

GIORGIO
BOCCA

I ipotesi di progettazione per competenze nella formazione professionale del CNOS-FAP.

Competenze di base
e trasversali

Premessa

Il progressivo riconoscimento, nei fatti, dell'educazione permanente come diritto dovere di ogni cittadino lungo tutto il corso della sua vita, si è declinato all'interno del sistema di formazione/qualificazione professionale nei termini di formazione professionale continua. Esso postula quindi l'introduzione di un sistema di riconoscimento e certificazione non solo e non tanto di qualificazioni, bensì soprattutto delle reali capacità da parte del soggetto di agire in situazione, sapendovi reimpiegare abilità, conoscenze e capacità comunque acquisite lungo il suo percorso di vita attiva e di lavoro.

Per la formazione professionale ciò significa superare lo statico sistema di qualificazioni (atto a certificare conoscenze, capacità, abilità acquisite in situazione formativa e quindi impiegabili in situazione di lavoro), a vantaggio di un più complesso ed articolato intervento formativo, che sia in grado di offrire una chiara indicazione circa la capacità di agire in situazione da parte del soggetto (competenza). Rispetto alle quali-

fiche ci troviamo così di fronte ad un sistema che mira ad attestare la capacità di azione in situazione, al contempo permettendo di superare la astrattezza e staticità della qualifica e di ottenere la possibilità di 'accreditare' in termini formativi le componenti di 'qualifica' professionale presenti in una competenza comunque agita in ambito lavorativo.

Facendo nostro il modello per unità capitalizzabili proposto in sede ISFOL¹, abbiamo voluto sperimentare la possibilità, per il momento limitatamente alle competenze di 'base' ed a quelle 'trasversali', di progettare una ipotesi sperimentale volta a delineare delle performances di competenza (quindi fatte di conoscenze, abilità agite in situazione), attorno alle quali indurre altresì una dimensione di autoriflessione consapevole circa i processi attivati ed i significati che questi assumono all'interno del progetto di vita del soggetto implicato (*dimensione narratologica*).

Quanto segue rappresenta un primo esito del lavoro, che andrà sottoposto a sperimentazione e progressivamente tarato, all'interno di una forma di ricerca azione e di una processualità ermeneutica rispetto alla globale sperimentazione da attivarsi attorno all'ipotesi ISFOL.

1. L'IPOTESI DI LAVORO

L'ipotesi formulata in sede ISFOL porta a sistema tre aspetti essenziali:

- la dimensione organizzativa/certificatoria, rappresentata dalla scelta per un impianto modulare all'interno di una procedura certificatoria per unità capitalizzabili;
- la dimensione definitoria, prevedendo la corrispondenza fra standard formativi nazionali e crediti formativi di cui il singolo può chiedere il riconoscimento lungo il percorso di formazione continua;
- la dimensione educativa, attraverso una logica formativa per competenze².

Tali livelli di elaborazione sembrano in grado di offrire l'impianto pedagogico e tecnico organizzativo utile a dare vita alla "formazione che non c'è" ancora oggi in Italia.

Al di là delle possibili obiezioni che tale impostazione, almeno nella logica ISFOL, può fare emergere³, si tratta di riconoscere a tale ipotesi il corag-

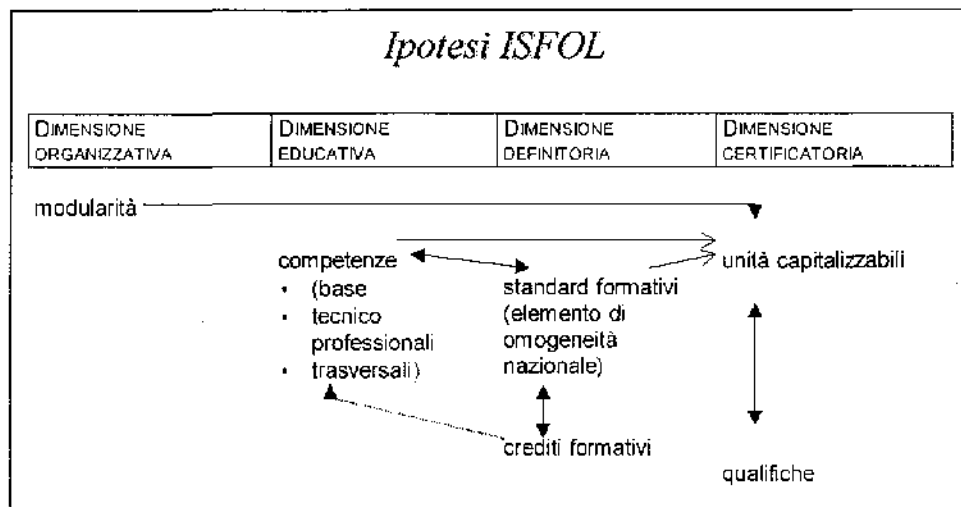
¹ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997; IDEM, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1997.

² In questo ambito ricorriamo all'idea di educazione con riferimento al processo globale di educazione permanente della persona, mentre la formazione attiene all'insieme d'interventi formativi formali cui può accedere lungo il percorso di vita attiva e di lavoro (cfr. G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998).

³ Fra cui, non ultima, una certa rigidità ed un'impressione di eccessivo automatismo organizzativo e tecnico, forse troppo preoccupato degli aspetti ingegneristici e meno del lato pedagogico didattico dell'impianto.

gio di "un radicale mutamento di paradigma della formazione che sposta sempre più l'attenzione dalla centralità di professioni e profili definiti e stabili nel tempo alla centralità delle competenze"⁴.

Potremmo dunque sintetizzare i tre livelli ISFOL secondo questa immagine:



Senza dunque porre in discussione l'architettura generale del sistema, la nostra attenzione si pone al tema delle competenze, quale dimensione di specifico interesse al fine di una progettazione del sistema che sia in grado di contemperare il rispetto del suo impianto progettuale globale con le specificità tipiche dell'impostazione educativa salesiana della formazione professionale del CNOS-FAP.

La competenza

È dunque essenziale e preliminare ad ogni impostazione del discorso, procedere nella definizione di cosa s'intenda per 'competenza'. Trattandosi di un vocabolo anche di senso comune, appare estremamente facile ricorrervi senza, di fatto, ancorarne con precisione il significato. Se etimologicamente esso attiene al "rapporto, tra richiedente e concedente, in merito ad una certa situazione secondo una determinata regola"⁵, in termini pedagogici appa-

⁴ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, cit., p. 15.

⁵ Voce *Competenza amministrativa* in M. LAENG (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1989, p. 2918.

re "costituita da un insieme di conoscenze disciplinari o di senso comune, la cui efficacia dipende da situazioni e problemi che devono essere decodificati". Ciò richiederà, a sua volta, capacità formali e astratte, il possesso di regole logiche, linguistiche e matematiche, capacità di dialogo con altri saperi finitimi⁶. In questi termini, essa presenta un'impostazione estremamente complessa, articolandosi in competenze tecniche, culturali, logiche, sociali, oltre che nella capacità di saper riorganizzare il proprio bagaglio culturale alla luce di apprendimenti che si originano dalle situazioni operative. Ed assume un carattere dinamico e 'procedurale' più che definirsi come un'acquisizione stabilita, certificata e certificabile, una tantum. È interessante notare come il Meghnagi giunga, attraverso il ricorso al concetto di 'transazione continua', mutuato dal Dewey, a cogliere come tale processo non si costituisca come frutto di una semplice interazione fra individui ed ambiti di vita, bensì generi connessioni reciproche e nuovi apprendimenti in grado di modificare radicalmente e rielaborare modi e forme di conoscenza. Dunque una competenza che si configura come momento di interrelazione fra le conoscenze strutturate e le esperienze vissute, strettamente legata alla cultura ed all'identità individuale e sociale, operante secondo un'impostazione attiva e costruttiva dell'apprendimento⁷.

Rispetto a questa impostazione potremmo svolgere alcune osservazioni che possono aprirci la via ad un'ipotesi applicativa al nostro tema.

In realtà, come sostiene D. Antiseri, l'uomo in quanto essere razionale possiede un'unica competenza descrivibile nei termini della sua capacità di fare fronte ai mutamenti imprevisi, che si originano nella realtà: la loro problematizzazione (loro rilettura in termini di problema affrontabile con la ragione umana), la formulazione di ipotesi interpretative, la falsificazione delle ipotesi al fine di ri-produrre situazioni umanamente accettabili e controllabili⁸. Ovviamente, tale competenza unica assume differenti sfaccettature a seconda delle conoscenze ed abilità possedute dal singolo, sì che esso si comporterebbe come un 'esperto' in grado di ricorrere a specifiche metodiche 'disciplinari' al fine di esprimere compiutamente la sua competenza.

In tal senso noi possiamo vedere esperti di differenti ambiti scientifici ricorrere al repertorio di metodiche delle proprie scienze nel problematizzare, ipotizzare e falsificare le ipotesi.

La pedagogia della narrazione

Dunque esiste un unico metodo razionale (scientifico), che va educato ed arricchito nelle sue potenzialità attraverso il contatto con gli esiti di molte

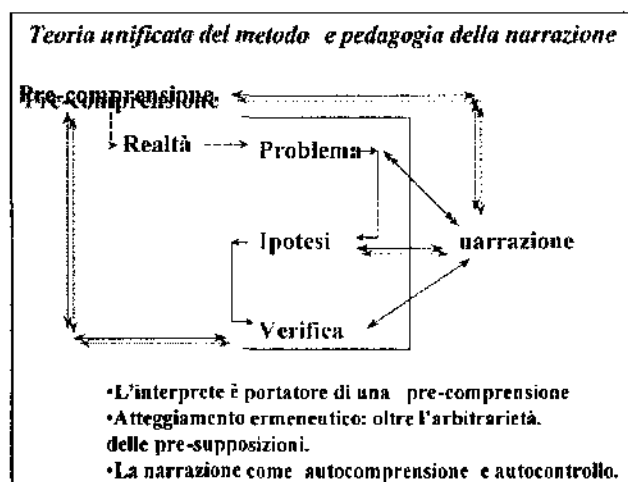
⁶ S. MEGHNAGI, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992, p. 7.

⁷ Per un ulteriore approfondimento, anche critico, del tema rimandiamo a G. BOCCA, *La produzione umana. Saggi di antropologia del lavoro*, La Scuola, Brescia, 1999, cap. 1.

⁸ Cfr. D. ANTISERI, *Teoria unificata del metodo*, Liviana, Padova, 1981.

plici saperi, ciascuno colto nella sua dinamicità e nella sua ricchezza di metodiche di risoluzione di problemi. Dobbiamo, però, cogliere come una tale impostazione possa divenire fuorviante, se priva di due ulteriori riflessioni. Da una parte, l'individuo che applica il metodo scientifico deve essere ben cosciente di non essere un soggetto astratto, bensì di essere il frutto di una cultura e di una storia, cui è ben radicato (anche suo malgrado). Ciò significa, riprendendo Gadamer, che ciascuno di noi è portatore di pre-comprensioni che comunque lo condizionano sia nella lettura della realtà sia nell'applicazione del metodo scientifico. È quindi necessario affiancare all'attenzione nei confronti della corretta impostazione del metodo ed alla delineazione delle conoscenze ed abilità necessarie alla sua applicazione avvalendosi delle metodiche di un sapere specifico, una riflessione costante attorno al proprio operare, sì da svolgere su di esso un'azione meta cognitiva. Ciò avviene specificamente con l'introduzione di una prospettiva narratologica, intendendo con tale concetto la riflessione da parte del soggetto attorno al proprio operare ed alle pre-comprensioni che vi presiedono, al fine di produrne una lettura globale e critica sia in termini di itinerario percorso sia di modalità e tecnologie impiegate.

Anche in questo caso possiamo sintetizzare quanto suesposto in un'immagine che sembra bene cogliere l'andamento ermeneutico che intercorre fra il processo di applicazione del metodo scientifico e la necessaria riflessione narratologica che lo accompagna.



Il narrare assume qui un assieme di significati:

- è organizzazione del pensiero;
- è chiarimento a se stessi circa il proprio operare ed i significati che questo assume per il soggetto;

- è mezzo di ricollocazione delle vicende legate all'applicazione del metodo scientifico all'interno della propria storia personale;
- è un aiuto a dare al narrato stesso un senso costruendone un assieme di significati;
- è altresì strumento di superamento di una condizione autarchica, ponendo il soggetto in condizione di aprirsi agli altri ricercando in essi una collaborazione narrativa.

In tal senso, l'approccio narrativo risponde a precisi obiettivi formativi, in quanto apre ad una dimensione dialogica con sé, con gli altri e con le cose (ciò in quanto rende consapevoli come ogni realtà sia ricca di significati che debbono venire fatti emergere rispetto al soggetto stesso il cui punto di vista è comunque limitato, non potendo esaurirli in sé); apre alla dimensione storica che assume ogni vicenda umana, proiettandola altresì verso ambiti di significato che non si esauriscono nella storia stessa; educano ad una lettura genealogica della realtà e delle vicende umane; educa alla molteplicità di linguaggi e di dimensioni della conoscenza umana, in quanto pone in luce come non sia mai del tutto superabile la compresenza in ogni atto di conoscenza di aspetti razionali ed extrarazionali (attinenti alle pre comprensioni come a modalità 'altre' di conoscenza umana quali l'intuizione, la compartecipazione empatica ecc.); educa all'assunzione di atteggiamenti di ascolto nei confronti della realtà e degli altri uomini in quanto portatori di significati non alternativi quanto potenzialmente complementari ai propri, con cui confrontarsi; apre ad un atteggiamento ermeneutico quale modalità di lettura di sé e della realtà; educa a vivere nell'incertezza in quanto dimensione normale da cui procedere nella costruzione della propria conoscenza e della propria vita.

Le coerenze rispetto all'ipotesi ISFOL

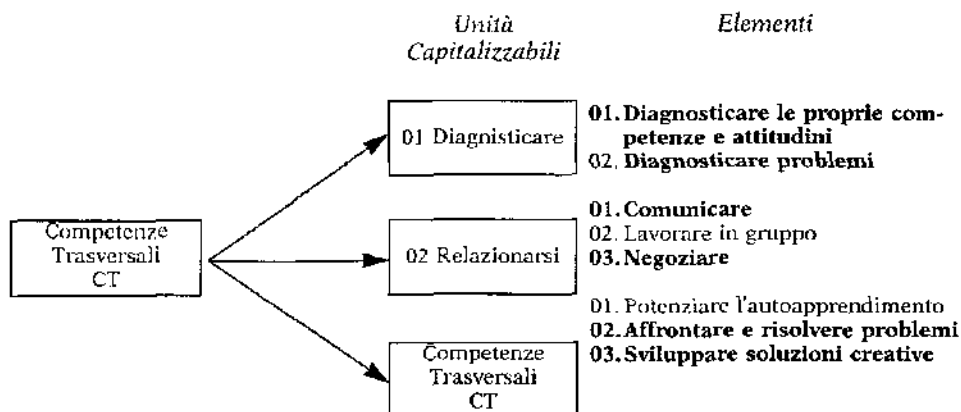
Volendo operare da subito un confronto con l'ipotesi ISFOL, possiamo notare molteplici significative convergenze con le cosiddette 'competenze trasversali', in quanto "caratteristiche (...) del comportamento lavorativo degli individui e delle "variabili" che sono in grado di influire in modo significativo sulle loro azioni"⁹, così come schematizzate¹⁰.

In realtà "diagnosticare, relazionarsi e affrontare rappresentano dunque tre macro competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi, ciascuna delle quali si può articolare in clusters di competenze più semplici. Tali macro competenze possono essere intese come il vero esito di una formazione innovativa oltre che, ben inteso, il frutto dell'accumulo di esperienze diverse ma adeguatamente rielaborate dal soggetto"¹¹.

⁹ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, cit., p. 33, fig. 1.6.

¹⁰ *Ivi*, p. 53.

¹¹ *Ivi*, p. 54.



In neretto abbiamo sottolineato quegli elementi che sembrano da subito comuni ad entrambi gli approcci alle competenze, sottolineando però come il potenziamento dell'autoapprendimento e la dimensione del lavoro di gruppo non siano affatto estranei alla nostra ipotesi di competenza, bensì possano considerarsi come aspetti complementari ad essa, inscrivendosi nell'ambito della capacità di riflessione sulla propria performance (la prima) ed in quello dell'intenzionalità collaborativa (la seconda).

2. LA DIMENSIONE EDUCATIVA SALESIANA DEL CNOS-FAP

Resta per noi come dimensione affatto residuale la necessità di poter inscrivere all'interno di tale ipotesi progettuale la specificità della formazione professionale di ispirazione cristiana, secondo il carisma educativo salesiano. A questo livello ci vengono in sostegno due documenti:

- il *Progetto educativo nazionale* SDB FMA per la scuola e la formazione professionale;
- la *Proposta formativa* CNOS FAP.

Il primo, di taglio più generale, presenta le caratteristiche di fondo della didattica salesiana nei termini della "proposta, il modello comunitario di educazione, i processi di insegnamento e di apprendimento, come le discipline di studio, il metodo di lavoro didattico, l'ambiente e la vita intera che vi si svolge trovano la loro ispirazione nel Vangelo e introducono all'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale e professionale in dialogo fecondo con la Rivelazione. Tale incontro avviene all'interno di una corretta comunicazione educativa, mirata alla crescita culturale e professionale. L'alunno viene aiutato a ristrutturare attivamente i contenuti e i metodi di apprendimento, ad esprimere il senso delle esperienze e delle certezze vissute e ad

emettere personali, liberi e motivati giudizi di coscienza, rischiarati e sostenuti dal dialogo con la Rivelazione cristiana¹².

All'interno del suo qualificarsi come scuola cattolica (quindi ambiente comunitario, che mira all'educazione integrale dell'uomo attraverso la cultura e la formazione al lavoro, luogo di testimonianza della personale sintesi fra fede e cultura e fede e vita da parte dei docenti, dei formatori e degli educatori¹³) la formazione professionale salesiana propone una particolare attenzione alla *relazione educativa* in quanto accoglienza dell'allievo "nella sua situazione personale" aiutandolo a "superare, servendosi anche dei supporti offerti dalle nuove tecnologie, le difficoltà di apprendimento e di metodo di studio e di lavoro", facendo "appello alla ragione dell'alunno con amorevolezza", non isolando "gli alunni l'uno dall'altro anche se accolgono ognuno nella sua irripetibile individualità"; sviluppando "il loro sentimento di appartenenza, relazioni costruttive, collaborazione e simpatia verso i colleghi e l'autorità". "L'insegnante e il formatore accompagnano gradualmente l'alunno verso decisioni personali libere e azioni umanamente eccellenti, che gli permettono di realizzare il proprio progetto di vita, una professione, un apporto irripetibile alla comunità civile e alla Chiesa". "Nelle sue varie espressioni la relazione educativa didattica assume così:

- una funzione interpretativa, in quanto è aiuto concreto per una diagnosi essenziale del mondo e dell'uomo contemporaneo ai fini della formulazione essenziale di giudizi di valore sulle situazioni concrete (...) dal punto di vista del messaggio evangelico e dei valori fondamentali;
- una funzione di progettualità personalistica, in quanto il giovane (...) è chiamato (...) ad impegnarsi nell'elaborazione e nell'attuazione di audaci progetti di azione in vista della sua realizzazione personale e dell'esercizio della sua professione;
- una funzione metodologico-pratica, in quanto propone al giovane una metodologia per la sua azione come uomo, come professionista, lavoratore e cristiano;
- una funzione etica culturale, in quanto (...) offre nella persona dell'educatore, che accoglie con amorevolezza il punto di vista del giovane, un modello di vita"¹⁴.

In tale luce la pedagogia salesiana mira ad operare tre sintesi essenziali: fra cultura e fede (attraverso l'integrazione dei diversi contenuti del sapere,

¹² SDB-FMA, *Progetto educativo nazionale. Scuola e formazione professionale*, Roma, 1995, p. 47, n. 5.1.

¹³ Tali, in estrema sintesi, i caratteri fondamentali della scuola 'cattolica' secondo i documenti del magistero cattolico universale (cfr. la "Dichiarazione sull'educazione cristiana" del Concilio Vaticano II (1965); ed i documenti della Sacra Congregazione per l'educazione cattolica "La scuola cattolica" (1977), "Il laico cattolico testimone di fede nella scuola" (1982) e "La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio" (1998).

¹⁴ SDB-FMA, *Progetto educativo nazionale. Scuola e formazione professionale*, cit., pp. 47-49, passim.

dell'agire e del fare umano, specificati nelle varie discipline scolastiche e aree professionali, alla luce del messaggio evangelico"); fra professione e fede ("attraverso l'attivazione di processi di insegnamento e di apprendimento inter-disciplinari, teorici e pratici, e le specializzazioni rispondenti all'evoluzione del mercato, all'avanzamento delle tecnologie da valorizzare, alla configurazione socio-economica del territorio, orientate al possesso e all'esercizio di competenze formalizzate, socialmente e giuridicamente riconosciute e concepite come valore, come vocazione personale, come impegno sociale e modalità di un apporto qualificato alla Chiesa e alla società civile. La professione viene concepita come aiuto all'uomo allo scopo di fare un'autentica e concreta esperienza della sua personalità"); fra fede e vita ("accogliendo sempre più responsabilmente la propria vita, fino ad incontrare gioiosamente il Signore di questa vita, e crescere nella consapevolezza e nella partecipazione dell'esperienza salvifica e di ciò che essa comporta")¹⁵.

Il secondo, volto a declinare le caratteristiche della proposta formativa salesiana, si pone in una prospettiva di "promozione integrale delle persone, concorrendo in tal modo al progresso materiale e spirituale della società. Questo obiettivo di fondo è perseguito favorendo l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura della professionalità, che si misurano creativamente con i problemi della qualità della vita e dello sviluppo comune". In tal senso, i valori educativi di base sono identificati nella "qualificazione professionale, che permetta di entrare in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro"; nella «formazione dell'identità e della coscienza personale, in modo tale da integrare professionalità e condizione esistenziale»; nello "sviluppo della libertà responsabile e creativa, sorretta da conoscenze e motivazioni solide"; nella "capacità di relazione, di solidarietà e comunione con gli altri, sulla base del riconoscimento della dignità di ogni persona e dei diritti umani di tutti e di ognuno"; nella "capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica, fondata sul senso di giustizia e della pace"¹⁶.

Tali valori si traducono in un'impostazione della professionalità nei termini della capacità di rispondere alle attese nei confronti dell'uomo lavoratore; di attuare un approccio globale con la realtà in genere e quelle del lavoro, sì da "investire non solo la propria competenza, arricchita da un'adeguata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la propria identità personale totale"; "superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore", mettersi in atteggiamento critico di fronte al progresso scientifico e tecnologico "in riferimento al contesto organizzativo e al sistema in cui si opera"; fare emergere dalla realtà umana e materiale "i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune"; "vivere nel lavoro e nell'insieme della propria vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria"¹⁷.

¹⁵ *Ivi*, pp. 52-54, *passim*

¹⁶ CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989, pp. 21-22, *passim*.

¹⁷ *Ivi*, p. 22, *passim*.

La sua traduzione didattica

Le ampie citazioni dai documenti fondamentali del progetto educativo salesiano per la formazione professionale risultano importanti al fine di poter considerare come solo nella prospettiva di potervi offrire spazio all'interno della prassi quotidiana di formazione professionale sia soddisfatto il criterio fondamentale, che porta la famiglia religiosa salesiana ad impegnarsi attivamente in tale settore formativo.

Nella precedente impostazione didattica e curricolare della formazione professionale, tali aspetti venivano in buona parte riassunti, per i loro aspetti formalizzabili in termini di insegnamento curricolare, all'interno dell'insegnamento di 'cultura generale'¹⁸. Oggi, la nuova impostazione per unità capitalizzabili non sembra più offrire tale spazio, proponendo il quesito sulla collocazione di tali aspetti qualificanti per la formazione salesiana.

Una ipotesi da noi perseguita ha mirato a cogliere tali aspetti in quanto entranti a fare parte della 'competenza' in quanto tale e quindi da recuperare, sia in termini di modalità didattiche che di contenuti o di modalità di approccio alla realtà personale e lavorativa, all'interno delle competenze 'trasversali' e 'di base'.

3. IL SIGNIFICATO DEL PRESENTE CONTRIBUTO

Il presente contributo ha quindi tre finalità di fondo:

1. proporre una ipotesi sperimentale di articolazione delle competenze trasversali e di base alla luce di una impostazione del concetto di competenza quale declinazione, in ambito professionale e lavorativo, dell'unica competenza di approccio scientifico alla realtà, tipica del pensiero umano;
2. aprire un dibattito circa la rilettura in chiave di carisma salesiano del nuovo impianto di formazione professionale (almeno negli aspetti di competenze di base e trasversali);
3. proporre una modalità di sperimentazione che sappia suscitare dibattito ed attivare un rapporto ermeneutico fra ipotesi di base ed esiti sperimentali, sì da poter co-costruire itinerari sperimentati e condivisi che assumano una chiara connotazione tipica della formazione di ispirazione cristiana secondo il carisma salesiano.

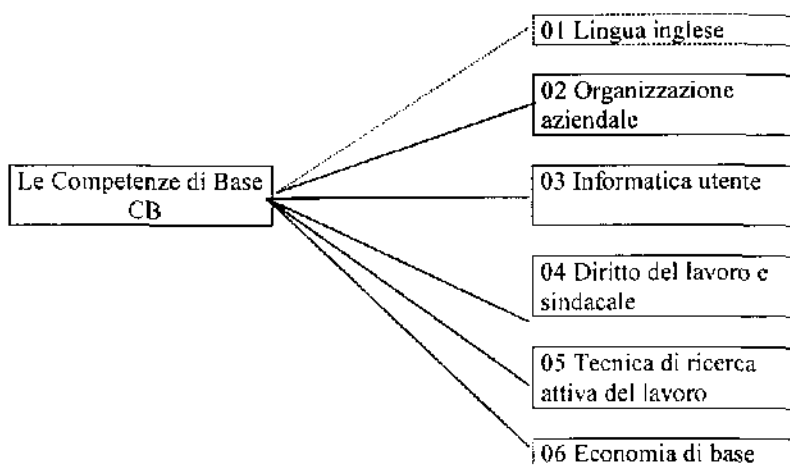
Si tratta dunque di un primo approccio ad una problematica complessa ed ampia che sembra meritare attenzione ed impegno in quanto volta a contribuire alla delineazione di un sistema di formazione professionale, che sappia essere adeguato alle esigenze della società italiana attuale.

¹⁸ Cfr. CNOS-FAP, *Nuova guida curricolare di Cultura generale*, testo dattiloscritto, senza data.

L'articolazione dell'ipotesi di lavoro

La presente ipotesi di lavoro, in effetti, opera ancora talune scelte nella sua impostazione didattica.

- a. Opera sulle 'Competenze di Base', volutamente tralasciando l'area attinente alla lingua inglese (oggetto di altro studio), secondo la scansione offerta dall'ipotesi ISFOL



- b. Le 'Competenze trasversali', in quanto implicite nella definizione della competenza da noi seguita, sono delineate e proposte in vista però di una loro successiva rifusione, totale o parziale, all'interno di ogni competenza di base, recuperandone la 'trasversalità' in quanto oggetto di attenzione formativa da parte dell'intero corpo docente e quindi non oggetto di specifico intervento formativo curricolare.
- c. La delineazione di una modalità di progettazione didattica 'per competenze' che valorizzi la dimensione della performance in situazione e quindi sbocchi su forme di verifica che possano tenere conto non solo degli apprendimenti, quanto anche della concreta capacità dell'allievo di porre in essere la competenza in una situazione reale.

La didattica per competenze

Progettare per **competenze** significa

1. delineare la competenza sulla quale operare (deve caratterizzarsi per il fatto di essere realmente attuabile e verificabile da parte del giovane);

2. individuare le abilità che il giovane deve acquisire al fine di poterla manifestare (ogni abilità afferirà ad uno o più differenti ambiti disciplinari o campi di esperienza formativa);
3. definire le aree di apprendimento/campi di esperienza che concorrono alla costruzione delle abilità;
4. delineare il percorso attuativo (l'occasione di avvio dell'esperienza (incipit), la fase di problematizzazione della realtà, la fase di costruzione di ipotesi, la fase di falsificazione dell'ipotesi), il tutto attraverso il ricorso a punti di vista e metodiche specifiche dell'area formativa in oggetto;
5. realizzare l'esperienza;
6. verificarne e valutarne l'esito ed eventualmente modificarne l'andamento.

Per quanto attiene alle **abilità**, esse rappresentano altrettante capacità trasversali che si attivano in relazione all'attuazione di performances di competenza. Se ne individuano cinque, che si avvicinano notevolmente alle descrizioni delle competenze trasversali dell'ipotesi ISFOL.

Esse attengono alle abilità:

- nell'**uso delle forme di conoscenza/e delle esperienze** educative realizzate;
- di attuazione di riflessioni **metacognitive** rispetto all'esperienza in atto (in quanto capacità, da parte del giovane, di esercitare un controllo consapevole sui processi che pone in opera);
- nell'**uso delle fonti della conoscenza** con cui la formazione l'ha posto in contatto (quindi non solo nell'impiego di conoscenze già acquisite, bensì nella ricerca di informazioni nuove negli ambiti del sapere noti);
- nella **problematizzazione ed elaborazione di teorie esplicative di problemi**;
- nel **predisporre metodiche appropriate di critica o falsificazione** di teorie esplicative;
- di **espressione o di comunicazione** relativamente al percorso attuato, agli esiti ottenuti ed alla riflessione metacognitiva sviluppata.

In termini attuativi, l'**incipit** sarà l'aspetto che darà l'avvio all'esperienza, dovendosi legare direttamente con la realtà dei giovani e sapendo incidervi in termini di 'differenza' e novità rispetto alla situazione di normalità.

La differenza di tale impostazione rispetto alla programmazione per obiettivi consiste essenzialmente in alcuni aspetti:

- gli obiettivi sono comportamentali, ma i comportamenti sono previsti in simulazione, mentre le competenze sono comportamenti reali, in situazione;
- la competenza potrebbe rappresentare quindi un ritorno alla originaria intuizione di Don Bosco che voleva che i suoi giovani producessero beni e servizi reali;
- la verifica della presenza o meno della competenza è lasciata al 'mercato' e non è simulata all'interno della valutazione scolastica. Ciò significa che

la competenza non vale come simulazione di qualcosa che saprei fare, bensì rappresenta ciò che so realmente fare e gli altri possono verificarlo nei fatti. Dunque 'mercato' non in senso economicistico, bensì come luogo di confronto fra erogatori di competenze, fissando dei limiti oggettivi di accettabilità.

La performance di **competenza si può valutare** secondo alcuni criteri:

- il suo saper **rispondere alle attese oggettive**;
- l'essere in grado di **reggere il confronto** con altri soggetti erogatori di prestazioni analoghe;
- l'essersi misurata con **le cinque abilità individuate** (quali fonti di conoscenza sono state impiegate; quali processi metacognitivi, e in che modo, sono stati posti in opera; a quali saperi/esperienze educative si è fatto ricorso e con quali metodologie; quali teorie esplicative del problema sono state elaborate?; quali metodiche di falsificazione si sono predisposte?; come è stata comunicata agli altri la prestazione che si offre?).

Competenza, curriculum e aree di apprendimento

Va dapprima rilevato come questa impostazione del lavoro venga a costituirsi come parte di una 'costruzione' più ampia che mira a riarticolare i profili curricolari secondo le competenze che li costituiscono, sì da portare l'esperienza di apprendimento a direzionarsi lungo le competenze e non più lungo le linee di nozioni/capacità 'teoriche', in quanto sganciate dalla realtà. Ciò significa impostare una più ampia programmazione per 'profili'.

Il 'profilo' rappresenta infatti il livello di conoscenze, capacità, abilità che giungono a costituire la specifica competenza del soggetto al termine di percorso formativo. Non si tratta di inventare nulla di nuovo, bensì di ridefinire il sapere, saper fare e saper essere in una sintesi globale che si manifesta in comportamenti 'competenti' del soggetto, che siano verificabili concretamente da persone estranee.

Potremmo così dire che si è frequentato con successo un percorso formativo se si è in grado di manifestare tali comportamenti competenti in piena consapevolezza, sapendo dare loro un senso all'interno della propria biografia. Ovviamente qui si fa riferimento alle competenze di base.

Un secondo assieme di riflessioni va dedicato alle aree di apprendimento. Queste non vanno assolutamente cancellate, in quanto le abilità debbono venire costruite attraverso percorsi di apprendimento, che prevedono contenuti da trasmettere ed acquisire. Questa impostazione prevede però che l'apprendimento non resti fine a se stesso, in attesa di venire esplicitato in una situazione, successiva, di realtà, bensì che venga da subito ricollegato con una situazione di realtà in cui divenga parte di una competenza da esplicitare.

Ci troviamo così di fronte a differenti livelli di apprendimento:

- di nozioni di base (indispensabili al fine di poter operare su specifiche metodiche disciplinari);
- di abilità trasversali (fra cui, essenziale, quella attinente la capacità di ricercare nuove conoscenze all'interno di ambiti disciplinari noti, rinunciando ad un'assurda pretesa di insegnamento totalizzante per i contenuti delle differenti aree disciplinari, quanto puntando alla capacità di attivarsi per reperire le informazioni indispensabili e non prevedibili rispetto ai compiti di realtà).

Il rapporto fra ipotesi di lavoro e concreta programmazione didattica

Va da sé che l'ipotesi qui delineata non potrà articolarsi oltre un certo livello di profondità, lasciando al singolo formatore, o meglio al gruppo dei formatori, quanto meno l'onere di individuare la situazione di inizio del percorso formativo (l'incipit) e la delineazione in situazione delle singole tappe sino a giungere alla reale performance di 'competenze' che la singola esperienza, così come articolata in situazione, produrrà (procedendo dall'ipotesi che una situazione in cui viene manifestata una determinata competenza sia paradigmatica di tutto l'universo di situazioni 'simili' in cui tale competenza potrebbe venire manifestata).

4. LE COMPETENZE, LINEE PROGETTUALI PER LA SPERIMENTAZIONE

Il riesame del repertorio delle competenze di base, così come proposto in sede ISFOL, alla luce della dimensione educativa salesiana, ha dato luogo alle seguenti ipotesi di griglie di lavoro:

COMPETENZE DI BASE - CB		
n. UFC	Titolo	Elementi
01	Lingua Inglese	01. UFC Basic 1 02. UFC Basic 2 03. UFC Basic 3 04. UFC Intermediate 1 05. UFC Intermediate 2 06. UFC Intermediate 3
02	Organizzazione aziendale	00. UFC di sintesi 01. Definire un'organizzazione 02. Analizzare un'organizzazione a livello macro: la struttura 03. Analizzare un'organizzazione a livello micro: ruoli e processi 04. Analizzare l'ambiente di riferimento di un'organizzazione 05. Analizzare una strategia organizzativa 06. Impresa come organizzazione antropocentrica.

03.	Informatica utente	01. Il Personal Computer 02. Il sistema operativo 03. La videoscrittura 04. Il foglio elettronico 05. IL data base 06. La comunicazione fra calcolatori 07. Il network come strumento di dialogo, comunicazione, autoformazione
04.	Diritto del lavoro e sindacale	01. Il diritto sindacale: contrattazione collettiva e diritto di sciopero 02. Il contratto di lavoro subordinato 03. Etica del lavoro e deontologia professionale 04. Il diritto del lavoro in un'impresa antropocentrica
05.	Tecnica di ricerca attiva del lavoro	01. Le informazioni sulle regole per l'accesso al lavoro e sui servizi per l'impiego 02. Tecniche e strumenti per la ricerca del lavoro
06.	Economia di base	01. Definire i concetti di base del funzionamento dell'economia 02. Analizzare la disoccupazione 03. Analizzare il ruolo dell'operatore pubblico nell'economia 04. Analizzare il ruolo dei rapporti economici internazionali 05. Analizzare il ruolo della moneta e del credito 06. Analizzare i principi dell'economia solidale

COMPETENZE TRASVERSALI

n. UFC	Titolo	Elementi
01.	Diagnosticare	01. Diagnosticare le proprie competenze e attitudini 02. Diagnosticare problemi
02.	Relazionarsi	01. Comunicare 02. Lavorare in gruppo 03. Negoziare
03.	Affrontare	01. Potenziare l'autoapprendimento 02. Affrontare e risolvere problemi 03. Sviluppare soluzioni creative 04. Elaborare un proprio progetto di vita in ottica cristiana