

Progettare e sviluppare un curriculum pedagogico-didattico per competenze

Michele Pellerrey*

Designing and Developing a Pedagogical-didactic Curriculum for Competence

► SOMMARIO

La necessità di progettare il curriculum di insegnamento delle varie discipline da parte dell'istituzione scolastica deriva dalle norme previste dai Decreti delegati degli anni settanta. Ciò è stato ribadito ed esteso anche al singolo docente da parte del Regolamento sull'autonomia scolastica, inserendo in tale contesto come obiettivi fondamentali da raggiungere lo sviluppo di specifiche competenze. Tuttavia, in genere, i docenti non sono stati adeguatamente preparati non solo a impostare i loro progetti di insegnamento secondo metodologie valide e produttive, ma, soprattutto, a realizzarli sistematicamente ed efficacemente. A questo proposito vengono offerti alcuni suggerimenti operativi.

► PAROLE CHIAVE

Progetto educativo; Sviluppo delle competenze; Modelli di progettazione.

* **Michele Pellerrey** è professore ordinario emerito di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Perché insistere sulla progettazione di un curriculum per competenze? Breve richiamo della normativa vigente

L'attenzione per la fase progettuale di un curriculum scolastico ha avuto inizio in Italia con i Decreti Delegati degli anni settanta. Prima ci si riferiva al piano didattico che ogni insegnante doveva impostare all'inizio di ogni anno per quanto riguardava il suo insegnamento da svolgere secondo i programmi vigenti.

La svolta cruciale, e mal digerita, si è avuta con il Regolamento attuativo (1999) della legge Bassanini (1997) sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Lo Stato non poteva più imporre un programma articolato annuale, bensì delineare solo gli obiettivi generali e specifici d'apprendimento per i vari cicli o segmenti scolastici, mentre alle singole istituzioni spettava il compito di delineare i curricula che dovevano portare al loro conseguimento anno per anno.

Per favorire l'attività progettuale e programmatoria delle istituzioni scolastiche il Ministero dell'Istruzione ha predisposto quelle che sono state chiamate nei vari casi: a) Indicazioni nazionali per lo sviluppo del curriculum scolastico per primo ciclo e per licei; b) Linee guida per lo sviluppo del curriculum per gli istituti tecnici e quelli professionali).

Sia nel caso del primo ciclo di istruzione, sia nel caso del riordino del secondo ciclo di istruzione e formazione è stato introdotto a livello di obiettivi generali d'apprendimento il concetto di competenza, derivandolo dalla definizione adottata a livello europeo. Le 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. Esse sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

Conclusione: le singole istituzioni scolastiche, a partire dai documenti normativi (regolamenti) e orientativi (indicazioni e linee guida), sono tenute a progettare i loro curricula impostandoli in modo da promuovere le competenze previste. In questo quadro il singolo docente deve fare la stessa cosa per quanto riguarda il suo insegnamento.

Ciò è richiamato chiaramente nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*. Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'Offerta Formativa con riferimento al profilo per competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione tra le discipline e alla loro possibile aggregazione per aree.

Tali impegni sono progressivamente ancor più resi urgenti dallo sviluppo di quanto previsto dal regolamento sull'autonomia circa la certificazione delle competenze ai vari livelli scolastici: a) primaria; b) secondaria di primo grado; c) biennio del secondo ciclo; d) fine del secondo ciclo di istruzione.

2. Un'estensione dell'impegno educativo scolastico ad ambiti formativi della persona umana

Negli anni settanta-ottanta ebbe luogo una polemica tra quanti insistevano sul ruolo educativo della scuola e quanti ritenevano compito fondamentale delle istituzioni scolastiche quello

istruttivo, basato su un insegnamento delle discipline di studio. L'evoluzione sociale, l'introduzione di un concetto di competenze da promuovere che includono componenti di atteggiamento e di valore, la stessa domanda formativa proveniente dal mondo del lavoro, oggi impone una visione integrata tra dimensione propriamente educativa e dimensione più specificatamente istruttiva. In altre parole viene richiesto alla scuola l'elaborazione di un piano dell'offerta formativa che includa elementi di promozione di competenze personali che portino allo sviluppo di senso di responsabilità, capacità di relazione, capacità di comunicazione e di collaborazione nel lavoro con gli altri, progettazione progressiva di vita futura, ecc.

Ad esempio, nel profilo finale per competenze alla fine del primo ciclo si afferma, tra l'altro, che lo studente al termine del ciclo: "Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [...] Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede".

Il quadro di riferimento che se ne può trarre assume questa prospettiva. A un livello più esterno e generale vanno considerate le competenze che permettono alla persona di crescere nella propria identità personale, culturale e professionale e di orientarsi nel mondo sociale, civile, religioso e lavorativo. Il loro perseguimento dovrebbe informare tutta l'attività formativa e didattica, a tutti i livelli, secondo una prospettiva progressiva e sistematica. Si possono citare a esempio:

- *Competenze nel progettare la propria vita e la propria professionalità con spirito di iniziativa e di imprenditorialità e con senso di solidarietà e partecipazione alla vita comunitaria.*
- *Competenze relazionali e comunicative, relative sia alla interazione tra persone, sia alla collaborazione nello studio e nel lavoro.*
- *Competenze nell'interagire nel contesto di vita comunitaria, anche ecclesiale, e naturale rispettando le persone, le tradizioni e l'ambiente.*

A un livello più interno si possono considerare le competenze che radicano lo studente nella cultura, nella storia e nella geografia della propria terra, della propria nazione, dell'Europa e del mondo; quelle che favoriscono lo sviluppo e la valorizzazione delle forme espressive di sé e dei propri sentimenti, lo sviluppo armonico del proprio corpo e la cura della propria e altrui salute; quelle che l'aiutano a orientarsi nel mondo civile, sociale, professionale e religioso. Si possono citare a esempio:

- *Competenze e sensibilità nell'ambito delle espressioni culturali che radicano la propria identità sia a livello locale, sia nazionale, sia europeo, sia internazionale.*

- Competenze tecniche e professionali che permettono di orientarsi prima e di inserirsi poi nel mondo della produzione di beni e servizi.
- Competenze sociali e civiche, che permettono di partecipare in maniera consapevole, attiva e responsabile alla vita democratica del Paese.

Infine vanno considerati interventi diretti allo sviluppo della padronanza di competenze che fanno da fondamento alle altre, quali condizioni di realizzazione. Si possono citare a esempio:

- Competenze fondamentali nella lingua italiana che portano a padroneggiarla sia nella comunicazione orale, sia in quella scritta.
- Competenze fondamentali nel leggere, ascoltare, esprimere i propri pensieri, interagire, scrivere nelle lingue straniere.
- Competenze fondamentali nella valorizzazione dei concetti e delle procedure matematiche sia nella vita quotidiana, sia nello studio delle varie discipline scientifiche e tecnologiche, sia nelle professionalità specifiche.
- Competenze che permettono di utilizzare concetti, principi, teorie scientifiche per dare significato ai fenomeni naturali, per dare fondamento ai processi e ai prodotti tecnologici, per comprendere e risolvere problemi sia di natura scientifica, sia di natura sociale.
- Competenze tecnologiche e tecnico-pratiche nel fruire in maniera consapevole e produttiva delle varie tecnologie e in particolare delle differenti tecnologie della comunicazione.

3. Promuovere lo sviluppo di effettive competenze

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.

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 necessario 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.

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.

4. Modelli di lavoro proposti nel tempo per impostare l'attività progettuale

Nel quadro delle possibili attività di progettazione didattica sono stati proposti vari modelli. Naturalmente il singolo docente, o il gruppo dei docenti delle stesse discipline, non sono tenuti a seguire uno specifico modello; anzi, è bene che sviluppino una impostazione propria, tenendo conto dei vantaggi e pericoli che possono derivare da ciascuno di tali modelli, ma soprattutto del contesto istituzionale e umano nel quale operano.

Primo modello: quello che sembra suggerito dalle indicazioni nazionali per il primo ciclo

La progettazione è sviluppata in riferimento soprattutto agli obiettivi di competenza da raggiungere; su questa base si definiscono i traguardi intermedi che ne costituiscono le tappe di sviluppo. Osservazione critica: il lavoro progettuale può non tener conto della realtà particolare, sia in termini di cultura locale, sia di stato di preparazione degli studenti e dei docenti, sia di tempi e risorse disponibili, ecc. Inoltre, ai fini della valutazione spesso viene a mancare un chiaro riferimento. Per questo è stato proposto un secondo modello.

Secondo modello: progettazione a ritroso

Si tratta di identificare non solo le competenze da raggiungere, ma anche le prestazioni (manifestazioni di competenza) che possono favorire una loro valutazione. In questo contesto sono state anche proposte le cosiddette rubriche di valutazione che identificano i vari livelli di competenza raggiunti. Per rendere tali rubriche operative ai fini della valutazione occorre per ogni livello indicare le manifestazioni di competenza congruenti (prestazioni). I vantaggi sono soprattutto a livello del singolo insegnamento, perché si ha una valida guida all'attività realizzativa e alla valutazione formativa e sia ha una certa continuità con le indagini a carattere comparativo (Ocse Pisa, Invalsi). I pericoli possono essere quelli riferibili al perdere molto tempo nella redazione di rubriche assai impegnative; alle difficoltà di attribuire i livelli di competenza (indicatori); alle difficoltà di comunicazione con le famiglie e il mondo extrascolastico; a possibili forme di burocratizzazione, soprattutto se si collegano strettamente con i voti scolastici.

Terzo modello: diversificare le tipologie di competenza

Tenendo conto del quadro delineato nel paragrafo precedente, distinguere con chiarezza i diversi tipi di competenza e le modalità di valutazione conseguenti. La progettazione viene quindi articolata secondo tempi, modalità attuative e valutative, e coinvolgimento dei docenti secondo modalità diversificate. Occorre ricordare che in generale le competenze si sviluppano in tempi abbastanza lunghi. Si distinguono a livello europeo competenze personali generali (disposizioni interne stabili); competenze culturali e tecnologiche, competenze importanti per la vita come la competenza nel leggere e nello scrivere; competenze nell'applicare specifici concetti o procedimenti. Un quadro delle diverse tipologie di competenza è stato proposto precedentemente. Questa prospettiva può essere integrata con un quarto modello.

Quarto modello; l'allineamento costruttivo

Si tratta di progettare in maniera coordinata e coerente tutti gli interventi (insegnamenti, metodi, valutazioni) in vista delle competenze da conseguire. Quindi deve essere coinvolta tutta la comunità per quanto riguarda le competenze personali generali e il consiglio di classe per quelle culturali e tecnologiche generali, mentre è specifico compito del singolo docente il riferimento alle competenze disciplinari proprie del suo insegnamento.

Quinto modello: modello integrato (e personalizzato)

Il singolo docente, o il consiglio di classe, tiene conto di una molteplicità di elementi e quindi cerca di mediare tra esigenze molteplici. Qualcuno lo definisce «bricolage» nel senso di Levy-Strauss: progettare e realizzare un prodotto tenendo conto di ciò che effettivamente è a disposizione, seguendo un principio di realtà. L'attività progettuale in questo caso tiene conto:

- a) delle *finalità* educative o formative dell'istituzione a cui si appartiene (competenze personali generali);
- b) degli *obiettivi generali e specifici* che la normativa vigente indica per i vari canali istruttivi e formativi;
- c) delle *caratteristiche peculiari degli studenti* coinvolti e del loro effettivo stato di preparazione in vista del raggiungimento di tali obiettivi;
- d) delle *risorse disponibili* in termini di spazi, tempi, strumenti comunicativi effettivamente disponibili;
- e) delle *competenze metodologiche*, che si è in grado di attivare nell'attività e dei risultati che tramite esse si riesce a conseguire, in base all'esperienza e ai riscontri che via via si possono raccogliere.

5. Alcuni suggerimenti su come condurre sul piano attuativo il progetto elaborato a livello comunitario, di consiglio di classe e personale

Nel quadro di una progettazione per lo sviluppo di competenze occorre sottolineare ancora l'importanza di promuovere in maniera significativa, stabile e fruibile le principali conoscenze concettuali coinvolte. Analoga importanza ha lo sviluppo delle abilità implicate, spesso denominate conoscenze procedurali. Tuttavia quest'ultima dizione può indurre in un equivoco:

che basti conoscere come si deve procedere. In realtà non si può parlare di abilità se non si padroneggia quando necessario o conveniente della procedura evocata. Di conseguenza, prima di ogni intervento previsto il docente dovrebbe porsi alcune domande.

- a) Quali nuclei concettuali essenziali gli studenti dovrebbero capire, ricordare ed essere in grado di utilizzare per interpretare situazioni reali?
- b) Quali abilità promuovere con progressività e sistematicità tenendo conto di quanto già sono in grado di fare?

Per quanto concerne la prima domanda: un concetto più o meno astratto può essere sviluppato solo sulla base di una molteplicità di riferimenti: è un multi-concreto. Cioè esso deve poter evocare una molteplicità di esperienze, situazioni, casi concreti, o direttamente vissuti, o almeno osservati con interesse. D'altra parte, ogni apprendimento si basa su una esperienza situata. Per portare a una concettualizzazione più generale occorre favorire collegamenti tra molteplici esperienze.

Ciò si accorda col fatto che ogni esperienza diretta, per essere valida in questo percorso, oltre a dover essere vissuta in prima persona, deve aver suscitato emozioni o reazioni emotive (positive o negative) e dato origine a una riflessione su di essa. Inoltre: parole, o espressioni linguistiche più complesse, ma anche immagini e simboli, costituiscono i poli di aggregazione, di condensazione, di riflessione delle varie esperienze. Ogni nucleo concettuale un po' impegnativo si sviluppa quindi progressivamente nel tempo secondo una dinamica che porta a una sua maggiore chiarezza, distinzione, identificazione anche linguistico-simbolica ed esige poi di essere collegato in maniera consapevole con altri nuclei concettuali.

Quanto alla seconda domanda, le abilità da promuovere vanno identificate con sufficiente chiarezza. A esempio: che significa ai vari livelli scolastici: a) saper utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana; b) cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura?

Ogni abilità esige una progressiva padronanza del procedimento, rendendolo sempre più fluido e corretto, sapendo utilizzarlo in maniera funzionale nelle varie circostanze, cioè: quando, come e perché. Per leggere in maniera significativa testi che trattano di questioni di natura religiosa occorre sviluppare specifiche abilità, che implicano una valorizzazione dei nuclei concettuali (e lessicali), ma anche una gestione particolare del procedimento (riflessione critica, controllo del senso, ecc.).

Tutto ciò implica lo sviluppo di un cammino progressivo che metta in atto quanto è stato più o meno ben descritto dalla progettazione e dalla programmazione curricolare del proprio insegnamento (più che dal testo scolastico) e che potrebbe ispirarsi ad alcuni principi. A esempio in una metodologia ispirata a forme di insegnamento diretto, esplicito, sistematico, i docenti efficaci secondo Rosensheine:¹

- a) avviano le loro lezioni richiamando brevemente gli apprendimenti precedenti;
- b) presentano la nuova materia per piccoli passi, seguiti da attività pratiche e all'inizio di tali pratiche guidano da vicino gli studenti;
- c) ragionano ad alta voce per evidenziare ciascuna tappa di un procedimento;
- d) esigono e ottengono una partecipazione attiva da parte di tutti;

¹ B. ROSENSHEINE, *Préface*, In C. GAUTHIER, S. BISSONNETTE, M. RICHARD, *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles, De Boek, 2012, V-VII.

- e) danno incombenze e spiegazioni chiare e dettagliate;
- f) pongono molte domande e verificano la comprensione degli studenti;
- g) mostrano esempi di problemi completamente risolti;
- h) domandano agli studenti di esplicitare la loro comprensione;
- i) verificano le risposte di tutti;
- l) presentano numerosi esempi;
- m) riprendono alcune spiegazioni quando necessario;
- n) preparano gli studenti a sviluppare pratiche di lavoro autonomo e all'inizio li seguono in tale impegno.

Altri suggeriscono metodologie diverse, spesso ispirandosi a forme di costruttivismo sociale. Tuttavia in ogni insegnamento gioca un ruolo essenziale quella che viene definita la valutazione formativa. Essa si realizza durante l'attività didattica, accompagnandola costantemente. Per questo è stata definita "per l'apprendimento". Qualcuno considera tale valutazione come una vera e propria forma di apprendimento.

In questo tipo di valutazione riveste un ruolo essenziale il cosiddetto "feedback", o retro-alimentazione, in due direzioni: dal docente allo studente, ma anche da quest'ultimo al docente. È il cuore di un processo che possiamo definire conversazionale, in cui si sviluppa un reciproco adattamento dell'allievo al docente e del docente all'allievo. In questa conversazione, e relativa presenza di forme di feedback, entrano in gioco in maniera fondamentale anche i compagni e le compagne.

pellerey@unisal.it ■