



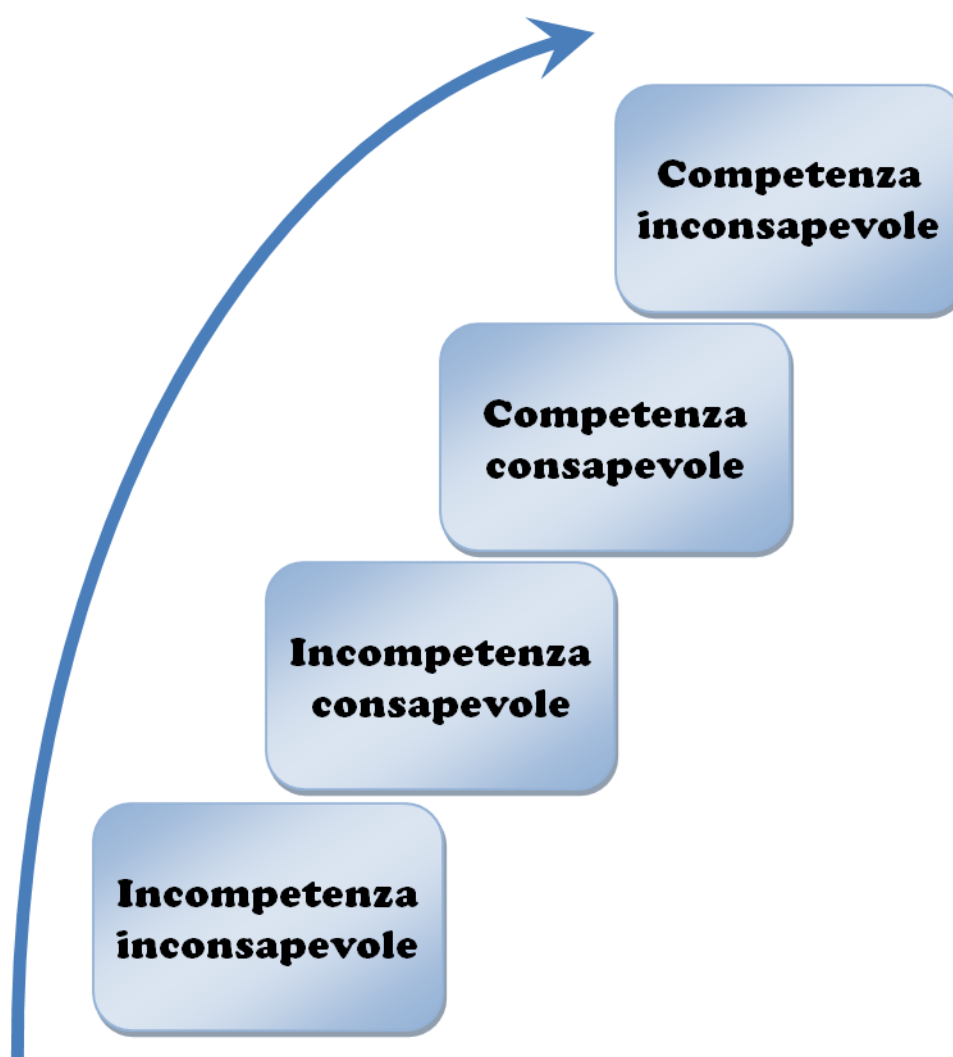
Competenze, competenze disciplinari e IRC



Sandro Sanna

Sommario

Premessa	1
Le competenze a Scuola	3
Le competenze disciplinari	5
Le competenze disciplinari dell'IRC	8
Allegato 1 – Definizioni	11
Allegato 2 – OSA dell'IRC per la Scuola secondaria di 2° grado	18
Allegato 3 – Competenze chiave per la Cittadinanza attiva	20



Premessa

Le materie scolastiche, spesso e volentieri, sono considerate fini e non mezzi dell'insegnamento o dell'apprendimento. Considerare l'insegnamento come un mezzo significa stimolare lo studente ad impadronirsi della struttura, dei metodi e del linguaggio delle discipline per trasformare gradualmente l'indeterminatezza delle sue potenzialità, in conoscenze, abilità, competenze, per concretarle in comportamenti ed azioni, superando il falso problema che pone in alternativa le conoscenze e le competenze, basato sulla errata convinzione che migliorando le competenze si rinunci a sviluppare conoscenze.

Secondo Ludwig Wittgenstein, «i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo», ovvero sussiste uno stretto rapporto tra la propria visione del mondo e il linguaggio utilizzato per conoscere, comprendere e comunicare la realtà personale e quella del mondo.

Il termine “competenza”, in ambito scolastico, ma anche nel mondo del lavoro e della formazione professionale, ha subito un'ampia deriva semantica che s'inoltra, seguendo ingegnose traiettorie di pensiero, dalla lavorativa *performance* all'agire personale di ciascuno, condensabili nell'«efficace e produttiva integrazione della persona con l'ambiente», inteso in senso antropologico come comprensivo delle trasformazioni umane e della cultura stessa prodotta dall'umanità.

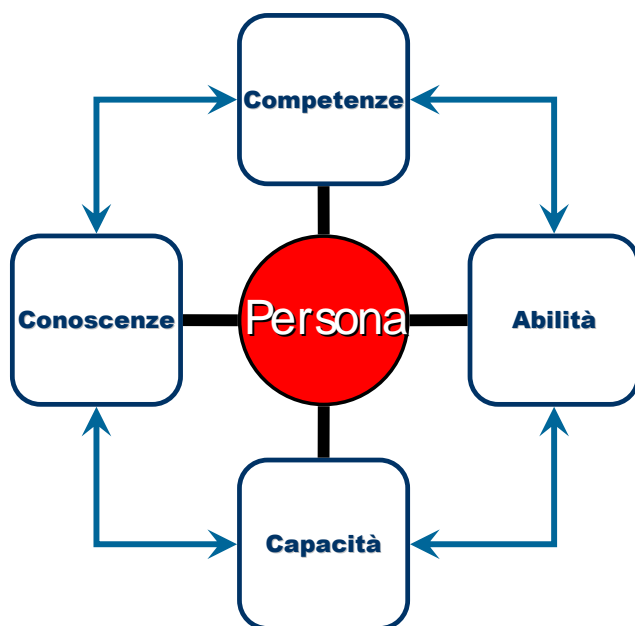
Questa varietà e ambiguità di significati richiedono di ri-stabilire i confini semantici del termine e di differenziarne il significato facendo riferimento a diversi ambiti d'uso e/o approcci teorici.

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 professionale 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.

La competenza professionale 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. L'individuo 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 soggetto deve o dovrebbe avere per svolgere il lavoro assegnato.

La competenza come grado di interazione tra individuo e organizzazione di appartenenza. Questo filone di studio esplora il concetto di competenza considerando, oltre le risorse dell'individuo, 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 l'individuo costruisce attraverso l'interazione con altri soggetti 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 l'individuo 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 individuo e richieste implicite ed esplicite dell'ambiente.

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 soggetto) quanto sui processi sociali di condivisione dei saperi e di co-costruzione di nuove conoscenze.



Le competenze a Scuola

Per la nostra riflessione – consapevoli che sono disponibili migliori e più accurate definizioni dei termini¹ – adottiamo in modo assiomatico e apodittico 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”.

La riflessione pedagogica, elaborata a partire dalle istanze di finalizzazione, organizzazione e valutazione dei processi di insegnamento e di quelli di apprendimento provenienti dal mondo della scuola, ha contribuito a determinare il superamento di una interpretazione di tipo comportamentista, che assimila univocamente la competenza all'idea di pratica osservabile e misurabile.

Infatti, la prospettiva comportamentista per cui una competenza è tale solo se può essere tradotta in una pratica osservabile di azioni, gesti, parole, *et cetera*, ..., se da un lato rende sperimentalmente controllabile il raggiungimento della sua padronanza, dall'altro trascura la multifattorialità del rapporto tra insegnamento e apprendimento scolastico. Inoltre, anche ammettendo in parte le ragioni di un approccio comportamentista, non tutte le competenze sono ugualmente traducibili in termini di *performance*. Questo è in parte possibile, quando esse corrispondono a specifiche abilità di tipo riproduttivo all'interno di ambiti circoscritti. Ad esempio, il calcolo aritmetico, l'analisi grammaticale della lingua, il disegno tecnico, *et cetera*. Al contrario è molto difficile, quando si tratta di processi mentali complessi, come nel caso, per esempio, della risoluzione di problemi.

In una prospettiva educativa scolastica, e anche in quella non scolastica, la questione è molto più ampia. La prestazione comportamentale, infatti, ci fornisce, al più, informazioni sul livello di una specifica abilità di una persona, ma non dice nulla sul patrimonio delle risorse cognitive, metacognitive e affettive a lui effettivamente disponibili. Viceversa, per valutare il conseguimento di certi obiettivi e, più in generale, per decodificare in modo attendibile il comportamento degli studenti, molto spesso è necessario basarsi su fattori esterni al compito, considerando le intenzioni, le motivazioni, la stima di sé, le convinzioni, *et cetera*. Detto altrimenti, nella prassi scolastica verrebbe a crearsi un paradosso: da una parte il controllo delle prestazioni senza l'osservazione diretta dei processi

¹ In Allegato 1 un repertorio di definizioni inerenti a Competenze, Conoscenze, Abilità, Capacità

mentali, dall'altra la promozione dell'apprendimento attraverso l'esercizio di questi processi, cognitivi e metacognitivi, da parte degli studenti.

Le proposte inerenti all'educazione scolastica targate OCSE o UE o MIUR, adottano un modello secondo il quale la messa in opera di una competenza mobilita tre elementi soggettivi: le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti.

Le conoscenze, corrispondono a ciò che spesso è stato chiamato sapere. Si riferiscono ai fatti o alle idee acquisite dallo studente attraverso lo studio, la ricerca o l'esperienza e sono per lo più di natura dichiarativa.

Le abilità corrispondono invece al saper fare. Sono utilizzate per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze evidenziandone il livello di bravura e maestria.

Gli atteggiamenti, in quanto disposizioni interne stabili, possono essere assimilate alle espressioni saper essere, saper stare insieme con gli altri e si riferiscono a caratteristiche personali di tipo motivazionale, etico o sociale, che indirizzano e sorreggono la persona nell'agire in una determinata maniera.

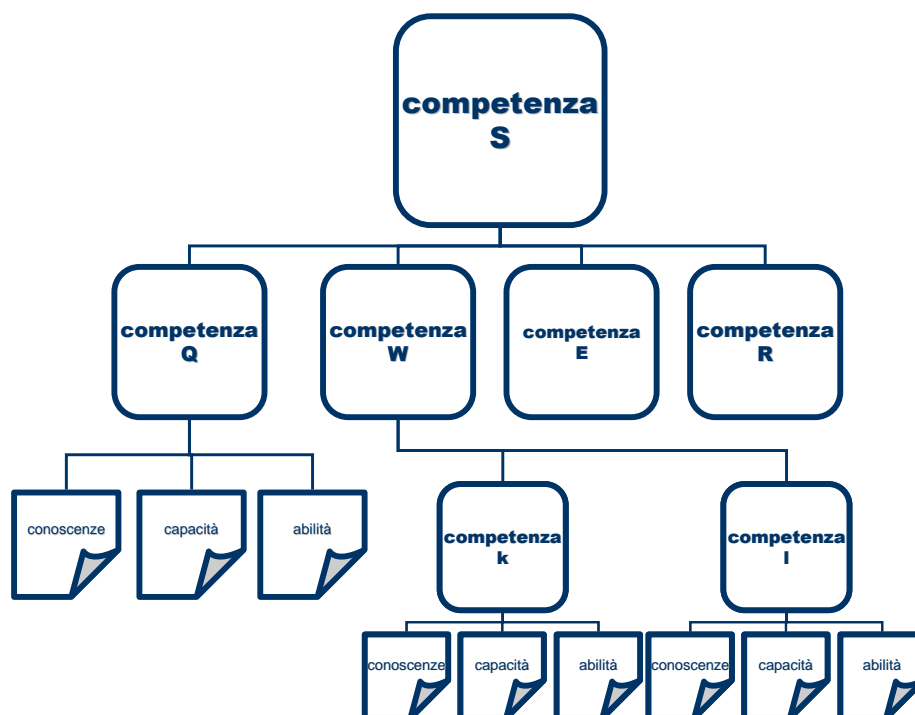
Una competenza presuppone, dunque, delle risorse da mobilitare: conoscenze, abilità e capacità. E queste risorse possono corrispondere, come in un gioco di scatole cinesi, con altre competenze più specifiche della competenza per la quale sono messe in atto, ma più ampie di quelle che potrebbero eventualmente mobilitare.

Questo processo di progressiva specificazione o scomposizione delle competenze in competenze più circoscritte, tuttavia, ha un limite: il compito per il quale una certa competenza è mobilitata deve restare tale (un'unità funzionale che rinvia ad una finalità) senza ridursi, nel gioco delle restrizioni, a puro comportamento.

Nessuna competenza appartiene esclusivamente ad una competenza più ampia, potendo essere mobilitata anche da altre. Questo, chiaramente, è condizione necessaria, anche se non sufficiente, perché essa possa essere utilizzata con nuove modalità e in altri momenti come risposta a differenti situazioni e finalità.

Le 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

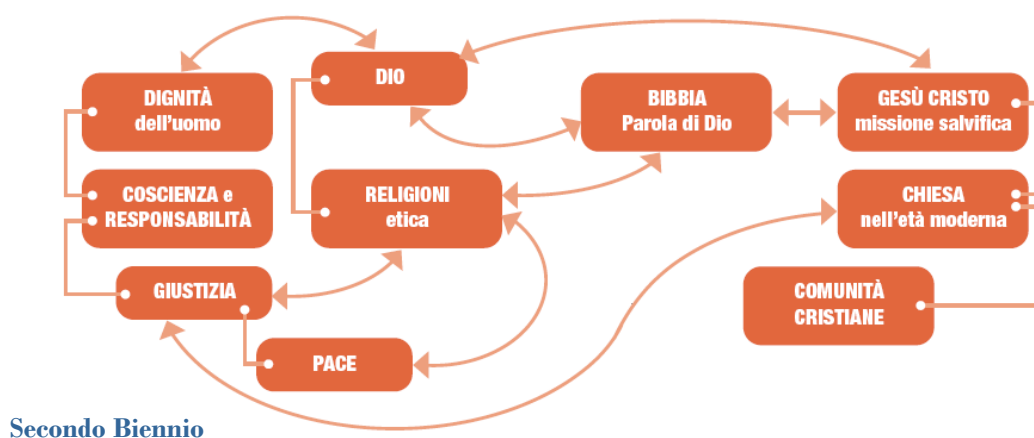
pluridimensionale della componente epistemologica e didattica della disciplina.

Le competenze disciplinari dell'IRC

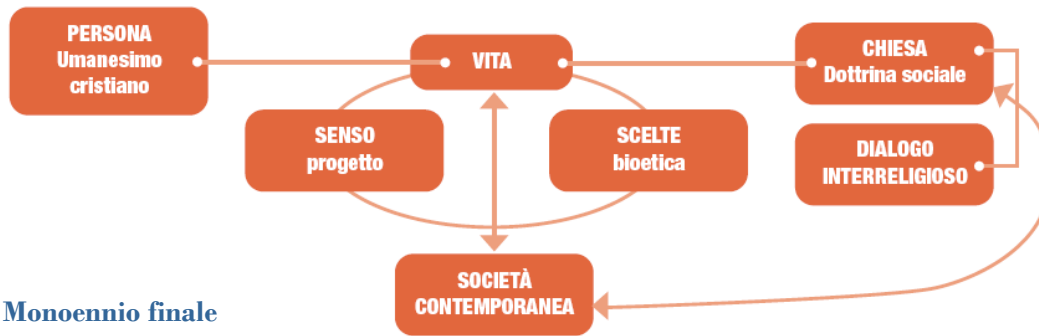
Nell'ambito della riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione, gli OSA Obiettivi Specifici di Apprendimento abitano un posto di rilievo, all'interno di una pedagogia orientata all'acquisizione di competenze da parte dello studente con il contributo di conoscenze e abilità fornite anche dalla singole materie scolastiche.

Gli OSA - elenchi di conoscenze e abilità - rappresentano il punto di riferimento unitario nazionale in base al quale l'insegnante decide di conoscenze e abilità sui cui far lavorare gli studenti perché si realizzi apprendimento, assunzione di competenze via via più complesse, di padronanze significative.

In attesa dei nuovi OSA dell'IRC Insegnamento della Religione Cattolica, possiamo adottare uno schema², articolato in primo biennio, secondo biennio e classe quinta, che presenta una "rete" dei nuclei tematici funzionali a dare un contributo significativo al raggiungimento dello sviluppo integrale della persona, finalità fondamentale della scuola.



² Flavia Montanini, "La programmazione di IRC per l'anno scolastico 2008-2009, Proposta di un percorso formativo orientato a formare uomini e cittadini", *Insegnare Religione*, settembre-ottobre 2008, p. 42-47



Monoennio finale

Esaminando gli attuali OSA dell'IRC per la Scuola secondaria di secondo grado, non si può non notare il loro elevato numero (cinquantatré OSA: ventiquattro conoscenze e ventinove abilità) e la rilevanza degli argomenti, che insieme palesano un progetto audace, forse temerario, quello di consegnare agli studenti, nell'ultima fase della loro formazione scolastica, una visione completa, culturalmente solida, aperta e dialogante del Cristianesimo.

Evidente la concentrazione sui pilastri del Credo: Dio, Cristo, la Chiesa, la persona umana, contenuti pienamente nella rivelazione di Gesù Cristo. Specificamente si possono suddividere in sette aree di interesse attorno a sette nuclei tematici:

- area teologica o del mistero di Dio,
- area cristologica o del mistero di Cristo,
- area ecclesiologica e sacramentale, o del mistero della Chiesa,
- area antropologico-morale, o del mistero dell'uomo e della vita morale,
- area escatologica, o del mistero delle ultime cose,
- area delle fonti, o della Bibbia e della Storia.

Il filo rosso che mette in relazione gli OSA dell'IRC è costituito dalla relazione tra "il mistero di Dio (Cristo) e il mistero dell'Uomo", secondo il principio teologico che la rivelazione di Dio all'uomo è pure rivelazione dell'uomo a se stesso ed insieme, secondo il principio filosofico, che la ricerca della verità da parte dell'uomo apre il discorso su Dio, perciò ogni tema/problema religioso deve essere conosciuto e pensato teologicamente e antropologicamente insieme.

Questo significa avere sempre nel campo di osservazione la persona umana secondo la visione che Dio ha di lui e per lui. Vale a dire la sua realtà di partecipe al mistero di Dio rivelato in Cristo. Per cui parlare di Dio è sempre in certo modo parlare dell'uomo; e parlare dell'uomo porta con sé, almeno implicitamente, almeno come provocazione, e spesso come desiderio ed invocazione, un interpellare Dio. È l'umanesimo cristiano che caratterizza l'IRC, perciò l'uomo è sempre al centro, visto come interlocutore di Dio. E

dunque, anche da questa prospettiva teologica, lo studente ha il titolo di attore co-protagonista del processo di insegnamento-apprendimento.

Di conseguenza si comprende il senso della centralità del mistero di Cristo. Non tanto per l'ampiezza materiale che si dà ad esso, o perché sia l'unico o quasi, tema da svolgere, ma per la diaconia di rivelatore e di testimone, "icona vivente" e mediatore del rapporto tra Dio e l'Uomo.

Sandro Sanna

per chiarimenti e/o ulteriori informazioni

sandrosanna1@gmail.com

+ 39 335 84 43 197 - SKYPE: sandros02

I-20126 Milano - via Licurgo 11

Allegato 1 – Definizioni

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23.04.2008

Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli

- “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.

Giuseppe Bertagna [Riforma Moratti]

- Le abilità rappresentano il saper fare che una cultura reputa importante trasmettere alle nuove generazioni, per realizzare opere o conseguire scopi. È abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo “fare”, sa perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati. Come le conoscenze, sono ordinate, nelle Indicazioni nazionali, per “discipline” e per “Educazione alla Convivenza civile” e costituiscono, con esse, gli “obiettivi specifici di apprendimento” che i docenti trasformano in obiettivi formativi completi dei relativi standard di prestazione.
- Per capacità si intendono le potenzialità della persona a fare, pensare e agire. Il fine istituzionale della scuola prevede che le capacità personali degli alunni (capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, sociali, morali, spirituali, religiose, ...) diventino competenze personali di ciascuno, grazie ad opportune mediazioni didattiche che utilizzano in funzione educativa le conoscenze e le abilità elencate nelle Indicazioni nazionali.
- Le conoscenze rappresentano il sapere che costituisce il patrimonio di una cultura; sono un insieme di informazioni, nozioni, dati, principi, regole di comportamento, teorie, concetti codificati e conservati perché ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni. Le conoscenze sono ordinate, nelle Indicazioni nazionali, per “discipline” e per “Educazione alla Convivenza civile” e costituiscono, unitamente alle abilità, gli “obiettivi specifici di apprendimento”.
- La competenza è l’agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire

complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Accertare e certificare la competenza di una persona richiede strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diari, storie fotografiche e filmati, coinvolgimento di esperti e simili. Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di certificarla.

La certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso scolastico, coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti, perché si assumono la responsabilità di certificarle a livello iniziale, intermedio ed esperto. È prevista anche una certificazione delle competenze degli allievi nel superamento delle prove di esame.

ISFOL Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori

propone una suddivisione in tre macro categorie “componibili”:

- **Competenze di base**

Quelle ritenute fondamentali per l'occupabilità delle persone e per garantire il diritto alla formazione come diritto di cittadinanza. Costituiscono il “sapere minimo”, sostanzialmente indipendente dai processi operativi concreti nei quali il soggetto è impegnato nell'esercizio del suo lavoro. Rientrano in questo macro settore le conoscenze che provengono dalla frequenza di un istituto di istruzione almeno fino all'obbligo scolastico; la conoscenza e l'uso delle strumentazioni informatiche, almeno a livello base; la comunicazione elementare in una lingua straniera (preferibilmente l'inglese); la conoscenza e la pratica di comportamenti legati alla sicurezza sul lavoro; la conoscenza dei propri diritti di cittadino e di lavoratore.

- **Competenze trasversali**

Non sono connesse specificatamente ad una determinata attività o posizione lavorativa, ma entrano in gioco nelle diverse situazioni. Da queste dipende la possibilità degli individui di esprimere comportamenti professionali “abili” o “esperti”. Sono competenze legate alla capacità di comunicazione, alla capacità di diagnosi, di prendere decisioni, di *problem solving*.

Nell'ambito del modello delle Unità Formative Capitalizzabili (UFC) sono cruciali ai fini della trasferibilità delle competenze da un ambito professionale all'altro. Si tratta, quindi, di analizzare le caratteristiche non già del lavoro in sé, quanto piuttosto del comportamento lavorativo degli

individui e delle variabili in grado di influire significativamente sulle sue azioni.

Entrano a far parte delle competenze trasversali anche quelle legate alla immaterialità della conoscenza e dell'apprendimento comprendenti l'accrescimento che si riferisce all'acquisizione di nuovi fatti e delle relazioni che intercorrono fra questi. Sono trasferiti dalla memoria di lavoro a quella dichiarativa (è il corpus di conoscenze fattuali possedute, vale a dire il "che cosa", modulate gerarchicamente) la cui codificazione avviene sulla base di schemi preesistenti; la ristrutturazione che è poi l'acquisizione di nuove procedure e regole per affrontare situazioni nuove.

Questa competenza è interpretata come la più produttiva: per chiarezza è divisibile in tre tappe: 1) quella cognitiva (descrizione verbale di una conoscenza o di una attività), 2) quella associativa (utilizzo pratica della conoscenza in associazione alla sua descrizione verbale) e 3) quella di autonomia (dove non si procede passo passo seguendo le singole istruzioni, ma si ha un'idea complessiva della procedura da seguire); la sintonizzazione: è il rendere più efficaci regole e procedure, per meglio utilizzarle in un vasto ambito di situazioni.

Le competenze trasversali rappresentano degli aspetti fondamentali per uno sviluppo dell'identità professionale, anche se spesso, nelle attività formative, sono considerate come secondarie, la "materia cenerentola", come la vecchia definizione di "cultura generale".

Lo sviluppo delle competenze trasversali dovrebbe essere compito "istituzionale" permanente per tutti i sistemi formativi, perché si tratta di una dimensione direttamente "produttiva", specifica, magari caratterizzata da una sorta di specificità dell'aspecifico. Questo tipo di competenza costituisce una sorta di presidio delle proprie prestazioni lavorative. È probabile che queste competenze, più che dal sistema educativo, vengano apprese in ambito extraformativo.

• **Competenze tecnico-professionali**

La competenza professionale è caratterizzata da due dimensioni fondamentali: quella individuale: le caratteristiche dell'individuo si riflettono sul suo comportamento lavorativo; quella contestualizzata: l'ambito entro cui si esplicano i comportamenti lavorativi.

Le competenze tecnico-professionali sono costituite dalle conoscenze ("i saperi") e dalle tecniche operative specifiche di una certa attività professionale, che il soggetto deve presidiare per agire con "abilità". Si tratta di analizzare le concrete attività operative connesse a determinati processi lavorativi, attraverso un'appropriata metodologia di "analisi del lavoro" che sia in grado di leggere le attività e di ricostruire il quadro delle competenze presenti nelle stesse attività operative.

Mondo del lavoro

Con competenze vengono intese quelle "caratteristiche individuali che si sono dimostrate determinanti ai fini di prestazioni individuali al di sopra della norma nel ruolo ricoperto o predittive di *performances* superiori in altri ruoli".

Questa definizione dinamica e comportamentale consente di superare le passate modalità di considerare staticamente le competenze come frutto di conoscenze acquisite e consolidate. Nasce pertanto l'esigenza di comprendere e definire i modelli di competenze caratteristici di ciascun ruolo al fine di garantire una base organica per i processi di gestione delle risorse umane.

In generale le competenze possono essere suddivise in:

- **COMPETENZE DI SOGLIA**

Le caratteristiche essenziali necessarie per essere minimamente efficaci. Non distinguono gli elementi con performance superiore da quelli con performance media.

- **COMPETENZE DISTINTIVE**

Sono quelle che distinguono gli elementi superiori dai medi.

Concentrandosi su ciò che le persone realmente fanno, gli approcci basati sul modello delle competenze forniscono un insieme di dimensioni definite chiaramente ed integrate sulle base del quale possono essere misurate e valutate le *performances* attuali e future.

Per costruire i modelli di competenze vengono utilizzati approcci e strumenti sofisticati come:

- Work Profiling System per una job analysis basata sulle persone;
- Repertory Grid e Behavioural Event Interview per individuare i comportamenti più efficaci e quelli meno efficaci.

Le Competenze vengono definite come comportamenti osservati invece di risultati attesi ed ogni comportamento deve essere incluso in una sola competenza in modo da non avere sovrapposizioni. Nessun comportamento importante deve essere omissivo. Ogni Competenza deve essere censita e descritta all'interno di un apposito Catalogo delle Competenze in modo da poter essere rivista in occasione di cambiamenti organizzativi. Deve, inoltre, essere compatibile con la visione, gli scopi e la cultura aziendale. In tal senso, è possibile individuare alcune diverse opzioni con cui ogni organizzazione può costruire il proprio Catalogo:

- Un Modello Interno dove le Competenze sono costruite partendo dalla specifica realtà aziendale senza confronti con altre realtà o idee preconcepite.
- Un Modello Generalizzato costruito sulla base delle Competenze riscontrate in organizzazioni similari.
- Un Modello Personalizzato basato su un Modello Generalizzato adattato al fine di soddisfare le principali esigenze specifiche di un'organizzazione.

Una volta costruito il Catalogo, tutte le attività di Selezione, Formazione, Valutazione e Sviluppo saranno condotte con riferimento alle competenze definite nel catalogo.

da <http://www.humanwareonline.com>

LIFE SKILLS EDUCATION Organizzazione Mondiale della Sanità (1993)

Sono l'insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, "competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità", abilità e competenze "che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress".

Il "nucleo fondamentale" di life skill è costituito da:

- Capacità di leggere dentro se stessi (**Autocoscienza**): conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri punti deboli e i propri punti forti; è la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive e l'empatia;
- Capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (**Gestione delle emozioni**): "essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento" in modo da "riuscire a gestirle in modo appropriato" e a regolarle opportunamente;
- Capacità di governare le tensioni (**Gestione dello stress**): saper conoscere e controllare le fonti di tensione "sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi";
- Capacità di analizzare e valutare le situazioni (**Senso critico**): 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, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media";
- Capacità di prendere decisioni (**Decision making**): saper decidere in modo consapevole e costruttivo "nelle diverse situazioni e contesti di vita"; saper elaborare "in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano";
- Capacità di risolvere problemi (**Problem solving**): saper affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi che "se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche";
- Capacità di affondare in modo flessibile ogni genere di situazione (**Creatività**): saper trovare soluzioni e idee originali, competenza che "contribuisce sia al decision making che al problem solving, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni";
- Capacità di esprimersi (**Comunicazione efficace**): sapersi esprimere in ogni situazione particolare sia a livello verbale che non verbale "in modo efficace e congruo alla propria cultura", dichiarando "opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, ascoltando con attenzione gli altri per capirli, chiedendo, se necessario, aiuto";

- Capacità di comprendere gli altri (**Empatia**): saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro "anche in situazioni non familiari", accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali "soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali";
- Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (**Skill per le relazioni interpersonali**): 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"

NVQ National Vocational Qualifications

- **Job**

I lavori concreti che hanno in comune una professionalità strategica, le "skills" concorrono invece a determinare i contenuti del "job", sono di diversi tipi, in seguito schematizzati.

- **Base skills**

Sono le conoscenze di base: saper ascoltare e comunicare, usare in modo elementare le strumentazioni informatiche, comunicare in una lingua straniera, conoscere i propri diritti di cittadino e di lavoratore.

- **Core skills**

Capacità specifiche riferibili all'espletamento di un lavoro particolare;

- **Life skills**

Gestione orizzontale e non verticale, cooperazione, comprendere culture diverse, sviluppare una dimensione trasversale, fino ad arrivare alla professione intesa come attività che ha rilevanza e visibilità nel contesto socio economico.

LE COMPETENZE IN ITALIA

Le *competenze* sono introdotte nei documenti normativi scolastici nel 1998 con il "**Regolamento del nuovo esame di Stato**"³; successivamente ricompaiono nel "**Regolamento per l'autonomia**"⁴, e trovano poi collocazione formale nelle due leggi di riforma Berlinguer/De Mauro e Moratti⁵, fino ad arrivare alle nuove disposizioni dell'anno 2007, un anno molto intenso dal punto di vista delle innovazioni normative in ambito scolastico⁶.

³ D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323 (**Regolamento del nuovo esame di stato**) Art. 1 (*Finalità dell'esame di stato*) " L'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite."

⁴ DPR 275/99 (**Regolamento dell'autonomia**) Art. 13 *Ricerca metodologica* "Fino alla definizione dei curricoli ... si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento ... riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze."

⁵ Legge 53/03 Moratti Art. 2 (*Sistema educativo di istruzione e di formazione*) "É promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.

⁶ In concomitanza, anche gli studi sulle "competenze" nell'ambito della formazione professionale sono numerosi e coordinati con quelli del settore dell'Istruzione.

Il quadro normativo a cui fare attualmente riferimento è rappresentato, dall'art. 1, comma 622, della L. 296/2006 e dal conseguente regolamento approvato con il **D.M. 139 del 22 agosto 2007**, che eleva l'obbligo di istruzione a 10 anni consentendo al nostro sistema scolastico e formativo di compiere un passo importante per allinearsi con gli indirizzi assunti in ambito europeo. Ai fini dell'adempimento dell'obbligo d'istruzione, i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, sono rapportati ad degli assi culturali di riferimento, che assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio. Detti saperi e competenze sono descritti nel **Documento tecnico** allegato, nel quale è tracciato il previsto rimodellamento dei curricula, intorno a quattro assi culturali ed alle competenze chiave per la cittadinanza attiva che tutti dovrebbero raggiungere al termine dell'obbligo di istruzione, ferme restando le specifiche identità dei diversi istituti.

Nello stesso anno sono anche pubblicate le **linee guida**⁷ per l'attuazione del nuovo obbligo di istruzione, che si configurano come una misura di accompagnamento per le istituzioni scolastiche e costituiscono *un contributo per conseguire gradualmente i seguenti obiettivi:*

- *sostenere l'equilibrata e coerente acquisizione delle competenze descritte nel documento tecnico*
- *sollecitare l'autonomia progettuale delle istituzioni scolastiche nella predisposizione di percorsi di sperimentazione... anche nell'ambito di progetti di rete*

Anche nell'ambito della **formazione professionale** sono stati condotti numerosi studi sulle competenze. L'**ISFOL** (*Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori*), nel **1994**, ha prodotto un documento all'interno del quale ha proposto una descrizione e una classificazione delle competenze. Il concetto di competenza è articolato in *tre macro categorie*" (competenze di base – competenze trasversali - competenze tecnico professionali); a loro volta, le "competenze trasversali" sono: diagnosticare, relazionarsi, affrontare. Come si può osservare, si tratta di 3 macro-competenze, caratterizzate da un alto grado di *trasferibilità* a compiti e contesti diversi, che hanno un ruolo fondamentale nel plasmare il comportamento lavorativo e nell'influire in modo significativo sulle azioni del singolo, cittadino-studente o cittadino-lavoratore che sia.

L'ISFOL inoltre pubblica da anni una collana di fascicoli tematici a carattere documentale che focalizza l'attenzione su temi d'attualità nei settori della formazione, dell'orientamento e delle politiche sociali, dal titolo: "*Il punto su ...*"⁸

⁷ **Linee guida del 27 dicembre 2007**

⁸ **Pubblicazioni ISFOL del 2003:** Il punto su ... analisi dei fabbisogni - Il punto su ... certificazione delle competenze - Il punto su ... il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia - Il punto su ... l'accREDITAMENTO delle sedi formative e orientative - Il punto su ... lifelong learning

Allegato 2 - OSA dell'IRC per la Scuola secondaria di 2° grado

La numerazione progressiva permette un più facile riconoscimento

Conoscenze	Abilità
PRIMO BIENNIO	
<p>1. Desideri e attese del mondo giovanile, identità personale ed esperienza religiosa</p> <p>2. La proposta di salvezza nel cristianesimo realizzata nel mistero pasquale di Cristo</p> <p>3. La Bibbia, documento fondamentale per la tradizione religiosa ebraico-cristiana: metodi di accostamento.</p> <p>4. Gesù, Figlio di Dio che si è fatto uomo: vita, annuncio del Regno, morte e risurrezione, mistero della sua persona nella comprensione della Chiesa</p> <p>5. L'uomo, "immagine e somiglianza" di Dio, persona</p> <p>6. La Chiesa mistero e istituzione: dalla Chiesa degli apostoli alla diffusione del cristianesimo nell'area mediterranea e in Europa</p> <p>7. Vita nuova nello Spirito, legge e libertà: caratteristiche fondamentali della morale cristiana</p> <p>8. Origine e fine dell'uomo secondo la religione cristiana</p>	<p>9. Confrontare aspetti della propria identità con modelli di vita cristiana</p> <p>10. Individuare la specificità della salvezza cristiana e confrontarla con quella di altre tradizioni religiose</p> <p>11. Analizzare nell'Antico e Nuovo Testamento le tematiche preminenti, i personaggi più significativi della rivelazione, la figura di Maria</p> <p>12. Individuare in Gesù Cristo i tratti fondamentali della rivelazione di Dio, fonte della vita e dell'amore, ricco di misericordia</p> <p>13. Cogliere le caratteristiche dell'uomo come persona nella Bibbia e nella riflessione dei cristiani dei primi secoli</p> <p>14. Riconoscere lo sviluppo della presenza della Chiesa nella società e nella cultura: dall'origine fino al medio evo</p> <p>15. Confrontare la novità della proposta cristiana con scelte personali e sociali presenti nel tempo</p> <p>16. Cogliere i significati originari dei segni, dei simboli e delle principali professioni cristiane di fede</p> <p>17. Riconoscere l'importanza e il significato dei sacramenti per l'inizio, lo sviluppo e la ripresa della vita cristiana</p> <p>18. Riconoscere i criteri e i segni di appartenenza ad un gruppo di persone, ad una comunità sociale e quelli di appartenenza alla Chiesa</p> <p>19. Comprendere il significato cristiano della coscienza e la sua funzione per l'agire umano</p> <p>20. Specificare l'interpretazione della vita e del tempo nel cristianesimo, confrontandola con quella di altre religioni</p>
SECONDO BIENNIO	
<p>21. L'uomo e la ricerca della verità: l'incontro tra filosofia e teologia, tra scienza e fede</p> <p>22. Dio, la religione e le religioni tra rivelazione e critica della ragione. Origine e significato della fede cristiana dell'Unità e Trinità di Dio</p> <p>23. Gesù nella ricerca moderna: corrispondenza ed unità tra il "Gesù della storia" e il "Cristo della fede"</p> <p>24. I principi dell'ermeneutica biblica per un approccio sistematico al testo</p> <p>25. La Chiesa e l'impero, gli stati nazionali, le democrazie e la modernità</p> <p>26. La riforma della Chiesa, il concilio di Trento, altre divisioni tra cristiani, la ricerca dell'unità</p>	<p>30. Riconoscere diversi atteggiamenti dell'uomo nei confronti di Dio e le caratteristiche della fede matura</p> <p>31. Argomentare una risposta a critiche ed obiezioni formulate sulla credibilità della religione cristiana</p> <p>32. Applicare criteri ermeneutici adeguati ad alcuni testi biblici, in particolare a quelli relativi agli eventi principali della vita di Gesù</p> <p>33. Identificare nella storia della Chiesa dal medio evo all'epoca moderna nodi critici e sviluppi significativi</p> <p>34. Riconoscere l'attività missionaria della Chiesa nei diversi continenti e analizzare il rapporto fra evangelizzazione e vicende</p>

Conoscenze	Abilità
<p>27. Nuove espressioni di spiritualità cristiana nell'epoca moderna per la predicazione, la preghiera, l'educazione, la carità e la testimonianza di vita</p> <p>28. Evangelizzazione di nuovi popoli: rapporto tra fede e cultura locale</p> <p>29. Giustizia e pace, libertà e fraternità nelle attese dei popoli e nell'insegnamento del cristianesimo</p>	<p>storico-politi che contestuali</p> <p>35. Individuare le cause delle divisioni tra i cristiani e valutare i tentativi operati per la riunificazione della Chiesa</p> <p>36. Cogliere in opere d'arte (architettoniche, figurative, letterarie e musicali ...) elementi espressivi della tradizione cristiana</p> <p>37. Individuare il rapporto fra coscienza, verità e libertà nelle scelte morali dei cattolici</p> <p>38. Riconoscere la tensione tra realtà ed ideali, tra limiti dell'uomo e azione dello Spirito nella vita personale, sociale ed ecclesiale</p> <p>39. Accogliere, confrontarsi e dialogare con quanti vivono scelte religiose e impostazioni di vita diverse dalle proprie</p>
QUINTO ANNO	
<p>40. La persona umana fra le novità tecnico-scientifiche e le ricorrenti domande di senso</p> <p>41. La Chiesa di fronte ai conflitti e ai totalitarismi del XX secolo</p> <p>42. Il concilio Vaticano II: storia, documenti, ed effetti nella Chiesa e nel mondo</p> <p>43. La dottrina sociale della Chiesa: la persona che lavora, i beni e le scelte economiche, l'ambiente e la politica</p> <p>44. La ricerca di unità della Chiesa e il movimento ecumenico</p> <p>45. Il dialogo interreligioso e il suo contributo per la pace fra i popoli.</p> <p>46. L'insegnamento della Chiesa sulla vita, il matrimonio e la famiglia</p>	<p>47. Cogliere i rischi e le opportunità delle tecnologie informatiche e dei nuovi mezzi di comunicazione sulla vita religiosa</p> <p>48. Riconoscere in situazioni e vicende contemporanee modi concreti con cui la Chiesa realizza il comandamento dell'amore</p> <p>49 Individuare nella Chiesa esperienze di confronto con la Parola di Dio, di partecipazione alla vita liturgica, di comunione fraterna, di testimonianza nel mondo</p> <p>50. Riconoscere le linee di fondo della dottrina sociale della chiesa e gli impegni per la pace, la giustizia e la salvaguardia del creato</p> <p>51. Individuare i percorsi sviluppati dalla Chiesa cattolica per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso</p> <p>52. Motivare le scelte etiche dei cattolici nelle relazioni affettive, nella famiglia, nella vita dalla nascita al suo termine</p> <p>53. Tracciare un bilancio sui contributi dati dall'insegnamento della religione cattolica per il proprio progetto di vita, anche alla luce di precedenti bilanci</p>

Allegato 3 – Competenze chiave per la Cittadinanza attiva

da acquisire al termine dei dieci anni di istruzione obbligatoria

Premessa

Attualmente in Italia, l'istruzione obbligatoria è di dieci anni. Come prescritto dai commi 622 e 624, art. 1 della legge 27 dicembre 2006, n. 296 (Legge Finanziaria 2007) e sancito dall'articolo 34 della Costituzione, che, com'è noto, stabilisce che l'istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita, è impartita per ameno otto anni.

La Legge n. 296/2006 stabilisce che:

- l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.
- l'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai *curricula* relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore.

Il Regolamento inerente all'innalzamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni (Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139) contiene un *documento tecnico*, che costituisce la giustificazione pedagogica e il supporto metodologico-didattico per la progettazione dei processi di insegnamento-apprendimento dei bienni della scuola secondaria di secondo grado

Il *documento tecnico*, riprendendo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006, indica i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione riferiti ai quattro assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale.

I *saperi* sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF).

Le competenze chiave di cittadinanza sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento-apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali.



Il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo ed il Consiglio hanno formalmente espresso una Raccomandazione agli Stati membri relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, nella quale si esortano gli Stati membri, nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, a sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti per assicurare che:

- l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla

vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;

- si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;
- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale.

La Raccomandazione europea definisce la competenza chiave come *una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.*

La Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo individua otto competenze chiave:

- Comunicazione nella madre lingua,
- Comunicazione nelle lingue straniere,
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- Competenza digitale,
- Imparare ad imparare,
- Competenze sociali e civiche,
- Spirito di iniziativa e imprenditorialità,
- Consapevolezza ed espressione culturale

Ponendosi all'interno di questo quadro, caratterizzato da competenze di carattere sia culturale che trasversale, la Commissione mette in evidenza le prime come assi culturali strategici, le seconde come competenze trasversali.

In particolare la Commissione ha individuato:

- quattro assi culturali strategici: l'asse dei linguaggi; l'asse matematico; l'asse scientifico-tecnologico; l'asse storico-sociale
- sette competenze trasversali: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione
- L'approfondimento degli assi culturali fornisce la base contenutistica e metodologica per lo sviluppo delle competenze trasversali. Sul loro intreccio si costruiscono le competenze chiave per la cittadinanza attiva, richiamate dalla Raccomandazione europea e che devono essere perseguite attraverso l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

La proposta della Commissione

a) Gli assi culturali strategici

Nello specifico contesto italiano, stante la pluralità delle filiere che caratterizzano il secondo ciclo d'istruzione e l'obiettivo del conseguimento di una formazione unitaria dei giovani in uscita dal nuovo obbligo, la Commissione mette in evidenza che l'acquisizione delle competenze chiave per la cittadinanza attiva si realizza innanzitutto puntando sul rafforzamento di quattro assi culturali strategici: l'asse dei linguaggi; l'asse matematico; l'asse scientifico; l'asse storico-sociale.

L'asse dei linguaggi

Il sistema d'istruzione, al termine dell'obbligo, deve garantire al cittadino il controllo della competenza linguistica sia attiva che passiva, scritta e orale, nella madrelingua (lingua del paese ospitante, se diversa dalla propria); il controllo almeno di una lingua straniera; un controllo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che consenta di risolvere problemi di studio, di vita e di lavoro e di soddisfare bisogni informativi e culturali; la conoscenza e la fruizione consapevole dei mezzi di comunicazione e delle principali modalità espressive ed artistiche del nostro tempo.

Premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni altra forma di comunicazione umana è tuttavia la padronanza sicura della lingua italiana, obiettivo da perseguirsi in tutti i contesti di apprendimento, indipendentemente dal fatto che in determinate "ore" se ne curi in modo esplicito, diretto e strutturato l'acquisizione e il consolidamento.

Indicare come obiettivo culturale fondamentale il possesso sicuro della lingua italiana, al termine dell'istruzione obbligatoria, significa porre al centro degli apprendimenti di base le conoscenze e le abilità necessarie alla costruzione e all'interpretazione di testi, orali e scritti, sintatticamente coesi, semanticamente coerenti, pragmaticamente efficaci, tali da garantire il controllo attivo e passivo di una pluralità di situazioni comunicative che richiedono l'uso del linguaggio per scopi diversi: per informarsi e intrattenere rapporti interpersonali e sociali, per fruire di usi espressivi e letterari, per acquisire e rielaborare nuove conoscenze e modalità interpretative della realtà.

L'asse matematico.

La competenza matematica, che non si esaurisce nel relativo sapere disciplinare di riferimento e neppure riguarda soltanto gli ambiti nei quali quel sapere è un insostituibile strumento operativo, consiste nell'abilità di sviluppare e applicare le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati.

Per meglio dire, la competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di rappresentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte), la capacità di comprendere ed esprimere adeguatamente informazioni quantitative, risolvere e porsi problemi, progettare e costruire modelli di situazioni reali. La conoscenza di base dei linguaggi scientifici, e tra essi in primo luogo di quello matematico, si rivela sempre più essenziale per

l'acquisizione di una corretta capacità di giudizio e per orientarsi correttamente nel mondo contemporaneo.

Al termine dell'obbligo d'istruzione, si dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare la coerenza logica dell'argomentazione propria e altrui in molteplici contesti di decisione.

L'asse scientifico-tecnologico

Così come l'asse dei linguaggi non è solo appannaggio delle materie specifiche "di area", ma deve improntare di sé l'intero percorso di apprendimento e attraversare tutti i domini disciplinari, allo stesso modo il metodo scientifico (procedere per ipotesi e verifiche empiriche, raccogliere i dati e ordinarli, valutarne la pertinenza, formulare congetture in base ad essi, ecc.), di là dagli ambiti che lo implicano necessariamente come protocollo operativo, deve diventare il fondamento didattico nella costruzione dei contenuti dei diversi saperi.

Ciò premesso, l'asse scientifico-tecnologico comprende prioritariamente competenze di tipo cognitivo e di tipo operativo, che hanno l'obiettivo da una parte di indagare e spiegare il mondo che ci circonda basandosi sui fatti ed utilizzando strategie d'indagine, procedure sperimentali e linguaggi specifici, dall'altra, sul versante dell'applicazione tecnologica, di utilizzare conoscenze e metodologie scientifiche per trasformare la realtà dando risposta a problemi concreti.

Le competenze dell'area scientifico-tecnologica hanno il compito di fornire un solido substrato per la comprensione della realtà e quindi gli strumenti per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza. Occorre, in pratica, mettere in grado gli studenti di effettuare autonomamente scelte consapevoli in molteplici aspetti, individuali e collettivi, della vita reale.

A tal fine, è importante acquisire la capacità di analizzare un fenomeno di genere diverso (fisico, chimico, biologico ...) considerando ciò come elemento fondante dell'interpretazione della realtà.

Le capacità di comprendere e di rappresentare si fondano necessariamente sulla comprensione e sull'uso essenziale dei linguaggi specifici. La conoscenza dei linguaggi e la decodifica dei messaggi scientifici e/o tecnologici forniti dai mezzi di informazione di massa permettono di accrescere continuamente la consapevolezza sia dell'importanza che ha la comprensione delle informazioni per una partecipazione seria e responsabile alle scelte sociali e politiche, sia delle problematiche relative all'uso sociale dell'informazione in merito ad attendibilità e validità.

Occorre attivare uno sguardo critico sulle proposte che vengono dalla comunità scientifica e tecnologica, e reinterpretate dall'informazione, in merito alla soluzione di problemi che riguardano ambiti (fisico, chimico, naturale..) anche diversi da quelli su cui si è avuto conoscenza/esperienza diretta nel percorso scolastico

Infine costituisce un obiettivo determinante far acquisire consapevolezza non solo della differenza fra scienza e tecnologia ma anche di come le tecnologie siano fortemente correlate al contesto culturale e sociale a cui

vengono applicate e di quanto la tecnologia possa rispondere ai problemi applicativi con soluzioni di tipo diverso e l'importanza di saper esercitare la propria capacità di scelta, mettendola in relazione con gli obiettivi prefissati e tenendo conto dei vincoli esistenti.

L'asse storico-sociale

Anche la dimensione storico-sociale attraversa trasversalmente l'intero arco dell'insegnamento-apprendimento. Il suo obiettivo è dotare le persone degli strumenti necessari per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza storica, ed ai saperi della realtà sociale e politica, così da suscitare in loro interesse per tale realtà e viverla in modo attivo ed il più possibile autonomo, esprimendo un atteggiamento critico ma anche responsabile.

Le competenze relative all'area storica riguardano la capacità di percepire gli eventi nella loro dimensione temporale ma anche spaziale. Gli studenti devono essere in grado di conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea e di riconoscerli come prodotto di un processo storico; a partire dalla conoscenza della cultura del passato saranno pertanto in grado di ritrovare le fonti e le idee che hanno permesso la crescita della civiltà e consentono di individuare gli scenari del futuro.

Le competenze civiche si riferiscono fondamentalmente alle capacità e alle conoscenze minime che consentono alle persone di cogliere la società come complesso di istituzioni, norme e regole, il cui rispetto proviene dalla comprensione del loro significato e da una adesione consapevole in grado di sviluppare senso di appartenenza e attenzione agli altri.

Lo scopo è quello di sostenere una cittadinanza attiva, che si esprime nell'interiorizzazione dei principi che reggono la democrazia e nell'assunzione di comportamenti responsabili partecipando alla vita sociale; la consapevolezza dei diritti e doveri di cittadino, che derivano dal patto di convivenza civile che regge il proprio paese, si basa sulla conoscenza della carta costituzionale, delle istituzioni nazionali e locali, del valore delle esperienze associative e delle azioni di contrasto alle diverse forme di discriminazione. In tale contesto, è necessario conoscere le principali istituzioni internazionali e soprattutto l'Unione Europea e condividere i principi e i valori della sua *Carta dei diritti fondamentali*. Non va sottovalutata, infine, la conoscenza delle istituzioni che erogano pubbliche prestazioni e dei loro specifici ruoli, in modo che gli studenti siano in grado di rivolgersi, per le proprie necessità, ai principali servizi (sanitari, socio-assistenziali, scolastici, della pubblica amministrazione) e di relazionarsi correttamente con i diversi interlocutori.

b) Le competenze chiave per la cittadinanza

Le competenze trasversali riguardano la costruzione, da parte dello studente, dell'identità personale e della responsabilità sociale. Esse sono riferibili a tre ambiti, tra loro connessi, dei quali il primo riguarda la *costruzione del sé*, il secondo la costruzione di corrette e significative *relazioni con gli altri*, il terzo le modalità di una corretta e produttiva interazione con *la realtà naturale e sociale*.

L'intreccio tra gli assi culturali strategici e le competenze trasversali permette la costruzione ed il conseguimento delle competenze chiave per la

cittadinanza, che, attesa la natura orientativa e propedeutica dell'istruzione obbligatoria, si ritiene di dover proporre come obiettivo da raggiungere al suo termine.

Le competenze chiave non costituiscono una proposta alternativa o separata dalle discipline; al contrario si costruiscono utilizzando i saperi previsti dai curricoli dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, a partire dagli assi culturali che sono stati individuati.

Discipline e competenze costituiscono la trama e l'ordito di un unico processo di insegnamento/apprendimento. La loro acquisizione è pertanto legata alla capacità dei docenti di programmare in modo collegiale l'insieme delle attività in modo mirato rispetto alle esigenze/caratteristiche del gruppo classe, e dei singoli allievi, condividendo obiettivi di apprendimento e metodologie didattiche. Un approccio interdisciplinare si configura quindi come necessario, in modo da permettere da un lato allo studente di rilevare relazioni, legami, principi comuni fra le varie discipline, dall'altro ai docenti di affrontare tematiche che richiedono più apporti come un *unicum* complessivo piuttosto che come la somma di tanti frammenti.

I processi che portano all'acquisizione delle competenze chiave non vanno dunque intesi come dei nuovi curricoli che si vanno a giustapporre a quelli esistenti, ma piuttosto come dei traguardi pluri- e interdisciplinari dell'attività didattica curricolare, declinati operativamente dai docenti a livello collegiale, che vanno raggiunti da tutti i giovani al termine dei dieci anni di istruzione obbligatoria.

L'acquisizione stabile delle competenze chiave viene resa possibile o comunque viene facilitata dal possesso di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. La motivazione, la curiosità, la perseveranza, l'attitudine alla collaborazione, sono gli elementi comportamentali che integrano le conoscenze e le capacità che vengono successivamente elencate per ciascuna competenza.

Ambiti e definizione delle competenze chiave di cittadinanza

Costruzione del sé

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

Relazioni con gli altri

- **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).
- **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.

Rapporto con la realtà naturale e sociale

- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Descrizione delle 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.

Questa competenza riguarda la capacità di progredire nel proprio apprendimento in modo autonomo, sia all'interno del contesto scolastico che in altri contesti, formativi e di lavoro, acquisendo consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie difficoltà.

La competenza richiede il possesso di una solida base disciplinare, perchè i discenti siano in grado di apprezzare e valutare le varie fonti e le modalità di informazione e formazione messe a disposizione dai diversi media, che possono essere formali (ovvero erogate in contesti esplicitamente finalizzati all'apprendimento), non formali (ovvero all'interno di contesti caratterizzati da un forte potenziale di apprendimento, anche se non esplicito, come l'ambiente di lavoro) ed informali (all'interno di tutti gli altri contesti nei quali vi sia una ricaduta, anche se non intenzionale, sull'apprendimento).

La competenza si basa sul possesso delle capacità di riconoscere e di valorizzare il proprio stile cognitivo, collocandolo all'interno di una strategia di apprendimento, di autovalutare il proprio apprendimento, individuando le proprie necessità di sviluppo, e di organizzare i tempi di studio in base ai vincoli personali ed esterni.

La testimonianza del possesso di questa competenza può provenire dalla partecipazione attiva e riflessiva (metacognitiva) ai processi di insegnamento-apprendimento, dall'autonomia e dalla responsabilità nell'apprendimento dei saperi delle diverse discipline, dalla regolarità nell'affrontare i diversi compiti, dalla capacità di arricchire ed integrare i saperi disciplinari con informazioni tratte all'esterno del contesto di studio, utilizzando altre fonti informative ed altre occasioni formative.

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.

Questa competenza riguarda la capacità di elaborare dei progetti realistici, con riguardo sia allo svolgimento delle attività da svolgere all'interno del contesto di studio, o di altri contesti, sia al proprio sviluppo personale ed al proprio futuro di studio e di lavoro.

La competenza richiede in particolare il possesso della metodologia dell'approccio sperimentale, esplicitato tradizionalmente nell'ambito dell'insegnamento scientifico, ma che in realtà deve essere sviluppato in tutti gli ambiti disciplinari. Il possesso di conoscenze in campo sociale ed economico (ed in particolare delle opportunità scolastiche e formative e delle regole connesse al funzionamento del mercato del lavoro) consentirà l'applicazione di questa competenza alla sfera dell'orientamento personale.

La competenza si basa sulla capacità di formulare dei progetti che abbiano significato, ovvero che rispondano alle esigenze espresse dal soggetto o da altri attori (i docenti, la famiglia, ecc.) e che siano realistici, ovvero realizzabili alla luce delle risorse e dei tempi disponibili; sulla capacità di definire un piano di azione ed i relativi tempi; sulla capacità di autovalutarsi e di valutare i risultati raggiunti.

La testimonianza del possesso di questa competenza può provenire dalle modalità di affrontare compiti complessi, che richiedono una articolazione di attività prolungata nel tempo, e l'utilizzazione di risorse informative interne ed esterne al contesto formale di apprendimento. Anche la capacità di applicare il metodo sperimentale negli specifici ambiti disciplinari, non solo scientifici, può dimostrare il possesso della competenza. Nello specifico ambito dell'orientamento la competenza si manifesta nella capacità di esprimere progetti di sviluppo personale, scolastico, formativo e professionale coerenti con le proprie aspettative e risorse personali, e con il contesto sociale ed economico, e nella capacità di individuare i mezzi per perseguirla. Anche la progettazione realistica e la messa in pratica di un percorso personale di recupero di debiti formativi od insufficienze gravi può testimoniare il possesso della competenza

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).

Questa competenza riguarda la capacità di comunicare sui due versanti dell'espressione e della ricezione del messaggio. La *competenza comunicativa* è componente essenziale e ineludibile dei diritti di cittadinanza attiva e quindi compito primario della scuola e finalità fondante del nuovo obbligo di istruzione. Per essere cittadini nella società dell'informazione e della conoscenza è infatti indispensabile sapersi muovere con sufficiente sicurezza in una varietà di contesti e di situazioni caratterizzati dalla compresenza e dall'interazione di una pluralità di linguaggi, *media*, forme e modalità espressive.

La competenza comunicativa è da considerarsi a tutti gli effetti una competenza sistemica, riferibile a tutti i contesti di apprendimento. L'esercizio attivo della comunicazione avviene infatti in ogni momento e attività della vita scolastica.

L'acquisizione della competenza comunicativa si realizza solo a partire da una solida competenza linguistica, che l'apprendimento scolastico deve garantire e consolidare anche come premessa indispensabile al controllo consapevole e critico di ogni altra forma di comunicazione umana. Alla padronanza della lingua naturale (madrelingua o lingua del paese ospitante), va aggiunta la necessità di porre particolare enfasi sul rilievo strategico che riveste il linguaggio simbolico della matematica che, insieme a quello verbale, costituisce un elemento fondativo ricorrente nella comunicazione.

Sul versante della comprensione, la competenza si basa sulla capacità di comprendere diverse tipologie di messaggi (domande, affermazioni, descrizioni, resoconti, riepiloghi, dimostrazioni, tesi, saggi, indagini, opere letterarie, ecc.) aventi diverso genere (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) individuando il punto di vista e le finalità dell'emittente; sulla capacità di riconoscere ed interpretare diversi tipi di linguaggio (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.), e sulla capacità di utilizzare i diversi supporti della comunicazione.

Sul versante dell'espressione, la competenza si basa sulla capacità di adeguare la presentazione all'interlocutore ed al tipo di messaggio da comunicare (una domanda, un'affermazione, una descrizione, un resoconto, un riepilogo, una dimostrazione, una tesi, un saggio, una indagine), sulla capacità di scegliere ed utilizzare il linguaggio più appropriato ed efficace, a partire da quello verbale e matematico, ma utilizzando ed integrando anche altre forme espressive (figurative, musicali, ecc.) e sulla capacità di usare altri supporti, oltre a quello cartaceo (informatico, nelle sue varie applicazioni, e multimediale).

La testimonianza del possesso di questa competenza proviene dalla adeguatezza ed efficacia delle prestazioni comunicative fornite dallo studente in rapporto alla complessità ed alla natura del messaggio da rappresentare e da comprendere.

Collaborare e partecipare

Interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie ed altrui capacità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali delle persone.

Questa competenza riguarda la capacità di apprendere e di realizzare obiettivi arrivando a decisioni condivise all'interno di un contesto cooperativo.

La competenza richiede il possesso dei saperi disciplinari legati all'ambito dei compiti da svolgere, e delle regole connesse al funzionamento della vita comunitaria.

La competenza si basa sulle capacità di rapportarsi e di interagire con gli altri, di esprimere i propri punti di vista, di ascoltare e di comprendere le diverse argomentazioni, di negoziare e di gestire conflitti, di accettare le regole ed individuare soluzioni condivise, di prestare attenzione alle esigenze ed ai diritti di tutti.

La testimonianza del possesso di questa competenza proviene dall'osservazione delle prestazioni e dei comportamenti individuali nell'affrontare compiti di studio e nello svolgere attività che richiedono una partecipazione collettiva.

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.

Questa competenza riguarda la capacità di affrontare e risolvere le situazioni problematiche che si pongono con riguardo sia allo studio quotidiano che al più ampio contesto esterno.

La competenza richiede il possesso dei saperi disciplinari legati all'ambito del problema da affrontare, la conoscenza delle fonti e delle risorse disponibili e della metodologia dell'approccio sperimentale, esplicitato tradizionalmente nell'ambito dell'insegnamento scientifico, ma che in realtà deve essere sviluppato in tutti gli ambiti disciplinari.

La competenza si basa sulle capacità di individuare le strategie di soluzione del problema e di definire i passi necessari, di utilizzare le conoscenze acquisite e le altre risorse informative disponibili all'interno ed all'esterno del contesto di studio, di integrare i diversi saperi, di formulare un'ipotesi di soluzione e di verificarne la correttezza.

La testimonianza del possesso di questa competenza proviene dall'efficacia delle strategie adottate e delle soluzioni individuate di fronte ai problemi che vengono posti nei diversi ambiti disciplinari ed interdisciplinari, e

nell'affrontare le situazioni problematiche che si pongono nel contesto quotidiano, sapendo prendere decisioni anche in condizioni di incertezza.

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.

Questa competenza riguarda la capacità di individuare l'esistenza, o meno, di connessione tra diversi concetti, tra eventi, tra fenomeni, sulla base della loro osservazione e/o analisi.

La competenza richiede il possesso dei saperi disciplinari legati all'ambito degli argomenti esaminati e della conoscenza della natura probabilistica delle relazioni causa-effetto nonché della dimensione sistemica delle relazioni tra i diversi fenomeni fisici e culturali, che sono raramente semplici ed unidirezionali. Questa competenza chiama in causa in modo particolare un modo di procedere, un atteggiamento mentale di fronte ai problemi che si potrebbe chiamare "scientifico". Una volta di più, non si tratta di privilegiare questa o quella area disciplinare, ma di porsi tutti l'obiettivo comune di sviluppare nei giovani una propensione al rigore di metodo nell'osservare, porre in relazione, classificare e interpretare i fenomeni, siano essi di ordine naturale o culturale.

La competenza si basa sulle capacità di individuare analogie e differenze, compatibilità ed incompatibilità tra concetti, eventi, fenomeni, di verificare l'esistenza di una relazione di causa ed effetto tra aspetti che possono sembrare anche lontani, applicando anche i concetti di probabilità e di multidirezionalità delle relazioni.

La testimonianza del possesso di questa competenza proviene dal rigore dell'argomentazione elaborata nella individuazione dei collegamenti e delle relazioni esistenti, sia all'interno dell'ambito disciplinare, sia collegando diversi ambiti, nella capacità di individuare elementi di coerenza e di incoerenza all'interno di un ragionamento o di una dimostrazione, di tracciare anche mappe in grado di visualizzare corrispondenze, legami, dipendenze ed interconnessioni di un sistema.

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.

Questa competenza riguarda la capacità di acquisire ed analizzare in modo critico l'informazione che viene trasmessa, sia nel contesto formale di apprendimento, sia nella vita quotidiana.

La competenza richiede il possesso dei saperi disciplinari legati all'ambito dell'informazione ricevuta e la conoscenza delle principali fonti informative, tradizionali e non tradizionali.

La competenza si basa sulle capacità di acquisire l'informazione esistente nelle diverse modalità, di valutare e di selezionare l'informazione acquisita

in base alla coerenza con le conoscenze possedute, alla sua utilità per perseguire gli scopi prefissati, alla tipologia della fonte, alla base su cui si appoggia l'informazione, e sulla capacità di distinguere l'elemento fattuale rispetto all'elemento di giudizio all'interno del messaggio.

La testimonianza del possesso di questa competenza è data dalla capacità di utilizzare, confrontare e valutare comparativamente fonti informative di natura diversa relative ad una stessa problematica, nonché dalla attendibilità e dalla coerenza delle fonti citate a sostegno delle argomentazioni prodotte nei diversi ambiti disciplinari, rispetto all'obiettivo da raggiungere.

La certificazione delle competenze chiave

Al termine dell'istruzione obbligatoria si procede alla certificazione delle competenze chiave possedute dagli studenti. La certificazione si basa sull'osservazione delle prestazioni dello studente durante il percorso di studi relativamente alle competenze indicate.

A titolo esemplificativo, si fornisce un modello per la certificazione.

Il modello, riferito a ciascuno studente, ha lo scopo di fornire uno strumento che consenta di certificare in modo valido e unitario il suo grado di padronanza delle competenze chiave previste al termine del periodo di istruzione obbligatoria, specificando le aree disciplinari coinvolte e le osservazioni eventualmente necessarie.

La competenza viene certificata solamente se e quando lo studente a cui si attribuisce la possiede effettivamente.

Nel caso in cui lo studente non raggiunga livelli di padronanza superiori al livello di soglia minimo previsto, va scritta nel campo dell'osservazione una nota esplicativa. Tale campo è utile anche nei casi in cui occorra specificare le ragioni di un giudizio positivo.

Non sono possibili compensazioni tra le diverse competenze.

La competenza chiave può essere posseduta a vari livelli:

- *essenziale*: la competenza è dimostrata in forma essenziale, affrontando brevi compiti in modo relativamente autonomo e dimostrando una basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse
- *medio*: la competenza è manifestata in modo soddisfacente, affrontando i compiti in modo autonomo e continuativo, con discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse e parziale integrazione dei diversi saperi.
- *eccellente*: la persona dimostra di saper affrontare compiti impegnativi in modo autonomo, originale e responsabile, con buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse, integrando diversi saperi.

La definizione dei criteri certificativi è affidata alla programmazione collegiale. Nell'individuazione di detti criteri si potrà fare riferimento (a titolo esclusivamente esemplificativo) al livello di autonomia e responsabilità nell'esecuzione della prestazione e al livello di complessità delle stesse.

Per quanto riguarda il primo, si potrà graduare in base al supporto che deve essere prestato allo studente da parte del docente o di altri e degli stimoli necessari.

Per quanto riguarda il livello di complessità della prestazione, lo si potrà graduare sulla base della natura e delle modalità di utilizzo delle conoscenze delle discipline da parte dello studente, della ampiezza e continuità delle prestazioni e dell'utilizzo ed integrazione di tecniche, linguaggi e discipline diversi.

Modello di certificazione delle competenze chiave

Il modello proposto fornisce uno strumento che consente di certificare in modo valido e unitario il grado di padronanza dello studente in ordine alle competenze chiave previste al termine del periodo di istruzione obbligatoria

Si ricorda che

- *le competenze vengono certificate se effettivamente possedute. Nel caso in cui il soggetto non raggiunga livelli di padronanza superiori al livello di soglia minimo previsto, va scritta nel campo dell' "osservazione" una nota esplicativa. Tale campo è utile anche nei casi in cui occorra specificare alcune annotazioni che si ritengano necessarie anche per la migliore comprensione di taluni giudizi*
- *non sono possibili compensazioni tra le diverse competenze.*

Nel modello vengono elencate in sequenza le competenze chiave.

Le competenze vengono indicate in base al livello al quale le competenze sono state raggiunte scegliendo fra i tre livelli previsti:

- *essenziale*: la competenza è dimostrata in forma essenziale; lo studente affronta compiti delimitati in modo relativamente autonomo e dimostrando una basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse
- *medio*: la competenza è manifestata in modo soddisfacente; lo studente affronta i compiti in modo autonomo e continuativo, con discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse e parziale integrazione dei diversi saperi.
- *eccellente*: lo studente affronta compiti impegnativi in modo autonomo, originale e responsabile, con buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse, integrando diversi saperi

Il modello consente di accertare e certificare, al termine dell'istruzione obbligatoria, l'acquisizione da parte del singolo studente delle competenze previste.

Viene così assolto, sul piano formale, l'obbligo di istruzione e viene prodotta una documentazione analitica dei livelli raggiunti dallo studente per ciascuna competenza attesa.

Inoltre tale certificazione offre allo studente uno strumento orientativo utile per la prosecuzione degli studi.

AMBITO	COMPETENZE CHIAVE	DISCIPLINE NELLE QUALI VIENE RILEVATA	LIVELLO	OSSERVAZIONI
Costruzione del sé	Imparare ad imparare – organizza il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazioni – definisce le proprie strategie e il proprio metodo di lavoro e di studio in funzione dei tempi			
	Elaborare progetti – delinea progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, – utilizza 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.			
Relazioni con gli altri	Comunicare – <i>comprende</i> messaggi di genere diverso e di diversa complessità, trasmessi utilizzando linguaggi diversi mediante diversi supporti – <i>rappresenta</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti			
	Collaborare e partecipare – interagisce in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive			
Rapporti con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi – affronta situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.			
	Individuare collegamenti e relazioni – individua e rappresenta, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.			
	Acquisire ed interpretare l'informazione – acquisisce ed interpreta criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.			

PER CHIARIMENTI E/O ULTERIORI INFORMAZIONI

Sandro Sanna

+39 335 84 43 197

sandrosanna1@gmail.com - religio@tiscali.it

© 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.