

1

Costruire autonomia e responsabilità nello studente

1.1 La competenza come perno del sistema di istruzione

Il **concetto di competenza** (vedi Approfondimento 1.1) è, nella scuola odierna, il **criterio regolativo fondamentale del sistema di istruzione**. Dal 2007 in poi tutta la normativa (vedi Approfondimento 1.2) ha posto tale concetto al centro di tutto l'impianto curricolare, dalla rilevazione della situazione d'ingresso alla didattica, alla valutazione, alla certificazione degli esiti dell'istruzione. Ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorre a integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e la cui coerenza sono garantite proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari. Viene perciò ribadito il **principio di non contrapposizione tra conoscenze e competenze**. Conoscere non è un processo meccanico, implica

Approfondimento 1.1

La competenza definita nel Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008)

Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (*European Qualification Framework, EQF*) è un quadro di riferimento normativo che intende armonizzare e rendere comparabili i titoli di studio rilasciati nei vari Paesi europei.

Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli ha delineato alcune importanti **linee guida per la valutazione e la certificazione delle competenze** a livello scolastico e professionale. In particolare è stata fornita una **definizione del termine "Competenza"**, in grado di orientare la progettazione di attività didattiche e valutative. Secondo tale definizione, le competenze indicano "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche,

in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia". La definizione pone l'accento sull'"essere competente", sul come "saper agire efficacemente in situazione", utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) in risposta a specifiche situazioni-problema (inerenti al lavoro, allo studio, allo sviluppo personale e professionale). Non è quindi **competente** chi possiede un grosso "stock" di risorse, ma chi è in grado di **mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare al meglio una situazione contingente**, da cui il termine "competenza situata".

Approfondimento 1.2

Il concetto di competenza nella normativa attuale

L'introduzione del concetto di competenza situata nel sistema scolastico italiano risale alla normativa sul nuovo obbligo di istruzione (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007) e alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254 del 16 novembre 2012). Il D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 introduce il modello nazionale per la certificazione dei livelli di competenza raggiunti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il D.M. n. 211 del 7 ottobre 2010 (*Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*), la Direttiva n. 57 del 15 luglio 2010 (*Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici*) e la Direttiva n. 65 del 28 luglio 2010 (*Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli*

istituti professionali) definiscono il rapporto tra conoscenze (stock di saperi) e competenze disciplinari (mobilitazione dei saperi in situazione) e il ruolo delle singole discipline nell'acquisizione delle competenze. Il D.L. 62 del 13 aprile 2017 porta a regime la certificazione delle competenze al termine della classe quinta della scuola primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado (con modelli definiti dal D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017) e ridisegna l'Esame di Stato al termine del secondo ciclo: a partire dall'a.s. 2018/2019 vengono previste due sole prove scritte, a carattere nazionale, seguite da un colloquio finalizzato ad accertare le competenze del candidato nell'analizzare testi, esperienze, problemi e nell'espone, sotto forma di una breve relazione e/o di un elaborato multimediale, la sua esperienza di alternanza scuola-lavoro.

la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che “vede”, “si accorge”, “prova”, “verifica”, per capire. Non vi può quindi essere separazione tra la “nozione” e la sua traduzione in azione: la conoscenza necessita della competenza per poter essere “viva” e tangibile, la competenza necessita della conoscenza per non essere vuota e astratta.

1.2 La finalità della scuola: formare per competenze

L'adozione della competenza come criterio regolativo prefigura un **cambiamento sostanziale nelle finalità del sistema di istruzione**. L'obiettivo della formazione scolastica tradizionale era fornire allo studente un insieme più o meno ampio e variegato di conoscenze e abilità, con il presupposto che lo studente così formato avrebbe poi saputo applicare **automaticamente** queste risorse alla risoluzione di problemi nuovi. L'assunto di base su cui si reggeva il sistema era proprio l'esistenza di un rapporto automatico tra bagaglio di conoscenze e abilità acquisite e capacità di risolvere problemi nella vita quotidiana. A partire dalla fine degli anni '80, riflessioni teoriche ed evidenze empiriche hanno portato a mettere in discussione questo assunto, tanto da far parlare di crisi generalizzata delle istituzioni scolastiche e inadeguatezza della scuola nel fornire risposte soddisfacenti alle necessità educative e formative delle generazioni odierne. Il punto chiave è che per affrontare in modo ottimale le sfide che la vita propone non basta “avere tanti saperi”. I problemi tipici della vita reale non sono mai identici a quelli proposti a scuola e, soprattutto, cambiano continuamente. Ciò che la vita ci chiede è di **usare i nostri saperi e le nostre capacità** per gestire efficacemente una molteplicità di situazioni, **comprendendole, affrontandole e riflettendo sul nostro operato per adeguarlo a imprevisti e condizioni mutevoli**. L'applicazione dei saperi acquisiti a scuola a problemi della vita reale non è automatica, ma è l'esito di una opportuna azione formativa che insiste sull'**autonomia** e sulla **responsabilità** dello studente. Dimostrare **autonomia** significa saper prendere decisioni e agire in modo indipendente, distaccandosi, se e quando necessario, dai modelli presi a riferimento e riflettendo criticamente su di

essi. Dimostrare **responsabilità** significa saper prevedere e valutare le conseguenze delle proprie interpretazioni e azioni e rispondere di esse giustificandole attraverso argomentazioni plausibili. La responsabilità implica capacità di giudizio e di scelta, ma anche di assumersi impegni precisi e portarli a termine tirando fuori tenacia e perseveranza.

Quindi autonomia non significa fare le cose da soli, ma saper decidere quando è il momento di chiedere aiuto e come; responsabilità non significa fuggire dai rischi, ma assumere rischi controllati, frutto di scelte personali e consapevoli.

Una formazione scolastica che punti a costruire autonomia e responsabilità dello studente deve quindi lavorare sulla capacità dello stesso di assumere iniziative, scegliere tra alternative possibili, formulare progetti e portarli a termine, valutare il proprio operato, documentare e argomentare adeguatamente l'intero processo, senza ovviamente tralasciare la costruzione di un buon bagaglio di base di conoscenze e abilità (se non vi sono saperi nel bagaglio dello studente, non vi è nulla da mobilitare in risposta a una situazione-problema...).

Questo è il senso della cosiddetta **formazione per competenze**.

1.3 L'allievo competente

L'allievo competente di fronte a situazioni nuove, mai viste prima in quella forma, è in grado di **mobilitare i propri saperi** per "leggerle" e **assegnare a esse il corretto significato**, adottare un repertorio ampio e flessibile di **strategie** per affrontarle, **riflettere** sulle proprie interpretazioni e azioni e **modificarle** quando necessario (Approfondimento 1.3). La competenza emerge proprio nell'affrontare **situazioni nuove**, per le quali non esiste uno schema risolutivo preordinato (se esistesse, il soggetto potrebbe giungere alla soluzione attraverso una semplice abilità esecutiva...). Nuovi contesti obbligano l'allievo a compiere delle **scelte** sui modelli interpretativi e di azione da utilizzare e a riflettere sulla bontà e sull'adeguatezza delle sue scelte, in relazione al frangente in cui sta operando e alla specifica situazione. Come accennato, formare per competenze **non significa rinunciare alle conoscenze e alle abilità, ma affiancare** a queste un insieme di **strutture mentali** che aiutino a utilizzarle in modo opportuno.

Approfondimento 1.3

Indicatori dell'"agire con competenza" (modello R-I-Z-A)

Per "agire con competenza", un soggetto deve essere in grado di "leggere" la situazione-problema secondo modelli mentali "competenti", che lo portino a interpretarla, assegnarvi senso e, di conseguenza, prendere decisioni pertinenti. Sulla base di tali decisioni, il soggetto intraprenderà azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, scegliendo tra un insieme di strategie a sua disposizione. Il soggetto dovrà infine valutare in itinere la bontà delle proprie interpretazioni e azioni, rivedendole e cambiandole qualora queste non dovessero rivelarsi adeguate nel corso degli eventi. Partendo da queste considerazioni, possiamo definire **quattro elementi che caratterizzano la possibilità di agire efficacemente in situazione**, e quindi la "profondità" della competenza del soggetto.

Il primo elemento riguarda la quantità e la qualità di **Risorse (R)** possedute e mobilitabili, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, unite all'adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare.

Il secondo elemento riguarda i modelli, espliciti o impliciti, che guidano l'interpretazione della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto. Una corretta "visione della situazione" consente al soggetto di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci, ma anche, se necessario, di ridefinire il problema in una forma ottimale per poterlo risolvere, "vedendolo" sotto aspetti che solo il soggetto competente è in grado di cogliere. Questi modelli vengono detti **Strutture**

di interpretazione (I) (vedi Approfondimento 2.1, pag. 21).

Il terzo elemento riguarda le concrete strategie operative che il soggetto mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema. Queste strategie vengono dette **Strutture di azione (Z)** (vedi Approfondimento 2.2, pag. 22).

Il quarto elemento riguarda le capacità del soggetto di capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario. Queste capacità autoriflessive e autoregolative presuppongono che il soggetto sia in grado di analizzare e rivedere le

proprie interpretazioni e azioni e di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente, e vengono quindi dette **Strutture di autoregolazione (A)** (vedi Approfondimento 2.3, pag. 20).

Un soggetto che, di fronte a un problema nuovo e mai visto prima in quella forma, mobilita le sue risorse per cogliere gli aspetti chiave del problema, ne formula una corretta interpretazione, agisce in modo opportuno per risolverlo, riflette su ciò che sta facendo, ne argomenta le buone ragioni, modifica le sue interpretazioni e azioni a seconda di ciò che esperisce, è un soggetto in grado di **agire con competenza** in quella situazione-problema.

1.4 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Come illustrato in modo esplicito nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento il Quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006). Tale quadro prevede **otto competenze fondamentali** che sottendono trasversalmente tutta la formazione scolastica del primo ciclo:

1. **Comunicazione nella madrelingua**, che consiste nel saper esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e interagire adeguatamente e in modo creativo in una vasta gamma di situazioni e contesti culturali e sociali;
2. **Comunicazione nelle lingue straniere**, analoga alla comunicazione nella madrelingua, ma che comprende il saper mediare e interagire in situazioni e contesti interculturali;
3. **Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**, che riguardano il saper applicare il pensiero matematico alla risoluzione di problemi in situazioni quotidiane. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di modelli e metodi in grado di interpretare, spiegare, prevedere il mondo naturale;
4. **Competenza digitale**, che consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie che caratterizzano la società dell'informazione (TSI) con particolare riferimento alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
5. **Imparare a imparare**, che è collegata al saper apprendere, al perseverare nello studio, al saperlo organizzare a livello individuale e di gruppo, alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità dell'apprendere;
6. **Competenze sociali e civiche**. Le competenze sociali fanno riferimento alle relazioni personali, interpersonali e interculturali e consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. Le competenze civiche fanno riferimento alla partecipazione attiva e democratica alla vita della collettività, mettendo a frutto i concetti di giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili;
7. **Spirito di iniziativa e imprenditorialità**, che riguarda il saper tradurre le proprie idee in azione, attraverso la creatività, l'innovazione, l'assunzione responsabile di rischi, la capacità

di pianificare e di gestire progetti per raggiungere i propri obiettivi e di cogliere le opportunità che il contesto offre;

- 8. Consapevolezza ed espressione culturale**, che riguarda la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia gamma di mezzi di comunicazione, che includono la musica, lo spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le competenze chiave sono tutte interdipendenti e pongono costantemente l'accento sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, il prendere decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni. Questo prefigura per la scuola un compito non solo istruttivo, ma anche educativo: formare cittadini autonomi e responsabili, dotati delle competenze di base per crescere culturalmente lungo l'intero arco della loro vita. Tutti i giovani, soprattutto quelli svantaggiati, devono avere l'opportunità di realizzare appieno le loro potenzialità educative e trovare nell'istruzione una reale occasione di riscatto e di emancipazione. L'adozione di un quadro di riferimento comune consente di coordinare le politiche culturali, sociali, occupazionali, di sostegno alla gioventù e rafforzare i legami con le parti sociali e le altre organizzazioni attive in questi ambiti.

1.5 Le competenze chiave di cittadinanza

Nel documento tecnico allegato al D.M. n. 139/2007, le otto competenze chiave europee vengono declinate nelle seguenti *Competenze chiave di cittadinanza* da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria:

- 1. Imparare a imparare**, ossia organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- 2. Progettare**, ossia elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
- 3. Comunicare o comprendere messaggi di genere diverso** (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- 4. Collaborare e partecipare**, ossia interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- 5. Agire in modo autonomo e responsabile**, ossia sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- 6. Risolvere problemi**, ossia affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;

7. **Individuare collegamenti e relazioni**, ossia individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;
8. **Acquisire e interpretare l'informazione**, ossia acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste competenze chiave sono il risultato di un processo di insegnamento/apprendimento che procede in modo coerente dal primo al secondo ciclo, lungo percorsi formativi organizzati secondo **quattro assi culturali** dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale (vedi il capitolo 4). È la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti nei quattro assi culturali che prepara i giovani alla vita adulta e che costituisce la base per consolidare e accrescere saperi e competenze future, in un processo di apprendimento permanente. Il successo di tali percorsi dipende ovviamente da quanto gli approcci didattici e valutativi siano in grado di promuovere **atteggiamenti positivi verso l'apprendimento**, attraverso lo sviluppo della motivazione allo studio, della curiosità per il sapere, dell'attitudine alla collaborazione e al lavoro in team, della capacità di lavorare su se stessi e far emergere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. Per tutti gli assi culturali è quindi particolarmente importante l'adozione di strategie didattiche in grado di **attivare cognitivamente** l'allievo, quali ad esempio le attività laboratoriali (dove per "laboratorio" si intende **laboratorio dei saperi**, non necessariamente connesso alla manipolazione fisica di materiali) e l'apprendimento centrato sull'esperienza (vedi il capitolo 3).

Adottare il criterio regolativo della competenza prevede quindi che la didattica e la valutazione degli apprendimenti vengano entrambe riorganizzate nella direzione di una formazione e di una valutazione per competenze (vedi Approfondimenti 1.4 e 1.5).

Approfondimento 1.4

La didattica per competenze

L'idea di competenza intesa non come uno stock di saperi ma come un flusso di risorse viene dagli studi del sociologo Guy Le Boterf. Egli, nel saggio *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange* del 1994, ha definito la competenza non come uno stato ma come un **processo**, che risiede nella **mobilitazione delle risorse** dell'individuo (e non nelle risorse stesse) e che si configura come un saper agire (o reagire) in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti (superiori o colleghi) dovranno esprimere un giudizio. Questa definizione mette l'accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare senso alle situazioni da affrontare, a

prendere decisioni pertinenti, a progettare e a portare a termine azioni rispondenti alla situazione. Le Boterf stesso scompone il saper agire in tre componenti:

- a. saper **mobilitare**, ossia recuperare e "mettere in campo" le risorse necessarie, anche trasformandole per adattare alla nuova situazione;
- b. saper **integrare**, ossia non sovrapporre conoscenze nuove a conoscenze vecchie, ma saper **costruire strutture di conoscenza coese e interrelate**;
- c. saper **trasferire**, ossia saper utilizzare le risorse acquisite in situazioni nuove e mai affrontate prima.

Una didattica per competenze quindi non punta tanto a far acquisire un ampio stock di saperi sta-

Approfondimento 1.4

tici, quanto invece a fornire un **corpus di saperi unito a un insieme di strutture mentali che consentano al soggetto di mobilitarli in una pluralità di situazioni**, allo scopo di esprimere una prestazione efficace anche di fronte a situazioni mai viste prima. I cardini di una didattica per competenze sono:

- a. non scindere i saperi dai contesti applicativi reali in cui questi saperi traggono origine e si dimostrano efficaci per giungere a determinati scopi;
- b. dare allo studente un ruolo attivo nella costruzione (anche collaborativa) di strutture di conoscenza coese e interrelate, per cui la guida istruttiva è volta non solo a veicolare saperi, quanto a produrre autonomia nel **problem solving con quei saperi**, facendo emergere, sviluppando e migliorando, le potenzialità già presenti nell'allievo;
- c. sviluppare nello studente un repertorio di modelli interpretativi, schemi di azione ed euristiche per riflettere sulla bontà delle proprie interpretazioni e azioni, allo scopo di metterlo

in grado di (e abituarlo a) affrontare in modo autonomo e responsabile problemi mai affrontati prima.

Questo non significa dare ai saperi una mera valenza funzionale, ma rendere i saperi vivi, attivi, fecondi, non inerti. Competenza è “**sapere in azione**”, vale a dire un sapere in grado di fornire all'allievo vie epistemologicamente differenti per accedere, comprendere e impattare su una pluralità di situazioni, astratte e concrete, reali e ipotetiche, e di migliorarne il pensiero oltre che la conoscenza. È proprio questo orientamento allo sviluppo del pensiero che implica che le azioni didattiche non partano da contenuti disciplinari ma da **famiglie di situazioni-problema** (vedi Approfondimento 4.1, pag. 46), ossia insiemi di situazioni che pongano l'allievo di fronte a sfide complesse, non risolvibili mediante la semplice applicazione di abilità routinarie, ma che richiedano necessariamente la mobilitazione coordinata e non standardizzata di più risorse dell'individuo, di cui gli impianti epistemologici delle discipline sono elementi indispensabili.

Approfondimento 1.5

La valutazione per competenze

Se la competenza è un saper agire in una situazione mai affrontata prima, ma avendo tutte le risorse necessarie (in termini di conoscenze, abilità/capacità e atteggiamenti), la valutazione di una competenza richiede che il soggetto venga messo di fronte a una **situazione nuova, mai vista prima in quella forma**, e che si rilevi la prestazione attuata in termini di **risorse** messe in campo, di **strutture di interpretazione** con cui il problema viene interpretato, analizzato e ricondotto a quanto già conosciuto (Approfondimento 2.1, pag. 21), di **strutture di azione** con cui il problema viene affrontato (Approfondimento 2.2, pag. 22) e di **strutture di autoregolazione** con cui riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni e argomentarle in modo efficace e personale (Approfondimento 2.3, pag. 22). Tutte queste rilevazioni vanno confrontate con dei Profili di competenza che descrivono, in relazione alle tre dimensioni suddette, come si comporterebbe un soggetto competente di fronte a quella situazione-problema.

Una buona valutazione per competenze mette l'allievo periodicamente di fronte a situazioni valutative e ne monitora:

- a. la capacità di esprimere prestazioni puramente esecutive in modo autonomo, in situazioni che altri hanno pre-interpretato per lui (**livello base**, vedi Tabella 5.4, pag. 106);
- b. la capacità di interpretare in modo autonomo una situazione problematica complessa, già affrontata nella didattica, di saper scegliere le risorse più opportune per affrontarla e applicarle in modo adeguato (**livello intermedio**, vedi Tabella 5.4, pag. 106);
- c. la capacità, oltretutto di operare autonomamente interpretazioni e azioni in situazioni problematiche complesse anche non note, di riflettere su tali interpretazioni e azioni e di argomentarle opportunamente, costruendo ed esprimendo opinioni personali sui problemi affrontati e sulle soluzioni proposte (**livello avanzato**, vedi Tabella 5.4, pag. 106).

1.6 La scuola delle competenze insegna a ragionare sulle cose

L'impianto descritto presuppone una scuola in grado di aprirsi alla complessità del mondo odierno e di interagire, alla pari, con le opportunità che esso offre. Questo significa confrontarsi con un mondo in cui l'informazione non è più risorsa scarsa come in passato, ma dove risorsa scarsa è la capacità di trovare, selezionare, valutare "buone" informazioni e usarle in modo opportuno per i propri scopi. La scuola deve abbandonare l'idea di avere come missione il dispensare saperi e utilizzare le energie innate dei giovani in favore della missione del **regolare saperi e costruire le capacità** degli allievi. Questo significa preparare i ragazzi ad apprendere per tutta la vita e ad acquisire un **atteggiamento positivo e aperto** verso la crescita personale, l'impegno, il pensiero critico, la cittadinanza attiva, il rispetto delle differenze. Significa poi preparare i ragazzi a **interagire in contesti sociali** caratterizzati da ampiezza, complessità e multiculturalità, partendo dalla costruzione di un gruppo classe coeso ed efficace, in cui le differenze siano una risorsa anziché un problema.

La scuola delle competenze non è solo una scuola che insegna le cose, ma una scuola che **insegna a ragionare sulle cose**, comprendere il mondo delle cose e quello delle persone, agire per cambiare la realtà, accogliere il dubbio, mettersi in discussione, migliorare se stessi attraverso l'evoluzione delle proprie strategie e modelli di pensiero. Tutto questo viene fatto mettendo costantemente gli alunni "in situazione" per indurli a far emergere le proprie potenzialità (e a portarle al massimo compimento) e i propri limiti (e a lavorare per superarli), riconoscendo e valorizzando anche gli apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle mura scolastiche, nell'interazione con famiglie, coetanei, universo mediale.

L'obiettivo finale è **formare cittadini** e **la vera sfida è farlo con tutti**, con i ragazzi dotati ma anche con quelli in difficoltà. Una formazione scolastica che non colma lo svantaggio cognitivo, emotivo, relazionale, sociale, ma che si limita a riprodurlo in maniera invariata dall'ingresso all'uscita rappresenta un fallimento educativo.