

02

I Quaderni della Ricerca

Insegnare per competenze

Federico Batini



© Loescher Editore - Torino - 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

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 fotocopie 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, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9788858306574

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore S.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Rebecca Impellizzieri
Redazione: Rebecca Impellizzieri e Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico e videoimpaginazione: Fregi e Majuscole - Torino

Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano, 46
10155 - Torino

Indice

Parte prima

1. Cittadini di una società complessa.....	7
2. Cambiare un sistema.....	13
3. Dal “bagaglio culturale” alle competenze.....	17
4. <i>Lifelong learning</i> e competenze: storia di due concetti incrociati.....	23

Parte seconda

1. Le competenze.....	31
2. Le competenze di base.....	37
3. Gli assi culturali e le competenze di base.....	41
4. Le competenze chiave.....	47
5. Le competenze di cittadinanza italiane.....	51
6. Che cosa cambia dai contenuti alle competenze? Una rivoluzione copernicana.....	53
7. Insegnare e valutare per competenze.....	57
8. Domande da porsi.....	63
9. Conclusioni aperte.....	69

Postfazione: l’esperienza di Pratika in Toscana	73
--	-----------

Bibliografia	77
---------------------------	-----------



Parte prima



1. Cittadini di una società complessa

I dispositivi sociali che utilizziamo per inserire bambini e giovani nella dimensione collettiva, per prepararli alla vita adulta, all'esercizio della cittadinanza, per far sì che essi possano scegliere e disegnare il proprio futuro hanno, oggi, la necessità di modificarsi. I motivi alla luce dei quali possiamo sostenere, con ragionevole grado di certezza, la necessità di forti cambiamenti interrogano la funzione stessa di questi dispositivi: se riteniamo, infatti, che essi servano a garantire a bambini e bambine, ragazzi e ragazze e, perché no, agli stessi adulti, l'appropriazione di un apparato strumentale che consenta loro di gestire la propria vita, di relazionarsi con gli altri, di esercitare, cioè, un certo grado di controllo sulla dimensione soggettiva e su quella collettiva del loro futuro, allora, in un mondo totalmente modificatosi rispetto a poche decine di anni fa, occorre ripensare i dispositivi che a quel mondo preparano e introducono.

Nelle nostre società il principale di questi dispositivi è il sistema di istruzione, con tutte le sue articolazioni. Un sistema di istruzione è gestito e abitato da una serie di attori; tradizionalmente, però, gli attori principali che consideriamo sono alunni e insegnanti. I primi sono i "clienti" del sistema, coloro in ragione dei quali il sistema esiste, i secondi ne sono gli operatori principali, coloro cioè che garantiscono che il servizio venga erogato. Storicamente, la maggior parte dei sistemi di istruzione ha optato per un modello di organizzazione del processo di apprendimento molto semplice: sono stati definiti elenchi di contenuti (suddivisi in discipline) ritenuti necessari per la condizione di una "cultura", si sono scelti, attraverso verifiche mirate a testare la loro preparazione (centrata sulla conoscenza dei contenuti medesimi), degli specialisti di quei contenuti e si è chiesto loro di "spiegarli" a insiemi organizzati di alunni suddivisi in gruppi omogenei per età. Agli alunni si è chiesto di studiare e imparare quegli stessi contenuti e di "ripeterli" agli stessi specialisti che li avevano loro spiegati i quali, a loro volta, avrebbero poi assegnato loro delle valutazioni. Se le valutazioni avessero superato una certa soglia si sarebbe potuto accedere al livello successivo, in caso contrario occorreva ripetere l'ultimo anno di percorso. Si tratta di un sistema autoreferenziale e poco giustificabile, definito nella sua struttura moltissimi anni fa e rimasto sostanzialmente invariato da allora, un sistema in cui "i clienti" non hanno diritto

di parola circa il cosa e il come del servizio medesimo che ricevono, nel quale non ha cittadinanza la loro soddisfazione.

Un sistema siffatto ha una logica e una ragione di essere in una società stabile e prevedibile, in cui i valori e le conoscenze chiave, le modalità di comunicazione e relazione, le richieste del mondo del lavoro rimangano pressoché immutate per lunghi periodi, il principio di autorità sia riconosciuto come valore, in cui, infine, si ritenga possibile trasmettere una cultura.

Una cultura è un patrimonio di conoscenze, valori, repertori di comportamento, modelli di relazione e strumenti per l'attribuzione di significato che, una volta, veniva condiviso da una comunità geograficamente limitata. La comunità stessa, infatti, veniva definita attraverso gli scambi materiali e immateriali che in essa avvenivano. Con i cambiamenti occorsi negli ultimi venti anni, le comunità non vengono più definite attraverso gli spazi: scambi materiali e immateriali avvengono anche attraverso le tecnologie della comunicazione, che virtualizzano le distanze e i tempi. Una cultura, inoltre, è, per definizione, qualcosa in movimento, che si produce attraverso gli scambi: a partire dagli anni Novanta questo movimento ha conosciuto accelerazioni prima impensabili. Una cultura che si ferma diviene folklore, interessante per organizzare alcune manifestazioni di rievocazione, ma poco utile a preparare al domani le giovani generazioni.

Ai sistemi di istruzione è richiesto allora, oggi, di modificare il proprio impianto e le proprie modalità, rimanendo immutato il loro obiettivo: consentire alle persone e alle comunità di vivere insieme in un sistema fondato su reciproci diritti, riconosciuti a tutti, e doveri condivisi e dei quali ciascuno sia responsabile. In questi stessi decenni è emerso con forza il concetto di "competenza" come potenziale chiave risolutiva dei necessari cambiamenti di cui sopra. Lungi dal possedere virtù magiche e dal costituire una sorta di panacea, le competenze rappresentano tuttavia una delle migliori soluzioni a oggi presentate. La loro principale virtù consiste nel permettere, se correttamente intese, di porre al centro del processo di apprendimento il soggetto che apprende. Nel modello tradizionale di istruzione, troppe volte abbiamo visto i contenuti o "il programma" al centro del processo di apprendimento. È ora di voltare pagina.

Questo volume intende perciò porre l'attenzione su che cosa significa, per i professionisti dell'istruzione, adottare un modello di apprendimento incentrato sulle competenze. Che cosa significa insegnare per competenze o insegnare le competenze? Perché farlo? Come si fa? A questi interrogativi, semplici e al contempo estremamente complessi, si tenta di fornire almeno alcune risposte, pur sapendo che le modificazioni necessarie dovranno, giocoforza, passare attraverso il diretto impegno da parte dei professionisti dell'istruzione a cambiare, attraverso una formazione *on the job*, il cuore stesso della

propria professionalità. Il quaderno che state leggendo vorrebbe costituire un contributo introduttivo in questa direzione.

Come sostiene Perrenoud, con lieve ironia, la prima delle competenze oggi necessaria nei sistemi di istruzione riguarda gli insegnanti ed è quella di «organizzare ed animare situazioni d'apprendimento». Scrive il noto studioso:

Non è forse questa competenza al centro del mestiere stesso dell'insegnante? [...] L'idea stessa di situazione d'apprendimento non presenta alcun interesse per quelli che pensano che si va a scuola per imparare e che tutte le situazioni si presume che servano a questo scopo. [...] Questa insistenza può addirittura sembrare pedante, come se si insistesse nel dire che un medico *concepisce ed anima situazioni terapeutiche*, piuttosto che riconoscere semplicemente che cura i suoi pazienti, come il maestro istruisce i suoi alunni. Ad eccezione di quelli che hanno familiarità con le pedagogie attive ed i lavori nella didattica delle discipline, gli insegnanti di oggi non si riconoscono spontaneamente come *ideatori-animatori di situazioni d'apprendimento*¹.

Uno dei temi di questa introduzione all'insegnamento per competenze sarà, allora, la rivisitazione esplicita del ruolo di insegnante e delle nuove competenze (meta-competenze dunque) che gli necessitano. L'insegnamento non è un automatismo: non si entra in una classe, si spiegano i contenuti sacri e immutabili del "programma" e pertanto si è insegnato. Un modello di insegnamento di questo tipo potrebbe, tranquillamente, essere soppiantato in tutto e per tutto dalle nuove tecnologie: si scelgono pochi bravi divulgatori, si piazzano davanti a delle telecamere, si raggruppano in grandi aule con grandi schermi enormi gruppi di ragazzi e si consente loro di seguire brillanti esposizioni di contenuti. Il risparmio sarebbe in grado di risanare le finanze pubbliche. Quest'azione consentirebbe, nella migliore delle ipotesi, l'assimilazione di nozioni e contenuti semplici, appresi in modo acritico, spesso presto dimenticati. Chiediamo questo a un sistema di istruzione?

Cominciamo daccapo. In Italia, così come in molti Paesi occidentali, per lungo tempo l'azione di insegnare e l'azione di apprendere sono state concepite come momenti separati e distinti, seppur non esplicitamente, attraverso le pratiche messe in campo. La prima azione, di esclusiva responsabilità dell'insegnante, consiste nel veicolare dei contenuti (responsabilità che si esaurisce nell'"aver spiegato" attraverso la lezione frontale); la seconda, di esclusiva re-

1. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002. Le dieci competenze che Perrenoud individua come strategiche per gli insegnanti sono: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro, lavorare in gruppo, partecipare alla gestione della scuola, informare e coinvolgere i genitori, servirsi delle nuove tecnologie, affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione, gestire la propria formazione continua.

sponsabilità degli alunni, consiste nell'ascoltare, prendere appunti, studiare, ripetere. Il terzo momento, che riguarda quanto avviene nella maggioranza delle classi italiane (tanto più con il crescere dell'età e del grado scolastico), è quello della verifica: l'alunno ripete (o completa una verifica scritta), l'insegnante soppesa il grado di preparazione (in poche parole, misura il grado di identità tra quanto ha spiegato e quanto gli viene ripetuto) e assegna una valutazione. Come ha ben dimostrato Bordieu² in un notissimo articolo di quasi cinquant'anni fa, questo modello di scuola premia gli "ereditieri", coloro cioè che provengono da situazioni socio-culturali in cui siano già stati loro forniti i pre-requisiti per trarre profitto da un insegnamento che ha l'illusione della democrazia per il solo fatto di rivolgersi, indistintamente, a tutti. Circola anche, da decine di anni, la traduzione di questo concetto in una battuta salace per la scuola italiana, di cui ho abusato spesso nei percorsi di formazione per insegnanti che ho condotto: «La scuola italiana funziona benissimo, per chi non ne ha bisogno». Andando oltre l'amara ironia la battuta ha un tragico fondo di verità. Solo coloro che sono dotati di un apparato strumentale che permetta loro di selezionare, interpretare, rielaborare personalmente, tradurre in apprendimenti concreti, possono giovare di un sistema di istruzione di questo tipo.

La scuola, la formazione, l'orientamento sono i dispositivi che, assieme all'educazione della famiglia, esercitano l'influenza maggiore rispetto ai processi di inclusione e di preparazione all'essere, domani, cittadini: sicuramente, se dovessimo stabilire una classifica, la responsabilità maggiore spetta alla scuola, al sistema di istruzione tradizionalmente inteso. Occorre modificarlo.

Le modificazioni necessarie riguardano più piani: il piano delle finalità complessive (almeno di come vengono testimoniate dalle azioni), dei contenuti e dei curricoli, il piano delle pratiche e delle didattiche, il piano dell'organizzazione e della logistica, il piano della valutazione, il piano dei termini e dei linguaggi, il piano dei mediatori e degli strumenti didattici, il piano dei diritti e dei doveri, il piano delle competenze di chi presiede a questi processi e il piano delle competenze intese come output di reale apprendimento. Emerge spesso il concetto di cittadinanza, in questi ultimi anni, che fa leva sulla duplice dimensione del soggetto in quanto portatore di diritti e possibilità individuali (che gli debbono essere garantiti) e in quanto inserito in una rete di relazioni, di responsabilità, di visioni e di doveri sociali (dei quali deve rispondere).

I processi che guidano questo percorso, giocoforza, non riguardano il singolo soggetto, ma, piuttosto, il singolo soggetto inserito in più "comunità", quella scolastica, quella formativa, del gruppo dei pari, quelle delle differenti

2. P. Bordieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, in «Revue française de sociologie», 3, 1966, pp. 325-347.

appartenenze di cui ciascuno è portatore (dalle associazioni sino allo sport, dalla cultura di riferimento a credenze religiose o altro):

Il pensiero pedagogico e le prassi educative hanno oggi il compito di immaginare e sostenere il senso della comune umanità, rafforzare il legame sociale, promuovere il senso di comunità nel pluralismo, coltivare l'arte della convivenza, insomma inventare il vivere insieme in un mondo divenuto, allo stesso tempo, troppo piccolo e troppo grande. Accanto a tale compito, troviamo un impegno alla responsabilità: la globalizzazione chiede all'educazione di rivedere l'idea di interdipendenza, nel senso di interpretare le proprie esperienze in termini più ampi, prendere coscienza delle conseguenze che le scelte *locali* possono avere a livello globale, intervenire nello spazio pubblico di discussione³.

Questi obiettivi hanno un'intersezione forte con la dimensione dello sviluppo individuale: è difficile immaginare, senza lo sviluppo di autonomia, di pensiero critico, di sensazione di padronanza circa la propria vita, che un soggetto si faccia carico di, e si senta inserito in, dimensioni di progettualità e responsabilità collettive. Più attingibili diventano allora la competizione, il desiderio di possesso, l'egoismo. Non a caso assistiamo a confronti sui diritti che ricordano dibattiti vecchi di millenni: un diritto inteso come possesso individuale e non come possibilità, un diritto difeso dall'essere allargato ad altri, un diritto che pare sinonimo di proprietà privata, con tanto di recinzione elettrificata, piuttosto che l'espressione del valore e della dignità di ciascuno.

L'esercizio di una vita faticosa, condotta sentendosi "sballottati" da fenomeni esterni a noi, sui quali non esercitiamo alcun controllo, provoca ripiegamenti ed egoismi, paure e necessità di individuare in qualche "loro" un capro espiatorio. Un "loro" che ha, di luogo in luogo, di tempo in tempo, nomi e volti diversi.

Le competenze di base e le competenze di cittadinanza possono costituire una risposta, se ben utilizzate, agli interrogativi posti dalla necessità di tutte queste modificazioni; le competenze sono quindi trattate nel presente volume in questa prospettiva, non come una "moda" didattica passeggera, che si aggiunge alle tante emerse negli ultimi cinquanta anni di sistema di istruzione italiano, bensì come una sorta di rovesciamento del sistema di istruzione stesso, in cui il recupero della centralità dei soggetti in apprendimento e dell'apprendimento stesso non è fattore secondario. La scuola, ricordiamolo, è a servizio dei soggetti che apprendono. La scuola viene qui intesa in chiave di *empowerment*, come un lungo processo teso soprattutto a incrementare il potere e il controllo (e la percezione degli stessi) di un soggetto sulla propria vita, sulle proprie scelte, sul proprio futuro, con gli altri.

3. M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 2009, pp. 34-35.



2. Cambiare un sistema

Intervenire in un sistema non è semplice. Come si modificano i sistemi complessi? Nel valutare i risultati di oltre un decennio di ricerche sui processi di cambiamento in ambito educativo, Fullan¹ mette in evidenza quattro aspetti chiave che sembrano ottimi indizi circa il successo di tali processi. Tali aspetti non parevano rilevanti né prevedibili all'inizio delle ricerche in questione:

- partecipazione e coinvolgimento attivo;
- pressione e sostegno;
- cambiamenti nei comportamenti e nelle opinioni o comprensioni;
- senso di controllo (*ownership*).

Proviamo a ipotizzare di mettere a confronto il sistema di istruzione italiano e l'introduzione in esso di un modello di apprendimento/insegnamento per competenze sulla base dei quattro nodi identificati da Fullan.

In merito ai processi di riforma educativa, Fullan osserva come sia raro e improbabile che un modello possa essere proposto fin dall'inizio alla maggioranza degli attori. I processi di riforma sembrano piuttosto acquisire concretezza a partire da una comunità di attori relativamente ristretta, all'interno della quale è possibile valorizzare la partecipazione e il coinvolgimento attivo. Se segnata dal successo, questa prima esperienza può acquisire l'impeto iniziale, il *momentum* necessario a originare un processo con le potenzialità di coinvolgere in un secondo tempo una massa critica di attori. Per quanto concerne l'introduzione delle competenze nel sistema di istruzione, ci troviamo in questa situazione: c'è già stata una comunità di attori che autonomamente, attraverso formazione, scambio, comunità di apprendimento, ha sviluppato pratiche didattiche efficaci e funzionanti, centrate sulle competenze come obiettivo di apprendimento. Siamo nella fase in cui la massa critica deve aumentare esponenzialmente, per passare dalle straordinarie "isole felici" a una pratica prevalente capace di essere "identitaria" per il sistema.

Fullan nota, inoltre, che i cambiamenti sono, in genere, il frutto di forme di pressione e sostegno che rendono esplicita la necessità di impegni e azioni concrete. In questa direzione sembrano andare anche diverse esperienze di

1. M. Fullan, *Innovation, reform, and restructuring strategies*, ASCD, Alexandria (VA) 1993.

compresenza e sostegno reciproco fra colleghi (*peer coaching*). Al contrario, forme di pressione non accompagnate dalle necessarie forme di sostegno generano resistenza e alienazione, mentre il sostegno fine a sé stesso appare a lungo andare uno spreco di risorse. Può essere analizzato in questo senso il contesto del sistema di istruzione italiano, nel quale la pressione è di tipo normativo e non sempre riesce a incidere sulle pratiche in uso. Non è sufficiente l’emanazione di decreti, circolari, specifiche applicative e attuative, se esse non sono accompagnate da forme di pressione a livello quotidiano, quali appunto le compresenze e la co-programmazione, la negoziazione degli obiettivi di apprendimento con gli allievi, resa obbligatoria e proceduralizzata, l’incentivazione di forme di riflessività attraverso processi tesi verso un duplice obiettivo: favorire la coscientizzazione degli allievi e incrementare la capacità di auto-osservazione e correzione in corso d’opera degli insegnanti. La riflessività riguarda proprio la capacità di conoscere e riconoscere i propri comportamenti (professionali e non) mentre si svolgono e, al livello più avanzato, di correggerli in corso d’opera adeguandoli affinché rispondano meglio allo scopo che si propongono. In poche parole è come se ciascuno di noi fosse in grado, mentre agisce, di guardarsi da fuori, osservarsi criticamente e correggersi, proprio come se si trattasse di un’altra persona.

Il sostegno a questi processi deve essere rappresentato, giocoforza, dalla dotazione di apparati strumentali, *vademecum*, repertori e, naturalmente, formazione continua e obbligatoria, strettamente legata all’acquisizione di competenze (degli insegnanti) e ai percorsi di carriera.

Una dinamica essenziale ai processi di riforma è, secondo Fullan, quella che riguarda i cambiamenti nei comportamenti e nelle opinioni o comprensioni. Come accade in certe fasi dell’età evolutiva così anche nel caso dei processi di riforma e cambiamento in ambito educativo, prima di osservare un progresso è possibile assistere a un passo indietro (*implementation dip*): le cose sembrano peggiorare, subito prima di migliorare.

Fullan sottolinea che in questa dinamica i cambiamenti nei comportamenti sembrano precedere i cambiamenti nelle opinioni, come se le persone avessero bisogno di sperimentare attivamente i concetti, le abilità, le competenze necessarie al cambiamento prima che questi divengano loro più chiari e, di fatto, si strutturino e possano essere acquisiti e utilizzati in modo migliore. In generale, sembra si possa affermare che il rapporto fra cambiamenti nei comportamenti e cambiamenti di opinione sia continuo e si svolga in condizioni di reciprocità.

Considerato quanto esposto, sono necessari, allora, momenti di proceduralizzazione di una didattica per competenze, al fine di “abituare” a certi comportamenti secondo un approccio estremamente pragmatico.

Tuttavia, perché un cambiamento possa considerarsi acquisito, deve essere accompagnato da un senso di controllo (*ownership*), dalla capacità di capirlo e sentirsi competenti che scaturisce da un processo e da un investimento progressivo. È fonte di frustrazione l'aspettativa che tali competenze possano manifestarsi quasi per magia già all'inizio del processo. Al contrario, esse sono l'esito conclusivo di un positivo processo di cambiamento. La soluzione può allora essere cercata in una condivisione e programmazione del sistema e dell'agire didattico, che passi attraverso l'individuazione di nette tappe di avvicinamento, definite nei tempi, nei modi e negli adempimenti, e delle quali ciascuno deve essere responsabile. Ogni istituto dovrebbe muoversi in questa direzione, senza attendere ulteriori indicazioni ministeriali. Progressivamente, l'utilizzo reiterato di queste pratiche consentirà una maggiore *expertise* degli insegnanti e, dunque, permetterà di sperimentare una sensazione di maggior padronanza e controllo. Quando saremo giunti a questa fase, il nostro sistema di istruzione potrà dirsi cambiato.



3. Dal “bagaglio culturale” alle competenze

In una società stabile e prevedibile, come già accennato, vi sono dispositivi di inserimento di un soggetto nella società e di preparazione alla vita adulta (ad esempio per favorirne l'accesso al mondo del lavoro) che hanno un senso e un costo accettabile; altri sono il senso e il costo di questi dispositivi in una società poco prevedibile e instabile come quella in cui viviamo, nella quale i nostri destini paiono legati a fenomeni su cui esercitiamo un basso grado di controllo (la crisi economica che ha funestato l'Occidente in questi ultimi anni è, indubbiamente, l'esempio più pregnante in questo senso). La metafora di un'auto può essere calzante: quanto sarà differente il mio investimento economico ed emotivo in un'auto con la quale posso prevedere di fare poche centinaia di chilometri all'anno, per alcuni anni soltanto, e invece, in quella che ritengo, a torto o a ragione, che sarà un'auto con cui dovrò fare decine di migliaia di chilometri all'anno per molti anni? Il tipo di *optionals*, il modo di usarla, la cura che dedicherò alla manutenzione e all'investimento saranno uguali?

Pensiamo, per un momento soltanto, alla funzione, in termini generali, dell'istruzione e della formazione: in una società stabile e prevedibile i saperi di una generazione possono essere trasmessi alla generazione successiva, che li modificherà e personalizzerà parzialmente, conservando pressoché intatto il loro valore d'uso e di scambio (e i significati che vengono attribuiti a quei saperi e attraverso quei saperi, con i materiali che quei saperi veicolano); tali saperi quindi determineranno non soltanto valori e significati, ma anche comportamenti, abitudini, ruoli sociali. In una società accelerata, instabile e, davvero, poco prevedibile questa modalità non funziona. Non soltanto si modificano rapidamente le conoscenze necessarie a gestire efficacemente la propria vita professionale e quotidiana, ma si modificano anche i complessivi quadri di valori nei quali quelle conoscenze sono inserite (conoscenze che costituiscono i “mattoni” tramite i quali quei quadri di valori possono costruirsi); i comportamenti e le pratiche cambiano con una velocità maggiore rispetto ai saperi che li determinano.

Proprio nelle società occidentali assistiamo, infatti, a una perdita di attribuzione di valore e senso ai percorsi formali di istruzione e formazione e a una

crisi di questi ultimi in termini di efficacia, di efficienza, di utilizzabilità. In un certo senso, è come se alle veloci e potenti modificazioni alle quali è stata sottoposta la società contemporanea fosse corrisposta una sostanziale immobilità dei sistemi di istruzione e formazione e dei saperi attorno ai quali ruotano tali sistemi. Se una volta quei saperi potevano funzionare per le finalità ricordate, come è possibile che possano funzionare ancora oggi?

I saperi, da quelli di uso quotidiano a quelli con un grado di astrazione più alto, perdono la loro attualità con relativa facilità e dunque non permettono l'utilizzo dei concetti-guida che hanno regolato i processi di istruzione e formazione per quasi un secolo. Questo discorso vale per tutto il patrimonio di conoscenze e competenze veicolate e trasmesse da una generazione all'altra: aver letto e frequentato le lettere d'amore contenute nei romanzi, essermi confrontato con epistolari illustri, aver esplorato corrispondenze storiche e letterarie non mi ha soltanto inserito in una cultura, ma mi ha anche consentito di disporre di un repertorio di stili, di modelli, di modi di dire, di toni, di immaginare reazioni possibili per le lettere cartacee che ho inviato, numerose, nella mia adolescenza e giovinezza. Quale uso potrei farne oggi? Sicuramente un uso diverso. Non scrivo una lettera cartacea da molti anni, non ne ricevo da quasi altrettanti. Come è possibile pensare che un ragazzo o una ragazza di oggi non debba confrontarsi dunque con mail, stati su Facebook, scritti da persone competenti? Come posso pensare che gli stessi modelli e gli stessi riferimenti conservino la medesima validità?

Le parole che utilizziamo per definire, nel quotidiano, i sistemi di istruzione non sono neutre, nascondono al proprio interno delle teorie di riferimento. Concetti come quello di "bagaglio culturale", ad esempio, debbono essere ridefiniti. Il concetto di "bagaglio culturale" era latore di un significato preciso. Proviamo ad accogliere pienamente la metafora: nel viaggio della vita un bagaglio particolarmente grande e provvisto di molti contenuti culturali era ritenuto un'attrezzatura indispensabile, che avrebbe permesso a ciascun soggetto di affrontare qualsiasi situazione, attingendo al bagaglio stesso secondo le necessità della vita. Restando nella metafora, un soggetto con un bagaglio pesante, più ampio e voluminoso, composto da molti "colli" sarebbe stato favorito rispetto a un altro con un bagaglio leggero e di modeste dimensioni, in quanto maggiormente preparato ad affrontare i differenti "climi" e le diverse "situazioni" di vita.

La metafora funziona in una società stabile, nella quale le "fermate" di quel "viaggio" siano definite, i mutamenti sostanziali, nella vita di un soggetto, sientino sulle dita di una mano, i "mezzi di trasporto" utilizzati siano relativamente pochi e rendano tutto sommato semplice portare con sé un bagaglio voluminoso, di cui sia possibile prevedere il contenuto. La metafora

perde la propria efficacia, anzi, rovescia il proprio significato qualora, invece, come oggi, le "stazioni" del "viaggio" siano molte, molti i "mezzi di trasporto", molte le differenze climatiche, molte le modificazioni e, in sintesi, i cambiamenti. In più, questi cambiamenti non sono definiti né prevedibili. Affrontare un viaggio pieno di soste, ripartenze, che richiede spostamenti continui, utilizzando, ogni volta, molteplici mezzi di trasporto, portando con sé un bagaglio pesante è oltremodo faticoso, come sanno bene coloro che hanno esperienza di viaggi non organizzati. La condizione migliore per viaggiare è quella di partire con un bagaglio leggero e intelligente, che contenga l'essenziale, cercando poi ciò che serve e non è contenuto nel bagaglio a ogni fermata, a ogni tappa, secondo necessità (posto che tali necessità non sono prevedibili *ex ante*). Le destinazioni non possono essere conosciute, nemmeno per sommi capi, prima della partenza, ed è dunque pressoché impossibile (nonché, come esplicitato sopra, ingombrante) costruirsi un bagaglio in grado di fronteggiare ogni situazione. Meglio disporre di un bagaglio leggero, che permetta di aggiungere, di tappa in tappa, ciò che è necessario e di lasciare ciò che non serve più. Proprio come un bagaglio pesante ingombra e rende più complessi gli spostamenti, un'articolazione strutturata e completa del sapere personale rende "rigido" il modo di vedere le cose, più complesso il cambiamento, l'innesto, l'acquisizione di novità, impedisce di navigare nel cambiamento. Il bagaglio pieno e pesante non consente di portarsi dietro dei souvenir da ogni luogo visitato. La continua evoluzione dei saperi richiede infatti, oggi, il possesso delle competenze essenziali, quelle di base e quelle trasversali e, con la felice espressione dell'OMS, le *life skills*, che costituiscono il bagaglio leggero al quale ciascuno può, di volta in volta, agganciare le conoscenze e le competenze che gli sono utili per quel tratto di strada. Per i viaggiatori di oggi è opportuno un bagaglio leggero: si tratta, infatti, di viaggiatori che debbono saper trarre profitto da ogni tappa, e trovarvi la spinta per il tragitto successivo.

Un altro concetto guida per i sistemi di istruzione e formazione del secolo scorso è stato quello, coesistente al primo, legato alla memoria. "Ricordare" è stato il verbo dell'apprendimento nel Novecento, a cui oggi si affianca, con eguale importanza, il verbo "dimenticare". Non è più possibile ricordare tutti i saperi che si renderanno necessari nel tempo, ad esempio nell'ambito della vita professionale di un soggetto, sia in ragione della loro quantità sia in ragione della loro imprevedibilità (difficilissimo ricordare così tanto, impossibile ricordare ciò che ancora non si sa). Soltanto dieci anni fa, ad esempio, sarebbe stata poco prevedibile la necessità di un utilizzo competente dei network sociali come strumento di comunicazione, eppure oggi la capacità di utilizzarli è divenuta essenziale per molte categorie professionali.

I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero, per loro natura, essere

orientati al futuro, sono i luoghi nei quali ci si prepara al futuro e il futuro stesso viene “incubato”. Se ciò che si apprende in questi luoghi deve preparare all’inserimento in una comunità, in una dimensione collettiva e di cittadinanza, essendo cambiate le condizioni esterne, ovvero il mondo in cui questi stessi soggetti dovranno inserirsi e il futuro a cui dovranno prepararsi dovranno modificarsi anche gli obiettivi di apprendimento e le modalità con cui questi obiettivi vengono perseguiti. Le convinzioni che molti ragazzi e ragazze esprimono circa la bassa o assente significatività della propria esperienza di istruzione e la scarsa fiducia che essi nutrono su quanto questa esperienza possa loro essere utile per costruire il proprio futuro sono, probabilmente, fondate proprio sul fatto che gli apprendimenti e le esperienze che loro proponiamo sono distanti nei linguaggi, nei contenuti, nella modalità dall’esperienza quotidiana e dunque essi non riescono a percepirne il collegamento con la loro vita, a trarne materiali e strumenti per attribuire senso e significato alla propria esperienza¹.

Oggi, in alcuni campi e a diversi livelli, gli allievi possono essere portatori di un numero di conoscenze e competenze pari o maggiore di quello di alcuni tra i loro insegnanti (o almeno avere maggiore facilità di apprendimento rispetto ad alcune competenze). Le nuove tecnologie non sono l’esempio semplice, sono piuttosto l’esempio strategico, perché quelle conoscenze e compe-

1. Il racconto dei *Promessi Sposi* può costituire un esempio emblematico per il nostro sistema scolastico. Sollevandoci per un momento dagli obblighi di devozione nei confronti di quest’opera, proviamo a ricordarci che l’inserimento di un’opera in un curriculum non significa che gli allievi debbano porsi in adorazione nei confronti della stessa, significa, al contrario, che essa debba loro essere utile. Questo romanzo non è solo un classico: era, almeno sino agli anni Sessanta del secolo scorso, un racconto di emancipazione. Nella prima metà dell’Ottocento e almeno sino alla prima parte del Novecento non era così neutro far trionfare l’amore sul potere, non era neutro affermare le ragioni degli occupati sugli occupanti, non era neutro attribuire maggiore forza alla parola che alla spada; tutto ciò costituiva una sorta di rivoluzione (nonostante il paternalismo manzoniano nei confronti dei propri personaggi), la proposta di valori nuovi, una storia in cui si determinava un’eccezione positiva e si apriva una possibilità di cambiamento. Quell’esperienza può aver strutturato modelli e modalità di risposta emozionale e di azione in tanti ragazzi e ragazze che l’hanno letta. Oggi quell’esperienza perde valore per due differenti motivi: il primo è che, comunque, i materiali narrativi dai quali è composta non vengono utilizzati come tali, ma sono spesso subordinati allo studio di artefatte fasi di pre-interpretazione critica, alla memorizzazione delle date delle varie stesure, a un approccio proprio della storia della critica piuttosto che della narrazione; il secondo è legato alla perdita di significato, nell’esperienza individuale e collettiva (sul piano emozionale, di repertori di significato per l’esperienza soggettiva, come supporto di materiali per la costruzione di valori) degli obiettivi canonicamente matrimoniali di Renzo e Lucia, della costruzione di un orgoglio nazionale, delle vicende legate al tema della giustizia (cui forse, oggi, sarebbero più utili racconti di segno opposto), dell’uso dell’istruzione come strumento di raggio e di potere. Un esempio ulteriore, rispetto allo stesso romanzo, potrebbe essere costituito dal tenace rifiuto della multisensorialità e multimedialità nei sistemi di istruzione. Manzoni aveva pubblicato i *Promessi sposi* con una ricca dotazione di immagini: per quale motivo sono state completamente espunte da quasi tutte le edizioni scolastiche? Altri racconti e/o altri utilizzi degli stessi potrebbero, probabilmente, rivelarsi più utili. Si tratta dunque di un problema di contenuti e di modalità INVALSI nei nostri sistemi di istruzione e formazione.

tenze sono tra quelle maggiormente utili per il futuro, per quanto possiamo saperne oggi, seppure da sole non possano nemmeno essere utilizzate pienamente. Proviamo a pensare, per assurdo, a che cosa sarebbe accaduto se cento anni fa avessimo detto che gli allievi erano superiori ai loro insegnanti nello scrivere correttamente e nel far di conto? Eppure abbiamo tutti piena coscienza di che cosa significhi *digital divide* e di come la civiltà digitale intenda per "alfabetizzazione" qualcosa di molto differente dai vecchi concetti di alfabetismo/analfabetismo. L'appoggiarsi a saperi codificati da decine e decine di anni, in molti casi da centinaia, può divenire allora un vero e proprio "rifugio" difensivo per una parte di una generazione. L'autorevolezza di un'insegnante non risiede più, oggi, nella conoscenza, pur enciclopedica, della propria disciplina, ma nella capacità che ha, attraverso la propria disciplina, di fornire strumenti e materiali utili alla vita quotidiana e futura dei ragazzi, a incidervi, a far sì che gli apprendimenti che conquistano i propri allievi siano loro utili per diventare maggiormente in grado di scegliere, di controllare attivamente la propria vita e nel renderli consapevoli di ciò che stanno apprendendo. Ancorando gli apprendimenti alla vita quotidiana e ai progetti di vita dei soggetti che dovrebbero essere i protagonisti dei sistemi di istruzione e formazione, potremmo riuscire nel difficile compito di riattribuire ai percorsi di istruzione e formazione significatività e autorevolezza piene, a ridare alla scuola la centralità che merita. Le competenze appaiono, oggi, come il costrutto in grado di favorire questi cambiamenti.



4. *Lifelong learning* e competenze: storia di due concetti incrociati

Oggi il termine *lifelong learning* appare persino desueto, tanto è stato l'abuso che se ne è fatto; questa espressione si riferisce alla dimensione verticale dell'apprendimento, nella misura in cui questo riguarda la durata dell'intera vita. Questa convinzione deriva anche dalla comprensione dell'apprendimento come aspetto insito in ogni azione umana. Il concetto di *lifelong learning* rappresenta il superamento di una dimensione temporale definita (il tempo dell'istruzione iniziale) che una volta costituiva, nell'esistenza di un soggetto, spesso l'unica porzione di vita dedicata all'apprendimento. Non soltanto le mutate condizioni del mondo del lavoro o l'introduzione della tecnologia nella vita quotidiana richiedono maggiori attitudini al cambiamento; in effetti si tratta di una differente concezione degli uomini: apprendere continuamente e usare quanto appreso come risorsa è una delle caratteristiche distintive del genere umano, comprendere appieno il concetto di *lifelong learning* significa aderire a questa prospettiva, nonché credere in questa visione antropologica.

Tuttavia, per essere più completi, occorre oggi parlare anche di *lifewide learning*, espressione che si riferisce alla dimensione orizzontale, coinvolge tutti gli ambiti della vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all'apprendimento (tradizionalmente, scuola e università, in misura minore, nella percezione sociale, la formazione professionale) e la valorizzazione di ogni esperienza del soggetto in quanto fonte di saperi e competenze e stimolo all'utilizzo di queste ultime. L'espressione completa diventa allora *lifelong lifewide learning*, con cui i tempi e gli spazi dell'apprendimento si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni momento dell'esistenza del soggetto.

In questo contesto diventa fondamentale riuscire a far comprendere come sia cambiata la concezione dell'apprendimento non ai professionisti del sapere, ma alle persone, affinché queste possano riconoscere nei vari aspetti della propria vita le occasioni che favoriscono un tale sapere e ne possano approfittare, poiché dotate di una maggiore consapevolezza. L'informazione a questo livello, se correttamente intesa e impostata, può costituire un elemento di sviluppo della riflessività.

Una condizione fondamentale (seppur non sufficiente) di questo tentativo

consiste in una migliore denominazione dei vari tipi di apprendimento; attraverso tale denominazione alcuni termini rappresentativi sono ormai entrati nel linguaggio comune, diffondendosi anche presso i non addetti ai lavori:

- *apprendimento formale*: si tratta di quell'apprendimento che avviene in un contesto organizzato e strutturato (in un'istituzione scolastica/formativa), è esplicitamente pensato e progettato come apprendimento e conduce a una qualche forma di diploma o certificazione
- *apprendimento non formale*: è l'apprendimento connesso ad attività pianificate ma non esplicitamente progettate come apprendimento (quello che non è erogato da una istituzione formativa e non sfocia normalmente in una certificazione, ad esempio una giornata di approfondimento su un problema lavorativo nella propria professione)
- *apprendimento informale*: sono le molteplici forme dell'apprendimento mediante l'esperienza risultante dalle attività della vita quotidiana, legate al lavoro, alla famiglia, al tempo libero. Questo tipo di apprendimento non è organizzato o strutturato e non conduce a una certificazione (ad esempio si pensi all'appartenenza a un'associazione). In queste nuove modalità di definire e denominare tempi, modi e luoghi dell'apprendimento il concetto di competenza, con la sua natura multiforme e difficilmente definibile, è uno degli elementi chiave sui quali si interroga la letteratura delle scienze dell'educazione. È qualcosa che è andato con il tempo mutando, assumendo una rilevanza strategica e divenendo un "concetto-valigia", come è stato definito all'interno di rapporti di ricerca ISFOL.

Il lavoro sul quadro comunitario attorno al concetto di competenza ha conosciuto un'accelerazione importante negli ultimi quindici anni; i passaggi normativi e le raccomandazioni, sia a livello europeo che a livello dei singoli Stati membri, si sono moltiplicati.

La storia ha inizio negli anni Novanta: nel 1993 Jacques Delors licenzia il noto *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione*, che auspica un forte collegamento tra la formazione di base, gli apprendimenti scolastici e la vita quotidiana. Nel 1995 Edith Cresson, con il nuovo *Libro Bianco*, evidenzia come la costruzione di una società cognitiva non possa avvenire per mezzo di un decreto, *ope legis* insomma, bensì sia necessario un processo continuo che, in quel documento, viene declinato attraverso l'elencazione di una serie di obiettivi. La nota *Strategia di Lisbona* viene definita nel 2000 e, pur essendo centrata su una serie di riforme e azioni di tipo economico, risulta uno snodo assolutamente fondamentale, perché per la prima volta in un documento europeo lo sviluppo economico viene messo esplicitamente in relazione con gli investimenti in istruzione e formazione (snodo che le politiche di sviluppo italiano paiono ignorare). Il Consiglio Europeo di Stoccolma individua tra le

strategie da utilizzare quella secondo la quale occorre aumentare l'apertura all'esterno dei sistemi di istruzione, risollecitando il collegamento con la vita quotidiana di quanto si apprende.

Fondamentale risulta, ad esempio, la Raccomandazione denominata *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (e sostanzialmente recepita, in Italia, dal *Regolamento sull'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007): con questa Raccomandazione si richiede a ogni sistema di istruzione e formazione degli Stati membri di «offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa. 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».

In questo fondamentale documento vengono individuate otto competenze chiave (che saranno esposte oltre più distesamente):

- comunicare nella madrelingua;
- comunicazione in lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- senso di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Si giunge poi al 2008, quando la Commissione Europea emana la Comunicazione denominata "Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondere". In questo documento viene rinnovata e adeguata la *Strategia di Lisbona* (i cui obiettivi vengono adesso spostati in avanti, dal 2010 al 2020), prevedendo una crescita del fabbisogno di competenze e di qualifiche per tutti i tipi di lavoro e a tutti i livelli dell'occupazione. Si individuano come particolarmente importanti le competenze trasversali: le aree della comunicazione, della risoluzione di problemi e della capacità di analisi paiono essere le più rilevanti. Queste nuove necessità, evidenziate attraverso un'analisi prospettica del mercato del lavoro che ne ipotizza gli sviluppi sino al 2020, richiedono che le persone attive siano fortemente qualificate e dunque che i sistemi di istruzione e formazione professionale si rinnovino, diventando più efficienti, per fornire una risposta non occasionale a queste esigenze. Nel 2010 il documento *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* in-

dividua come azione chiave «un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro» che testimonia l'impegno della Commissione a «sviluppare un linguaggio e uno strumento operativo comune per l'istruzione/formazione e l'attività lavorativa: un quadro europeo per le capacità, le competenze e l'occupazione» (*European Skill, Competences and Occupations framework*: ESCO). Agli Stati membri viene allora richiesto di «fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale e informale»¹. Il documento prosegue invitando i sistemi, in particolare quello dell'istruzione, quello della formazione e quello del lavoro a dialogare tra loro, a cooperare per il raggiungimento di obiettivi, a pianificare insieme per potenziare i risultati espressi in termini di apprendimento.

Negli ultimi anni si è assistito, anche in Italia, all'introduzione di una logica di apprendimento per competenze nel sistema di istruzione (competenze di base contenute negli assi culturali e competenze chiave per l'obbligo di istruzione), nella formazione professionale (attraverso la costruzione di un "sistema per competenze" nella maggior parte dei sistemi regionali di formazione professionale), nell'educazione/istruzione degli adulti e nel *lifelong learning* in genere.

Le competenze, in effetti, paiono essere diventate oggi un costrutto presente in ogni discorso sui sistemi di istruzione e formazione, affascinano, hanno consentito la produzione di ricerche e letteratura in misura sterminata, permettono di risolvere alcuni problemi storici dei sistemi di istruzione.

Le competenze sono, in effetti, un concetto che ha attratto molto le punte più avanzate tra i professionisti dei mondi dell'istruzione e della formazione, in quanto rappresentano, potenzialmente, il "cuscinetto", l'interfaccia tra le differenti tipologie e i diversi ambiti dell'apprendimento, consentono la leggibilità reciproca tra sistemi differenti, sono la lingua veicolare attraverso la quale modalità, ambiti e tempi diversi tra loro possono dialogare. Le competenze possono consentire la trasparenza (e leggibilità reciproca) delle varie certificazioni e il dialogo di queste con l'esperienza, sono centrate sul soggetto che le possiede e non su chi ne facilita l'acquisizione o le certifica in quanto debbono mobilitare il soggetto stesso: la competenza è, sostanzialmente, un comportamento (azione e reazione a una situazione) e dunque richiede gio-

1. L'Italia ha provveduto con la legge 92, del 28 giugno 2012. Il testo della legge si può visionare al seguente link: http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/3027E62A-93CD-444B-B678-C64BB5049733/0/20120628_L_92.pdf. Il documento è poi stato parzialmente emendato in sede di Conferenza Stato-Regioni, nella seduta del 20 dicembre 2012, il cui testo si può reperire al seguente link: http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_038855_146%20cu%20-%203.pdf.

coforza la collaborazione del soggetto, la sua consapevolezza (se non sono cosciente delle competenze che possiedo non saprò nemmeno quali e quando usarle), infine essendo un mix assolutamente integrato di conoscenze, abilità e caratteristiche personali non è esattamente replicabile (la medesima competenza in due persone differenti presenterà alcune caratteristiche differenti).

Le competenze sono capaci di integrare conoscenze e capacità, ma anche, sebbene su questo termine vi siano state molte confusioni, atteggiamenti (e disposizioni o attitudini).

Prima di entrare nel merito dei problemi e delle soluzioni occorre, rispetto al termine “competenza”, chiarire a quale tra i molti significati attribuiti in letteratura si faccia qui riferimento, almeno per le proposte destinate a scongiurare i pericoli che esporremo oltre.

Per *competenza* si intende la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno². Tale accezione di competenza è quella alla quale, consapevolmente o meno, si attinge quando si dice che la competenza è osservabile (e dunque verificabile) soltanto in situazione: non si trova una competenza squisitamente astratta, la competenza è sempre traducibile in un comportamento. Occorre, infatti, chiarire come, spesso, specie nella letteratura di settore italiana, vi sia una sovrapposizione con l’accezione proposta da Chomsky³ dei termini “competenza” e “*performances*”: Chomsky, infatti, mentre assegna al termine “competenza” il significato di una struttura cognitiva (regole e funzioni generali e invariabili necessarie all’articolazione del linguaggio), spiega il concetto di “*performances*” come una prestazione individuale (l’atto del parlare del singolo soggetto variabile in relazione a condizioni interne ed esterne).

Le competenze mettono in crisi:

- le categorie di analisi del lavoro (si parla sempre più di competenze, difficilmente generalizzabili in figure professionali o qualifiche: strutturare profili organizzati in competenze significa cercare di rendere ragione di un itinerario attraverso un’istantanea);
- le categorie di organizzazione del sapere nella sua trasmissione (le discipline difficilmente potranno reggere ancora a lungo l’urto di una modalità siffatta: il concetto stesso di competenza mal sopporta una divisione e un’organizzazione del sapere che fa, ormai, riferimento a titoli di studio e a classi di concorso piuttosto che alle necessità in termini di apprendi-

2. R. Barnet, *The limits of competence*, SHRE/The Open University Press, Buckingham 1994; P. Krishner et al., *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*, in «Studies in Higher Education», 22 (2), 1997, pp. 1-17.

3. N. Chomsky, *La struttura delle sintassi*, Laterza, Bari 1960.

mento dei ragazzi e delle ragazze i cui percorsi, appunto, sono pensati, organizzati, letti attraverso questi congegni di gestione del sapere chiamati “discipline” che non riescono più a gestire il sapere medesimo);

- le categorie attraverso le quali i percorsi di istruzione hanno esito (i titoli di studio come dimostrazione del possesso di saperi generici o specifici che vengono, tuttora, identificati anche come “essere in grado di” fare qualcosa);
- le categorie di valutazione dei saperi e delle capacità possedute da un soggetto che sino a oggi sono state centrate sul possesso di conoscenze e nozioni (spesso, peraltro, producendo una confusione enorme tra ciò che uno sa e ciò che uno è in grado di imparare, ovvero attribuendo maggiore o minore intelligenza sulla base della quantità di sapere posseduto: un po’ come se una macchina fosse ritenuta più o meno potente non sulla base del motore ma in relazione alla quantità di benzina presente nel serbatoio);
- l’organizzazione del lavoro legata al possesso di determinati titoli di studio (le professioni).

Parte seconda



1. Le competenze

Le competenze possono essere considerate come un insieme integrato di conoscenze (*knowledge*), abilità (*skill*), qualità umane (*habits*).

Una competenza è dunque un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere, per fare riferimento a una vecchia denominazione tanto cara al vocabolario pedagogico italiano.

La competenza non è un qualcosa di acquisito o una conoscenza posseduta. Non può essere ridotta né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. La competenza non risiede nelle risorse (siano esse conoscenze o capacità) da applicare, ma nell'applicazione 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, non è possibile osservare una competenza in modo teorico. La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale, almeno all'interno di un gruppo¹.

La competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui egli affronta una prestazione lavorativa oppure il proprio percorso professionale o la risoluzione di un problema, di una situazione, lo svolgimento di un compito nella sua vita quotidiana. La competenza risulta costituita da un mix complesso di elementi, alcuni dei quali hanno a che fare con la specificità del lavoro e dunque possono essere individuati analizzando compiti e attività svolti; altri invece (ad esempio motivazione, capacità di comunicazione, capacità di *problem solving*) hanno a che fare con caratteristiche "personali" del soggetto-lavoratore, che sono messe in gioco quando un soggetto si attiva nei contesti operativi.

Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF - *European Qualification Framework*, che vediamo nella tabella) una competenza è «la capacità comprovata di utilizzare co-

1. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994;
G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 1997.

noscenze, abilità e disposizioni personali, sociali o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e per lo sviluppo professionale e personale»². Vediamo per prima cosa rispetto agli otto livelli previsti dall'EQF come possiamo sintetizzare il “livello” delle conoscenze e competenze che si debbono raggiungere:

Livello		Conoscenze/competenze
		Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
Livello 1	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 1 sono	• Conoscenze e competenze generali di base
Livello 2	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 2 sono	• Conoscenze e competenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio
Livello 3	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 3 sono	• Conoscenze di fatti, principi e processi generali, in un ambito di lavoro o di studio e relative competenze
Livello 4	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 4 sono	• Conoscenze e competenze pratiche e teoriche di ampio livello contestualizzate in un ambito di lavoro o di studio
Livello 5	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 5 sono	• Conoscenze e competenze teoriche e pratiche esaurienti e specializzate, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tali conoscenze
Livello 6	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 6 sono	• Conoscenze e competenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi e la capacità di applicarle
Livello 7	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 7 sono	• Conoscenze e competenze altamente specializzate, parte delle quali si collocano all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, e che costituiscono la base del pensiero originario e/o della ricerca in quel campo; consapevolezza critica di problemi e questioni legate alla conoscenza, all'intersezione tra ambiti diversi
Livello 8	I risultati dell'apprendimento relativi al livello 8 sono	• Le conoscenze e le competenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interrelazione tra settori diversi

2. Nella stessa Raccomandazione si esplicita che per conoscenze si intende il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; per abilità si intende la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know how* per portare a termine compiti e risolvere problemi.

Per comprendere come le qualifiche dei nostri sistemi di istruzione e formazione professionale si relazionano con gli otto livelli EQF possiamo proporre una tabella di questo tipo:

Livello EQF	Tipologia di qualificazione	Autorità competente	Percorso corrispondente
1	Diploma di licenza conclusiva del I ciclo di istruzione secondaria	MIUR/Istruzione	Scuola secondaria di I grado
2	Certificazione obbligo di istruzione (il riferimento sono le 16 competenze di base e le 8 competenze di cittadinanza)	MIUR o Regioni a seconda del canale di assolvimento scelto	Fine del primo biennio dei licei, istituti tecnici, istituti professionali, percorsi di leFP triennali e quadriennali
3	Diploma di qualifica di operatore professionale (probabilmente verrà eliminato)	MIUR/Istruzione	Triennio dell'Istituto professionale
	Attestato di qualifica di operatore professionale	Regioni	Percorsi triennali di leFP Percorsi formativi in apprendistato per il dir-dov. o percorsi triennali in apprendistato per la qualifica e per il diploma Percorsi di qualifica rivolti a drop-out
4	Diploma professionale di tecnico	Regioni	Percorsi quadriennali di leFP (Percorsi quadriennali in apprendistato per la qualifica e per il diploma)
	Diploma liceale	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali dei licei (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma di istruzione tecnica	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali degli istituti tecnici (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma di istruzione professionale	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali degli istituti professionali (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Certificato di specializzazione tecnica superiore Qualifica professionale	Regioni	Percorsi IFTS (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca) Qualifiche professionali del livello corrispondente

Livello EQF	Tipologia di qualificazione	Autorità competente	Percorso corrispondente
5	Diploma di tecnico superiore	MIUR/Istruzione	Corsi ITS (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Qualifica professionale	Regioni	Qualifica professionale del livello corrispondente
6	Laurea triennale	MIUR/Università	Percorso triennale (180 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di primo livello	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso triennale (180 crediti - CFA)
7	Laurea Magistrale	MIUR/Università	Percorso biennale (120 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di secondo livello	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso biennale (120 crediti - CFA)
	Master universitario di primo livello	MIUR/Università	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di specializzazione (I)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFA)
	Diploma di perfezionamento o master (I)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFA)
8	Dottorato di ricerca	MIUR/Università	Percorso triennale (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di formazione alla ricerca	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso triennale

Livello EQF	Tipologia di qualificazione	Autorità competente	Percorso corrispondente
8	Diploma di specializzazione	MIUR/Università	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Master universitario di secondo livello	MIUR/Università	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di specializzazione (II)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFA)
	Diploma di perfezionamento o master (II)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFA)
Fonte: Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF.			

Possiamo, come già è stato fatto, suddividere le competenze tra competenze in potenza e competenze in atto:

- definiamo *competenza in potenza* la *capacità* che corrisponde all'esito di un percorso formativo certificato (ovvero che termina con un titolo, un attestato, oggi anche con l'esplicitazione delle competenze acquisite);
- definiamo *competenza in atto* le *prestazioni* che possono essere misurate solo nel contesto di una concreta esperienza di lavoro, di vita, in situazione.

L'acquisizione di competenze è il frutto delle esperienze che l'individuo compie nel corso delle diverse tappe della propria esistenza in ambito formativo, professionale, e nella vita in genere.

Vi sono alcune competenze che sono ritenute strategiche perché trasversali a ogni ambito della vita e utili in qualsivoglia situazione professionale, sociale e personale.

Seppure si trovino molte differenze, in letteratura, sulla definizione delle competenze strategiche trasversali, possiamo individuare almeno tre aree rispetto alle quali vi è accordo sufficiente:

- *competenze relazionali* (saper comunicare, saper interagire, saper lavorare in gruppo, sapersi confrontare nei contesti multiculturali odierni);
- *competenze decisionali* (saper risolvere problemi, saper valutare, saper decidere, saper effettuare delle scelte);

- *competenze diagnostiche* (saper analizzare, saper controllare più variabili, saper reperire e trattare informazioni, saper valutare una situazione in corso d'opera).

Secondo infatti un'ulteriore partizione, più tradizionale, le competenze possono essere suddivise in competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali (o competenze specialistiche), in tale senso l'orizzonte è, chiaramente, quello della formazione e del mercato del lavoro. Rispetto a una qualifica professionale o rispetto a una posizione lavorativa si possono allora distinguere quelle competenze fondamentali per l'acquisizione delle altre (competenze di base), quelle che valgono in quel contesto ma che sono decisamente necessarie e utilizzabili anche in altri contesti (si parla delle competenze trasversali, come quelle relazionali, decisionali, diagnostiche ricordate poco sopra), quelle, infine, che sono specifiche e che contribuiscono alla costruzione di una professionalità precisa (competenze tecnico-professionali o specialistiche).

2. Le competenze di base

Per competenze di base si intendono, in genere, quelle competenze fondamentali per l'acquisizione di competenze successive di qualsiasi genere e tipo, come accennato nel paragrafo precedente. Nell'ambito del sistema di istruzione esse acquisiscono un significato particolare: le competenze di base, unitamente alle competenze di cittadinanza (assimilabili a quelle che in letteratura vengono chiamate competenze trasversali) sono una sorta di "kit minimo" necessario a ogni ragazzo e ragazza per gestire la propria vita quotidiana in maniera efficace e compiuta, con un buon senso di padronanza e controllo, per riuscire a porsi degli obiettivi e fare ciò che è necessario per raggiungerli, per immaginare il proprio futuro come lo si desidera e come ci si augura che sia e per vederlo realizzato. Le competenze, inoltre, non fanno alcuna differenza rispetto ai luoghi di acquisizione, non richiedono di essere acquisite in un solo contesto, si sviluppano e modificano continuamente con l'esperienza di vita, formativa e professionale delle persone.

Nel sistema di istruzione, attraverso i passaggi normativi con cui si è modificato il diritto/dovere all'istruzione e formazione, si sono giustamente introdotte le competenze di base e quelle di cittadinanza (trasversali) centrando meno l'attenzione sulle competenze di tipo specialistico. Il sistema di istruzione, infatti, non ha tra i propri obiettivi, certamente non prima dei 16 anni, quello di formare degli specialisti in qualcosa, ha semmai il dovere e l'obiettivo di contribuire alla crescita e all'*empowerment* delle persone, affinché possano essere cittadini pienamente e in modo soddisfacente e siano inseriti in reti relazionali di prossimità e di co-cittadinanza.

Al compimento dei 16 anni, in Italia, dopo alterne vicende, cessa l'obbligo di istruzione e si entra nell'ambito del diritto/dovere (risulta chiaro come l'abbassamento dell'età minima di assunzione a 15 anni abbia, di fatto, prodotto un conflitto di norme). Ogni Regione da questo punto di vista ha legiferato in maniera diversa: alcune, come la Lombardia ad esempio, ritengono opportuno accelerare i percorsi di professionalizzazione e inseriscono dai 14 anni i ragazzi/e in un percorso misto di formazione professionale e istruzione (a tutto vantaggio della prima); altre regioni invece, come la Regione Toscana, ritengono preferibile che tutti compiano i 16 anni all'interno del percorso di istruzione formale (a scuola, insomma). Le ricerche ci dicono con certezza

che una maggiore permanenza nel sistema di istruzione favorisce una serie di processi successivi (citiamo almeno la facilità di conseguire apprendimenti successivamente e la capacità di trovare un lavoro coerente al proprio percorso formativo) tali da consentirci di propendere per il secondo tipo di modello, ma con alcune accortezze e attenzioni: se il percorso del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado non si modifica per centrarsi, davvero, sulle competenze di base, sulle competenze di cittadinanza e sulle *skill life*, attraverso il rinnovamento completo di processi e contenuti, se i ragazzi non sono responsabilizzati attraverso processi di partecipazione che li facciano scegliere di rimanere nel sistema di istruzione, la permanenza in questo sistema diviene nulla di più che una violenza, una costrizione, un ulteriore tassello per aiutarli a pensare che l'apprendimento sia un'esperienza che non li riguarda e che «stare a scuola è del tutto inutile, una perdita di tempo di una noia mortale», come hanno dichiarato alcune tra le centinaia di ragazzi e ragazze intervistati a proposito della loro esperienza scolastica interrotta.

Occorre combattere contro il “mito” della comprensione successiva. Nell'esperienza di istruzione di coloro che ora si trovano ad essere insegnanti ci sono state, senza dubbio, frasi dette dai loro insegnanti che rimandavano il momento della comprensione a tappe successive: «un giorno capirai», «un giorno mi ringrazierai», «non ti preoccupare e fai il tuo dovere», quasi che fosse possibile, apprendere senza comprendere. Occorre che la significatività di un'esperienza di istruzione e apprendimento sia percepita, per mobilitare consapevolmente le proprie risorse, adottando strategie, cooperando cioè al proprio apprendimento. Se chiunque di noi ritiene inutile ciò che sta facendo, ovviamente, non vi investe impegno, tempo, non ha motivazione, non è disponibile all'errore e a un ulteriore tentativo, non si mette in moto. Un altro “mito” da sfatare, a questo proposito, è quello relativo a determinati contenuti del curriculum e a una supposta “forma” che essi darebbero al modo di pensare; occorre ricordare che nessun pensiero si forma se non c'è la cooperazione del soggetto che quel pensiero ospita: la consapevolezza e l'adesione non sono semplicemente strategie didattiche per ottenere silenzio o consenso, per favorire l'impegno, per evitare polemiche, sono condizioni senza le quali non può verificarsi alcun apprendimento.

La collocazione di questi due anni di obbligo di istruzione (quelli terminali, dai 14 ai 16 anni) all'interno di un percorso scolastico progettato come quinquennale crea indubbiamente qualche problema. Stare due anni in più nel sistema di istruzione non può divenire un'esperienza interrotta: il calo della motivazione e dell'impegno è evidente in chi resta in un sistema semplicemente per adempiere a un obbligo normativo, già sapendo, peraltro, che non appena avrà compiuto 16 anni si allontanerà da quelle quattro mura, alla ricerca di am-

bienti più gratificanti (o che comunque, a torto o a ragione, ritiene tali). Per le Regioni che hanno deciso che all'obbligo si adempie sino ai 16 anni totalmente all'interno del sistema di istruzione urge una modificazione dell'intero sistema: i due anni di scuola secondaria di secondo grado potrebbero legarsi, in maniera stabile, ai tre anni di scuola secondaria di primo grado, sino a costituire un percorso quinquennale. Il guadagno in termini di formazione di classi omogenee, di strutturazione e continuità della didattica, di ridefinizione possibile dei contenuti (e superando una logica "per contenuti") sarebbe una rivitalizzazione significativa del nostro stanco sistema di istruzione.

Come è noto, l'obbligo si pone un traguardo anagrafico e non di risultati (di età, non di titolo acquisito), posso cioè ritirarmi dal percorso di istruzione quale che sia il livello di preparazione e la classe nella quale sono inserito.

Nelle Regioni che hanno optato per questa scansione, in poche parole, a 16 anni si aprono tre strade possibili: proseguire il percorso e concludere la scuola secondaria di secondo grado (superando così il livello della qualifica di secondo livello prevista dall'Europa prima di abbandonare i percorsi di istruzione iniziale), inserirsi nel mondo del lavoro attraverso un contratto per apprendista minorenne (che prevede il conseguimento di una qualifica di secondo livello attraverso la formazione esterna obbligatoria), oppure proseguire nel canale della formazione professionale, attraverso quel percorso definito come "anno professionalizzante" (che consente, anche in questo caso, di raggiungere una qualifica di secondo livello).

Si inserisce qui una discriminazione positiva.

Prima di poter essere inserito in quel percorso, è necessario provare di aver raggiunto le sedici competenze di base e le otto competenze chiave introdotte dal Ministro Fioroni (qui si inseriscono i percorsi di "messa a livello" di "recupero" di dette competenze). Discriminazione positiva perché i percorsi di recupero delle competenze, se ben condotti (noti i problemi sul basso peso orario assegnato, anche all'interno dei percorsi professionalizzanti, che hanno stabilito di dedicare trecento ore, secondo il modello toscano, al recupero delle competenze di base), consentono agli studenti di recuperare fiducia nella propria capacità di apprendere, permettono di rimotivarsi, facilitano gli apprendimenti minimi legati all'utilizzo quotidiano di competenze fondamentali per poter essere, a pieno titolo, cittadini. Si tratta un po' di un'ultima occasione, offerta attraverso percorsi brevi ma fondamentali.

Tuttavia le competenze di base e le competenze di cittadinanza dovrebbero essere acquisite all'interno del sistema di istruzione a partire dai primi gradi scolastici, per arrivare a compimento nel triennio della scuola secondaria di primo grado e nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.



3. Gli assi culturali e le competenze di base

Come accennato, già a seguito della legge 296/2006, che innalza l'età fino alla quale è previsto l'obbligo di istruzione, viene emanato il regolamento sul nuovo obbligo di istruzione 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007), secondo il quale i giovani possono acquisire le competenze chiave di cittadinanza attraverso le conoscenze e le abilità riferite alle competenze di base, ricondotte a quattro diversi assi culturali. La genesi è estremamente interessante: il primato va dunque alle competenze chiave di cittadinanza, le competenze di base sono una sorta di preconditione per poter accedere realmente alle competenze di cittadinanza. Gli assi culturali sono quattro e precisamente: dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico; storico-sociale.

Asse dei linguaggi

Prevede come primo obiettivo la padronanza della lingua italiana, intesa come capacità di gestire la comunicazione orale, di leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo e di produrre lavori scritti con molteplici finalità. Questo asse comprende inoltre la conoscenza di almeno una lingua straniera; la capacità di fruire del patrimonio artistico e letterario; l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. È inoltre previsto il conseguimento di sei competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione: padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi; utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi; utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; utilizzare e produrre testi multimediali.

Esempio pratico

Vediamo un esempio di azione didattica per questo asse, relativo al raggiungimento della competenza «produrre testi di vario tipo in relazione ai diffe-

renti scopi comunicativi». Come possiamo favorire nei ragazzi lo sviluppo di questa competenza? Anzitutto incrementando, senza dubbio, la loro reale produzione di testi. Partiremo allora dai testi con i quali hanno familiarità in quel gruppo (un articolo di cronaca sportiva? il testo di una canzone?) e chiederemo loro di scrivere testi dello stesso tipo. Adotteremo poi metodi di correzione collettivi nei quali si tenderà a valorizzare i passaggi positivi e non a sottolineare gli errori. Gli errori saranno, certamente, da evidenziare, ma attraverso proposte di soluzioni alternative. Un esercizio molto utile è poi quello di comporre il testo migliore utilizzando qualcosa di ognuno oppure identificando quali sono i testi migliori che sono stati prodotti (evitando, però, di riferirci sempre e soltanto agli stessi allievi). Nelle azioni didattiche successive si proporranno testi di varia tipologia ma afferenti alla vita quotidiana attuale e futura dei ragazzi, spiegando ogni volta il senso della produzione che ci si accinge a svolgere e fornendo esempi (plurali) e indicazioni. Contenuti e regole relative ai testi saranno poi proposti funzionalmente all'acquisizione completa della competenza, durante le correzioni collettive o durante le istruzioni. Contenuti e regole che verranno dunque proposti in modo "consulenziale" cioè finalizzando l'apprendimento reale degli stessi all'utilizzo e non alla memorizzazione. Si consiglia di alternare tipologie di testi più divertenti e creativi a testi più formali. Altre attività possono riguardare il proseguimento di testi di vario tipo impostati correttamente, o la modifica di testi errati. Esercizi utili si trovano replicando modalità usate per lavorare con i testi o sui testi da Italo Calvino, Raymond Queneau, Gianni Rodari, per citare solo alcuni riferimenti noti a tutti.

Asse matematico

Riguarda la capacità di utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, di confrontare e analizzare figure geometriche, di individuare e risolvere problemi e di analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti. Le competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione sono, in questo caso, quattro: utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica; confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni; individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi; analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.

Esempio pratico

Una proposta di azione didattica tesa a favorire lo sviluppo di una competenza di quest'asse, come «individuare le strategie appropriate per risolvere problemi», può assumere come punto di partenza l'esame dell'esperienza dei ragazzi. La prima attività potrebbe allora riguardare il recupero delle proprie esperienze di risolutori di problemi: puoi trovare un evento, una situazione nella quale hai saputo risolvere un problema? Quando hai individuato la cosa che vuoi raccontare cerca di dettagliare quanto era accaduto, quale era la situazione, in che modo hai risolto il problema. In una seconda fase si potrà dotare i ragazzi di uno schema in cui siano elencate una serie di domande da porsi per analizzare la propria storia: quale era il problema iniziale? Come l'hai affrontato? Sei soddisfatto del tuo comportamento? Quali risorse hai dovuto usare? Individui una strategia? Quale? (si tratta solo di esempi, si possono, ovviamente aggiungere molte altre domande). Si potrà quindi lavorare (con il supporto di testi quali *Il mago dei numeri* di H. Enzensberger) su problemi pratico-operativi (compiti di realtà) che richiedano l'utilizzo di procedure e regole di tipo matematico come: l'organizzazione di un trasloco (organizzazione del lavoro, gestione degli spazi, gestione dei carichi, ecc.), la gestione delle risorse per una vacanza (itinerari, calcoli, conti delle risorse, individuazione dei vari costi, ecc.) e qualsiasi altro problema reale che richieda l'utilizzo di strategie di tipo matematico-logico.

Asse scientifico-tecnologico

Riguarda metodi, concetti e atteggiamenti indispensabili per porsi domande, osservare e comprendere il mondo naturale e quello delle attività umane e contribuire allo sviluppo di queste ultime nel rispetto dell'ambiente e della persona. In questo campo assumono particolare rilievo l'esperienza e l'attività di laboratorio.

Le competenze obiettivo sono, per quest'asse, quattro e cioè: osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle loro varie forme i concetti di sistema e di complessità; analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza; essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui queste vengono applicate.

Esempio pratico

Una proposta di azione didattica tesa a favorire lo sviluppo di una competenza di quest'asse, come «essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui queste vengono applicate», può consistere in un'attività molto strutturata: l'organizzazione di una vera e propria redazione on line, attraverso l'uso di tutte le tecnologie disponibili, seguendo le varie fasi. Sarebbe opportuno che la redazione on line funzionasse realmente, ovvero che gestisse almeno un blog e un profilo su un network sociale e che gli argomenti di cui si occupa riguardassero anche gli interessi reali dei ragazzi. In questo modo, oltre a favorire lo sviluppo di questa competenza dell'asse scientifico-tecnologico, si concorre allo sviluppo di alcune competenze dell'asse linguistico.

Asse storico-sociale

Riguarda la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici; l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita sociale nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. Le competenze obiettivo dell'ultimo asse, a conclusione dell'obbligo, sono: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali; collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente; orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Esempio pratico

Una proposta di azione didattica tesa a favorire lo sviluppo di una competenza di quest'asse, come «comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali», può essere quello di costruire una linea del tempo di dimensioni enormi in aula e così di inserirvi tutti gli eventi storici dei quali la classe è a conoscenza e una cartina del mondo in cui inserire le varie differenziazioni culturali e socio-antropologiche (popolazione, religioni presenti, ricchezza pro-capite e quanto altro reperibile) sempre partendo dalle conoscenze dei ragazzi presenti e chiedendo loro di arricchirle mediante ricerche specifiche per reperire altri fatti,

dati storici, altri dati... Si possono poi fare attività specifiche con interviste ad esempio ai nonni sulle usanze, sui costumi, sulla moralità, sulle attività lavorative dei loro tempi, poi ai genitori e poi a ex alunni appena inseriti nel mondo del lavoro. Si può lavorare sulla musica che ha caratterizzato i vari tempi (divertentissimo farlo di dieci anni in dieci anni sul Novecento) e da lì cercare di capire qualcosa sulla situazione socio-politica dei relativi tempi. Si possono proporre una serie di stimoli narrativi e musicali e poi esaminare i testi delle canzoni e dei racconti (o romanzi) per cercare di comprendere qualcosa sui tempi di cui parlano e integrarli con ulteriori informazioni¹.

Un suggerimento valido per tutti gli esempi è quello di usare molteplici stimoli narrativi (plurali) e di attivare sempre, concretamente, i ragazzi, specie assegnando attività (in aula, non soprattutto come compiti per casa) che abbiano legami con la realtà, che portino a un prodotto, che siano concrete, che si leghino con la vita quotidiana dei ragazzi o che siano esplicitamente utili per il loro futuro.

1. Un esempio prototipale può essere costituito, in tal senso, da *Nessuna pietà*, ideato dallo scrittore Marco Vichi e che ha coinvolto scrittori e cantanti: dieci canzoni e dieci racconti che trattano dieci tragedie della storia umana. Il testo e il cd relativo sono già stati usati con successo in molteplici istituzioni scolastiche italiane.



4. Le competenze chiave

Le competenze chiave, come indicato dalla loro denominazione, sono un costrutto fondamentale secondo l'opinione di molti, in grado di formalizzare le necessità, in termini di competenze, non scevre di valori da condividere da parte di ogni soggetto, perché egli possa costruirsi e costituirsi come cittadino. Esse rappresentano uno dei risultati fondamentali di un processo di cambiamento avviatosi ormai da una decina di anni, che ridefinisce obiettivi e modalità dei sistemi di istruzione in una dimensione continentale (pur soffrendo di differenze anche notevoli tra Paese e Paese e, a volte, è il caso dell'Italia, con differenze organizzative e di priorità e finalità anche nei differenti territori regionali)¹.

La matrice essenziale per il raggiungimento di queste finalità viene individuata dall'Unione Europea tramite le competenze chiave «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006²). Le competenze chiave vengono individuate in riferimento a otto ambiti:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

1. Per una trattazione delle fonti normative e delle fonti dei nuovi concetti di cittadinanza precedenti al 2009 si rimanda al testo di Carlotta Cartei, *Cittadini del mondo e della scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

2. Il 18 dicembre 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea emanano la Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Tale Raccomandazione ha radici precedenti: il Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) aveva concluso che «un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente, e dovrebbe essere un'iniziativa chiave nell'ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza» e ha ribadito anche che le persone costituiscono la risorsa più importante dell'Europa. Da allora, tali conclusioni sono state regolarmente reiterate anche a opera dei Consigli Europei di Bruxelles (20 e 21 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) come pure nella rinnovata strategia di Lisbona approvata nel 2005. L'emanazione di questa Raccomandazione risponde all'esigenza di dotare i giovani delle necessarie competenze chiave e di migliorare i livelli di completamento degli studi, ed è parte integrante degli orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione 2005-08 approvati dal Consiglio Europeo nel giugno 2005.

- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Queste competenze dovrebbero essere acquisite durante il percorso di istruzione e costituire una base per il proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente (gli adulti dovrebbero, infatti, avere accesso all'aggiornamento delle competenze chiave nell'arco di tutta la loro vita, attraverso dispositivi sociali che facilitino l'adempimento di questo compito).

In Italia tali competenze vengono richiamate attraverso il decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, in cui sono individuate le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto l'obbligo d'istruzione (le competenze chiave ivi ricordate, e promosse assieme alle competenze di base, verranno richiamate nel dettaglio nei paragrafi seguenti).

Gli obiettivi sopra ricordati, collettivi e individuali, chiedono allora al sistema di istruzione di ripensare finalità e modalità del proprio agire.

I sistemi di istruzione e formazione dovrebbero [...] essere le punte più avanzate della società, i luoghi nei quali ci si prepara al futuro e il futuro stesso viene "incubato". [...] I processi di apprendimento e di conoscenza debbano cambiare, visto che è cambiato, [...] il mondo intorno. Debbono divenire flessibili, leggeri, collegarsi all'esperienza: il cambiamento è dimensione odierna costitutiva: corriamo altrimenti il rischio di preparare al passato gli uomini e le donne del futuro³.

I sistemi di istruzione si trovano di fronte al difficile compito di ridefinirsi in corso d'opera, per fornire risposte alle nuove domande che un mondo affatto diverso da quello al quale eravamo abituati pone ai soggetti e alle comunità. Questo mondo non chiede soltanto di "leggere" le nuove realtà riassunte nel termine abusato di "crisi", ma di anticipare le domande e, dunque, il futuro. In una frase semplice: ai sistemi di istruzione non è chiesto soltanto di preparare diversamente bambini e ragazzi perché è diversa la realtà in cui vivranno, ma è chiesto anche di divenire laboratorio di questa realtà, per consentire a questi bambini e ragazzi di pensare il futuro in cui vivranno fornendo loro strumenti per immaginare, negozialmente, questo futuro e gli strumenti per tradurre l'immaginazione in realtà.

3. F. Batini, *Storie, futuro e controllo*, Liguori, Napoli 2011, p. 45.

Si spiega facilmente, allora, la crisi di senso e significato alla quale assistiamo attorno ai concetti di istruzione e formazione: linguaggi, contenuti, modalità sono stati troppo spesso distanti dall'esperienza quotidiana dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, degli uomini e delle donne che li abitano. I sistemi di istruzione e formazione non sono stati spesso capaci di entrare in relazione con l'esperienza di vita dei discenti e valorizzarla, non sono stati in grado, sovente, di fornire loro strumenti per la gestione della propria esperienza, per l'attribuzione di significato ad essa; per questo perdono senso, per questo perdono importanza nella percezione degli stessi utenti.



5. Le competenze di cittadinanza italiane

Il regolamento relativo all'obbligo di istruzione del 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007) contiene le indicazioni nazionali sulle competenze e i saperi che tutti i giovani devono possedere a 16 anni, indipendentemente dalla scuola che frequentano¹. L'obbligo di istruzione, come già accennato, non significa che gli studenti possano smettere di studiare a 16 anni. Tutti i giovani devono continuare a studiare fino a 18 anni per conseguire un titolo di studio o almeno una qualifica professionale (resta valido il diritto/dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni); l'obbligo formativo può essere assolto: nell'istruzione (proseguendo fino ai 18 anni il percorso scolastico), nella formazione professionale (acquisendo una qualifica professionale), nell'apprendistato (con il contratto per "apprendisti minorenni", che prevede un obbligo di formazione esterna di 240 ore). In Italia quasi un quarto dei giovani tra i 18 e i 24 anni esce dal sistema di istruzione senza qualifica né diploma ed è in possesso della sola licenza media. Un dato nettamente superiore alla media europea e ancora lontano dall'obiettivo del 10% fissato a Lisbona 2000.

1. I passaggi fondamentali per quanto concerne l'Italia sono i due accordi Stato-Regioni del gennaio 2004 (a questi è seguito, nell'ottobre dello stesso 2004, un ulteriore accordo relativo alla certificazione finale e intermedia e al riconoscimento dei crediti formativi) e dell'ottobre 2006, con tentativi di definire degli standard minimi articolati in aree: area dei linguaggi, area socioeconomica, area scientifica, area tecnologica. Occorre ricordare almeno: il decreto del Ministero del Lavoro (174/2001) che definisce le procedure per l'avvio di un sistema nazionale di certificazione delle competenze in materia di formazione professionale, al fine di garantire la trasparenza dei percorsi; la legge 13/2003 (adeguamento alla L.C. 3/2001) relativa al processo di decentramento con la riforma del titolo V della Costituzione, che ridefinisce le competenze di Stato, Regioni e Province Autonome; la legge 30/2003 «delega al governo in materia di occupazione e mercato del lavoro»; il decreto legislativo 276/2003 (attuativo della citata legge 30/2003) che prevede il libretto formativo del cittadino. È noto come anche il sistema di istruzione, con l'elevamento dell'obbligo a 16 anni (mantenendo a 18 anni l'obbligo formativo o diritto/dovere all'istruzione e formazione) abbia emanato, a seguito della legge 296 del 27 dicembre 2006, un regolamento attuativo (*Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione del 22 agosto 2007*), con il quale ha sostanzialmente "adottato" le otto competenze chiave definite dall'Unione Europea il 18 dicembre 2006. Nel dicembre 2012 la Conferenza Stato-Regioni approva i livelli minimi di prestazione essenziali per il riconoscimento delle competenze apprese in ambito non formale e informale, inserendo così un altro pilastro nella costruzione di un sistema per competenze. I decreti attuativi relativi al sistema di apprendimento formale e non formale sono disponibili e consultabili sul sito de «La ricerca» (www.laricerca.loescher.it) nella sezione *Normative*.

Nella tabella sono elencate le otto competenze chiave di cittadinanza che tutti gli studenti devono acquisire entro i 16 anni.

Imparare a imparare	Ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro
Progettare	Ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici
Comunicare	Ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative
Collaborare e partecipare	Ogni giovane deve saper interagire con gli altri e comprenderne i diversi punti di vista
Agire in modo autonomo e responsabile	Ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale
Risolvere problemi	Ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle
Individuare collegamenti e relazioni	Ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo
Acquisire e interpretare l'informazione	Ogni giovane deve poter acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni

6. Che cosa cambia dai contenuti alle competenze? Una rivoluzione copernicana

Concretamente che cosa cambia nell'azione didattica di un insegnante che vuole passare da un approccio centrato sui contenuti a un approccio centrato sulle competenze?

Nel primo caso ci si centra su parte di ciò che dovrebbe servire per raggiungere gli obiettivi, nel secondo caso ci si centra sugli obiettivi di apprendimento dei soggetti, e da lì si parte per individuare le azioni didattiche appropriate. Una logica per competenze confligge con una divisione e un'organizzazione del sapere che fa, ormai, riferimento prioritariamente ai titoli di studio e alle classi di concorso. Le necessità in termini di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze che si confrontano con le cosiddette "discipline" (nate come strumento di dominio e gestione del sapere e non più in grado di assolvere a questa funzione) vengono regolarmente ignorate in una didattica per contenuti.

La modalità di più frequente adozione, nella scuola italiana, è, ancora oggi, quella dell'approccio per contenuti mediato dalla lezione frontale. Si tratta, come è ovvio, di una confusione dettata dall'abitudine. Non è, infatti, possibile sovrapporre contenuti a obiettivi, a meno che non vogliamo declinare gli obiettivi tramite modalità quali: conoscere la biografia di Manzoni, conoscere gli approcci critici e le formulazioni standard degli stessi relativi alla genealogia dei *Promessi sposi* e così via. L'adozione di questo approccio è, tuttavia, in larga parte inconsapevole: non si opera cioè una scelta vera e propria, piuttosto «si fa così, perché così si è sempre fatto».

L'approccio per contenuti ha, al proprio centro, il curriculum o, più spesso e secondo una concezione superata, il programma. I soggetti diventano dunque passivi, è richiesto loro di inserirsi in un corpus piuttosto statico di conoscenze, di aderire anche ai valori e ai significati che quelle conoscenze veicolano. Le finalità complessive, secondo questo approccio, risiedono nell'inserimento dei soggetti all'interno di una cultura. Occorre precisare, tuttavia, che i sostenitori di questo approccio operano una mistificazione (consapevole o inconsapevole che sia) della realtà: la cultura condivisa si è, negli ultimi due decenni, modificata sostanzialmente soprattutto per effetto delle migrazioni e delle tecnologie; i contenuti veicolati all'interno dei sistemi di istruzione

dovrebbero, allora, adeguarsi storicamente e culturalmente a questi cambiamenti e non proseguire con una selezione “risorgimentale” dei contenuti medesimi. Si tratta di contenuti che, oltre a non perseguire, esplicitamente, alcun obiettivo in termini di apprendimento (se non l’acquisizione dei contenuti stessi), hanno la caratteristica di escludere anziché includere (la differenza culturale, gli altri punti di vista sulla storia, coloro che sono portatori di valori differenti, le diverse provenienze geografiche, i differenti orientamenti sessuali, i portatori di intelligenze differenti e così via).

L’approccio per competenze ha, invece, al proprio centro il soggetto in apprendimento e gli obiettivi che esso dovrebbe raggiungere. Si tratta di una rivoluzione copernicana: la scuola è fatta per gli alunni e le alunne che la frequentano. Non si interpreti in modo tautologico questa affermazione: non è affatto scontata la centralità degli alunni, perché se a livello di dichiarazioni di intenti nessuno penserebbe all’esclusione degli allievi, le pratiche sono rivelatrici delle teorie (esplicite e implicite) che guidano l’azione di insegnamento molto più delle petizioni di principio. Usare una sola modalità di interpretare la lezione significa escludere, usare una sola letteratura di riferimento (peraltro “depurata” da tutto ciò che è “perturbante”) significa escludere, usare un solo punto di vista storico e assumere un approccio italo-centrico, significa escludere, proporre ruoli di genere standardizzati significa escludere, dare per scontati concetti e significati presenti in una cultura e non in un’altra significa escludere... (l’elenco completo sarebbe lunghissimo).

Una didattica legata alle nozioni e ai contenuti è autoreferenziale: si parte dai contenuti che costituiscono gli obiettivi, essi sono tradotti in elenchi di dettaglio, questi elenchi vengono, nel corso dell’anno, affrontati in aula attraverso il procedimento della spiegazione, lo studente deve provvedere, in autonomia, a impararli una volta che sono stati spiegati, l’insegnante verifica quanto l’allievo ha appreso ponendogli domande sugli stessi contenuti. La valutazione dunque servirà a stabilire il grado di ritenzione e, nella migliore delle ipotesi, di comprensione, di quei contenuti medesimi. Se crediamo che l’insegnamento sia una trasmissione di conoscenze che parte dall’insegnante per giungere all’allievo, la valutazione può essere intesa come una misurazione della quantità di conoscenze acquisite. Si parte dai contenuti per arrivare al... punto di partenza. Come ha affermato Paola Mastrocola, sostenitrice di una visione totalmente conservatrice del sistema di istruzione: l’insegnante spiega, l’allunno studia, l’allunno ripete, l’insegnante valuta¹. La scuola dei contenuti è, in effetti, semplice e rassicurante per gli insegnanti:

1. Il riferimento è al testo di P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Milano 2011.

non mette in discussione in alcun modo la loro autorità conoscitiva, per mette la reiterazione delle lezioni un anno dopo l'altro, non prevede negoziazione e confronto, riconduce la relazione a una pesante asimmetria conoscitiva, de-responsabilizza, riduce l'impegno in fase di programmazione, di preparazione della singola lezione, di valutazione. Questo approccio scava una trincea, come ciascuno di noi ha avuto modo di vedere, nella propria esperienza di allievo e di insegnante, tra insegnamento e apprendimento. L'insegnante ha due doveri soltanto: quello di spiegare tutti i contenuti (magari nel modo più chiaro possibile) e quello di valutare con la maggiore imparzialità possibile. L'apprendimento rimane in carico all'allievo. Si tratta, probabilmente, dell'unica professione in cui un eventuale fallimento è stato estroflesso. A quanti di noi è capitato di aver sentito dire da un collega o una collega: questi ragazzi non hanno imparato nulla? Non sarebbe possibile per un amministratore delegato dire, senza assumersene la responsabilità: quest'azienda quest'anno non ha guadagnato nulla; non sarebbe possibile per un allenatore, in qualsiasi sport, sostenere che la propria squadra è composta da incapaci per cui le sconfitte raccolte sono responsabilità soltanto loro, non sarebbe possibile in alcuna professione attribuirsi i meriti e delegare ad altri la responsabilità degli insuccessi. Occorre ristabilire una base comune di confronto: lo scopo della scuola va ricercato negli apprendimenti obiettivo; questi apprendimenti prevedono il protagonismo degli allievi, ma la responsabilità di costruire attività e situazioni che consentano e favoriscano lo sviluppo degli apprendimenti stessi spetta all'insegnante.

In una didattica per competenze vengono definite, in fase di progettazione, le competenze obiettivo. Queste competenze, qualora complesse, vengono "smontate" in sottodimensioni (ad esempio conoscenze e capacità o sottocompetenze obiettivo). La fase successiva richiede un ragionamento complesso e articola una progettazione didattica (sino alla microprogettazione²). Si tratta, infatti, di determinare quali siano le azioni didattiche appropriate, attività, sessioni informative, esperienze, e così via, al fine di facilitare l'apprendimento di quelle competenze. Ogni azione didattica è tesa a produrre apprendimento, ogni azione didattica deve rispondere alle seguenti domande.

- All'acquisizione di quale competenza sto concorrendo?
- Come si traduce questa competenza nella vita quotidiana? Sono in grado di fornire degli esempi concreti?
- Quali attività didattiche svolgerò insieme ai miei alunni per favorirne l'acquisizione, per allenarne l'utilizzo?

2. Dettagli ulteriori su questa attività e numerosi esempi di microprogettazione si possono reperire, gratuitamente, nell'area risorse del sito www.pratika.net.

- Quali strumenti di valutazione (formativa) e di autovalutazione metterò in campo?
- Quali informazioni e contenuti sono essenziali allo svolgimento di quelle attività?
- Come renderò coscienti i miei allievi del processo che stanno seguendo?
- Come si collegano questi nuovi apprendimenti a quanto i miei allievi già sanno e sanno fare?
- Sono in grado di dare ragione circa l'utilità di questi apprendimenti?
- Ho previsto momenti in cui vi sia una "produzione" da parte degli allievi? L'esito sarà... (prodotto, componimento, altro...)?
- In caso di mancato raggiungimento delle competenze obiettivo, ho in mente attività e azioni didattiche per il recupero delle stesse?
- Come si inserisce questa competenza obiettivo nelle finalità generali dell'anno scolastico in corso?
- Ho previsto modalità che favoriscano la riflessività e l'autovalutazione dei ragazzi?
- Ho definito, insieme ai colleghi, a quale livello di autonomia questa competenza debba essere raggiunta?
- Quali altri colleghi, tramite gli strumenti delle loro discipline, concorreranno all'acquisizione di questa competenza? Mi sono confrontato con loro e abbiamo integrato la programmazione didattica?

Rispondere a queste domande in modo adeguato richiede un impegno e un tempo, la programmazione e la microprogettazione sono senza dubbio più faticose, ma il grado di coinvolgimento degli allievi aumenta esponenzialmente, così come i risultati in termini di acquisizione di competenze. La valutazione diventa allora non più un momento distinto, ma parte integrante del processo e l'insegnante non si sottrae, a propria volta, alla valutazione e autovalutazione del proprio operato.

7. Insegnare e valutare per competenze

Se assumiamo come finalità complessiva del nostro agire didattico quella di far acquisire, sviluppare o consolidare delle competenze (e, ovviamente, le competenze di base e le competenze di cittadinanza si configurano, in tal senso, come prioritarie nella scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado) occorre impostare una didattica coerente con questa finalità.

Il primo requisito è quello di costruire situazioni didattiche che abbiano una vicinanza con situazioni reali, assumendo un'ottica di tipo costruttivista.

Secondo l'approccio costruttivista, infatti, la realtà non è qualcosa di oggettivo e dato, ma, semplificando, una costruzione del soggetto che la vive. Un sapere è dunque il risultato di un'interazione tra il soggetto che lo apprende e la realtà; secondo questo approccio l'insegnante è una delle risorse (una delle più importanti, certo) per la costruzione di occasioni e situazioni favorevoli all'apprendimento, ma il soggetto non smette mai di imparare e di negoziare, mediante il linguaggio, i significati.

Portare all'interno della scuola la logica delle competenze significa mettere le discipline – e gli insegnanti – al servizio della persona. Significa, inoltre, fare di tutto perché le persone abbiano l'occasione di conoscere se stesse, di sapere cosa effettivamente sanno fare, mettendole in grado di agire, ovvero di fare esperienze e poi di raccontarle a se stessi e agli altri. In questo senso, un approccio didattico centrato sulle competenze spinge a un coinvolgimento attivo di tutti gli attori del sistema educativo, i quali sono chiamati a condividere il significato delle frasi utilizzate per descrivere i comportamenti competenti e a esprimere attraverso il linguaggio il proprio parere sugli stessi comportamenti¹.

Il momento della valutazione è, in questo approccio, condiviso. Il soggetto che apprende partecipa alla valutazione non soltanto in quanto vi è sottoposto, ma in quanto partecipa alla negoziazione degli indicatori che consentiranno la valutazione medesima. L'idea di oggettività delle prove strutturate di ispirazione quantitativa si è dimostrata poco fondata, in quanto dimentica la par-

1. P. Brunello *et al.*, *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 50.

tecipazione del soggetto, che, se non diviene consapevole del punto del percorso al quale è giunto, difficilmente coopererà e attiverà le risorse necessarie al completamento del percorso stesso. Se l'obiettivo della valutazione non è limitato a una graduazione numerica, ma assume uno scopo formativo, sono allora altri gli strumenti da utilizzare: l'intervista, la registrazione (e video-registrazione), le prove di realtà, le griglie di osservazione (e osservazione mutuale), i diari di bordo, le osservazioni con check list (e a intervalli temporali), il racconto, l'autovalutazione, gli esercizi e le prove di riflessività.

L'Institute for Educational Research dell'Università di Jyväskylä (Finlandia) ha determinato, sulla base di ricerche e osservazione di casi di studio raccolti in cinque Paesi europei (Austria, Estonia, Finlandia, Germania, Irlanda) alcuni principi per le pratiche di valutazione partecipata e contemporanea alla pratica² (come abbiamo già affermato, infatti, in una logica come quella che viene qui proposta non vi è separazione tra il momento dell'apprendimento e il momento della valutazione) che riproponiamo ampliati e rielaborati:

- la valutazione è una parte del processo di apprendimento, non deve essere considerata come un momento separato e come un giudizio definitivo, ma come un orientamento rispetto al situarsi in un punto del percorso negoziato e una pratica di miglioramento delle stesse situazioni e dei contesti organizzati per facilitare l'apprendimento medesimo;
- la riflessività è un valore irrinunciabile: l'integrazione tra sapere, saper fare e saper essere si ottiene solo tramite la conoscenza della propria esperienza e l'osservazione critica della stessa. I pilastri di una valutazione riflessiva sono: essere coinvolti in una nuova esperienza, riflettervi e osservarla secondo differenti prospettive, concettualizzarla con il riferimento a teorie e con la creazione di nuovi concetti, sperimentare attivamente nuove modalità testate tramite azioni e conseguentemente affrontare nuovi problemi per ripartire con nuove esperienze, in un ciclo continuo (la rielaborazione può essere condotta attraverso l'uso di forme narrative, come quelle diari-stiche, o tramite conversazioni negoziali con i pari e con gli esperti);
- l'autovalutazione è uno strumento, come si desume già da quanto scritto sopra, che interviene sul possesso effettivo di una competenza (non si può parlare di reale autonomia competente senza la consapevolezza del soggetto), migliora la motivazione dei discenti (se so di aver appreso, se sono messo in condizione di valutare quanto ho appreso, sarò maggiormente

2. M.L. Stenström, K. Laine (a cura di), *Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education*, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2006, Occasional Paper 30. Una sintesi di quanto emerge compare nel volume di P. Brunello *et al.* citato alla nota precedente.

determinato a conseguire ulteriori apprendimenti). Le pratiche di valutazione riflessiva possono attingere a quelle in uso nella ricerca-azione. Nella ricerca-azione i beneficiari delle utilità finali determinate dalla ricerca stessa (che è sempre, come dice la denominazione, ricerca e azione tesa a un miglioramento per i beneficiari medesimi) partecipano a ogni fase della ricerca sin dalla definizione degli obiettivi (rinegoziabili in corso d'opera) e delle ipotesi e sono, al tempo stesso, valutatori e valutati;

- la valutazione deve essere sganciata dal solo scopo di esplicitazione e comunicazione degli esiti di apprendimento di un singolo allievo, e centrata soprattutto sulla promozione dell'apprendimento stesso; questo significa fornire feedback continui con modalità di promozione (non di sanzione), in un clima favorevole e sereno che non metta in discussione le relazioni anche quando il feedback dovesse segnalare una stasi o una retrocessione. Un buon feedback è chiaro, consente al soggetto di attivarsi per un avanzamento e un miglioramento, si riferisce agli obiettivi di apprendimento negoziati in precedenza;
- le prestazioni richieste al soggetto debbono essere reali, riguardare cioè contesti e situazioni della propria vita quotidiana, attuale o futura (più raramente passata), cooperando così a determinare una percezione di significatività degli apprendimenti scolastici negli studenti;
- i valutatori (insegnanti e allievi) debbono essere preparati, devono condividere un metodo, degli strumenti, degli indicatori (i segnali dell'avvenuta acquisizione di una competenza), dei linguaggi, e comprendere l'importanza di negoziare e cooperare per giungere a una valutazione condivisa;
- quando la valutazione è condivisa, se ne comprendono fasi, modalità e se ne condividono gli esiti, il processo di apprendimento risulta facilitato. Ogni studente dovrebbe conoscere i propri obiettivi di apprendimento e condividere i criteri e gli strumenti che consentiranno la raccolta di adeguati indicatori (noti anch'essi) per determinare i livelli di prestazione (negoziati). Questa caratteristica permette un ulteriore guadagno in termini di apprendimento, rendendo i soggetti capaci di confrontare i differenti sistemi e le diverse situazioni in cui si apprende, di "smontare" un apprendimento e riconoscerne i segnali, di giovare maggiormente di sistemi, contesti, esperienze in termini apprenditivi. Ogni percorso dovrebbe iniziare con la condivisione delle competenze obiettivo, con la discussione sulle stesse e con la negoziazione dei livelli di prestazione e degli indicatori e criteri proposti dall'insegnante;
- come già ricordato sopra, la valutazione ha la necessità di coinvolgere sia gli insegnanti che gli studenti. Riflettere sul contributo che ogni attività, esperienza, informazione ha fornito al proprio processo di apprendimento

costituisce un guadagno in termini di consapevolezza e di possibile auto-orchestrazione di futuri processi di apprendimento per ciascun soggetto. L'insegnante, in più, ne ricava così feedback circa l'adeguatezza delle attività proposte (una sorta di monitoraggio) e la possibilità di migliorarle. La negoziazione attraverso il coinvolgimento permette, inoltre, di attribuire significati uguali o simili a ciò che si sta facendo (generando partecipazione e motivazione, spingendo ciascuno all'utilizzo delle proprie risorse per favorire lo sviluppo di ulteriori apprendimenti);

- usare una pluralità di metodi e strumenti di valutazione permette di attenuare alcune debolezze di sistemi valutativi di tipo qualitativo. Raccogliere dati attraverso più strumenti e da fonti differenti incrementa l'affidabilità del sistema di valutazione.

Ovviamente, la valutazione così strutturata richiede che la didattica che la affianca (non la precede, in quanto abbiamo ricordato che la valutazione non è un momento conclusivo di un processo ma parte integrante dello stesso) sia improntata alle stesse logiche; vediamo allora quali possono essere, sulla scorta di una serie di ricerche e di esperienze sul campo già ricordate, alcune caratteristiche di questa didattica:

- non si possono separare le azioni di apprendimento da quelle di valutazione;
- occorre definire e condividere (negoziando) gli obiettivi in termini di competenze di ogni unità temporale di apprendimento (un percorso, un progetto, una porzione dell'anno scolastico), non dimenticare che vi sono obiettivi prioritari costituiti dalle sedici competenze di base e dalle otto competenze di cittadinanza; utili riferimenti in tal senso possono essere costituiti anche dalle competenze chiave dell'Unione Europea e dalle *life skill* dell'OMS;
- occorre ricordare che non vi sono contenuti, nozioni, saperi irrinunciabili se non quelli utili ai soggetti per sviluppare le proprie competenze;
- è da respingere ogni azione didattica tesa a diminuire controllo, potere, autostima, percezione di efficacia di un soggetto;
- l'attività e la produzione stanno al centro dell'azione didattica: “fare” non è opposto a “sapere”, ma è a esso strettamente collegato³. Chiunque sappia

3. È noto come il metodo Suzuki per l'apprendimento della musica abbia mostrato ampiamente quanto sia più semplice e motivante l'apprendimento dalla pratica piuttosto che l'apprendimento a seguito di un lungo tirocinio teorico. Se un ragazzo esprime il desiderio, appena adolescente, ad esempio di imparare a suonare la chitarra, i genitori possono acconsentire a iscriverlo a un corso. In quel corso gli verrà consegnato un manuale e gli verrà richiesto per un tempo piuttosto lungo di fare esercizi di solfeggio, di apprendere le basi della teoria musicale e così via. Lo strumento che voleva apprendere non compare se non attraverso rappresentazioni iconiche nei “sacri testi”. Ovviamente la motivazione decrescerà rapidamente e nulla di più facile che il ragazzo decida di interrompere il corso. Successiva-

andare in bicicletta, per fare un esempio molto semplice, è in grado di comprendere a livello elementare il funzionamento di questo mezzo. La quantità di forza che trasmetto al pedale e che quest'ultimo trasforma in lavoro produce un moto (lo spostamento della bicicletta). La quantità di forza che trasmetto dipenderà dall'energia immessa (dalle mie gambe) e il moto prodotto realmente dipenderà dall'attrito e dalle altre forze in gioco (ad esempio anche un bambino comprende che per pedalare in salita l'energia richiesta è maggiore). Con poche informazioni posso dunque passare da un'esperienza eminentemente pratica, da un'attività a una formalizzazione teorica. Non vale l'inverso: la teoria sulla bicicletta, sul moto, sulle forze e sull'energia non mi insegna in alcun modo ad andare in bicicletta. Non paia quella che segue una battuta: perché non si insegnano allora queste leggi della fisica attraverso una bella passeggiata in bicicletta e assegnandosi l'obiettivo di comprendere il movimento e come funziona, come si trasforma l'energia che uso e così via, e non l'obiettivo di imparare delle leggi fisiche?⁴

- l'attività e la produzione non possono essere delegate al lavoro individuale: l'esperienza produce comunque apprendimento, ma l'effetto di tale apprendimento è molto maggiore e consente riflessività e formalizzazione dell'apprendimento in regole, principi, teorie, se l'esperienza viene svolta in contesto didattico, alla presenza dei compagni, dai quali apprendo a mia volta, e dell'esperto (l'insegnante).

mente potrebbe, invece, se rimane vivo il desiderio, apprendere i rudimenti della chitarra attraverso il contributo di testi che riproducono la pratica tramite una serie di immagini e il contributo di amici. Una volta appresi i rudimenti sarà lui stesso interessato a comprendere alcuni aspetti teorici per formalizzare quanto sta apprendendo. Il metodo Suzuki ha rovesciato questa impostazione proponendo, anche a bambini piccolissimi, di iniziare l'apprendimento musicale a partire dallo strumento stesso che, sin dal primo incontro, viene suonato. I risultati in termini di apprendimento reale sono eccellenti e coinvolgono l'intero soggetto.

4. La questione non è secondaria: non si apprendono, ad esempio, le leggi fisiche perché è giusto impararle ma per comprendere meglio, almeno a livello di scolarità secondaria (diverso è, invece, se scelgo di fare della fisica la mia professione e dunque quegli strumenti diverranno competenze professionali) come mi muovo, da dove avrò preso quell'energia che immetto per produrre movimento se cammino a piedi, quali trasformazioni subisce quella stessa energia se sto invece pedalando su una bicicletta, e così via. Il senso dunque sta in una migliore conoscenza e comprensione della mia esperienza, della vita, comprensione che utilizzerò a scopi eminentemente pratici e non per redigere un manuale di fisica.



8. Domande da porsi

Un insegnante che intenda lavorare per competenze deve porsi alcune domande intorno alla propria professionalità. Questo quaderno vuole essere un contributo in questa direzione, e pertanto vengono qui proposte alcune domande ritenute utili in questo senso, mutate dall'esperienza sul campo (di insegnamento, ricerca e formazione di insegnanti) e dagli studi di Perrenoud¹.

- Sono in grado di esplicitare le mie pratiche didattiche? Ogni insegnante dovrebbe essere in grado di conoscere quali sono le proprie pratiche didattiche e darne ragione collegandole agli obiettivi di apprendimento che si prefigge e alla concezione che ha degli allievi e del modo che hanno di imparare.
- Ho predisposto un piano di formazione e aggiornamento continuo? Quali sono allora i miei obiettivi di miglioramento professionale? Quali competenze dovrò sviluppare? In quali tempi? Ho già individuato attività formative utili o strutture di riferimento? In che modo si integrano con la formazione prevista dalla mia istituzione scolastica? In che modo con quanto deciso con i colleghi?
- Sono in grado di suscitare il desiderio di apprendere? Come faccio? Quali strumenti e strategie utilizzo per favorire la motivazione degli alunni?
- Sono in grado di fornire ragioni per dare senso al rapporto di ciascun soggetto con il sapere e con le competenze obiettivo? Sono capace di fornire esempi collegati alla vita quotidiana dei miei alunni? Conosco le loro passioni, i loro interessi, le attività che svolgono al di fuori della scuola? Conosco i loro desideri e progetti per il futuro?
- Sono in grado di definire in forma di competenze gli obiettivi di apprendimento della mia disciplina? So quali sono i documenti normativi di riferimento? Li conosco? Ci sono strumenti on line o cartacei che possano supportarmi in questo lavoro? Conosco altre esperienze di colleghi che posso considerare buone pratiche?
- Sono in grado di rilevare le conoscenze pregresse dei miei alunni e le competenze di cui sono già in possesso? Quali strumenti di rilevazione e valu-

1. Si veda, principalmente, P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

tazione adottato? Con chi mi confronto? Sono sufficienti le pratiche valutative usate finora?

- Sono in grado di far tesoro delle risorse e delle esperienze dei miei alunni e utilizzarle nel loro processo di apprendimento? Conosco le risorse e le esperienze dei miei alunni? Sono in grado di inserirle nella programmazione affinché diventino, reciprocamente, una risorsa per l'apprendimento? So stimolare forme di apprendimento cooperativo?
- Sono in grado di conoscere rappresentazioni e significati dei miei alunni? So quali sono le loro modalità di assegnare significato alle cose? Quali sono gli strumenti e i modi che sono in grado di utilizzare?
- Sono in grado di utilizzare gli errori come occasioni di apprendimento? Solitamente stigmatizzo gli errori o li uso come un'occasione? Propongo soluzioni alternative o cerco di far intervenire il gruppo nella correzione e miglioramento o, invece, prediligo l'approccio premio (per chi fornisce soluzioni e risposte esatte) e punizione (per chi fa errori)? Sono capace di fare in modo che l'errore diventi non una sconfitta ma la tappa di un avvicinamento?
- Sono in grado di valorizzare soprattutto le acquisizioni positive? In una prova non svolta correttamente, in un'attività incompleta o con molte inesattezze, sono in grado di porre in evidenza anche il poco che è stato fatto bene? Sono in grado di fornire a tutti la percezione che apprendere è possibile e che lo stanno facendo (seppure a velocità e con capacità differenti)?
- So progettare e costruire sequenze didattiche tese al raggiungimento di output di apprendimento (espressi in forma di competenze)? Sono in grado di costruire una microprogettazione completa di attività tese allo sviluppo di una o più competenze, dei contenuti necessari, delle modalità di verifica previste?
- So ideare situazioni e problemi verosimili, legati all'esperienza potenziale dei soggetti in apprendimento, relativi alla loro età? So strutturare attività che si innestino in queste situazioni e/o problemi?
- Ho una visione longitudinale degli obiettivi del mio insegnamento? Riesco a pormi degli obiettivi annuali con un gruppo-classe, biennali, triennali, ma anche mensili e settimanali (o persino quotidiani)?
- Sono capace di osservare i miei alunni adottando un'ottica formativa e non di tipo sommativo?
- Sono in grado di gestire livelli di apprendimento e livelli di competenza eterogenei all'interno di un gruppo-classe? Sono in grado di fornire stimoli che siano leggibili e fruibili a differenti livelli? So organizzare il lavoro a gruppi? Sono in grado di fornire materiali e occasioni di apprendimento variate?
- Sono in grado di sviluppare e favorire la cooperazione e il lavoro di gruppo

e forme di mutuo insegnamento? So gestire gruppi affinché lavorino efficacemente? Sono in grado di fornire metodi e strumenti di lavoro in comune? Sono in grado di gestire eventuali conflitti insorgenti?

- Sono in grado di offrire “opzioni” (di attività, di approfondimento, di competenze alle quali dare priorità, ecc.) ai miei alunni e di porli in situazione di “scelta”? Sono in grado di farli sentire partecipi del proprio apprendimento *in toto*?
- Sono capace di far funzionare momenti di confronto e di negoziazione di regole e di contrattazione degli obiettivi? Sono in grado di fornire ragione circa alcuni obiettivi non immediatamente comprensibili?
- Sono in grado di favorire in ciascuno lo sviluppo di capacità progettuali e offrire occasioni e situazioni adatte alla determinazione di progetti individuali di ogni singolo alunno? Conosco le caratteristiche di ogni alunno? Ho un fascicolo su ogni alunno?
- Sono in grado di animare un gruppo di lavoro? Ho testi e altri strumenti che consentano la gestione del tempo, la gestione dei turni di parola, l'assegnazione dei compiti, il rispetto degli altri, la comunicazione interna a un gruppo?
- Sono in grado di animare dibattiti, momenti informativi? So variare gli stimoli? So gestire un dibattito intervenendo meno possibile? Sono in grado di predisporre materiali atti a favorire l'emergere di discussioni? So gestire un *role play*?
- Sono in grado di favorire la partecipazione degli alunni al funzionamento della scuola? Sono capace di gestire modalità che simulino la “cittadinanza” all'interno della scuola? So spiegare le funzioni di rappresentanza e le possibilità che gli alunni hanno di incidere nelle decisioni?
- So usare un linguaggio adeguato a una didattica per competenze? Posso evitare di fare riferimenti al programma, alle scadenze, agli esami? Sono in grado di centrare il linguaggio sugli obiettivi da raggiungere anziché sui compiti da fare o sulle cose da sapere?
- So relazionare prove e attività valutative con gli obiettivi di apprendimento prefissi? So estrarre indicazioni valutative anche dalle attività svolte collettivamente in aula?
- So integrare i mezzi tecnologici nella mia didattica? Quanti e quali mezzi utilizzo? Li utilizzo in modo appropriato? Ci sono altri strumenti che potrebbero rendere la didattica meglio gestibile e più attraente?
- Utilizzo multimedia nel mio insegnamento? Mi servo di narrazioni e letture ad alta voce, musica, video, cartoni, film, foto e qualsiasi altro strumento multimediale specie se integrati e usati in modo plurale all'interno della stessa unità di lavoro.

- So entrare in relazione con tutti gli *stake holder* (alunni, genitori, colleghi) rispetto alla mia azione didattica? Quali sono gli strumenti che uso per coinvolgerli? Come ottengo loro feedback? Di che cosa avrei bisogno in più per loro e per me?
- So favorire modalità di relazione non aggressiva e non violenta? Propongo un esempio di relazione che sia possibile qualificare come non aggressivo? Riesco a gestire le emozioni più negative in un contesto-classe? Conosco delle tecniche di comunicazione assertiva e non aggressiva?
- So operare coinvolgimenti dei genitori nella facilitazione dell'apprendimento (e non controllo) dei loro figli? Ho pensato ad attività che i ragazzi debbano fare per raggiungere gli obiettivi in termini di competenze coinvolgendo anche i loro genitori? Conosco le professioni e le competenze dei genitori dei miei alunni? Saprei cosa chiedere loro per supportare la mia azione didattica?
- Sono in grado di coinvolgere i colleghi e tesauroizzare il loro contributo? Conosco il lavoro dei colleghi e come lo strutturano? Ho pensato a quali sono le competenze in cui possiamo lavorare in modo integrato attraverso attività complesse (cfr. esempio fatto per l'asse storico-sociale, PAR. 3).
- Sono capace di intervenire per la rimozione di stereotipi e pregiudizi, consentendo a tutti di esercitare liberamente il proprio diritto all'apprendimento, al di là delle differenze culturali, di provenienza geografica, di sesso biologico, di orientamento sessuale, di posizionamento socio-economico? Conosco giochi e attività sulla valorizzazione delle differenze? Sulla rimozione dei propri stereotipi e pregiudizi?
- So effettuare un bilancio delle mie competenze? So dove posso essere supportato da professionisti in questo? Sono disponibile a riconoscere che devo implementare alcune competenze professionali ed effettuare percorsi formativi?
- So negoziare il mio progetto didattico con i vari attori interessati?
- So trarre indicazioni dalla conclusione di ogni segmento/unità didattica per riprogettarlo? Come? Come tesauroizzo quanto appreso e quanto no, per la progettazione successiva?
- Gli allievi parteciperebbero alla lezione se non obbligati e se l'assenza non avesse alcuna conseguenza in termini disciplinari o di valutazione?

Queste domande possono aiutare lo sviluppo dell'autoriflessività e consentono di individuare le proprie risorse e i punti di debolezza circa un approccio per obiettivi espressi in termini di competenze.

2. Si tratta di un ottimo esperimento da fare per valutare il livello di motivazione che siamo riusciti a suscitare, organizzare alcuni momenti privi di qualsivoglia obbligatorietà.

La formazione, in questa direzione, serve. Molti insegnanti, in seguito all'abolizione dell'obbligatorietà della stessa durante il ministero Gelmini, hanno abbandonato la prospettiva di formarsi e migliorarsi professionalmente. La percentuale di insegnanti che accetta di dedicare del tempo alla propria formazione o lo fa di propria iniziativa è, perciò, assolutamente minoritaria. Altri insegnanti ritengono che formarsi corrisponda a effettuare approfondimenti circa i contenuti disciplinari. Molto spesso la formazione degli insegnanti ha avuto, in passato, tagli esclusivamente frontali (difficile poi sostenere, per gli insegnanti-allievi del corso, la necessità di una didattica varia e variata), approcci teorici (che dunque non incidono sulle pratiche didattiche in uso) o, appunto, si è adeguata alla richiesta di specificità contenutistica, proponendo conferenze o lezioni magistrali. Se si tratta, in molti casi, anche di approfondimenti di indubbio interesse, che vale la pena ascoltare, è altresì vero che questi non sono segmenti realmente formativi rispetto allo specifico della professione. La formazione che è utile a modificare la didattica nel proprio dispiegarsi quotidiano, capace di fornire esempi, capace di intervenire sulle pratiche in uso, analizzarle, modificarle, migliorarle con il coinvolgimento attivo degli insegnanti medesimi, con ampio spazio dedicato ai *project work*, è essenziale, produce cambiamento, fornisce motivazione, incrementa la percezione di interesse e controllo in ciascuno, è spendibile immediatamente nell'esercizio della propria professione.



9. Conclusioni aperte

Al momento tuttavia sono ancora aperte molte questioni riguardo al ruolo delle competenze in relazione all'apprendimento come diritto¹. Possiamo rapidamente rubricare alcune di queste :

- il rischio di un'interpretazione riduttiva delle competenze come “ciò che chiede il mondo del lavoro”, che costituirebbe una semplificazione e una mistificazione dell'apprendimento e non tanto in nome di una supposta “gratuità” del “sapere per il sapere” (come dicono spesso i difensori dell'istruzione nostalgici), quanto per gli errori che tale interpretazione legittima: un errore di concezione del sistema di istruzione, che non è preparazione a un lavoro (semmai preparazione complessiva alla vita nella quale è compreso anche il lavoro, anzi, oggi, i lavori); un errore temporale: le competenze richieste dal mercato del lavoro sono quelle delle quali vi è un bisogno immediato (nessuno si dichiara più in grado di fare previsioni economiche di medio periodo dopo gli avvenimenti legati alla crisi economica) mentre i sistemi di istruzione hanno il dovere di preparare al futuro (strutturare oggi un corso di studi qualsiasi di durata, ad esempio, quinquennale, sulla base delle richieste delle imprese significa, opzione assurda, postulare che quelle competenze saranno le stesse che risulteranno appetibili nel mercato del lavoro tra cinque, sei, sette anni);
- il rischio dell'appiattimento in un saper eseguire dei compiti secondo una concezione riduttiva delle competenze medesime (significativo il fatto che, in una ricerca precedente, molti insegnanti abbiano sostenuto l'importanza delle competenze ma al contempo la necessità delle conoscenze, come se le competenze fossero o acquisibili o utilizzabili indipendentemente dalle conoscenze);
- il rischio di dimenticarsi che le competenze di base hanno comunque un significato culturale e contestuale, situato nel tempo e nello spazio, e che esse sono in evoluzione costante: rispondo a ciò che oggi serve a Francesca e Giovanni per essere cittadini qui e ora;
- il rischio che qualcuno assuma le competenze di base come strumenti di

1. Si veda almeno: F. Batini (a cura di), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa 2006; F. Batini, A. Surian (a cura di), *Competenze e diritto all'apprendimento*, Transeuropa, Massa 2008.

esclusione piuttosto che di inclusione, portando avanti un ragionamento del tipo: «chi non ha le competenze di base non ha diritto di cittadinanza», riportando in auge modelli di cittadinanza che si credevano tramontati e presenti solo nei libri di storia (ad esempio il diritto di voto legato all'alfabetizzazione);

- il rischio di una deriva comportamentista, come se ogni apprendimento potesse essere chiarito e svelato nella sua struttura (e nella forma attraverso la quale ce ne impadroniamo) e smontandolo e scomponendolo;
- il rischio di centrarsi soltanto sulla dimensione individuale, dimenticando quella dimensione collettiva che Freire ricordava come essenziale per vivere in un ambiente genuinamente democratico²;
- il rischio dell'oblio della dimensione critica (la *critical literacy*);
- il rischio della “selezione in entrata” ai sistemi di istruzione e formazione, con l'ovvio risultato di una contro distributività del sistema pubblico di istruzione (se si seleziona in ingresso e si lega l'accesso alle competenze di cui un soggetto è già in possesso, diventa evidente come si aprono maggiori opportunità a chi ne ha meno bisogno: il contrario esatto di un sistema di istruzione e formazione equitativo);
- la denominazione diversa degli esiti non costituisce una garanzia del superamento di problemi che si propongono, più che altro, come culturali: il familismo e clientelismo presenti, ad esempio, nel mondo del lavoro italiano non vengono superati attraverso un passaggio a una modalità ritenuta più oggettiva: così come è stato possibile, sino ad oggi, far valere diversamente due titoli di studio identici, si troveranno modi e forme per far valere diversamente due competenze altrettanto identiche (la soluzione a un problema culturale è un intervento di carattere culturale/educativo massivo, non un cambiamento di denominazioni o dispositivi). Non è difficile rilevare, infatti, come il posizionamento dei soggetti nel mercato del lavoro italiano non sia direttamente proporzionale al loro livello di competenza e come questo non sia effetto di una difficoltà a leggere le competenze stesse in quanto, ad oggi, i titoli di studio e le esperienze professionali così come vengono rubricate non lo consentirebbero (se così fosse infatti, tale iniqua distribuzione sarebbe presto corretta attraverso prove iniziali o con le traiettorie di carriera successive).

Il diritto di accesso e la competenza del saper scegliere consapevolmente le informazioni e di usufruirne rappresentano la condizione minima per l'esercizio del diritto di cittadinanza e di occupabilità, e devono dunque diventare diritti soggettivi inalienabili.

2. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Ogni vantaggio a favore di chi sta meglio che non costi nulla a chi sta peggio è senz'altro positivo, anche se è dovuto a fattori di cui i destinatari non sono responsabili. Questa mi sembra la sola posizione corretta da assumere nei confronti delle disuguaglianze naturali. [...] In questi casi, star meglio vuol dire semplicemente star meglio, giacché si tratta di una condizione che non comporta nessuna disuguaglianza di trattamento. Ma quando nella determinazione di un beneficio entrano dei meccanismi sociali, la distribuzione disuguale diviene una forma di trattamento non equo dei membri della società da parte della società stessa, sicché fa la sua comparsa il senso di ingiustizia³.

Le competenze, dunque, possono comportare anche confusioni e problemi, non sono la panacea di tutti i mali della scuola, ma costituiscono un importante vettore di cambiamento, accostarvisi per trasformare la propria didattica è un atto di grande professionalità che molti docenti hanno compiuto e altri stanno compiendo. Il passaggio principale che questo approccio comporta è quello di rimettere finalmente al centro dei processi di apprendimento coloro che sono gli unici protagonisti e destinatari dei processi di istruzione: i ragazzi e le ragazze che li abitano. Chi è arrivato a conclusione di questo testo... ha già avviato il percorso.

3. T. Nagel, *I paradossi dell'uguaglianza*, Il Saggiatore, Milano 1993.



Postfazione: l'esperienza di Pratika in Toscana

L'Associazione Pratika è un'associazione di promozione sociale accreditata come agenzia formativa e di orientamento presso il MIUR e presso la Regione Toscana e svolge la sua attività con continuità dal 2001, la sua sede principale è ad Arezzo.

Le aree principali di attività hanno riguardato in questi anni formazione, intervento e ricerca nei seguenti ambiti: orientamento, prevenzione della dispersione scolastica, recupero competenze di base per drop-out e all'interno del sistema, apprendisti in obbligo e post-obbligo, la formazione di secondo livello (formazione insegnanti, orientatori, formatori), la produzione di materiali didattici in tutti questi ambiti. Queste attività vengono svolte sull'intero territorio nazionale.

Negli ultimi cinque anni l'associazione ha aumentato la propria *expertise* con i drop-out in percorsi svolti nella maggior parte delle province toscane, occupandosi così di soggetti con una storia formativa solitamente mal digerita, negativa, fortemente critici verso qualsiasi proposta che abbia soltanto "odore" di scuola. L'obiettivo della prima parte di questi percorsi, strutturata in trecento ore di aula, era quello di far recuperare le sedici competenze di base. L'esperienza di trovarsi a "inventare" un curriculum, per far conseguire delle competenze a ragazzi con pregressi formativi di quel tipo (e a volte, purtroppo, anche con storie di vita non semplici) è stata una sfida cui l'Associazione è stata "costretta" dai valori che esprime, ponendo al centro della propria azione l'obiettivo dell'*empowerment* delle persone e delle comunità. La gestione di un numero significativo di attività e l'utilizzo di molti docenti, con relativo turn over, da un anno all'altro, ha reso insufficienti le iniziative di formazione organizzate per loro. L'insieme delle esigenze di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, di ristabilire la qualità relazionale in un contesto formativo, di mantenere un metodo e un approccio coerenti, seppur nella diversità dei formatori, le significative mancanze, in questo settore, in termini di repertori, di materiali didattici, di nuove progettazioni della didattica medesima ha fatto ritenere necessaria la progettazione di un percorso completo rivolto ai docenti e agli allievi.

Pratika ha organizzato un lavoro di sperimentazione, monitoraggio e ricerca durato per due anni, attraverso:

- la formazione degli operatori: orientatori, insegnanti e formatori, di diversa provenienza;
- un serrato monitoraggio delle attività didattiche: per ogni unità (incontro) di ciascun modulo (a ogni modulo formativo corrispondeva una competenza obiettivo) ogni docente ha redatto una progettazione didattica, secondo un format, con allegate presentazioni di power point, schede delle attività proposte in aula, da distribuire agli allievi (questo processo è stato ripetuto su oltre venti percorsi) in relazione alla competenza obiettivo (il materiale veniva condiviso tramite una mailing list e ciascuno poteva partire dal lavoro di chi l'aveva preceduto e migliorarlo e dibattere, fornire critiche, consigli, materiali, indicazioni ai colleghi);
- il diuturno confronto con docenti e allievi.

Alcuni percorsi sono stati seguiti con particolare attenzione tramite un monitoraggio multistrumento quotidiano, per ricevere indicazioni su quali strumenti, didattiche, materiali, stimoli funzionassero maggiormente adempiendo al difficile scopo del recupero delle sedici competenze di base e delle otto competenze chiave.

Sono state confrontate tra loro migliaia di schede didattiche, di micro-progettazioni di giornate, ne sono state ideate altre, che di nuovo sono state sperimentate per poi essere corrette secondo i risultati ottenuti e le difficoltà incontrate e, coerentemente al principio "etico" della ricerca azione, abbiamo sempre coinvolto i protagonisti (docenti e allievi) e abbiamo sempre avuto l'obiettivo di crescere e produrre risultati che loro stessi condividessero e che, possibilmente, contribuissero a migliorare la loro esperienza.

Alla fine di questo lungo lavoro lo staff di Pratika ha realizzato due volumi per l'acquisizione o il recupero delle sedici competenze di base, uno rivolto ai docenti e uno agli allievi, con un percorso completo organizzato per unità di competenza (a ogni unità formativa corrisponde un obiettivo di competenza, una delle sedici competenze di base, la stessa unità concorre però anche all'acquisizione di una o più competenze chiave)¹.

Pratika ha svolto direttamente o ha partecipato anche a significative esperienze di formazione dei docenti su questi temi. Vengono qui elencate soltanto le esperienze maggiormente strutturate e che hanno prodotto dei risultati operativi anche successivamente all'intervento formativo.

1. I volumi, completi di tutte le attività e azioni didattiche, da proporre per favorire lo sviluppo delle competenze sono: F. Batini, S. Cini, A. Paolini, *Le sedici competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; F. Batini (a cura di), *FLFL, Diario di bordo per l'acquisizione delle sedici competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011. Materiali, documenti, percorsi didattici gratuiti su questo tema si trovano nell'area risorse del sito di Pratika www.pratika.net.

Le esperienze come quella realizzata dall'USR Toscana nel 2011/2012², alla quale chi scrive ha partecipato assieme a Simone Giusti e Gabriel Del Sarto, che ha coinvolto un gruppo nutrito di insegnanti in ogni capoluogo di provincia toscano, centrata sulla didattica orientativa per lo sviluppo delle competenze, con metodi narrativi, confermano come sia possibile modificare concretamente e in tempi relativamente brevi le proprie pratiche didattiche.

Esperienze analoghe si sono svolte, nello stesso biennio, a Grosseto con una rete di scuole (per lo sviluppo del curriculum verticale relativo alle competenze di cittadinanza)³ e a Livorno, con la rete di scuole capeggiata dall'Isti-

2. Si tratta di un progetto che ha consentito di realizzare percorsi di formazione in tutte le province della Toscana. I corsi si sono posti l'obiettivo di sviluppare nei docenti la capacità di utilizzare metodi e strumenti di didattica orientativa nei percorsi curriculari, usando un approccio narrativo e ponendosi come obiettivo lo sviluppo di competenze. G. Del Sarto, S. Giusti e F. Batini sono partiti dal fondamentale documento del MIUR, *Piano Nazionale per l'Orientamento*, contenuto in una circolare ministeriale del 2009 e indirizzato alla scuola d'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado, dalla quale hanno estratto alcuni principi fondamentali, usandoli come guida per il percorso: 1) «[...] il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative»; 2) «Nel sistema d'istruzione e formazione, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti»; 3) «Se l'orientamento è un processo, associato alla crescita e alla maturazione della persona nei vari contesti formativi, sociali e lavorativi, ne consegue che il docente/formatore deve saper utilizzare la disciplina in termini orientanti». Sulla base di questi principi sono stati individuati gli strumenti per la didattica, orientativa mettendo in evidenza, come obiettivi, le competenze chiave (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione). I risultati del lavoro degli insegnanti partecipanti sono disponibili e liberamente fruibili on line all'indirizzo: <http://www.istitutopologrosseto.it/portal/didattica-orientativa/>.

3. Il progetto "Attivamente... Sicuramente... Liberamente" che il 3° Circolo Didattico di Grosseto ha presentato all'ANSAS come istituto capofila è stato realizzato insieme al Comune di Grosseto in rete con la scuola secondaria di primo grado Pascoli-Ungaretti, con il Liceo delle Scienze umane e indirizzo economico-sociale Rosmini e con la collaborazione di partner pubblici e privati locali e non, come ANMIL, INAIL, Confartigianato, Europe Direct, COAP, Associazione Terra Mare e agenzia formativa Pratika, ciascuno ha portato al progetto il proprio contributo. Il progetto ha previsto una serie di azioni tra loro correlate e interdipendenti: un percorso formativo incentrato sui temi della cittadinanza, della Costituzione e della sicurezza, che ha coperto l'intera fascia della scolarità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado: dai 3 ai 19 anni. L'iniziativa ha coinvolto ben ventitré classi delle scuole dell'infanzia, delle scuole primarie, della scuola secondaria di primo grado (Pascoli Ungaretti) e della secondaria di secondo grado (Liceo Rosmini) per un totale di quasi cinquecento alunni coinvolti e circa centoventi docenti. Il progetto ha infatti proposto una vera e propria logica di ricerca azione nella quale si è inteso impegnarsi con forza sull'agire didattico al fine di mettere in campo un'azione di cambiamento riflessiva in cui alunni da una parte e insegnanti dall'altra fossero davvero (e non solo come enunciazione retorica) protagonisti. Nel gennaio 2012 ha avuto inizio la formazione dei docenti, con una folta rappresentanza di partecipanti (una media di presenze superiore alle cento nonostante gli iscritti ufficiali fossero soltanto quarantatré) dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado, formazione che si è snodata in cinque incontri *full immersion* (nel periodo gennaio-marzo 2012). I contenuti di questa formazione hanno previsto un'ampia riflessione sulle modificazioni che sono richieste al sistema di istruzione in relazione sia al senso stesso e alle finalità ultime dell'istruzione (riproponendo le "domande di grado zero"), sia in relazione ai diversi cambiamenti avvenuti all'esterno, nel mondo del lavoro, nel concetto stesso di formazione, nella perduta linearità dei processi di carriera, nelle velocizzazioni relative alla diffusione e all'obsolescenza delle conoscenze e delle informazioni,

tuto Micali⁴. I lavori di microprogettazione, con obiettivi di apprendimento espressi in termini di competenze, prodotti dagli insegnanti a conclusione del progetto, si sono caratterizzati per la loro specificità e sostanziale correttezza, dando prova dell'acquisizione di un buon livello di competenza degli insegnanti su questo tema. Fondamentale è stata l'adesione iniziale dovuta a una serie di interventi pregressi già svolti, in cui era stata proposta la logica delle competenze in sostituzione dell'ancoraggio ai contenuti.

nelle notevoli differenze insorgenti rispetto ai processi di costruzione dell'identità rispetto al passato, alle nuove frontiere dei processi di insegnamento-apprendimento aperte dalle neuroscienze. Dopo aver esaminato le motivazioni elencate sopra, assieme ad altre, per cui è necessario pensare a una nuova idea di scuola e di didattica è stato proposta una didattica orientativa per competenze con approccio narrativo che ha necessitato di un approfondimento relativo alle fonti normative (quando e come vengono introdotte, in Europa e nel sistema scolastico italiano le competenze) e della letteratura e delle molteplici definizioni intorno a questi termini, negoziando i significati da attribuire e le definizioni operative da fornire (F. Batini, G. Del Sarto, M. Perchiazzi, *Raccontare le competenze*, Transeuropa, Massa 2008; F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare con le competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008). Largo spazio è stato dedicato anche alle caratteristiche in grado di definire una didattica orientativa centrata sui processi e sui prodotti, valorizzante e motivante, ancorata alla vita reale e alle esperienze degli allievi e allieve. Da una riflessione e un approfondimento didattico relativo alle competenze di base si è poi giunti ad approfondire le competenze chiave e come il loro sviluppo possa costituire una risposta ai bisogni, spesso impliciti, in termini di formazione alla cittadinanza. La parte finale del corso è stata poi dedicata all'approfondimento della progettazione e valutazione per competenze. Il percorso e i concreti risultati di percorsi microprogettati sono documentati in F. Batini (a cura di), *Verso le competenze chiave*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

4. In quest'ultima esperienza, tuttavia, la formazione dei docenti non è riuscita ad arrivare sino alla strutturazione di progetti realizzati dagli insegnanti partecipanti, come negli altri due casi citati, in quanto il tempo a disposizione era davvero contratto. La formazione si è allora centrata in un'introduzione, condotta con modalità dialogica, alle competenze e alla loro integrazione nella didattica ma è stato possibile verificare (tramite utilizzo di mail e altri strumenti tecnologici) la concreta applicazione degli insegnanti partecipanti alle loro pratiche didattiche. Notevole il livello di coinvolgimento che ha quasi raddoppiato il numero dei partecipanti previsti.

Bibliografia

- AA.VV. «Competenze ed educazione degli adulti», numero monografico di «Focus on Lifelong, Lifewide Learning», n. 10, 2008 (reperibile on line su rivista.edaforum.it).
- AA.VV., *Le competenze*, «Focus on Lifelong, Lifewide Learning», n. 21, 2013 (reperibile on line su rivista.edaforum.it).
- M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- R. Barnet, *The limits of competence*, SRHE/The Open University Press, Buckingham 1994.
- F. Batini, *Scrivere il futuro. Sulla progettazione in formazione*, Ibiskos, Empoli 2002.
- F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento 2005.
- F. Batini, G. Capecchi (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, Erickson, Trento 2005.
- F. Batini (a cura di), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa 2006.
- F. Batini et al., *Competenze e diritto all'apprendimento*, Transeuropa, Massa 2008.
- F. Batini, S. Giusti (a cura di), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare con le competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.
- F. Batini, G. Del Sarto, M. Perchiazzi, *Raccontare le competenze*, Transeuropa, Massa 2008.
- F. Batini et al., *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli 2009.
- F. Batini, *Orientamento e competenze chiave nei progetti di integrazione tra istruzione e formazione*, in Provincia di Arezzo, ANSAS, INVALSI, *Fare e parlare. Benchmark e indicatori di qualità per gli interventi nelle classi del biennio*, Esuvia, Firenze 2009.
- F. Batini (a cura di), *FLFL, Diario di bordo per l'acquisizione delle sedici competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- F. Batini, S. Cini, A. Paolini, *Le sedici competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- F. Batini, *Storie, futuro e controllo*, Liguori, Napoli 2011.
- F. Batini (a cura di), *Verso le competenze chiave*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Z. Baumann, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- G. Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- P. Brunello et al., *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- C. Cartei, *Cittadini del mondo e della scuola. Risorse normative per l'integrazione e l'educazione interculturale*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- N. Chomsky, *La struttura delle sintassi*, Laterza, Bari 1960.
- F. Codello, I. Stella, *Liberi di imparare*, AAM Terra Nuova, Firenze 2011.

- P. Ellerani, *Rubriche e valutazione autentica*, in «Voci della Scuola», 2004, pp. 457-469.
- V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando, Roma 2006.
- S. Giusti, F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento 2007.
- S. Giusti, M. Bruschi, G. Papponi Morelli, *Progettare il successo scolastico. Percorsi integrati di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- L. Guasti, *Curriculum o Piani di Studio?*, in «Voci della Scuola», 2004, pp. 109-117.
- M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Borinighieri, Torino 2008.
- P. Krishner et al., *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*, in «Studies in Higher Education», 22 (2), 1997, pp. 1-17.
- G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano 2009.
- G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994.
- G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Editions D'Organisation, Paris 1997.
- L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carrocci, Roma 2009.
- R. Mantegazza (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, EMI, Bologna 2009.
- G. Mantovani, *L'elefante invisibile*, Giunti, Firenze 1998.
- G. Mantovani, *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- G. Mantovani, *Spezzando ogni cuore*, in ilmiolibro.it 2012.
- P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- T. Nagel, *I paradossi dell'uguaglianza*, Il Saggiatore, Milano 1993.
- P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- M. Petit, *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin, Parigi 2008.
- M. Petit, *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Firenze 2010.
- M. Petit, *Leggere per vivere in tempi incerti*, Pensa Multimedia, Lecce 2010.
- G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Cortina, Milano 2004.
- P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina, Milano 2012.
- G. Rizzolati, L. Vozza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2007.
- C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti e Barbera, Firenze 1973.
- D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Roma 1993.
- M.L. Stenström, K. Laine (a cura di), *Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education*, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2006, Occasional Paper 30.
- T. Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.
- A. Tosolini et al. (a cura di), *Cittadinanza e costituzione. Percorsi di progettazione per la costruzione di un curriculum verticale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.

Federico Batini è professore aggregato di metodologia della ricerca in educazione, pedagogia sperimentale e pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica e ricercatore confermato all'Università di Perugia. Si occupa da quindici anni di formazione degli insegnanti e ha insegnato per dieci anni nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Ha insegnato nelle ssis (più sedi) e attualmente insegna nel TFA occupandosi, in particolare, del tema della didattica, della progettazione e valutazione per competenze e dei metodi narrativi. Ha fondato Pratika (www.pratika.net) che ha diretto dal 2000 al 2013, ha fondato e dirige Nausika (www.narrazioni.it) e Thélème (www.theleme.it). Dirige la rivista «Life-long Lifewide Learning» (rivista.edaforum.it). Autore di circa duecento pubblicazioni scientifiche tra gli ultimi volumi segnaliamo, collegati con questi temi: con G. Del Sarto e M. Perchiazzi, *Raccontare le competenze* (Transeuropa), con M. Gadotti, P. Mayo, A. Surian, P. Reggio, *Competenze e diritto all'apprendimento* (Transeuropa), *Storie, futuro e controllo* (Liguori), *Storie che crescono* (Junior), *Comprendere la differenza* (Armando), con S. Cini e A. Paolini, *Le sedici competenze di base* (Pensa Multimedia) e il volume collegato *FLFL* (rivolto agli allievi), ha curato *Verso le competenze chiave* (Pensa Multimedia). Autore di raccolte di poesie, antologie di racconti, testi per il teatro e per canzoni, tra i molti volumi si segnalano: *Non tutto è da buttare e La Terza Guerra Mondiale* (Verdenero), *Io una poesia tu mi paghi un'aranciata* (Zona).

Blog: federicobatini.wordpress.com. Contatti: federico.batini@unipg.it.

