

# DIDATTICA PER COMPETENZE

**Flavia TEALDO, docente, esperta di didattica, contrattista universitaria**

Oggi, nel mondo della scuola, la didattica per competenze occupa uno spazio sempre più esteso e ha ottenuto una rilevanza tale da orientare nella propria direzione le indicazioni ministeriali rivolte agli insegnanti, per quanto attiene sia all'applicazione delle metodologie didattiche, sia alle modalità di verifica e conseguente valutazione del lavoro svolto. Questo stato di cose poggia, come risulta evidente, su una solidissima base di studi, che hanno prodotto una letteratura ricca e differenziata che, a seconda delle interpretazioni del tema elaborate da esperti di vari paesi del mondo e modulate sulle caratteristiche ed esigenze delle singole nazioni, è in grado di fornire un panorama a tutto tondo della questione, nonché di stimolare innumerevoli approfondimenti, dibattiti e, non ultime, proposte sperimentali volte ad arricchire e integrare i vari modelli ormai solidamente codificati.

Ora facciamo un passo indietro. Quando si parla di competenze, si può far riferimento a competenze di ordine generale o relative alle singole aree disciplinari, categorie non indipendenti, ma strettamente connesse da fitte reti di relazioni. Se consideriamo le competenze generali, premessa indispensabile per poi addentrarsi, in un secondo tempo, nelle specificità proprie di ciascuna disciplina, possiamo provare a procedere all'identificazione di alcune di esse, quelle che ci paiono di importanza primaria, presupponendo di ignorare tutto quanto è contenuto negli studi di trattazione scientifica della didattica delle competenze. In base all'esperienza, al senso comune, alle pregresse nozioni di teoria dell'insegnamento e dell'apprendimento, molti di noi potrebbero annoverare, come competenze proprie del docente, la capacità di programmare unità, nuclei, moduli di insegnamento; di stilare ed elaborare programmi didattici, fornendone relative motivazioni; di operare adeguate e ragionate selezioni dei contenuti, in rapporto allo statuto dei destinatari; di connettere ed eventualmente estendere, anche in chiave intertestuale e interdisciplinare, le unità e i percorsi ideati e strutturati. E ancora una nutrita serie di saperi: stabilire un rapporto significativo tra le finalità immediate degli interventi didattici e quelle a più lungo termine; operare scelte metodologiche e selezioni ragionate dei metodi in relazione agli obiettivi e contenuti specifici; individuare e applicare i mezzi didattici più appropriati in base ai metodi scelti; etc. Per quanto concerne il versante affettivo, una competenza imprescindibile è quella relazionale, che, semplificando, potrebbe consistere nel saper stimolare interesse e motivazione nei discenti, un ascolto attivo, volontà di cooperazione e comportamenti costruttivi, nel costante rispetto dell'altro e in una disposizione aperta al confronto. Infine, circa l'ambito, fondamentalmente rilevante, del processo di verifica-valutazione, l'insegnante non può prescindere dalla costruzione di adeguate ed efficaci prove di verifica delle attività svolte, nella consapevolezza delle valenze operative, formative e valutative di tali prove; dall'impegno di descrizione e motivazione delle chiavi di correzione e, a coronamento del percorso didattico, dalla riflessione responsabile sulla qualità dell'intero sviluppo dell'*iter* valutativo nelle sue tappe progressive, dal test esplorativo alla valutazione conclusiva dell'esperienza didattica nel suo complesso.

Analoga trattazione si potrebbe riservare all'individuazione e descrizione delle competenze attinenti alle specificità proprie delle singole aree disciplinari e, in particolare, delle singole materie di insegnamento: anche per reperire i tratti e i connotati fondanti dei vari insegnamenti,

abbiamo a disposizione una sterminata letteratura, dal comportamentismo agli orientamenti didattici di fine millennio, l'esperienza e l'eredità di chi ci ha preceduto e la pratica e sperimentazione attuata singolarmente e in *team* di insegnanti.

A riguardo della terminologia adottata, possediamo decennali familiarità, sin dai tempi della tassonomia di Bloom, con parole come (pre)requisiti, obiettivi, contenuti, metodi, mezzi, strumenti, etc. e abbiamo fatto uso, pur non sempre in modo omogeneo, di vocaboli come capacità, abilità, competenze ... Allora è legittimo comparare la didattica per obiettivi a quella per competenze? Qual è la differenza tra conoscenza, sapere, saper fare e competenza?

A questo punto risulta spontaneo domandarsi se, come e perché sia avvenuta l'attuale risemantizzazione del termine "competenza", ampiamente utilizzato in passato, ma assurdo oggi al rango di indicatore di sintesi di un articolato orientamento didattico, talmente importante da ispirare iniziative di ordine istituzionale.

Non essendo questa la sede adatta all'analisi di tutte le accezioni e alla descrizione degli innumerevoli caratteri e qualità delle competenze, su cui dibattiti e studi sono ancora in corso, ci si può limitare al semplice riscontro dei più significativi e innovativi connotati lessicali che danno forma al concetto di competenza. In primo luogo, poiché le odierne trasformazioni economiche, sociali e culturali hanno contribuito a modificare l'interpretazione stessa di scuola, connettendola in modo molto più vincolante che in passato all'attività di formazione e al nuovo mondo del lavoro, la contemporanea accezione di competenza si avvicina all'idea di un sistema più o meno complesso di conoscenze calate nella dimensione pragmatica del saper fare, cosicché possiamo pensare alla competenza come una sorta di conoscenza in trasformazione, non più concepita come un insieme di saperi costituiti e stabilizzati, ma attivi, in perenne applicazione, disponibili a essere impiegati in prospettive molteplici, generatori di cambiamenti. Il vettore che riveste la responsabilità maggiore nell'affermarsi di tale interpretazione è la trasversalità, che ha sottratto la competenza all'esclusivo dominio del suo tradizionale contesto culturale, per proiettarla in un mondo molto più vasto, ricco, sfaccettato, forse inevitabilmente più complicato e talvolta inafferrabile, che comprende certamente elementi cognitivi, ma estendendosi sempre più agli ambiti delle emozioni, delle relazioni, della gestione e formazione perpetua, in sintesi calandosi nello statuto di cittadinanza. Tutte le definizioni di competenza, infatti, per quanto diverse nei dettagli e nelle formulazioni, hanno in comune il riferimento a un atto di combinazione di elementi, a un insieme integrato di comportamenti, alla consapevole finalizzazione pragmatica, in una dimensione di perenni "lavori in corso".

La funzione determinante della trasversalità è confermata dall'impostazione dei numerosi modelli di competenze che, da molteplici angolature, contesti e punti di vista, sono stati elaborati sin dagli ultimi anni del secolo scorso, allo scopo di fornire una sistemazione a questa materia. Che il modello sia tecnico-razionale a multilivello (1), performante-manageriale (2), pratico-cognitivista (3), professionalistico (4) o pedagogico (5), l'elemento della trasversalità gioca sempre un ruolo di primo piano, facendo sì che la competenza venga collocata in contesti determinati e rapportata a situazioni concrete, mai estranee alle pratiche sociali che informano le relazioni di cui è intessuto il vivere in azione. Particolarmente significativa è la funzione svolta dalla trasversalità nel repertorio delle competenze attinenti agli ambiti culturali e disciplinari, che hanno come irrinunciabile presupposto un articolato sistema di competenze aspecifiche, in mancanza delle quali non soltanto verrebbero meno la sostanza e l'efficacia di qualsivoglia attività di insegnamento, ma anche la felice e proficua realizzazione della professionalità docente. E' pur vero, comunque, che, al di là delle proposte contenute nei numerosi modelli elaborati, che possono fornire orientamenti, indicazioni e strumenti operativi, le competenze si manifestano e consolidano

insegnando, ripensando progetti individuali e di gruppo, agendo professionalmente, persuasi che, in una scuola attraversata e messa alla prova da radicali trasformazioni, non è più praticabile con successo e soddisfazione una didattica che non tenga conto del cambiamento, della complessità della società e cultura globalizzate, dei nuovi linguaggi, delle richieste che provengono alla scuola dal mondo del lavoro che, a sua volta, obbedisce a nuove logiche e possiede nuove regole. Non bisogna tuttavia dimenticare che questo processo spesso si attua in situazioni caratterizzate da incertezza e instabilità, soggette a variabili non sempre favorevoli, nella necessità di continui riadattamenti: ulteriore conferma che oggi l'insegnante agisce in contesti mutevoli, manipola saperi aperti e talvolta connotati da notevoli quote di relativismo, non può più fondare la propria professionalità su comportamenti e conoscenze immutabili né avvalersi di strumenti riutilizzabili tali e quali nelle varie circostanze. Così, anche per avere a disposizione qualche confortante punto di riferimento nell'oceano spesso turbolento della scuola contemporanea, possiamo prestare attenzione anche ai modelli scientifici di competenze, confrontando e selezionando le numerose proposte, a seconda delle esigenze contingenti.

A tal proposito, merita di essere considerato a titolo d'esempio il modello delle dieci famiglie di competenze, redatto dal sociopedagogo svizzero P. Perrenoud (6), che si distingue per avere origine dal tessuto stesso della scuola ginevrina, nascendo dalla cooperazione tra amministrazione scolastica, direttori di istituto e gruppi di insegnanti, in sostanza dal lavoro sul campo, che garantisce al modello marcato carattere di concretezza. In seconda istanza appare rimarchevole il costante scrupolo di collegamento con lo statuto della professionalità docente, in direzione della valorizzazione della cultura dell'insegnante come risorsa, a sua volta, per la creazione di nuova cultura. Perrenoud, infatti, - e non si tratta di una voce isolata dal coro - non concepisce più l'insegnamento come una serie di lezioni impartite a un uditorio (nella migliore delle ipotesi) in ascolto, ma come progettazione, allestimento e animazione di tante differenti situazioni di apprendimento: per ottenere tale risultato, è necessario che l'insegnante abbia prodotto determinate competenze, che non sono identificabili nei saperi, piuttosto nella capacità di orchestrare le risorse disponibili all'interno delle situazioni specifiche. Le competenze in questione sono sintetizzate in dieci famiglie, all'interno delle quali si trovano serie di competenze specifiche, e strutturate in tre paradigmi:

### **1. Ambito dell'apprendimento**

- Organizzare e animare situazioni di apprendimento
- Gestire la progressione degli apprendimenti
- Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
- Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
- Lavorare in gruppo

### **2. Lavoro del docente fuori dall'aula**

- Partecipare alla gestione della scuola
- Informare e coinvolgere i genitori
- Servirsi delle nuove tecnologie

### **3. Costruzione e senso della professione**

- Affrontare i doveri e i dilemmi della professione
- Gestire la propria formazione continua (7)

### **Servirsi delle nuove tecnologie**

Uno dei più rimarchevoli segnali dell'impegno di adeguamento alla contemporaneità che emerge dalla didattica per competenze è rappresentato dall'imperativo contenuto nell'ottava famiglia del modello di Perrenoud, ripreso dalle indicazioni europee in merito all'istruzione formulate nel 2006, ove, nella lista delle competenze-chiave, troviamo al quarto posto la **competenza digitale**.

Ma il documento più ampio ed esaustivo in questa materia è stato prodotto dall'Unesco (8), in occasione del suo intervento sulle nuove prospettive della didattica, il cui frutto è stata la redazione di un progetto da attuare nel contesto di un sistema di istruzione che riconosce la valenza pedagogica delle tecnologie, nel quadro esplicito di una didattica per competenze. Un aspetto molto interessante consiste nella destinazione dell'intervento, valido a testare sia gli insegnanti, sia gli studenti, collocandosi, così nella duplice prospettiva della formazione e dell'apprendimento. E' significativo il fatto che il documento parli di "formazione" degli studenti, che devono, appunto, essere formati a produrre le seguenti competenze:

- Usare con proprietà le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)
- Cercare, analizzare e valutare le informazioni
- Trovare soluzioni ai problemi e prendere decisioni
- Usare gli strumenti in modo efficace e creativo
- Comunicare, collaborare, produrre e pubblicare contenuti
- Essere cittadini informati, responsabili e capaci di contribuire con le proprie competenze e capacità allo sviluppo socio-economico del proprio Paese

Gli obiettivi del progetto si dividono in **trasversali**, nuovamente ritenuti premessa necessaria di importanza primaria:

- Infondere valori fondamentali e promuovere il patrimonio culturale
- Sostenere lo sviluppo personale di giovani e adulti
- Promuovere la democrazia e aumentare la partecipazione sociale
- Favorire la comprensione interculturale
- Sostenere lo sviluppo economico e aumentare la prosperità

e **specifici**:

- Costituire linee guida per identificare, sviluppare o valutare materiali didattici o programmi di formazione sull'uso delle TIC

- Fornire qualifiche idonee a integrare le TIC nell'attività educativa e didattica per migliorare l'apprendimento e potenziare altre competenze professionali
- Incrementare le competenze degli insegnanti in didattica, collaborazione, *leadership* e sviluppo della scuola
- Armonizzare approcci e vocabolari del settore delle TIC in quello della formazione degli insegnanti

Il progetto prevede tre approcci graduali e progressivi al cambiamento educativo:

1. **Conoscenza delle tecnologie**, il cui principale obiettivo è la preparazione degli studenti a diventare cittadini e forza lavoro atta a sostenere lo sviluppo socio-economico; l'obiettivo correlato è mettere a disposizione di tutti risorse educative di qualità, migliorando le competenze di base. Gli insegnanti si troverebbero, così, a far uso competente di metodologie e tecnologie, al fine di applicare le conoscenze scolastiche ai problemi reali, mentre gli studenti, applicando le conoscenze disciplinari alla soluzione di problemi complessi, aggiungerebbero valore alla società e all'economia del proprio Paese
2. **Abilità di uso approfondito delle TIC**, consistente nell'incremento delle capacità stimulate dal precedente approccio. Poiché questa prospettiva comporta che l'insegnamento si concentri eminentemente sullo studente, l'insegnante deve definire le consegne relative alla comprensione di un evento problematico; guidare il discente alla comprensione e sostenerlo nei progetti collaborativi, aiutandolo a creare, realizzare e valutare piani di azione e soluzioni. Esempi di competenze relative a questo approccio possono essere la capacità di gestire le informazioni, strutturare le consegne e integrare gli strumenti; la creazione e il monitoraggio di progetti individuali e di gruppo; la collaborazione con altri docenti e la comunicazione cooperativa con esperti esterni.
3. **Competenza d'uso delle TIC per creare conoscenza**, con due principali obiettivi: far crescere studenti impegnati nel produrre conoscenza, innovazione e partecipazione, beneficiandone per lo sviluppo personale e professionale e, in seconda istanza, avviare il *life long learning*, azioni di apprendimento e miglioramento continuo per mezzo della comunicazione, collaborazione, creazione e pensiero critico. In questa fase, che dovrebbe condurre alla massima gerarchia di competenze, gli insegnanti seguono un percorso formativo che li pone in possesso di conoscenze, abilità e competenze atte a supportare gli studenti, a pianificare e gestire finalità e attività di apprendimento, modellando il percorso e processo culturale degli studenti e operando essi stessi come modello. Le competenze relative a questo approccio rimandano dapprima al *problem solving*, facendo leva su comportamenti di collaborazione, sperimentazione, pensiero critico ed espressione creativa, per poi orientarsi in una direzione di sintesi: far sì che lo studente determini gli obiettivi del proprio apprendimento, valuti punti di forza e debolezze, pianifichi strategie e controlli le tappe del processo in corso. Il nucleo classe si trasforma allora in comunità di apprendimento e l'insegnante non è più solo trasmettitore, ma creatore di conoscenza. Se il risultato del progetto arriva a rispecchiarne i principi ispiratori e a realizzarne gli obiettivi, si dovrebbe ottenere una radicale trasformazione della scuola, nella sua nuova fisionomia di *learning organisation*, impegnata a favorire l'apprendimento e a coinvolgere senza soluzione di continuità tutti i soggetti presenti al suo interno.

Non essendo questa la sede di trattazione tecnica dell'argomento delle competenze TIC dei docenti, per la quale si rimanda ai dettagliatissimi moduli contenuti nel documento dell'Unesco, ci si può limitare, in conclusione, a indicare alcune competenze risultanti dalla sintesi dei tre approcci sopra descritti:

- Conoscenza degli strumenti e del loro funzionamento, garantendone l'accesso a tutti i soggetti
- Conoscenza approfondita e flessibile della disciplina
- Capacità di creare e gestire progetti
- Conoscenza dei processi cognitivi e delle strategie di apprendimento
- Progettazione di materiali didattici volti a favorire dell'apprendimento dei concetti chiave disciplinari e la loro applicabilità
- Sensibilità nell'orientare gli studenti a riflettere sul personale processo di apprendimento

E' sembrato utile soffermarsi sulle competenze relative all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia perché esse rappresentano strumenti dai quali non si può più prescindere nell'insegnamento e nella pratica di qualsiasi disciplina, sia perché sono il canale privilegiato dai giovani nella quasi totalità delle loro attività, sia, infine, come prova dell'attualità e novità insite nella didattica per competenze, che, date le premesse, potrebbe rivelarsi non solo una moda, destinata a non durare nel tempo e a non lasciare tracce significative. Pur nella consapevolezza che non si tratta di una materia nuova e del tutto originale, non si può tuttavia negare che il concetto di competenza è stato reinterpretato alla luce di esigenze precise e concrete, in quanto l'ha imposto la rapida e radicale trasformazione del mondo in cui viviamo oggi, di cui la scuola, come parte attiva e fondante, è inevitabile che segua i percorsi, nel loro aspetto positivo così come in quello più critico e problematico.

Di fronte alla complessità e all'eterogeneità delle proposte didattiche correlate a questo orientamento è comprensibile che nascano legittime perplessità, specie per quanto riguarda l'altissima qualità degli obiettivi didattici, la non sempre sicura praticabilità dei metodi, la difficoltà delle applicazioni dei progetti nelle singole realtà delle scuole, la necessità di smantellare la prassi di insegnamento finora seguita, il totalizzante predominio delle condizioni sociologiche e, dato più preoccupante, delle logiche economiche, la diretta connessione dell'istruzione, per non dire subordinazione, alle ragioni ed esigenze del mondo del lavoro, e tante altre problematiche ancora. Si intravede, tuttavia, attraverso la fitta trama della didattica per competenze, più di un barlume di cambiamento; a tutti gli attori del mondo della scuola, che non è più un mondo a parte, è affidato il compito di realizzare dall'interno i necessari cambiamenti in modo etico e nel rispetto della dignità della cultura: vista la rilevanza e il valore degli obiettivi, si può forse provare anche questa strada.

(1) Y.C. CHENG, K.T.TSUI, "Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research" in *The Journal of Education Research*, 1999, vol. 92 n. 3

- (2) M. COSTA, *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Isedi-Utlet, Torino, 1999
- (3) A. AJELLO, V. GHIONE, "Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti", in BENADUSI, SERPIERI, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000
- (4) A. CENERINI, R. DRAGO, *Insegnanti professionisti*, Erickson, Adi, 2001
- (5) L. MILANI, "Le competenze specifiche del mestiere docente", in *Scuola italiana moderna*, 10, 2000
- (6) P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002
- (7) La messa a punto delle competenze degli insegnanti è in grado di incidere sul cambiamento della loro stessa identità professionale, entrando nel merito, in modo dichiaratamente esplicito, della funzione sociale e sociologica del mestiere del docente "competente". L'insegnante competente, secondo alcuni studiosi francesi della linea di Perrenoud (AA. VV., *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, 2001), appare addirittura il risultato di un'integrazione di sei profili professionali: il maestro istruito, elaboratore di saperi; il tecnico; il pratico-artigiano; il pratico-riflessivo, che all'analisi fa seguire la creazione di nuovi strumenti; l'attore sociale; la persona. La novità maggiore risiede proprio in questo ultimo profilo, in quanto, forse per la prima volta, viene specificamente considerato il docente in qualità di essere umano impegnato in un costante e progressivo sviluppo personale, nell'incremento quantitativo e qualitativo delle occasioni comunicative e relazionali, nell'affinamento delle risorse professionali in prospettiva evolutiva.
- (8) UNESCO ICT COMPETENCY STANDARDS FOR TEACHERS, *Quadro di riferimento delle competenze per i docenti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)*, <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>