure senza nome che questa porta con sé.

Philippe Perrenoud, nel volume *Dieci competenze per insegnare*, affronta la trattazione del mestiere d'insegnante in modo concreto, proponendo un inventario delle competenze che contribuiscono a ridisegnare la professionalità docente. L'accento è posto sulle competenze emergenti, vale a dire su «ciò che cambia e dunque sulle competenze che rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata». La rappresentazione della professione docente e della sua evoluzione ha come intento quello di «orientare la formazione continua per renderla coerente con i rinnovamenti in corso nel sistema educativo».

Se ci si limita a formulazioni sintetiche, ognuno concorderà probabilmente sul fatto che il mestiere di insegnante consiste anche, per esempio, nel "gestire la progressione degli apprendimenti" o nel "coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro". L'accordo su queste evidenze astratte può nascondere profonde divergenze sul come fare. Nella prassi quotidiana, qualsivoglia elemento di un testo condiviso sulle competenze può rinviare sia a pratiche piuttosto selettive e conservatrici, sia a pratiche inclusive e innovatrici. Infatti, ad esempio, per "gestire la progressione degli apprendimenti", si può praticare una pedagogia frontale, fare regolarmente controlli scritti e mettere in guardia gli alunni in difficoltà, preannunciando loro un probabile insuccesso se non si sforzeranno di recuperare oppure praticare una valutazione formativa, un sostegno integrato e altre forme di differenziazione, per evitare l'aumento della così detta "mortalità scolastica".

Per identificare la scuola e la pedagogia di riferimento occorre analizzare concretamente il processo di insegnamento-apprendimento e declinare le conoscenze teoriche e metodologiche attivate dalle competenze. Di conseguenza per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti ed enumerare le risorse (saperi, abilità, competenze specifiche, tecniche e strumenti) coinvolte dalla competenza considerata.



Come sempre accade in educazione, non esiste un modo neutro di realizzare queste attività, poiché anche l'identificazione delle competenze presuppone una *weltanschauung*, delle opzioni teoriche e delle scelte operative, ovvero un'arbitraria e sempre discutibile raffigurazione della professione docente e delle sue segmentazioni.

Tuttavia, afferma Perrenoud, «non è mai inutile dire qualcosa riguardo alle pratiche didattiche»; specificatamente in uno scenario nel quale «il rifiuto di entrare nella logica delle competenze può esprimere, innanzitutto, una certa reticenza a verbalizzare e a collettivizzare le rappresentazioni del mestiere. L'individualismo degli insegnanti comincia, in un certo senso, con l'impressione che ognuno abbia una risposta personale e originale a domande quali: cosa vuol dire insegnare? cosa vuol dire imparare? quali sono le competenze prioritarie che un insegnante dovrebbe possedere in considerazione anche della continua trasformazione delle competenze richieste dal mestiere di insegnante?».

Perrenoud, al fine di cogliere i cambiamenti nella professione docente, indica dieci grandi famiglie di competenze, né definitive, né esaustive, ma un punto di partenza per ulteriori e continui approfondimenti:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento
2. Gestire la progressione degli apprendimenti
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
4. Coinvolgere gli studenti nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
5. Lavorare in gruppo
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie
9. Affrontare i doveri e i dilemmi della professione
10. Gestire la propria formazione continua

Le competenze sono presentate come una «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni». La sua definizione è centrata su quattro aspetti: A. le competenze non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse; B. questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, anche se può essere trattata per analogia con altre già situazioni già incontrate. C. l'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero quelli che permettono di determinare (più o meno consapevolmente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione; D. le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche seguendo riflesse traiettorie quotidiane, da una situazione di lavoro ad un'altra.

Tre elementi, a parere di Perrenoud, sono fondamentali per la descrizione di una competenza:

1. i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza;
2. le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
3. la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

L'ultimo elemento, essendo relativo a schemi di pensiero, non è direttamente osservabile ma può essere solo dedotto dalle pratiche didattiche e dalle intenzioni degli insegnanti.

L'analisi delle competenze rinvia costantemente ad una teoria del pensiero e dell'azione situate, ma anche del lavoro, della pratica come professione e condizione. Infatti, una situazione di classe presenta in genere componenti multiple, che bisogna trattare in modo coordinato, o addirittura simultaneo, per riuscire ad



ottenere un'azione giudiziosa. Il professionista gestisce la situazione globalmente, ma mobilita alcune competenze specifiche, indipendenti le une dalle altre, per trattare certi aspetti del problema. Gli insegnanti esperti, come è noto, sono in grado di percepire simultaneamente vari processi che si attuano nello stesso tempo nella classe. Un insegnante, con alcuni anni di esperienza, sa prevedere e gestire situazioni che si sviluppano su piani diversi senza per questo né sorprendersi né subire alcun tipo di stress. È una competenza secondaria, ma molto preziosa, che viene costantemente messa in moto dalle competenze globali che riguardano in sostanza la capacità di saper gestire il gruppo classe, prevedendone e prevenendone l'agitazione, o la capacità di dar vita ad un'attività in grado di coinvolgere tutti gli studenti anche i più svogliati e distratti.



Nel testo elaborato a Ginevra per la formazione continua, punto di riferimento del lavoro di Perrenoud, le competenze principali vengono declinate in competenze specifiche che sono gli elementi costitutivi di ciascuna competenza. Per esempio, “Gestire la progressione degli apprendimenti” mobilita quattro competenze specifiche: a. concepire e gestire situazioni-problemi adeguati al livello e alle possibilità degli studenti; b. acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento; c. stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività di apprendimento; d. redigere bilanci periodici di competenze per prendere decisioni di progressione. La possibile ulteriore scomposizione di ciascuna competenza è naturalmente possibile, ma è auspicabile solo dove vi sia condivisione degli orientamenti dell'azione educativa e un progetto comune di apprendimento.

I saperi messi in gioco sono solitamente collegati a più competenze.

Ad esempio, i saperi relativi alla metacognizione sono mobilitati da competenze diverse:

- ▮ lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni;
- ▮ lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento;
- ▮ concepire e gestire situazioni/problemi adatti ai livelli e alle possibilità degli alunni;
- ▮ osservare e valutare gli alunni in situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo;
- ▮ praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà;
- ▮ suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare le capacità di autovalutazione nell'alunno;
- ▮ favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.

Come se ciò non bastasse, gli insegnanti dovranno avvalersi di competenze inerenti alla psicologia delle organizzazioni:

- istituire e/o far funzionare un consiglio di classe e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e contratti;
- abbattere le barriere, allargare la gestione della classe con uno spazio più vasto;
- sviluppare la cooperazione tra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento;
- elaborare un progetto di gruppo, rappresentazioni comuni;
- animare un gruppo di lavoro, guidare riunioni;
- formare e rinnovare un gruppo pedagogico;
- gestire crisi o conflitti tra persone,
- elaborare, negoziare un progetto d'istituto;



- organizzare e far evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli studenti;
- animare riunioni d'informazione e di dibattito;
- prevenire la violenza a scuola e in città;
- partecipare alla costruzione di regole di vita comune concernenti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento del comportamento;
- sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia;
- negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete).

Appare chiaro che un approccio al processo insegnamento/apprendimento per competenze si costruisce sull'analisi dei problemi e delle situazioni da risolvere di volta in volta sul campo e non sui saperi che restano impliciti e legati alle esperienze, interessi e necessità personali di ciascun insegnante.

Le dieci famiglie individuate da Perrenoud sono il risultato di una costruzione teorica connessa alla problematica del cambiamento. L'insegnamento non è, nel contesto dell'approccio per competenze, inteso come una "successione di lezioni", ma come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento". La ricerca in questo settore non dà "garanzie circa i mezzi", né "risposte circa le finalità", ma piuttosto è una pedana di lancio per avviare con gli insegnanti una riflessione consapevole ed esplicita sulle caratteristiche della professione docente e delle competenze (antiche e nuove) che essa richiede.

Philippe Perrenoud

Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio Roma, Anicia, 2002.

Titolo originale: *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF, 1999.

Introduzione.

- Nuove competenze professionali per insegnare

1. Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento

- Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi d'apprendimento
- Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni
- Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento
- Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche
- Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza

2. Gestire la progressione degli apprendimenti

- Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni
- Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento
- Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento
- Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo
- Stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione
- Verso cicli d'apprendimento

3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione

- Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo-classe
- Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto
- Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà
- Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento
- Una doppia costruzione



4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro

- Suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino
- Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole e contratti
- Offrire attività di formazione opzionali
- Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno

5. Lavorare in gruppo

- Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni
- Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni
- Formare e rinnovare un gruppo pedagogico
- Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali
- Gestire crisi o conflitti fra persone

6. Partecipare alla gestione della scuola

- Elaborare, negoziare un progetto d'istituto
- Gestire le risorse della scuola
- Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori
- Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni
- Competenze per lavorare in cicli d'apprendimento

7. Informare e coinvolgere i genitori

- Animare riunioni d'informazione e di dibattito
- Avere colloqui
- Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi
- Nella farina

8. Servirsi delle nuove tecnologie

- L'informatica a scuola : disciplina a pieno titolo, saper-fare o semplice mezzo d'insegnamento ?
- Utilizzare software per la scrittura di documenti
- Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento
- Comunicare a distanza per via telematica
- Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento
- Competenze fondate su una cultura tecnologica

9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione

- Prevenire la violenza a scuola e in città
- Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali
- Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta
- Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe
- Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia
- Dilemmi e competenze

10. Gestire la propria formazione continua

- Saper esplicitare la propria pratica
- Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua
- Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)
- Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo
- Accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi
- Essere attore del sistema di formazione continua

Conclusione

- Verso un mestiere nuovo?
- Un esercizio strano
- Due mestieri in uno?
- Professionalizzarsi da soli?



PER CHIARIMENTI E/O ULTERIORI INFORMAZIONI

Sandro Sanna

+39 335 84 43 197

sandrosanna1@gmail.com

© COPYRIGHT BY SANDRO SANNA

Tutti i diritti sono riservati.

Sono vietate la riproduzione e la trasmissione dell'opera o di parti essa in qualsiasi forma e con qualsiasi mezzo – elettronico, meccanico, riprografico, digitale, ottico – se non espressamente autorizzata per iscritto dall'Autore.