



Il tema delle competenze in Italia, tra policy, visioni didattiche e prospettive di cittadinanza

Rosaria Pace

C.R.E.M.I.T: Centro di Ricerca sull'Educazione
ai Media all'Informazione e alla Tecnologia
Università Cattolica del Sacro Cuore
L.go Gemelli, 1 - Milano

Livia Petti

Dipartimento di Scienze Umane per la
formazione "Riccardo Massa"
Università degli studi di Milano-Bicocca
Piazza Ateneo Nuovo, 1 - Milano

Abstract

Il presente lavoro si articola attorno all'ampio tema delle competenze, a partire dal recente rapporto OCSE "Strategia per le competenze". Il documento diventa il pretesto per toccare alcuni punti legati all'innovazione nel sistema di istruzione nazionale e, più in generale, alle dinamiche di acquisizione della conoscenza nell'attuale contesto digitale, tra visioni didattiche e prospettive di cittadinanza.

Skills in Italy: Policies, Educational Visions and Prospects of Citizenship

The contribute deals with the broad issue of skills, starting from the recent OECD "National Skills Strategy Diagnostic Report" - Italy. The document becomes the starting point for debating on innovation in the national educational system and, more generally, on the dynamics of acquiring knowledge in the today's digital world, between educational visions and perspectives of citizenship.

Published 28 December 2017

Correspondence should be addressed to Rosaria Pace, C.R.E.M.I.T: Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, L.go Gemelli, 1 – 20123 Milano. Email: rosaria.pace@unicatt.it

L'idea e l'organizzazione del capitolo sono condivise dalle autrici. Livia Petti ha materialmente scritto i paragrafi: *Il concetto di "competenza": genesi e ragioni educative e Insegnare la competenza con "metodo"*; Rosaria Pace, invece, i paragrafi: *La cultura digitale, tra scuola e mondo e Visioni e prospettive*. Il paragrafo iniziale, *Premessa: l'OCSE e la strategia per le competenze*, si deve alla scrittura collaborativa di entrambe le autrici.

DigitCult, Scientific Journal on Digital Cultures is an academic journal of international scope, peer-reviewed and open access, aiming to value international research and to present current debate on digital culture, technological innovation and social change. ISSN: 2531-5994. URL: <http://www.digitcult.it>

Copyright rests with the authors. This work is released under a Creative Commons Attribution (IT) Licence, version 3.0. For details please see <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/it/>



Premessa: l'OCSE e la strategia per le competenze

L'OCSE è l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, conosciuta in lingua inglese con l'acronimo OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Si tratta dell'Agenzia di studi economici che promuove processi di integrazione, sviluppo e cooperazione economica e finanziaria tra i paesi membri, ben oltre l'ambito europeo. Con riferimento al quadro nazionale, la collaborazione tra l'OCSE e il Governo italiano ha permesso di elaborare un'analisi e una strategia di azione in merito al sistema delle competenze, attraverso un rapporto diffuso nell'ottobre 2017 (*National Skills Strategy Diagnostic Report - Italy*).

Il tema delle competenze rappresenta un nucleo centrale per lo sviluppo culturale, economico e sociale del Paese, poiché impatta sull'accesso e la competitività nel mercato del lavoro, sulla produttività, ma anche sulla capacità degli individui di rispondere alle sfide quotidiane, divenendo indice di benessere della nazione e dei suoi cittadini.

Per entrare nel merito, il recente rapporto OCSE rileva in Italia un livello di competenze non pienamente commisurato alle richieste del mercato del lavoro, oltre che una ridotta partecipazione allo stesso da parte delle donne e dei giovani. A confermare il dislivello tra domanda e offerta di competenze (anche in termini di profili professionali) sono gli stakeholder coinvolti nelle rilevazioni e nella definizione della strategia: rappresentanti del mondo dell'istruzione, delle imprese, dei lavoratori, degli istituti di ricerca.

Dal documento, tuttavia, emergono anche dati incoraggianti: i recenti sforzi compiuti dall'Italia in termini di riforme relative al sistema dell'istruzione (2015, La Buona Scuola), al mercato del lavoro (2014, Jobs Act), all'innovazione (2015, Piano Nazionale Scuola Digitale; 2017-2020 Piano Nazionale per l'Industria 4.0), sembrano essere in linea con i bisogni del Paese. Tuttavia appare necessario un ulteriore impegno per la traduzione in termini concreti delle previsioni legislative.

Alle luce dell'attuale scenario nazionale ed internazionale, l'OCSE ha elaborato 10 sfide per l'Italia nell'ambito di 4 "pilastri", delineando le direzioni strategiche per il potenziamento del sistema delle competenze. In relazione a ciascuna delle sfide individuate, il documento fornisce una fotografia dello scenario attuale e delle iniziative in atto, il punto di vista degli stakeholder e le possibili direzioni da intraprendere per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Pilastro I: sviluppare competenze rilevanti

1. Fornire ai giovani di tutto il paese le competenze necessarie per continuare a studiare e per la vita;
2. Aumentare l'accesso all'istruzione universitaria e al contempo migliorare la qualità e la pertinenza delle competenze;
3. Aumentare le competenze degli adulti che hanno competenze di basso livello.

Al centro di tale pilastro vi è la necessità dell'acquisizione di competenze in linea con le richieste del mercato del lavoro, ma anche in vista di una crescita culturale più ampia in termini di formazione permanente, dall'infanzia all'età adulta.

Pilastro II: attivare l'offerta di competenze

4. Rimuovere gli ostacoli all'attivazione delle competenze sul mercato del lavoro dal lato della domanda e dell'offerta;
5. Incoraggiare una maggiore partecipazione delle donne e dei giovani nel mercato del lavoro.

Le sfide legate a tale pilastro pongono al centro sia il riconoscimento e la valutazione delle competenze – condizione necessaria per favorire l'incontro tra domanda e offerta di profili professionali – sia gli interventi a supporto dell'accesso delle donne e dei giovani al mercato del lavoro.

Pilastro III: utilizzare le competenze in modo efficace

6. Utilizzare meglio le competenze sul posto di lavoro;
7. Fare leva sulle competenze per promuovere l'innovazione;

Le sfide identificate nell'ambito del terzo pilastro riflettono sull'importanza delle competenze di alto livello come leva per lo sviluppo economico e sociale, da affiancare ad iniziative di ricerca e sviluppo, al potenziamento di processi innovativi, alla formazione continua.

Pilastro IV: rafforzare il sistema delle competenze

8. Rafforzare la governance multilivello e i partenariati, al fine di migliorare il sistema delle competenze;
9. Promuovere la valutazione e la previsione dei bisogni di competenze per ridurre il disallineamento delle competenze rispetto alle richieste;
10. Investire per potenziare le competenze.

L'ultimo pilastro permette di riflettere sulla centralità dell'analisi dei bisogni, al fine di predisporre interventi coerenti con le richieste del mercato del lavoro, ma anche con le aspettative dei potenziali lavoratori. A tal proposito appare prioritario consolidare i processi di rilevazione e di incontro tra domanda e offerta di competenze, anche attraverso un intervento più incisivo della pubblica amministrazione.

Rispetto alla ricchezza e all'articolazione del rapporto OCSE, nel presente lavoro abbiamo scelto di soffermarci sugli aspetti che maggiormente riguardano il sistema dell'istruzione e dell'educazione. Dal nostro punto di vista, infatti, si tratta di un osservatorio privilegiato per guidare il dibattito sulle competenze, anche considerando il suo impatto sull'intero sistema sociale e le difficoltà che gli attori coinvolti (insegnanti, studenti, famiglie, professionisti del settore dell'educazione, ecc.) stanno incontrando nella traduzione operativa dalle disposizioni normative. L'adozione di opportuni strumenti e strategie richiede il coinvolgimento di tutti, come giustamente ribadito nel rapporto, ma appaiono utili anche: l'ampliamento della prospettiva oltre la realtà economica, uno sguardo divergente, il dialogo aperto e costruttivo, qualche provocazione.

Il concetto di "competenza": genesi e ragioni educative

Si parla di competenze a diversi livelli in una infinità di contesti e per scopi molteplici (Magnoler e Sorzio 2012) anche se, considerata la complessità del termine, risulta difficile darne un'unica definizione: nel linguaggio comune per persona competente si intende un individuo che sa svolgere bene il suo lavoro raggiungendo prestazioni elevate e affidabili, utilizzando un linguaggio appropriato; di contro una persona è incompetente quando è inesperta e non ha ancora la formazione o l'esperienza necessaria.

Nel 2006 è la Commissione Europea a ricordare che le competenze e il loro raggiungimento in un'ottica di *lifelong learning* sono rilevanti per lo sviluppo dell'individuo; vengono così delineate le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare ad imparare, Competenze sociali e civiche, Spirito di iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale.

Non è solo il contesto di vita comune e lavorativo ad interessarsi delle competenze, ma anche l'ambito scolastico, che muove una critica nei confronti dei modi di apprendere eccessivamente nozionistici che settorializzano le discipline, con il rischio che il soggetto non riesca a servirsi di ciò che ha imparato al di fuori del contesto scolastico.

Nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) le competenze vengono così definite: "come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse - conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni - per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini." In questo documento si parla di "traguardi di sviluppo delle

competenze” per indicare come la competenza si sviluppi pian piano, rendendo necessario da parte degli insegnanti un lavoro di “tensione verso” la competenza declinandola, scomponendola e lavorando in classe in modo incrementale nel tempo.

Le competenze sono presenti anche nel documento ministeriale relativo alla Scuola secondaria - Assi Culturali (2007) - nello specifico nell'asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale. Tale operazione sancisce definitivamente l'interdisciplinarietà come una condizione imprescindibile per l'insegnamento.

Il concetto di competenza racchiude in sé sia il sapere, la conoscenza teorica, che il saper fare, la parte pratica e applicativa. Nel 1949 è Tyler (2013) a parlare di competenza come performance (prestazione), ciò che è possibile osservare del comportamento. Le Boterf (1994) e Perrenaud (1997) vanno oltre trattando la competenza come capacità di orchestrare e mobilitare risorse interne ed esterne in risposta ad un certo compito. In tempi più recenti Maccario (2012) definisce la competenza come “mobilitazione integrata di apprendimenti che una persona è in grado di operare in autonomia per risolvere problemi di una certa complessità” (Maccario 2012, 6). Infatti, la vita chiede sempre di rispondere con competenza perché non vi sono mai soluzioni prefabbricate da applicare a qualsiasi situazione. Il neuroscienziato Goldberg, nel suo testo “La sinfonia del cervello” (2010), parla di “adaptive decision making (ADM)”: un problema, una situazione nella vita reale non ha un'unica soluzione vera, ma ne ha una maggiormente efficace, che meglio risponde a quel contesto – l'esatto contrario di ciò che accade normalmente a scuola, dove in una prova si prevede quasi sempre un'unica soluzione “corretta”. La persona che riesce a rispondere secondo la modalità ADM dimostra di avere un agire strategico, capace di previsione (Rivoltella 2014). Pellerey (2004) individua tre dimensioni che entrano in gioco in un sistema di competenze. È presente una dimensione oggettiva, che riguarda aspetti osservabili, comportamenti e prestazioni; c'è una dimensione soggettiva, che chiama in gioco le risorse interne come componenti motivazionali, attitudinali, cognitive, strategiche, decisionali, metacognitive e di autoregolazione. Infine, ultima dimensione rilevante è quella intersoggettiva, che si esprime nella capacità di lavorare in team, nelle abilità relazionali e nell'intelligenza sociale. Alcuni autori (Spencer e Spencer 1995; Castoldi 2010) hanno delineato la competenza come un iceberg, nel quale alcuni elementi risultano visibili e altri, proprio quelli che riguardano la dimensione soggettiva e intersoggettiva, non sono immediatamente osservabili, quindi diventa complesso – anche se non impossibile – andare ad investigarli e valutarli. “Valutare l'apprendimento non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza delle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente.” (Arter e Bond 1996, 1).

La cultura digitale, tra scuola e mondo

Le competenze, come già anticipato, riguardano lo “stare al mondo” e il saper fronteggiare le sfide del mercato del lavoro, e si riferiscono anche alla possibilità di vivere consapevolmente e criticamente gli strumenti espressivi e le risorse in sistemi complessi e sempre più spesso mediati dalle tecnologie.

A partire dalla lettura del rapporto OCSE si possono discutere i diversi piani nei quali si articola il sistema delle competenze in Italia, così come gli elementi per i quali esso risulta disallineato in specifici contesti. Tra i paesi OCSE, l'Italia detiene un risultato poco incoraggiante in relazione alle competenze matematiche e di lettura rispetto ai laureati di altri paesi (al 26° posto su 29). A questo si aggiunge il disequilibrio tra competenze/figure richieste dal mercato del lavoro e profili in uscita dai percorsi universitari. Tale disallineamento, che si esprime anche in ridotti livelli di competenze digitali e conoscenze della lingua inglese, segnala inoltre una scarsa sinergia tra accademia e impresa, che si traduce in un dialogo complesso tra i due attori, oltre che in esperienze di ricerca industriale ancora timide, almeno in ambito umanistico (Limone e Pace 2016).

Lo stesso rapporto OCSE richiama le iniziative già attivate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, volte ad aumentare il potenziale di crescita delle competenze digitali di studenti e insegnanti, ad esempio con l'attuazione del “Piano Nazionale Scuola Digitale” contenuto ne “La Buona Scuola” (2015), che incoraggia – tra l'altro – lo sviluppo professionale degli insegnanti e il potenziamento strutturale in termini di accesso ad Internet e alle innovazioni digitali. Alle linee di indirizzo destinate all'ambito dell'istruzione si affianca un

sistema di alternanza scuola-lavoro, ideato con l'obiettivo di rendere più sistematico e funzionale il dialogo con le imprese.

Appare utile collegare il dibattito sulle competenze, che può apparire un ombrello di concetti astratti, al presente e alla complessità dello scenario attuale. Uno degli snodi sui quali si riflette e si lavora con sempre maggiore intensità è legato alle competenze digitali. Esse costituiscono un asse strategico per la gestione critica e consapevole del flusso informativo, per l'interazione mediata, per la stessa espressione dell'identità personale, per la cittadinanza. Si tratta di un processo ampio, che occorre declinare in termini di indicatori di competenza - come "misuro" le competenze e quali esiti dovrei raggiungere per poter dire di possederle; che consideri anche le acquisizioni, gli usi e gli ambiti di applicazione dei contesti non formali; che si articoli secondo un piano in continuità, a partire dalla fascia di età prescolare.

Appare dunque urgente il passaggio ad una "cultura digitale", verso la quale intende muoversi il Piano Nazionale Scuola Digitale (2015), che promuove una visione spazialmente diffusa degli ambienti digitali (non più per aree esclusive), cross-disciplinare (non più "materie" specifiche per il digitale), in contesti dislocati territorialmente, quali scuole isolate e montane (Mangione, Mosa e Pettenati 2015, 140). Ancora, nell'azione 15 "Scenari innovativi per lo sviluppo di competenze digitali applicate", sono indicati nuclei da sviluppare nel sistema dell'istruzione, legati all'alfabetizzazione civica del cittadino digitale, ma anche percorsi più specialistici e caratterizzanti relativi all'economia digitale; la comunicazione e l'interazione digitale; le dinamiche di generazione, analisi, rappresentazione e riuso dei dati (aperti e grandi); il making, la robotica educativa, l'internet delle cose; l'arte digitale, la gestione digitale del cultural heritage; la lettura e la scrittura in ambienti digitali e misti, il digital storytelling, la creatività digitale (PNSD, 2015).

Ragionando in termini ancora più generali, dunque, il quadro delle competenze digitali intese come patrimonio di cittadinanza, non hanno unicamente l'obiettivo di rispondere alle richieste del mercato del lavoro, né potrebbero essere dettate in forma prescrittiva dal sistema economico. Esse rappresentano uno strumento di espressione, di consumo culturale, di esercizio di cittadinanza nell'attuale fase di mediamorfosi. Osservando i cambiamenti intervenuti nel corso delle età evolutive dei media, infatti, è possibile riconcettualizzare questi ultimi da strumenti (funzione prevalente di superamento delle distanze), ad ambienti (soprattutto per condivisione e collaborazione), a tessuto connettivo (azione di contatto), leggendo nelle "tecnologie di comunità" l'ultima fase dello sviluppo dei media digitali e sociali (Rivoltella 2017). Tale sviluppo storico crea nuove possibilità, ma anche inediti rischi come cittadini del nostro tempo. L'esclusione, il mancato accesso, l'incomprensione, la comunicazione disallineata e problematica, le difficoltà di apprendimento, sono criticità non trascurabili, tanto quanto il mancato accesso al mercato del lavoro denunciato dai documenti nazionali e comunitari.

L'acquisizione della cultura digitale, dunque, richiede una pianificazione strutturale, con traguardi di competenze appropriati, che puntino alla crescita dell'individuo nell'età scolare, ma anche all'andamento complessivo del più ampio sistema culturale e sociale. A partire da questa pianificazione lungimirante, la formazione scolastica e continua potranno contribuire alla creazione di profili strategici per il nostro tempo in rapido cambiamento, non necessariamente correlandoli alle esigenze del mercato del lavoro, ma di fatto rispondendo in maniera appropriata alle sue richieste.

Insegnare la competenza con "metodo"

Per sviluppare competenze a scuola che serviranno nel contesto lavorativo, ma soprattutto nella vita di tutti i giorni, sono necessarie metodologie e strategie didattiche efficaci. Non è più soddisfacente adottare in classe una didattica trasmissiva pensando che la conoscenza si accumuli in modo lineare. Al contrario, il sapere è dinamico, quindi l'acquisizione di sistemi statici di informazioni non risulta adeguata (Magnoler e Sorzio 2012), le competenze vanno educate in forma armoniosa, dinamica e sistemica (Bateson 1972). Riprendendo gli studi neuroscientifici, Pier Cesare Rivoltella (2012), sottolinea come siano sostanzialmente tre le modalità con cui apprendiamo: ripetizione, esperienza e modellamento. La ripetizione affonda in una pratica didattica antica che presuppone la lettura, l'ascolto partecipato, l'elaborazione, il ripasso e la revisione. L'esperienza ricalca il *learning by doing* di Dewey e il modello laboratoriale della "scuola del fare" di Freinet e, infine, il modellamento presuppone l'osservazione di un modello e l'apprendimento attraverso la sua imitazione. Non c'è uno scenario di apprendimento migliore rispetto ad un altro perché "un buon metodo didattico

ottimizza tutti e tre gli scenari di base dell'apprendere che la ricerca nel campo delle neuroscienze ha dimostrato essere all'opera nell'apprendimento umano" (Rivoltella 2013, 54). Quindi l'azione didattica dell'insegnante che intende favorire un apprendimento significativo (Ausubel 2004) deve essere orientata allo sviluppo della competenza: per far nascere apprendimento situato è possibile far partecipare il discente in attività concrete vissute all'interno di un contesto sociale coinvolgendolo in contesti significativi. Gee (2013) fornisce una definizione utile da richiamare in relazione al "principio del significato situato: i significati dei segni (parole, azioni, oggetti, artefatti, simboli, testi) sono sempre situati all'interno di esperienze incarnate. Non esistono significati generali o decontestualizzati. Significati di qualsiasi livello di generalità devono essere conquistati sempre dal basso attraverso esperienze incarnate" (Gee 2013, 31).

I compiti autentici, situazioni-problema organizzate attorno al superamento di un ostacolo precedentemente ben identificato per uno scopo "autentico", ben rispondono a questo bisogno. Nella situazione-problema "l'allievo deve svolgere un compito nel quale investe il proprio desiderio ma, per riuscirci, deve inserirsi in un sistema di limitazioni e risorse che gli permettono di conquistare nuove competenze" (Merieu 2007, 99). Il compito presenta un incipit, una sorta di cornice narrativa che ha lo scopo di mettere lo studente in situazione. L'organizzazione della festa di classe può essere un esempio di compito autentico dove l'alunno, per portare a termine l'attività, deve necessariamente elaborare strategie di ricerca e analisi delle informazioni, trovare soluzioni adeguate a seconda del contesto utilizzando le conoscenze già apprese e trasformandole alla luce della nuova esperienza.

Una metodologia didattica che rimane agganciata al sistema di competenze è l'EAS: Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella 2013). Per definirlo riportiamo le parole dell'autore. "Un EAS è una porzione di azione didattica, ovvero l'unità minima di cui consta l'agire didattico dell'insegnante in contesto; in quanto tale esso costituisce il baricentro a partire dal quale l'intero edificio della didattica si organizza" (Rivoltella 2013, 52). L'EAS, nella prima fase, quella preparatoria, stimola in logica *flipped teaching* (Mazur 1991) una prima esplorazione autonoma del contenuto da parte del discente. Nella seconda fase, quella operatoria, attraverso l'attività realizzativa mobilita gli studenti verso la pratica e il fare insieme; infine, nell'ultima fase, quella ristrutturativa, favorisce il ripensamento di quanto svolto con il debriefing facilitando lo studente nella fissazione dei contenuti e correggendo eventuali misconceptions.

È importante sottolineare come non sia semplice lavorare per competenze a scuola: tale approccio presuppone un cambiamento totale di prospettiva da parte dell'insegnante, che deve progettare una proposta didattica coerente con le dimensioni di competenza che vuole sviluppare e con la complessità del gruppo classe che ha davanti, pensare all'organizzazione (spazi, tempi, materiali, gruppi), osservare, documentare, valutare. È chiaro che attuare una didattica tradizionale, frontale o al più seminariale sia meno dispendioso e oneroso per l'insegnante. Tuttavia una didattica di questo tipo non collima con lo sviluppo delle competenze, che richiede invece un lavoro con compiti e metodi appropriati, accennati in precedenza. Le Indicazioni Nazionali forniscono libertà di scelta al docente, non costringendolo in programmi rigidamente costituiti, ma rendendolo libero di disegnare il proprio piano, di scegliere il proprio curriculum. Questa libertà, che è un prezioso vantaggio, può diventare anche un elemento di criticità perché per leggere, comprendere e mettere in pratica il documento serve un vero professionista riflessivo (Schon 1999), un docente preparato e in grado di riflettere sulle proprie azioni didattiche. Un dato positivo riguarda il miglioramento delle competenze di base dei giovani italiani: è sufficiente comparare i dati dal 2006 al 2017 OCSE PISA per rendersene conto. I risultati sono un chiaro segnale di come il nostro Paese si stia muovendo nella giusta direzione, sebbene la strada da percorrere sia ancora lunga e non permetta di abbassare la china. Sarà necessario porre sempre maggiore attenzione alla figura degli insegnanti in tutti gli ordini e gradi: al loro reclutamento, alla loro formazione iniziale e in servizio, che dovrà essere continua e di qualità.

Per tornare alla competenza digitale, anche rispetto a questo tema il Rapporto mette in evidenza come l'Italia debba ancora lavorare. In relazione alle tecnologie già il rapporto OCSE 2015 aveva sottolineato una correlazione inversa tra investimento delle scuole in ICT e apprendimento degli studenti. In definitiva, non è sufficiente essere un Paese "technological push", che quindi acquista tecnologia, se poi vengono utilizzate pratiche didattiche ancorate a vecchi schemi di azione. Ancora una volta l'impatto delle tecnologie sull'apprendimento dipende dall'insegnante, dalle metodologie e dalle strategie che adotta (Hattie 2009).

Visioni e prospettive

Per concludere, la strategia per le competenze costituisce uno strumento analitico e diagnostico dal quale partire per attivare azioni in grado di promuovere quattro cambiamenti strutturali, i cosiddetti “pilastri”, già citati nella premessa al presente lavoro:

- Sviluppare competenze rilevanti
- Attivare l’offerta delle competenze
- Utilizzare le competenze in modo efficace
- Rafforzare il sistema delle competenze

Attingiamo al quadro interpretativo delle *digital humanities* (Schnapp e Presner 2009), una cornice culturale non direttamente correlata all’ambito pedagogico – sebbene ne abbia evidenti ricadute – per sostenere l’opportunità di tale direzione.

Essere competente, nello scenario attuale, significa padroneggiare un set di strumenti che include:

“l’alfabetizzazione ai media nuovi e tradizionali, le competenze tecniche legate all’uso di tali media, lo sviluppo di strumenti di analisi critica, la possibilità di navigare, riconfigurare, e valutare diversi formati mediali, la capacità di confrontarsi con culture diverse e comunità variegata, la capacità di sintetizzare materiali e di associare metodologie diverse per risolvere problemi complessi, la capacità di interpretare e di costruire modelli di risposta alle situazioni del mondo reale, la capacità di valutare criticamente le potenzialità e i limiti delle nuove tecnologie, lo sviluppo della comprensione del contesto sociale, storico, linguistico e culturale in cui si impara e lavora.” (Presner e Johanson, 2009, trad. nostra).

Si tratta di dinamiche che trasformano ciascun individuo in un cittadino competente e consapevole nella nostra era complessa. Viviamo infatti in un sistema in cui l’interesse personale, il supporto dei pari e le connessioni favorite dai media digitali superano le barriere dei singoli ambienti di apprendimento e cambiano i codici interpretativi e conoscitivi. Lo sostiene la cornice del *connected learning* (Ito *et al.* 2013), che definisce alcune aree di competenza strategiche per il ventunesimo secolo (Ivi, pp. 54-56, nostra traduzione e rielaborazione, già richiamate in Pace, 2015):

- Processi e strategie cognitive: capacità di analizzare, interpretare le situazioni quotidiane, di prendere decisioni e di risolvere problemi.
- Comunicazione: competenze comunicative, in forma orale e scritta anche attraverso gli strumenti tecnologici, ascolto attivo.
- Creatività: capacità di innovazione e di approccio creativo a contesti e situazioni.
- Apertura intellettuale: capacità di apprendere continuamente, attraverso la curiosità intellettuale, la flessibilità e l’adattabilità ai diversi contesti.
- Approccio etico: spirito d’iniziativa, responsabilità e propositività, senso critico.
- Autoefficacia: capacità di individuare strategie di motivazione, auto-monitoraggio e autovalutazione dei propri processi e dei prodotti realizzati.
- Collaborazione: capacità di comunicazione, collaborazione, lavoro in gruppo, risoluzione dei conflitti, coordinamento, empatia.
- Leadership: capacità di comunicare anche in maniera assertiva e di guidare l’attività dei colleghi.

Tali competenze traducono veri e propri obiettivi culturali, che richiedono un ripensamento della finalità dell'azione didattica; una risposta metodologica mirata; una macro e microprogettazione che diano concretezza e vigore ai curricoli per competenze; progetti di ricerca-azione che riuniscano contestualmente le forze del sistema di istruzione, della ricerca educative e didattica, dei referenti del mondo del lavoro. Sicuramente, come richiamato dal rapporto OCSE, sarà utile promuovere l'istruzione terziaria, ma anche quella della prima infanzia (0-6 anni), così come un'attività di potenziamento delle competenze di base. Ulteriore elemento sfidante per l'attuazione della strategia sarà l'azione capillare sul piano dell'istruzione, pur nella varietà del contesto scolastico italiano, composto da realtà difformi sia sul piano strutturale e geografico, che in relazione alle idee di scuola e ai caratteri non standard del contesto (es. piccole scuole, realtà montane, insulari, ecc.). Inoltre, dovrà essere valorizzato il contributo delle famiglie, determinante per il successo delle azioni didattiche in ottica di formazione continua, così come il riconoscimento delle competenze maturate all'esterno della scuola.

Se è vero che essere digitali non è un carattere generazionale, ma il risultato di condizioni molteplici che si realizzano nel contesto socio culturale (Boyd 2014), a maggior ragione lo è diventare cittadini competenti.

Bibliografia

- Arter, Judith A., and Lloyd Bond. "Why is assessment changing". In *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, edited by Robert E. Blum, and Judith A. Arter, 1-3: 1-4. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- Ausubel, David Paul. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Angeli, 2004.
- Bateson, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1972.
- Boyd, Danah. *It's Complicated. The Social Lives of Networked Teens*. New Haven (CT): Yale University Press, 2014.
- Castoldi, Mario. *Didattica generale*. Milano: Mondadori, 2010.
- Gee, James Paul. *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Goldberg, Elkhonon. *La sinfonia del cervello*. Milano: Ponte alle Grazie, 2010.
- Hattie, John. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge, 2009.
- Ito, Mizuko, Kris Gutiérrez, Sonia Livingstone, Bill Penuel, et al. *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: The Digital Media and Learning Research Hub Reports on Connected Learning, 2013.
- Le Boterf, Guy. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization, 1994.
- Limone, Pierpaolo and Rosaria Pace. "Editorial. Industry partnership and third mission as allies for educational research." *Research on Education and Media* 8.2 (2016): 1-4.
- Magnoler Patrizia and Paolo Sorzio. *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM, 2012.

- Mangione Giuseppina Rita, Elena Mosa, and Maria Chiara Pettenati. "Dalla Gelmini alla Giannini. Il Piano Nazionale Scuola Digitale, i PON disciplinari e il ruolo dell'INDIRE nella formazione continua degli insegnanti". *Formazione & Insegnamento* 13.3 (2015): 139-165.
- Mazur, Eric. "Can we teach computers to teach?" *Computers in Physics* (gen/feb 1991): 31-38.
- Merieu, Philippe. *Frankestein educatore*. Parma: Edizioni Junior, 2007.
- Maccario, Daniela. *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEV, 2012.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*. 2012. Available at http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione scuola secondaria di secondo grado "Assi culturali"*. 2007. Available at https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. *National Skills Strategy Diagnostic Report - Italy*, 2017. Available at <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD PUBLISHING.
- Pace, Rosaria. *Digital Humanities, una prospettiva didattica*. Roma: Carocci, 2015.
- Pellerey, Michele. *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia, 2004.
- Perrenoud, Philippe. *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia, 2003.
- Presner, Todd, and Chris Johanson. *The Promise of Digital Humanities. A Whitepaper*. 2009. Available at <http://www.itpb.ucla.edu/documents/2009/PromiseofDigitalHumanities.pdf>
- Rivoltella, Pier Cesare. *Tecnologie di Comunità*. Brescia: Editrice Morcelliana, 2017.
- Rivoltella, Pier Cesare. *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola, 2014.
- Rivoltella, Pier Cesare. *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola, 2013.
- Rivoltella, Pier Cesare. *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Schnapp, Jeffrey and Todd Presner. *The Digital Humanities Manifesto (version 2.0)*. 2009. Available at http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf
- Schon, Donald A. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1999.

Spencer, Lyle M. and Signe M. Spencer. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli, 1995.

Tyler, Ralph W. *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press Books, 2013.