Franca Da Re

La didattica per competenze

APPRENDERE COMPETENZE, DESCRIVERLE, VALUTARLE

IMPARARE SEMPRE

PEARSON

Coordinamento redazionale: Paola Maletto
Redazione: Cristina Jaccod
Progetto grafico: Elena Petruccelli
Copertina: Sunrise Advertising, Torino
Coordinamento grafico: Elena Petruccelli
Impaginazione elettronica: Centro Grafico Meridionale, Napoli
Controllo qualità: Elena Petruccelli
Segreteria di redazione: Vilma Cravero

Franca Da Re è psicologa, dirigente scolastica. È stata insegnante di scuola primaria e psicopedagogista.
Svolge attività di formazione su organizzazione scolastica, didattica, valutazione degli apprendimenti, autovalutazione d'istituto.
In particolare si occupa di didattica per competenze, realizzando materiali di lavoro, modelli di curricolo, saggi e percorsi di formazione.
È stata membro del Comitato tecnico scientifico della Rete di scuole "Rete veneta per le Competenze", che ha prodotto un'ampia documentazione sulla didattica per competenze nella scuola del secondo ciclo.
È autrice di pubblicazioni sulla valutazione, sulle metodologie didattiche, sulle competenze e su temi psicologici ed educativi.

Tutti i diritti riservati
© 2013, Pearson Italia, Milano - Torino

FA 6518 00075G

Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.
È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno didattico, con qualsiasi mezzo, non autorizzata. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Stampato per conto della casa editrice presso
Arti Grafiche DIAL, Mondovì (CN), Italia

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8	13 14 15 16 17 18

LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI
Il sistema di gestione per **la** qualità **della** Casa Editrice è certificato in conformità **alla** norma **UNI EN ISO 9001:2008** per **l'**attività di **progettazione, realizzazione e commercializzazione di prodotti editoriali scolastici, lessicografici, universitari e di varia.**
Member of CISQ Federation
RINA
ISO 9001:2008
Sistema Qualità Certificato

Indice

1 Competenza: verso una definizione condivisa 7

1. Le ragioni del successo del concetto di competenza 7

2. L'evoluzione del concetto nel tempo 8

Il passaggio *dalle* competenze *alla* competenza 10

3. Lo scenario europeo 11

Le otto competenze chiave di cittadinanza 11

L'EQF, ovvero i risultati in termini di conoscenze, abilità e competenze 12

Per approfondire il concetto di competenza 12

Il filo conduttore dei documenti europei 15

4. I riferimenti normativi nazionali 16

2 Fornire strumenti per la formazione della persona competente 19

1. Una didattica su misura per gli studenti 19

Un nuovo modo di insegnare 19

Come realizzare la didattica per competenze 20

2. Uno strumento fondamentale: l'unità di apprendimento 22

Alcuni esempi 23

3. L'insegnante: un ruolo di primo piano 24

3 Costruire un curricolo per competenze e descrivere i risultati di apprendimento 27

1. La formulazione del curricolo e il superamento del concetto di programmazione 27

Un lavoro di sinergie 28

2. Quali competenze? 28

L'allegato 2 alla OM 236 del 1993 sulla scheda di valutazione degli apprendimenti 29

Il DM 139/07 sul nuovo obbligo di istruzione 30

Le Linee Guida ai Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo della Provincia di Trento 34

I limiti del DM 139/07 e delle Linee Guida della Provincia di Trento 40

3. Le competenze chiave europee come quadro di riferimento unificante 41

Comunicazione nella madrelingua e Comunicazione nelle lingue straniere 42

Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia 42

Competenza digitale 43

Imparare a imparare 44

Competenze sociali e civiche 44

Spirito di iniziativa e imprenditorialità 47

Consapevolezza ed espressione culturale 48

4. Dalla critica dei documenti alla nostra proposta di descrizione delle competenze 49

La competenza chiave “Comunicazione nella madrelingua” 51

La competenza chiave “Imparare a imparare” 54

La competenza chiave “Competenze sociali e civiche” 57

La competenza chiave “Spirito di iniziativa e imprenditorialità” 60

L’articolazione di altre competenze chiave 62

5. “Evidenze” e “compiti significativi” per mobilitare le competenze 62

6. Metodi di valutazione della padronanza: “livelli” e “rubrica” 63

L’“esportabilità” della rubrica 64

Un corretto apprezzamento delle competenze 66

Livelli di padronanza nella “Comunicazione nella madrelingua” 67

7. L’uso dei gradi come specificazione dei livelli di padronanza 70

La tabella dei gradi e le sue problematiche 71

8. Una proposta di percorso basato sulle competenze 72

Il Collegio dei Docenti fornisce le rubriche di competenza 72

Il Collegio dei Docenti mette a punto le unità di apprendimento 73

4 Strategie, tecniche, strumenti didattici per costruire competenze 75

1. Una prospettiva per creare sapere 75

2. La riflessione-ricostruzione come modalità metacognitiva 75

3. La flessibilità delle tecniche didattiche per valorizzare le differenze individuali 76
Gli stili cognitivi 76
I diversi tipi di intelligenza 78
Gli stili di attribuzione e i loro effetti 79
Una didattica flessibile 80
Una didattica induttiva 81
Mediatori didattici e simulazioni 82
Verso le teorie 82
Conoscenze e competenze 83

4. L'apprendimento sociale e cooperativo 84
Avviare al lavoro di gruppo 84
Vantaggi del lavoro di gruppo 85

5. Le teorie dell'apprendimento cooperativo 85
L'interdipendenza positiva nel gruppo 86
La responsabilità personale 87
L'interazione promozionale faccia a faccia 87
L'importanza delle competenze sociali: la classificazione delle abilità sociali di Goldstein 87
Il controllo o revisione del lavoro svolto insieme 89
La valutazione individuale e di gruppo 89
I gruppi piccoli ed eterogenei 90

6. L'unità di apprendimento come strumento di costruzione delle competenze 91
I vantaggi dell'UDA 92
L'UDA e il "programma" 92
Ottimizzare la didattica con la contestualizzazione 94
La consegna agli studenti 98
Il piano di lavoro dell'UDA 99

Diagramma di Gantt 100
Un'UDA articolata 100
La rilevanza pubblica dell'UDA 101

5 Verifica, valutazione e certificazione delle competenze 103

1. Valutazione di competenza e valutazione di profitto 103
Le fasi della valutazione 103

2. Verifica, valutazione, comunicazione 104
Metodi di verifica e prove (strutturate e non strutturate) 105
Effetti di distorsione della valutazione 106
Migliorare la valutazione 108

3. Le scale di misurazione 108
Le soglie e i criteri 109

4. Per riassumere: aspetti della verifica, della valutazione e della comunicazione 111
Verifica 111
Valutazione 111
Comunicazione 111

5. La certificazione delle competenze 112
Profitto 112
Altre possibilità di comunicazione 113
Comunicazione della valutazione delle competenze 114
Mettere in rapporto competenza e profitto 114
Griglia di osservazione per la valutazione dell'unità di apprendimento - Processo 117
Griglia di valutazione dell'unità di apprendimento - Prodotto 146

6. Conclusioni 149

Bibliografia 151

1 Competenza: verso una definizione condivisa

1. Le ragioni del successo del concetto di competenza

Il concetto di competenza, come la maggior parte dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è univoco ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento storico, del contesto e delle teorie di riferimento.

Possiamo rilevare che negli ultimi decenni l'interesse per le competenze si è sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, dall'educazione all'istruzione, fino alla politica.

Vi sono diverse ragioni per cui l'interesse degli studiosi si è sempre più focalizzato sulle competenze:

a) nella società post-industriale il lavoro è mutato rispetto al passato, caricandosi via via di contenuti di conoscenza, mentre va contraendosi l'aspetto meramente manuale ed esecutivo;

b) aumenta e riveste sempre maggiore importanza l'aspetto "immateriale" del lavoro, legato a fattori come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali;

c) la crescente globalizzazione del lavoro e delle relazioni economiche, con la conseguente alta mobilità delle persone, determina la necessità di reperire strumenti di "comunicazione" del sapere e saper fare delle persone diversi dai semplici titoli di studio o dai curricoli, che non sempre sono in grado di documentare ciò che le persone realmente sanno e sanno fare;

d) la maggiore mobilità delle persone anche nel mercato interno del lavoro (da azienda ad azienda, da posto a posto) determina la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera;

e) nell'ambito della formazione e dell'istruzione, si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda le capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di

mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più spesso l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e della rilevanza che assumono per i giovani i saperi informali e non formali, realizzati al di fuori della scuola attraverso le esperienze extrascolastiche, di relazione e i mass-media.

Il concetto di competenza (l'apprendimento di competenze, l'esercizio della competenza, con i significati sempre più legati alla realizzazione personale che esso assume), dunque, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società. Da qui il grande interesse del mondo della formazione, dell'economia e dell'impresa di molti Stati per la questione.

2. L'evoluzione del concetto nel tempo

Il concetto di "competenza" ha conosciuto un'interessante evoluzione nel tempo, che possiamo riconoscere in alcune definizioni che gli studiosi hanno elaborato nel corso degli anni, sia riferendosi a contesti strettamente lavorativi sia ad ambiti più ampi[1]. Vediamo qui di seguito questi differenti approcci.

1) Visione di chi concepisce la competenza come una somma di parti (conoscenze, abilità, capacità) e, quindi, pone a oggetto di cura i frammenti (conoscenze, abilità, capacità) e non il tutto. Ne riportiamo due esempi:

> La competenza [può essere concepita] come un insieme articolato di elementi: le capacità, le conoscenze, le esperienze finalizzate.
> La capacità in termini generali può essere definita come la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa.
> L'esperienza finalizzata consiste nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.
>
> W. Levati, M. Saraò, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, Milano 1998

> Competenze: l'insieme delle conoscenze, delle abilità tecniche, cognitive e relazionali messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti lavorativi.
> Per competenze tecniche si intendono quelle associate ad un repertorio di procedure operative, richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento fra situazioni predefinite ecc.

1 Le definizioni riportate sono tratte da Italia Forma (a cura di), *Competenza e Competenze. Quadro di riferimento*, materiali di lavoro ISFOL, Roma 2004.

Per competenze cognitive si intendono quelle associate al problem setting/solving; sono capacità lavorative riguardanti la diagnosi, la presa di decisione, la valutazione di conseguenze ecc.
Per competenze relazionali si intendono quelle associate al comunicare, cooperare, motivare; sono capacità di gestione delle interazioni lavorative con gli altri soggetti del proprio role-set.

Regione Emilia Romagna, *Glossario dei termini utilizzati nei documenti di lavoro elaborati per la predisposizione delle politiche formative*, 1997

2) Visione di chi concepisce la competenza come performance, quindi come un requisito relativo al piano organizzativo e non alla persona, e tende a costruire "dizionari di competenze" di matrice neo-tayloristica (più evidente nell'approccio britannico):

Competenza: la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative skill e conoscenze tecniche e l'abilità di applicare tali skill e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale.

Investors in People UK, *The Investors in People Standard*, London 1996

Una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione. [La competenza] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.

L. Spencer, S. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995

3) Visione di chi concepisce la competenza come l'atto della mobilitazione efficace della persona di fronte a problemi (OCDE, Le Boterf):

Le competenze sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze "oggettive", tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti.

OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, OCDE, Paris 1966

La competenza non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilizzare, ma nella mobilizzazione stessa di queste risorse. [...]. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di "messa in opera". [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.

G. Le Boterf, *De la compétence*, Les éditions de l'Organisation, Paris 1994

Ha suscitato grande interesse anche il cosiddetto "modello ISFOL delle competenze" (ISFOL, 1998) che sviluppava il concetto di competenza in una tripartizione di:

- competenze di base: competenze nella lingua madre e nella lingua straniera, nel campo dell'informatica, competenze scientifiche e matematiche, problem solving ecc.;
- competenze professionali: più strettamente legate a specifici contesti professionali (tecnologiche, commerciali, giuridiche ecc.);
- competenze trasversali: identificate come diagnosticare, relazionarsi, affrontare ecc.

Il passaggio dalle *competenze* alla *competenza*

Da tutte queste definizioni emerge chiaramente una considerazione importante: la competenza è una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali).

Potremmo annoverare il modello ISFOL tra il primo e il secondo approccio, mentre la prospettiva che ispira l'EQF (si veda più avanti) sposa la terza visione, che potremmo definire antropologica e sociale, ben evidenziata da Le Boterf.

Quest'ultima visione, che è quella che ci trova maggiormente concordi, descrive il passaggio *dalle* competenze *alla* competenza e dai 3 *savoir* (sapere, saper fare e saper essere) all'unico *saper agire (e reagire)*. In quest'ottica, non esiste competenza senza la co-presenza di tutti questi fattori. La competenza, quindi, viene intesa come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale; in sintesi, cioè, un "sapere agito". Sempre più si parla di "competenza", piuttosto che di "competenze". Si veda a questo proposito la definizione dell'OCDE: «Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti». Ciò significa che la competenza è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita.

Ciò che rende la competenza tanto potente e la distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l'intervento e l'integrazione con le risorse e le capacità personali. Il fatto che la persona sappia mobilitare conoscenze e abilità *attraverso* l'impiego di capacità personali le permette di generalizzare a contesti differenti il modello d'azione e, inoltre, di reperire conoscenze e abilità nuove di fronte a contesti che mutano, alimentando e accrescendo la competenza stessa.

3. Lo scenario europeo

Dalla metà degli anni Novanta del Novecento, anche l'Unione Europea si è sempre più interessata alle competenze, ritenendole centrali per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente, il lavoro, nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo.

Nelle Conclusioni ai lavori di Lisbona del Parlamento Europeo del 2000, si indicano già alcune strade da percorrere; tra le altre:

a) definizione delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva;

b) obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e di allargamento dell'educazione permanente;

c) riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro dell'apprendimento formale.

Le otto competenze chiave di cittadinanza

In tutti i documenti successivi al testo del 2000 questi concetti vengono ripresi e approfonditi. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 28 maggio 2004 si insiste ancora maggiormente sulla questione del riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, affermando che essi contribuiscono a buon diritto, come quelli formali, a costruire la competenza; nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006, vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave per la cittadinanza europea. Recita il documento nel suo Allegato:

> Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di 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. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:
>
> 1) comunicazione nella madrelingua;
> 2) comunicazione nelle lingue straniere;
> 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
> 4) competenza digitale;
> 5) imparare a imparare;
> 6) competenze sociali e civiche;
> 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
> 8) consapevolezza ed espressione culturale.
>
> Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a

un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

L'EQF, ovvero i risultati in termini di conoscenze, abilità e competenze

In un documento successivo, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, viene definito il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

Quello che particolarmente ci interessa è che, nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull'EQF, viene fornita una definizione di competenza che, data l'autorevolezza dell'organismo che la formula, può permetterci di accantonare tutte le ambiguità semantiche e concettuali connesse alla polisemia del termine. Ci si può inoltre riferire alla formulazione europea per la ricchezza e profondità in essa contenute. I risultati dell'apprendimento, nella Raccomandazione, sono costituiti in termini di conoscenze, abilità, competenze. Ciascuno di questi concetti viene definito nel seguente modo:

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Per approfondire il concetto di competenza

Se analizziamo la definizione di "conoscenza", contenuta nella Raccomandazione, come «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento» ci rendiamo conto che conoscenza non è sinonimo di "contenuto". Non tutti i contenuti diventano conoscenze, ovvero patrimonio assimilato in modo permanente dalla persona. Sappiamo, anche per esperienza personale, che non tutto ciò che ascoltiamo, leggiamo e che ci viene spiegato viene assimilato permanentemente. Molte informazioni, infatti, sono selezionate e filtrate in base all'interesse personale, alla

difficoltà percepita, al valore che attribuiamo al materiale. Ecco perché, come insegnanti, dobbiamo selezionare attentamente i contenuti che riteniamo indispensabili per costruire le abilità e le competenze e su quei contenuti dobbiamo agire con tutte le nostre capacità didattiche e personali perché diventino appunto "conoscenze" organizzate e strutturate intorno a nuclei significativi dal punto di vista epistemologico e educativo. Le conoscenze rimangono dopo l'interrogazione, dopo l'esame, dopo la fine del percorso scolastico. Molto possiamo trattare in modo non approfondito, altro possiamo accennare o anche tralasciare. È importante, però, che noi forniamo capacità di ricerca, di selezione, di organizzazione dell'informazione, perché al bisogno le persone sappiano trovare le informazioni che non posseggono o hanno dimenticato, senza necessità di tenerle costantemente in memoria.

Il significato di "abilità", fornito dalla Raccomandazione, come «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi» sul fronte sia cognitivo sia pratico-organizzativo rimanda al concetto di "procedura" e di "processo". In effetti, la definizione di know-how è, letteralmente, "sapere come" e comprende, quindi, anche esperienza, conoscenza, bagaglio di conoscenze tecniche, profonda conoscenza del processo di come operare in un determinato settore. Le abilità, cognitive o pratiche, possono essere estremamente complesse e richiedere grande preparazione alla persona che le impiega per gestire situazioni e risolvere problemi.

La "competenza", nella Raccomandazione del 2008, viene descritta come «comprovata [quindi manifestata da evidenze] capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche» nei più diversi contesti di vita, di studio e di lavoro. Abbiamo altrove detto che essa è "sapere agito", capacità di mobilitare il sapere per risolvere problemi e gestire situazioni.

Sorge quindi legittimo l'interrogativo su in che cosa la competenza si differenzi dall'abilità, anch'essa usata per risolvere problemi. Innanzitutto la competenza è caratteristica della persona, più che della situazione. Ricordiamo la definizione OCDE: «Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti» e anche quella fornita da Le Boterf. La competenza non esiste se non nell'azione della persona in situazione. Non è legata, come l'abilità, a specifici processi o compiti, è pervasiva della persona, la quale, anche in mancanza di informazioni o saperi specifici, è capace di mobilitare abilità, capacità personali, sociali, metodologiche, metacognitive per affrontare la situazione, in caso di problemi legati sia al contesto personale sia a quello professionale. Mentre l'abilità è la profonda conoscenza di una procedura o di un processo tale da permettere anche di affrontare imprevisti nel processo stesso, la competenza è la capacità di affrontare situazioni slegate dalle situazioni note, generalizzando, trasferendo, creando nessi tra conoscenze e abilità possedute rispetto ad altri contesti, costruendone di nuove. Sono sicuramente implicate abilità di problem posing e problem solving, capacità di riflessione e generalizzazione, ma c'è qualcosa di più.

Nella definizione, infatti, si parla di «capacità personali e sociali», cioè della persona nella sua interezza che si mobilita e sa muoversi con la stessa flessibilità in tutti i contesti di esperienza. Nella competenza sono implicati gli aspetti relazionali,

sociali, interpersonali. E, infine, la competenza è descritta, e sostanziata, da «responsabilità e autonomia». Questo è l'aspetto più profondamente peculiare e interessante del testo: responsabilità e autonomia sono un binomio inscindibile e hanno un grande significato etico, in particolare nel processo di formazione dei giovani nella scuola.

L'autonomia di cui parliamo non è soltanto la capacità di affrontare le situazioni da soli, senza che qualcuno ci dica cosa e come fare, ma è qualcosa di più profondo, di cui possiamo trovare riferimento in tutta la storia del pensiero dall'antichità a oggi. Uno dei significati più alti di autonomia lo troviamo in Immanuel Kant (1724-1804), riassumibile nella massima «Il cielo sopra di me, la legge morale dentro di me». Autonomia significa auto-governo, avere la "legge" dentro di sé, ovvero saper attribuire un significato personale alle norme, alle regole, ai patti, in modo che le proprie azioni non siano dettate da mere abitudini o dal timore dell'autorità o della sanzione. Il comportamento autonomo è sempre determinato da una scelta che risiede nella consapevolezza dell'azione.

Facciamo un esempio: a una cena un commensale afferma: «Non devo bere, perché se mi fermano e mi fanno la prova dell'etilometro mi tolgono i punti dalla patente». Un secondo commensale, invece, afferma: «Non bevo perché, dovendo guidare, potrei mettere in pericolo me stesso e soprattutto gli altri». Tutti e due i commensali osserveranno il comportamento corretto, ma tra i due c'è una profonda differenza. Il primo obbedisce per timore dell'autorità e della sanzione; probabilmente, se fosse sicuro dell'impunità, trasgredirebbe e, comunque, non c'è alcun merito nella sua condotta. Il secondo, invece, osserverebbe il corretto comportamento in ogni caso, perché ha attribuito personale significato alla norma, che è quindi connaturata in lui, è "dentro di lui".

Ecco perché l'autonomia è sempre accompagnata dalla responsabilità. L'agire autonomo è un'assunzione di responsabilità in relazione al proprio comportamento. Come insegnanti, siamo chiamati ad aiutare i giovani a diventare persone e cittadini competenti, quindi responsabili e autonomi. E se i ragazzi diventeranno persone e cittadini responsabili e autonomi, molto probabilmente lo saranno anche come lavoratori. In che modo potrebbe allora manifestarsi la competenza così definita in un giovane diplomato?

Pensiamo, ad esempio, a un brillante termo-tecnico: egli possiede eccellenti abilità e conoscenze tecniche per svolgere il proprio lavoro, conosce le norme di sicurezza e quelle giuridiche che regolano la sua professione, sa risolvere problemi e imprevisti connessi al proprio lavoro. Fin qui, ci siamo limitati a descrivere un termo-tecnico molto abile. Il termo-tecnico competente, però, possiede anche capacità personali e sociali, ovvero si relaziona correttamente con i superiori, i colleghi, i clienti; comunica in modo efficace e collabora agli obiettivi comuni. Sa muoversi in contesti nuovi, sia individualmente sia relazionandosi con altri per reperire le informazioni necessarie che ancora non possiede. Conosce e sa spiegare perché le norme giuridiche e di sicurezza prescrivono determinati accorgimenti, conosce e valuta le conseguenze sulle persone e sull'ambiente causate dalla loro non osservanza. Di conseguenza, le osserva scrupolosamente, spiega ai clienti

perché è necessario farlo, non cerca scorciatoie dettate magari da interessi economici suoi o del cliente. Non da ultimo, rilascia sempre ricevute e fatture e paga le tasse... In questo modo abbiamo descritto un cittadino corretto e un termo-tecnico competente.

Riassumendo, quindi, la competenza è la comprovata capacità di mobilitare conoscenze e abilità, ma anche capacità personali, sociali e metodologiche, in tutte le situazioni di vita: lavoro, studio, sviluppo personale, relazioni, gestione delle situazioni, risoluzione di problemi, esecuzione di compiti. È una definizione che connota la persona competente in situazione, piuttosto che la situazione o il processo. Ciò che è più rilevante, però, è che le dimensioni che sostanziano la competenza, ciò che distingue la persona competente, sono la responsabilità e l'autonomia.

Il filo conduttore dei documenti europei

Possiamo comprendere ancora meglio il significato profondamente etico della definizione di "competenza" se la colleghiamo ai documenti europei che dall'inizio del millennio si sono occupati di capitale umano, di formazione, di educazione.

C'è, infatti, un filo conduttore in tutti i documenti i cui nodi principali sono i seguenti:

- l'Europa – nel contesto della "società e dell'economia della conoscenza" – ha bisogno di cittadini che acquisiscano lungo tutto l'arco della vita sempre maggiori conoscenze, abilità, competenze, per contribuire al proprio sviluppo personale e a quello della comunità;
- vengono definite otto competenze chiave che sono necessarie per esercitare la cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale e che devono essere perseguite per tutto l'arco della vita: rileviamo che tra queste vi sono competenze metacognitive, comunicative, socio-relazionali, di costruzione dell'identità sociale e culturale;
- nel quadro comune delle qualifiche e dei titoli, si invitano i paesi membri a perseguire, all'interno dei percorsi di educazione permanente, sempre maggiori risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità, competenze. Le competenze sono definite come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, in termini di responsabilità e autonomia;
- la cultura, l'istruzione, la capacità tecnica servono indubbiamente per la realizzazione personale, ma rivestono anche un significato sociale. Le conoscenze, le abilità, le competenze servono a noi stessi, ma anche allo sviluppo e al benessere della comunità, e quindi l'interesse comune deve rivestire importanza – nelle condotte dei singoli – quanto l'interesse personale.

La cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, dunque, si concretizzano nell'esercizio dell'autonomia, che non può essere disgiunta dalla responsabilità.

Coloro che lavorano nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione sono chiamati a un compito altissimo, in particolare le persone che si occupano dei giovani. Non esiste apprendimento significativo che non si iscriva nella prospettiva della competenza. Il fine dell'istruzione e dell'educazione è la competenza; dato che la sostanza, il motore della competenza, è rappresentato dalle capacità personali, sociali, metodologiche e dall'esercizio dell'autonomia e della responsabilità, è ovvio che non può esistere un modello di istruzione che non si assuma compiti educativi.

L'assunzione di autonomia e responsabilità implica che la persona assimili e integri dentro di sé i valori condivisi, la cura e l'attenzione per l'altro e per l'ambiente, l'adesione alle norme di convivenza, il loro rispetto non per timore della sanzione, ma per comprensione del loro valore di patto sociale. Questo esige che tutti coloro che sono impegnati nell'educare e nell'istruire, qualunque sia la disciplina di insegnamento, lavorino in coerenza e collaborazione verso i comuni traguardi, che non si esauriscono nei saperi specifici, che rimarrebbero sterili e ciechi se privati del valore che è dato loro dalla prospettiva della competenza.

In quest'ottica, anche l'educazione alla legalità assume un significato ordinario e quotidiano: lavorare perché i giovani che ci vengono affidati diventino cittadini autonomi e responsabili, tesi al benessere della comunità, consapevoli del significato dei patti sociali, ridurrebbe i comportamenti antisociali e illegali.

4. I riferimenti normativi nazionali

Il legislatore italiano ha accolto le sollecitazioni europee a orientare i curricoli verso le competenze nei documenti riguardanti l'istruzione e la formazione formulando una serie di provvedimenti:

- DPR 275/1999 (Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche), art. 10, comma 3;
- L 53/2003, art. 3; D.lvo 59/2004, art. 8 (certificazione delle competenze);
- L 425/1997, art. 3, così come modificato dalla L 1/2007, art. 1, comma 1 (esami di Stato secondo ciclo);
- DM 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e relativo documento tecnico;
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione settembre 2012;
- L 169/2008, art. 3; DPR 122/2009, art. 8 (valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze);
- DPR 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali); DPR 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici); DPR 89/2010 (Riordino dei Licei);

- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 57 del 15.07.2010 e n. 65 del 28.07.2010 (Linee Guida per il curricolo del primo biennio rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istruzione e formazione professionale);
- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 4 e 5 del 16.01.2012 (Linee Guida per il curricolo del secondo biennio e quinto anno rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 (istruzione e formazione professionale).

2 Fornire strumenti per la formazione della persona competente

1. Una didattica su misura per gli studenti

Le competenze costituiscono il significato dell'istruzione, sono in grado di dare motivazione alle abilità, alle conoscenze e ai contenuti disciplinari. Attraverso la didattica per competenze, riusciamo a rispondere alle domande degli studenti, che celano un bisogno profondo di attribuire senso al proprio apprendimento e al proprio lavoro: «Perché studiamo la storia?», «A che serve imparare i polinomi e i sistemi di equazioni?». Nella didattica per competenze, si continua a studiare la storia e a risolvere i sistemi di equazioni, ma legando tali conoscenze e abilità a problemi concreti o ancorati alla realtà, oppure attraverso mediatori didattici e organizzazioni capaci di catturare l'interesse dell'allievo e mobilitare le sue risorse personali.

Se la competenza, come recita la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2008, è «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale», ovvero "sapere agito" in contesto significativo, si comprende che perseguire competenze presuppone un insegnamento che travalica la divisione disciplinare: non esistono, infatti, problemi e situazioni che si possano affrontare mobilitando un solo sapere disciplinare; di solito un problema si affronta da diversi punti di vista. Una dimostrazione di tutto ciò sta anche nell'affermazione sempre più ampia nel mondo del lavoro dei gruppi e delle organizzazioni, dove la formazione di team di progetto eterogenei rispetto a competenze, funzioni, ruoli è la norma, soprattutto quando si tratta di mettere a punto nuovi prodotti o nuove strategie, risolvere crisi ecc.

Un nuovo modo di insegnare

Ai docenti si chiede di impostare la didattica e l'insegnamento in modo che gli alunni possano avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua rappresentazione.

La didattica per competenze si avvale di diverse strategie e tecniche sia didattiche sia di organizzazione del gruppo classe:

- l'apparato tradizionale di didattiche di trasmissione delle conoscenze e di esercitazione di procedure (lezione frontale, esercitazione ecc.);
- la contestualizzazione dei concetti, dei principi, dei contenuti disciplinari nella realtà e nell'esperienza;
- la proposizione in chiave problematica e interlocutoria dei contenuti di conoscenza e l'utilizzo di mediatori e tecniche didattiche vari e flessibili per valorizzare i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli allievi;
- la valorizzazione dell'esperienza dell'allievo attraverso la proposta di problemi da risolvere, situazioni da gestire, prodotti da realizzare in autonomia e responsabilità, individualmente e in gruppo, utilizzando le conoscenze e le abilità già possedute e acquisendone di nuove, attraverso le procedure di problem solving e di ricerca;
- la riflessione e la riformulazione metacognitive continue, prima, durante e dopo l'azione, per trovare giustificazione, significato, fondamento e sistematizzazione al proprio procedere;
- l'apprendimento in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse e per favorire la mutua collaborazione e la reciprocità.

Insegnare per competenze, ovvero avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza, non significa abbandonare i contenuti, giacché essi rappresentano proprio il campo di esperienza in cui esercitare abilità e competenze. Essi, però, vanno accuratamente vagliati e selezionati, poiché non tutto è ugualmente rilevante e non tutto si può imparare; vanno proposti i contenuti irrinunciabili e fondamentali e la didattica deve fare il possibile perché essi si trasformino in conoscenze, ovvero in patrimonio permanente dell'allievo. Le conoscenze saranno quelle necessarie a supportare le abilità (intese come applicazione di conoscenze, procedure, metodi) e le competenze (capacità di agire e di re-agire di fronte ai problemi, utilizzando tutte le risorse personali e agendo in autonomia e responsabilità).

Come realizzare la didattica per competenze

La didattica trasmissiva ed esercitativa non basta più: essa ci permette al massimo di conseguire conoscenze e abilità, ma non competenze; inoltre, genera sempre più estraniazione e rifiuto negli alunni, che troppo spesso non riescono a rintracciare il senso e il significato delle proposte e richieste della scuola. Per far loro conseguire competenze, dobbiamo offrire agli allievi occasioni di assolvere in autonomia i "compiti significativi" (v. oltre), cioè compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, che implichino la mobilitazione di saperi provenienti

da campi disciplinari differenti, la capacità di generalizzare, organizzare il pensiero, fare ipotesi, collaborare, realizzare un prodotto materiale o immateriale. Il compito affidato non deve essere banale, ma legato a situazioni di esperienza concreta e un po' più complesso rispetto alle conoscenze e abilità che l'alunno già possiede, per poter attivare il problem solving. Attraverso i compiti significativi non soltanto si mobilita ciò che si sa, ma si acquisiscono nuove conoscenze, abilità e consapevolezza di sé e delle proprie possibilità.

La competenza non è contrapposta alle conoscenze e alle abilità; queste ultime non sono che articolazioni della competenza, sono suoi aspetti, ma non la esauriscono. Conoscenze e abilità, quindi, sono necessarie ma non sufficienti a costituire la competenza.

Proviamo a spiegarci con qualche esempio. Una persona potrebbe possedere conoscenze e procedure, ma non saperle applicare di fronte a un problema di esperienza, se non dietro precise istruzioni. In questo caso, parleremo di conoscenza astratta, o magari esecutiva. Un'altra potrebbe possedere vaste conoscenze relative a diversi campi del sapere e avere acquisito capacità procedurali anche complesse applicate ad alcuni contesti, ma non essere in grado di generalizzare e soprattutto ristrutturare tali capacità in presenza di situazioni nuove e diverse. La stessa persona potrebbe anche non sapere spiegare in maniera completa il senso delle proprie azioni (ad esempio, il perché si devono applicare determinate norme tecniche e non altre, magari anch'esse efficienti, per costruire un manufatto). In questo caso, la competenza non è raggiunta, perché la persona non ha la capacità metodologica e metacognitiva di trasferire e dare senso al proprio sapere. Un'altra ancora potrebbe essere bravissima nei compiti pratici e organizzativi, ma non riuscire a riferire ciò che fa con le parole, né a collegarlo ad alcuna teoria. La stessa persona può incontrare difficoltà ad apprendere materiali presentati esclusivamente sotto l'aspetto teorico e attraverso il canale verbale. In questo caso, siamo di fronte a una persona che non possiede la capacità di rappresentazione dell'esperienza e dell'azione.

A scuola, gli alunni di questo tipo sono numerosi e per loro la didattica può fare molto, attraverso l'apprendimento per esperienza, accompagnato però dalla riflessione, dalla verbalizzazione, dalla rappresentazione a livelli sempre più astratti, fino alla teoria di riferimento. Per questi alunni, più che per gli altri, vale l'imperativo di dare parola all'esperienza.

Per tornare ai nostri esempi, un'altra persona ancora potrebbe essere ferratissima nelle conoscenze e nelle procedure relative a diversi contesti, sapere anche generalizzare e trasferire tali capacità, ma essere incapace di relazionarsi positivamente con altri o, peggio, potrebbe utilizzare le proprie capacità contro le norme di convivenza e danneggiare la comunità. Nel primo caso, potremmo essere di fronte a un esperto di gestione amministrativa e finanziaria, che sa tutto sui bilanci, le norme fiscali, la contabilità d'azienda, ma non sa relazionarsi in maniera proficua con nessun collega d'ufficio; nel secondo caso, a un chimico eccelso che mette il suo sapere al soldo di narcotrafficanti. In questi ultimi due casi, la competenza non viene raggiunta per assenza di capacità relazionali e sociali, di autonomia e di responsabilità

(intese kantianamente come capacità della persona di autogovernarsi e di attribuire significato alla legge morale e all'etica).

Perché noi possiamo parlare di competenza, pur a diversi livelli di padronanza, quindi, è necessario trovarci di fronte a una persona che possiede conoscenze, capacità procedurali (abilità), ma anche capacità metodologiche, personali, relazionali, sociali ed etiche, in particolar modo autonomia e responsabilità, per agire di fronte a problemi di diversa natura.

2. Uno strumento fondamentale: l'unità di apprendimento

Uno degli strumenti più completi per realizzare la didattica per competenze è la cosiddetta unità di apprendimento (UDA). Essa rappresenta un segmento, più o meno ampio e complesso, del curricolo, che si propone di far conseguire agli allievi aspetti di competenza (e ovviamente delle sue articolazioni in abilità e conoscenze), attraverso l'azione e l'esperienza.

Gli allievi sono chiamati a realizzare un prodotto materiale o immateriale (un manufatto, una brochure, la realizzazione di un evento ecc.), individualmente o in gruppo, mettendo a frutto conoscenze e abilità già possedute e acquisendone di nuove attraverso il lavoro. La valutazione dell'unità viene effettuata tramite osservazioni di processo (impegno, costanza, motivazione; capacità di individuare problemi e di proporre ipotesi di soluzione, concretezza; collaborazione; capacità di fronteggiare le crisi, di collegare informazioni ecc.); analisi del prodotto (coerenza con la consegna, completezza, precisione, efficacia ecc.) e – fondamentale – una relazione individuale scritta e orale che renda conto del lavoro svolto, del percorso e delle scelte effettuate, delle esperienze condotte. La relazione ha un grande valore di riflessione metacognitiva (ovvero aiuta a dare senso al proprio sapere) e ha anche il compito insostituibile di "dare parola" all'esperienza, ciò che consente all'allievo di rappresentarla a livello astratto e concettuale. La capacità di rappresentare e di riflettere sull'esperienza attraverso il linguaggio è alla base dei processi di astrazione e di simbolizzazione che portano a poter fare a meno dell'esperienza "qui e ora" e che sono indispensabili al conseguimento delle capacità progettuali, ideative e creative.

Ugualmente, l'apprendimento attraverso l'azione e la contestualizzazione consente agli allievi che si connotano prevalentemente come "astratti, verbali, centrati sulla teoria" di ancorare le proprie conoscenze a problemi reali e pratici.

Le competenze coinvolte in un'unità di apprendimento sono solitamente diverse; quasi sempre è interessata la comunicazione nella madrelingua; spesso le competenze sociali del collaborare e partecipare e quelle metodologiche del problem solving e dell'imparare a imparare. Si sceglie di porre il focus di attenzione prevalentemente su alcune, poiché non sarebbe possibile tenerle tutte sotto controllo. L'unità di apprendimento è uno strumento potente perché travalica le singole discipline e fornisce elementi di valutazione a diversi insegnanti, che abbiano partecipato o meno alla sua progettazione e realizzazione.

Una unità di apprendimento non esaurisce le competenze; servono osservazioni ripetute in contesti differenti. Le competenze, del resto, possono essere perseguite anche attraverso la didattica quotidiana, a patto che il docente abbia egli stesso la consapevolezza del significato e del senso di ciò che insegna e della valenza che ogni sapere riveste per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Alcuni esempi

Prendiamo un insegnante che spiega la storia: la domanda più ricorrente da parte dei giovani allievi di fronte alla successione storica di fatti, persone ed eventi è: «Perché studiarli, che sono tutti morti?». Spetta all'insegnante avvicinare questa disciplina ai ragazzi attraverso i quadri e le strutture di civiltà, analizzarne le trasformazioni, leggervi i segni nel presente e inserirvi con naturalezza i personaggi e gli eventi fondamentali, quelli che costituiscono le "cesure" storiche. Naturalmente con i giovani allievi funziona meglio l'approccio narrativo anziché quello rigidamente "storicistico" e diacronico, che spesso connota ancora le pratiche didattiche delle nostre scuole. Lo studio delle vestigia del passato nel nostro ambiente, le testimonianze vive – dove è ancora possibile – o documentali, la metodologia "dalle storie alla storia"; l'interpretazione critica di eventi del presente attraverso una lettura delle premesse nel passato, le riflessioni e l'analisi comparata di fatti storici alla luce, ad esempio, dei valori costituzionali e dei diritti umani per costruire competenze di cittadinanza; le ricerche sul campo, anche utilizzando le nuove tecnologie ecc. consentono agli allievi di comprendere e approcciare la storia come elemento vivo e immanente nella propria esperienza e non corpo estraneo confinato nei musei.

Prendiamo un insegnante di fisica alle prese con i concetti di velocità, accelerazione, inerzia e le relative formule. Se egli partisse dalle domande: «A che cosa servono tali concetti a un normale cittadino, che non sia un tecnico del settore? Come possono contribuire ad aumentare le competenze di cittadinanza?», potrebbe applicare i concetti fisici ai comportamenti stradali, ai rischi connessi alla velocità, magari servendosi di modellini, documenti, filmati ecc.

A questo proposito, un gruppo di valenti insegnanti di scienze del primo biennio di scuola superiore ha messo a punto un'unità di apprendimento di scienze integrate partendo da un aspetto fondamentale per la cittadinanza: come leggere il bugiardino (foglio illustrativo) dei farmaci. Attraverso l'analisi dei bugiardini, essi hanno affrontato elementi di chimica (i componenti e i principi attivi dei farmaci) e di biologia (gli effetti delle sostanze), fornendo, insieme alle conoscenze scientifiche, strumenti di lettura e di gestione consapevole della quotidianità e della propria salute.

Naturalmente, l'utilità non va confusa con l'utilitarismo. In assoluto, non ci sono saperi "inutili": caso mai possono esistere approcci astratti al sapere che non riescono a renderlo vivo e significativo. Gli allievi, e le persone in generale, apprendono le cose in modo permanente e consolidato tanto più esse rivestono per loro significato, valore e connotazione affettiva. Il resto si apprende soltanto fino all'interrogazione, o al termine degli studi, e poi si accantona, oppure si dimentica.

La poesia, le arti, la musica non hanno rigorosamente una portata "utilitaristica", tuttavia possono essere grandemente apprezzate dagli allievi se toccano la loro affettività e le loro passioni. Possono inoltre rappresentare un valido aiuto nel campo dell'educazione affettivo-emotiva e nel consolidamento delle competenze di cittadinanza.

Pensiamo, ad esempio, alla ricostruzione di un fatto storico come l'olocausto. Lo scopo per cui noi affrontiamo tale evento non può essere soltanto storico. Il significato più alto è di cittadinanza, cioè quello di stimolare negli allievi riflessioni critiche sui valori dell'umanità, della convivenza, della democrazia, perché essi arrivino alla conclusione che tali fatti non dovrebbero mai più accadere. Se la ricostruzione che noi proponiamo alla classe fosse una ricerca attiva da parte degli allievi di testimonianze, immagini, testi e si concretizzasse nella realizzazione di un PowerPoint o di un documentario dove testi informativi e immagini venissero accompagnati da musiche e testi letterari o poetici pertinenti (Primo Levi, Salvatore Quasimodo, Joyce Lussu), il linguaggio letterario e artistico avrebbe una funzione potentissima: quella di connotare emotivamente l'informazione, rendendola significativa e cementando gli elementi costitutivi della competenza di cittadinanza. Nello stesso tempo, i poeti e i letterati assumerebbero agli occhi degli allievi l'alta statura di testimoni che compete loro.

Più in generale, i linguaggi letterari e artistici servono a fornire agli allievi strumenti espressivi e di comprensione estetica che essi apprezzeranno a patto che noi riusciamo a porgerli in modo vivo e significativo; la letteratura, inoltre, contribuisce a far comprendere che alcuni vissuti e significati sono universali, a prescindere dallo spazio e dal tempo, e ritrovarli nella narrazione permette di collocarci alla giusta distanza emotiva sia rispetto al testo sia rispetto ai vissuti personali che il testo stesso può evocare.

3. L'insegnante: un ruolo di primo piano

È importante sottolineare con forza che in tutto ciò ha enorme importanza l'atteggiamento e lo spessore culturale e umano dell'insegnante. I giovani hanno bisogno di modelli significativi in cui identificarsi. L'adulto educante passa prima ciò che è e poi ciò che sa, e il giovane attribuisce generalmente maggiore importanza a ciò che siamo rispetto a ciò che insegniamo. Dimensioni come la coerenza, l'autorevolezza, l'empatia, la serietà, l'equità, l'onestà professionale e intellettuale e – non ultimi – la passione e l'interesse che lasciamo trasparire insegnando sono potentissimi fattori di motivazione per gli allievi. Il "magister" è il docente che non solo passa conoscenza, ma regala esperienza, principi e chiavi di lettura della realtà, sa far capire il significato del sapere per la vita.

In questo senso hanno ragione coloro che sostengono che la didattica per competenze non è nulla di nuovo e che ritroviamo i suoi assunti fin dagli albori del pensiero, in Epicuro, Socrate, Seneca; è altrettanto vero che tutti gli insegnanti avranno condotto esperienze di didattica per problemi, ricerche sul campo, riflessioni ecc.

Il punto è che per perseguire competenze in modo sistematico e intenzionale è necessario che queste esperienze non restino casuali ed episodiche, ma diventino progettate, sistematiche, ordinarie, e che si inseriscano in un curricolo dove il concetto di competenza e il percorso per perseguirla sono resi espliciti e formalizzati per gli insegnanti prima di tutto, e quindi per gli studenti e le loro famiglie.

Questo è il cambiamento che ci viene richiesto. La didattica per competenze non può diventare l'ultima moda didattica. La posta in gioco è troppo alta: si tratta di riconquistare all'apprendimento e di fornire gli strumenti di cittadinanza alle generazioni più giovani, che rischiano di essere lasciate in balia di strumenti di informazione e intrattenimento dalle potenzialità positive innegabili, ma anche virtualmente distruttivi, se avvicinati senza le adeguate capacità di lettura e di analisi critica.