

Supplemento

Anno XX
Numero 46
Nuova Serie
Dicembre 2016

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Insegnare per competenze: le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria

di Vincenzo Scalcione

Il concetto di competenza è spesso assunto guardando a significati lontani e diversi, adoperati con riferimento alla personalità o alla capacità dell'individuo, quando non a comportamenti specifici, adoperati in contesti di riferimento. Prima di procedere credo dunque sia necessario evidenziare le ragioni che ci inducono ad una simile specificazione, non dal solo carattere linguistico. Il punto di partenza di ogni considerazione in merito deve avvalersi degli apporti della psicologia cognitivista e quindi di quella di scuola comportamentista.

In merito alla prima ricordiamo, a tal proposito, la definizione del concetto di competenza come quello di un comportamento osservabile e perciò obiettivo, ovvero soggetto a misurazione. Le competenze possono dunque essere dettagliate, analizzate attraverso operazioni preventive: quasi quindi a definire un manuale d'uso, con indicazioni che ci consentirebbero di arrivare alla segmentazione delle azioni e quindi alla individuazione di procedure specifiche, al fine di raggiungere obiettivi prefissati, in maniera efficace. Si tratta di “comportamenti terminali, osservabili e misurabili - incentrati sull'alunno più che sull'insegnante -; un errore più frequente è quello di confondere l'obiettivo con quello che noi insegnanti abbiamo intenzione di fare. Ciò significa centrare l'attenzione sul comportamento dell'insegnante che su quello dell'allievo. Un secondo errore è costituito dalla tendenza a descrivere l'obiettivo in termini di processo di apprendimento più che di prodotto o risultato dello stesso. Un terzo errore comune è indicare soltanto il contenuto o argomento di studio”.¹

Di natura diversa si presenta invece la prospettiva cognitivista, laddove le competenze sono state intese come una serie di risorse di cui si dispone, coerentemente con le finalità del *saper fare*. Lontani quindi da una definizione standard delle competenze, quasi procedurale come sopra appena descritto, siamo qui di fronte ad un orientamento che apre alla metacognizione, valorizzando dunque la motivazione del soggetto. Una simile identificazione delle competenze risulta di grande valore nell'uso di queste in contesti diversificati, poiché infatti esse trovano quasi la loro ragion d'essere a seguito della possibilità di essere *attivate*, in vista del raggiungimento di obiettivi definiti, nei diversi contesti di apprendimento.

¹ Pellerey M., *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, Sei, Torino 1994

Risulta quindi di interesse ricordare il cosiddetto modello individuale delle competenze introdotto da autori come Polany², Mead, McClelland³. Quest'ultimo in particolare ha evidenziato il rapporto esistente tra competenza e performance, sottolineando come l'una sia da porre in relazione con l'altra, e come infine entrambe abbiano una inferenza con i tratti della personalità dell'individuo, in particolare con le motivazioni e l'immagine di sé. Ricordiamo la definizione di Spencer&Spencer in ordine alle competenze: “Una caratteristica intrinseca individuale, che è causalmente collegata ad una *performance* efficace o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”⁴. Appare evidente come la definizione di competenza data risulti direttamente collegata a quella di motivazione, ovvero a quella generale disposizione a rispondere in contesti strutturati, a seguito della introiezione di valori riferiti al soggetto, nella rappresentazione dell'immagine del proprio sé, ma anche dalla conoscenza di argomenti specifici e skills, relative alle capacità di eseguire compiti. È evidente che nella definizione delle competenze data da Spencer&Spencer di particolare interesse risulta la modificabilità delle caratteristiche, che così risultano essere educabili.

Quanto detto trova una plastica rappresentazione nella cosiddetta teoria dell'iceberg, dove verifichiamo una sorta di stadi della competenza, individuati in zone di profondità, o in altre poste maggiormente in superficie.



In merito alla relazione appena delineata tra competenza e performance, torna utile porre in evidenza anche l'analisi condotta sulle competenze dal linguista e filosofo Noam Chomsky; egli intende la competenza come una conoscenza delle regole che consentono l'uso consapevole, *appropriato*, *efficace* della lingua; la *performance* diviene, in un simile contesto, il modello d'uso della lingua, attuato dal

² Polany M.: *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York 1967

³ McClelland D. C., *The Achieving Society*, Van Nostrand, Reinholds, New York 1961

⁴ Spencer L. M., Spencer S. M., *Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore*. Franco Angeli, Milano 1993

soggetto in contesti predefiniti⁵. Viene individuata una struttura cognitiva, denominata “competenza”, mentre il termine performance viene posto in relazione ad una prestazione individuale⁶. La osservabilità della competenza, e dunque la sua verificabilità, possibile solo in situazione, delinea la sua natura non astratta, ed anzi concretamente individuabile nel comportamento. Per competenza si intende – quindi - la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno⁷.

Educare alle Competenze

L'individuazione delle competenze come prestazioni di natura comportamentale, osservabili nei processi educativi, ha consentito di procedere ad una misurazione delle modalità di attuazione dei processi finalizzati al loro raggiungimento. A tale riguardo, si prendono a modello i quattro principi per la costruzione del curriculum formativo elaborati da Tyler nel 1949.⁸ L'assunzione del suo programma⁹, andatosi configurando sempre più come una sorta di tecnologia della didattica, ha condotto alla articolazione di impianti strumentali focalizzati sulla definizione di step finalizzati all'acquisizione di conoscenze ed abilità. In questa prospettiva, vanno enucleati alcuni metodi di riferimento: *mastery learning*, *criterion referenced testing*, *minimum competency testing* e soprattutto la *competency based education*, ovvero la formazione basata sulle competenze. L'elemento comune osservabile nelle metodologie appena esposte risiede nella attenzione al risultato da conseguire; quindi in un evidente interesse sull'ambiente di riferimento, all'interno del quale si lavora alla acquisizione delle suddette competenze. In una didattica che diventa strumento, metodologia finalizzata al raggiungimento del risultato indicato, diversa risulta anche la natura della valutazione, che assume i tratti della misurazione dei risultati raggiunti.

Gli elementi appena descritti, in grado di consentire una organizzazione razionale della proposta educativa relativamente alla definizione delle conoscenze e delle abilità per il conseguimento delle competenze, hanno, al contempo, generato, a livello internazionale, un dibattito che ha avuto anche in Italia le sue attuazioni, accompagnate da elementi lessicali propri della tradizione educativa nazionale.

⁵ Chomsky N., *Aspect of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge 1965, pp. 4-5,

⁶ Chomsky N., *La struttura delle sintassi*, Laterza, Bari 1960.

⁷ Barnett R., *The limits of competence*, 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*, 1997, pp. 1-17.

⁸ Tyler R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1949.

⁹ In *Basic principles of curriculum and instruction* del 1949 Ralph Tyler schematizza le problematiche relative alla progettazione educativo-didattica, evidenziandone: 1) Le finalità educative della scuola. 2) Le attività in grado di far conseguire tali finalità. 3) La modalità attraverso la quale organizzarle. 4) Gli strumenti attraverso i quale verificare il conseguimento delle suddette finalità educative.

Le numerose significazioni della parola competenza ci porta ad assumere, nella trattazione presente, come riferimento per il suo valore d'uso, la Raccomandazione europea del 2006, laddove recita “le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”¹⁰.

Una riflessione approfondita sulla valenza da attribuire al termine competenza credo esprima un bisogno fondamentale, relativamente alla attività di progettazione didattica, ovvero a quella attività che in maniera sempre più specifica ha preso ad identificare l'insegnante negli ambienti di apprendimento scolastici contemporanei.

Il rimando alla Raccomandazione europea, del resto, non risulta casuale ma, al contrario, precipua ad un discorso che avvii la propria riflessione a partire da uno elemento di riferimento riconosciuto, poiché emanato dalle istituzioni europee; tuttavia, quanto detto, non ci esime dal procedere ad un numero cospicuo di necessarie specificazioni, interne allo suddetto documento.

In primo luogo l'uso della parola *attitudine*, dall'inglese *attitude*; alcuni, a tal proposito, concordano nel non riconoscere a tale traduzione l'adeguatezza non tanto della trasposizione semantica, quanto del valore assiologico, relativo dunque al significato riconosciuto¹¹.

Rispetto agli elementi che la parola competenza assomma in sé, nella Raccomandazione europea del 2006, possiamo quindi ricordare che:

- le conoscenze si tende oggi a considerarle come un patrimonio di idee sulla realtà che ci circonda, di natura astratta o concreta, archiviate nella nostra mente o giunte ad essa da varie fonti. Si tratta di segmenti del sapere, che potremmo definire ipostasi semantiche. La natura delle conoscenze così come espressa pone dunque in risalto il loro essere manifestazione di un sapere parcellizzato, definito, per l'appunto espresso nelle parole. Una simile natura conferisce alle conoscenze una non elevata capacità di farsi strumento di connessione fra gli ambiti del sapere, al contrario progressivamente soggetti ad uno sviluppo;

- in merito alle abilità possiamo considerarle come una sorta di conoscenze procedurali. Si tratta quindi di una considerazione della continuità del processo attraverso il quale vengono attivate le conoscenze, al fine di raggiungere un obiettivo prefissato. In una simile ottica, le abilità assumono una valenza direttamente riferibile alla consapevolezza metacognitiva; se difatti assumiamo che le abilità siano la

¹⁰ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre 2006, 2006/962/CE). Le Raccomandazioni sono precedute dal “programma d'intenti” espresso dal Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) «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»

¹¹ Comoglio M., *Educare insegnando*, LAS, Roma 1998. Il riferimento è, in maniera specifica, all'uso, da parte di Comoglio, della parola atteggiamenti, in luogo di attitudine, nella suddetta traduzione.

maniera attraverso la quale la mente, per così dire, adopera le conoscenze, allora la qualità delle abilità potrà essere, in primo luogo, accresciuta, e, in secondo luogo, direttamente riferibile alla complessità delle conoscenze affrontate, ovvero ad una presa in carico in maniera cosciente degli elementi cognitivi, dei quali si ha consapevolezza;

- in una simile visione le abilità divengono elementi soggetti ad una valutazione basata sulla acquisizione delle procedure d'uso delle conoscenze; una sorta di efficientamento, possibile a seguito dello sviluppo di precisi automatismi, che condurrebbero quindi alla risoluzione delle questioni affrontate, mettendo a sistema le conoscenze nelle procedure e consentendo la realizzazione di apprendimenti-obiettivo.

Quanto detto equivale alla descrizione della risoluzione di problemi, o, meglio, di situazioni-problema nella scuola, con i quali l'alunno è chiamato a confrontarsi. Tuttavia tali considerazioni non possono non evidenziare il valore delle capacità metacognitive. L'efficientamento, e quindi la conseguente acquisizione degli automatismi delle procedure e la messa a sistema delle conoscenze, di per sé, difatti, non garantirebbe la riuscita o, meglio, il conseguimento degli obiettivi formativi prefissati, se non vi fosse, al contempo, lo sviluppo delle capacità metacognitive, a garanzia del miglioramento nella esecuzione delle procedure;

- gli atteggiamenti possiamo definirli come una generale predisposizione ad attivarsi in una specifica direzione, attraverso una definita modalità o inclinazione propria del soggetto; è evidente come siano osservabili un numero cospicuo di atteggiamenti, legati a specifici contesti di vita. L'analisi qui condotta, e l'interesse all'ambiente di apprendimento scolastico, porta ad appuntare la nostra attenzione nella direzione di quegli atteggiamenti che possono favorire la conoscenza, uno per tutti quello della curiosità, seguito dalla tenacia ovvero dalla capacità di controllo.

Quanto detto è verificabile anche nella pratica quotidiana, laddove noi possiamo riconoscere il successo, che in ambito formativo si declina come successo formativo, ottenuto da quanti risultano, agli occhi dei più, non tanto e non solo depositari di un elevato numero di conoscenze - e di un bagaglio cospicuo di abilità -, ma soprattutto di una serie di atteggiamenti, quali per esempio la caparbia, la tenacia, la capacità di controllo, o ancora la capacità di riconoscere l'inefficacia di alcune posizioni assunte, o, al contrario, in senso positivo, con riferimento alla fermezza nelle decisioni prese. Si tratta di comportamenti i genere ritenuti propri del soggetto, mentre invece evidenziano qualità specifiche, attraverso le quali si sceglie di eseguire alcuni procedimenti, che, tornando ad adoperare la semantica in uso nella riflessione che qui si sta conducendo, assumiamo come atteggiamenti, adoperati dalle abilità per l'uso delle conoscenze, in grado di generare competenze.

Il riconoscimento della centralità della individuazione delle competenze, consente quindi la progettazione didattica per competenze, in relazione a specifici obiettivi formativi. “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*¹².”

Il tema delle competenze risulta centrale all'interno delle istanze progettuali relative alla programmazione curricolare; in una simile cornice teorica va inserita la evoluzione del concetto di unità didattica in unità di apprendimento, laddove per l'appunto si vanno a promuovere le competenze individuali. Si tratta degli esiti prodotti dalla Legge numero 53 del 2003, con la quale compaiono espressioni come *obiettivi specifici di apprendimento*. Una sorta di rivoluzione, un vero cambio di prospettiva rispetto alla tradizionale didattica frontale e trasmissiva, in grado di consentire l’abbandono “dell’ uniformità delle prestazioni progettate a priori, mentre restava la responsabilità progettuale della scuola ed i docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi dei genitori e del territorio nello sceglierli non tanto e non solo nel percorrerlo ed acquisirli ma nel costruirli insieme in un dialogo costante, fatto di reciproche attenzioni e determinazioni”¹³.

Il decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione” provvederà ad individuare le otto competenze chiave di cittadinanza da conseguire al termine della scuola dell’obbligo. I sistemi di istruzione devono quindi divenire laboratori per l’apprendimento, con la strutturazione di strumenti atti a poter leggere e dotare di senso, in forme sempre coerenti con i contesti di riferimento, il reale.

¹² Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002. Perrenoud individua le competenze strategiche per insegnare: 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.

¹³ Bertagna G., *Sintesi ragionata su alcuni punti caratterizzanti la riforma*, Indire

Trova quindi, una volta ancora, attuazione la riflessione deweyana, laddove si ricorda come “per cambiare davvero, occorre anche cambiare il modo di proporre il cambiamento”¹⁴.

Le Competenze chiave di cittadinanza nell’istruzione obbligatoria

Prima di procedere alla trattazione delle modalità attraverso le quali si è proceduto al recepimento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente all’interno del contesto scolastico italiano, torna utile ricordare come la rilevanza di una teoria dell’educazione ai fini della definizione degli obiettivi formativi dell’attività didattica, relativamente alla compiuta realizzazione di una cittadinanza democratica, trovi la sua compiuta realizzazione nel binomio presente in *Democracy and Education*, laddove la esplicitazione delle finalità dell’analisi - “la filosofia è una teoria generale dell’educazione” – ricorda come essa debba quindi esercitarsi nel contesto reale, così come posto dall’uomo¹⁵.

Nella legislazione italiana la raccomandazione europea viene recepita con il decreto “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”¹⁶, nel quale si procede alla individuazione di due aree tassologiche: gli Assi culturali, che prevedono le Competenze di base a conclusione dell’obbligo di istruzione, e le Competenze chiave per la Cittadinanza, da conseguire al termine dell’obbligo scolastico.

Le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire - all’interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento - attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali. L’integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l’innovazione metodologica e didattica ed offre la possibilità alle istituzioni scolastiche di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.¹⁷

Analizzando il documento di interesse si nota come la declinazione delle competenze avvenga in abilità e conoscenze, pur non individuando un unico

¹⁴ Westbrook Robert B., *John Dewey e la democrazia americana*, Armando, Roma 2011.

¹⁵ Cfr. Spadafora G., *La filosofia come teoria generale dell’educazione per costruire la democrazia*, in Corbi E., Perillo P., a cura di, *La formazione e “il carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014

¹⁶ D.M. n. 139 del 22 agosto 2007

¹⁷ D.M. 22.08.07

riferimento di queste in relazione alle otto competenze chiave europee; possiamo quindi intendere il dettaglio prodotto come declinazioni, di natura trasversale, delle competenze chiave europee. “Imparare a imparare” risulta difatti una competenza europea non riconducibile ad “individuare collegamenti e relazioni”. “Acquisire e interpretare l'informazione” come “Comunicare” sono presenti in due competenze chiave europee, come in “Comunicazione nella madrelingua” e “comunicazione nelle lingue straniere”. “Agire in modo autonomo e responsabile” può essere considerato l'essenza stessa della competenza, mentre “Collaborare e partecipare” risulta essere riconducibile a “Competenze sociali e civiche”. “Ideare e progettare risolvere i problemi” può essere ricondotto allo “Spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità”. Risulta infine naturale evidenziare come tutte le competenze appena esposte siano trasversali e mantengono un stretto rapporto di reciprocità.

Va notato quindi come le competenze di cittadinanza risultano separate dalle competenze di base degli Assi culturali, indicando facendoli risultare quasi come macro settori disciplinari, in grado di assorbirle al proprio interno.

Al fine della definizione delle azioni di progettazione per competenza, negli ambienti di apprendimento formali, non formali ed informali, torna quindi utile ricordare come le competenze chiave di cittadinanza per l'obbligo scolastico risultino essere “il risultato che si può conseguire - all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento - attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali”¹⁸, ovvero Asse dei linguaggi - Asse della matematica – Asse scientifico/ tecnologico - Asse storico/sociale, che costituiscono “il tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave”¹⁹

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006	DM 139, 22 agosto 2007	
Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Assi culturali	Competenze chiave per la cittadinanza
Comunicare nella madrelingua	Asse dei linguaggi	Comunicare
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale	Asse scientifico-tecnologico	
Competenze di scienza e tecnologia		
Competenze matematiche	Asse matematico	
Competenze sociali e civiche	Asse storico	Collaborare e partecipare
Consapevolezza ed espressione culturale		Agire in modo autonomo e responsabile
Imparare a imparare		Imparare a imparare
		Acquisire e interpretare l'informazione
		Individuare collegamenti e relazioni
Spirito di iniziativa e intraprendenza		Ideare e progettare Risolvere problemi

¹⁸ Documento tecnico in D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, p. 2.

¹⁹ Ivi, p.1

L'individuazione di competenze finalizzate alla definizione degli apprendimenti risponde ad un preciso indirizzo, proprio della strategia Education and Training 2010, laddove viene individuato come concetto chiave l'apprendimento permanente. Al netto degli obiettivi da raggiungere in termini percentuali, il 15% di adulti dai 25 ai 64 anni di età che abbiano partecipato ad attività di istruzione e formazione, ai fini della presente analisi interessa la dinamica propria dell'apprendimento permanente rappresentato dal *Lifelong Learning*, ovvero un apprendimento che interessa l'intero arco della vita. Simili considerazioni portano alla evidenziazione della relazione circolare individuata fra apprendimento formale, non formale, informale. Si evidenzia infatti una prospettiva all'interno della quale l'apprendimento risulta inteso come attività propria della intera esistenza, che diviene spazio di interazione continua, laddove occorre definire relazioni aperte fra i saperi propri e quelli prodotti negli ambiti di riferimento di ciascuno, oltre che espressi dalle diverse tipologie di istruzione, secondo la classificazione in uso dei tre settori di apprendimento. A tal proposito, ricordiamo come l'istruzione formale avvenga nei luoghi strutturati dell'educazione e si concluda con una certificazione/diploma; l'apprendimento non formale è finalizzato al conseguimento di abilità professionali, alla alfabetizzazione degli adulti e all'istruzione di base e può essere strutturato anche online. L'apprendimento informale avviene invece in ambienti non necessariamente relazionati con l'apprendimento strutturato; gli esiti sono individuati nelle abilità legate alle esperienze di vita e lavorative, spesso prodotti a seguito dell'uso delle Tic; sono ricomprese le esperienze condotte in ambienti al di fuori del lavoro, nei luoghi legati al volontariato, ad attività culturali.

Risulta evidente quindi come gli esiti degli apprendimenti appena elencati risultino “una combinazione di conoscenze abilità e attitudini appropriate al contesto”. Le competenze difatti sono rilevanti all'interno di una cultura o di una comunità e tuttavia esse devono mantenere una generalità, una sorta di valenza universale. Tale universalità delle competenze chiave la ritroviamo nelle finalità che esse sono in grado di esprimere, come nelle capacità di assumere come propri gli obiettivi ciascuna competenza. Ancora: nel rapporto che esse sono in grado di definire con la promozione dei principi dei diritti umani e dei valori democratici.

*“Contribute to valued outcomes for societies and individuals; help individuals meet important demands in a wide variety of contexts; be important not just for specialists but for all individuals”*²⁰. Attraverso lo sviluppo del pensiero critico è

²⁰ D.S. Rychen - L.H. Salganik, Key DeSeCo publications. Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Eds 2003, p. 3

possibile difatti promuovere e incoraggiare lo sviluppo della libertà; la loro pratica è in grado di consentire all'individuo di appropriarsi di codici comportamentali universalmente accettati; promuovere dinamiche di gruppo positive, che consentono la interazione proficua con gli altri. Le competenze chiave non risultano incompatibili con società altre, con culture differenti rispetto a quelle di provenienza che le hanno espresse, ma bensì favoriscono il dialogo, nel profondo rispetto delle diversità che esse afferiscono. Nel raccordo dell'analisi delle finalità dell'apprendimento con una didattica posta in situazione si esperiscono “le vite esistenziali di chi vive e apprende nella scuola”.²¹

²¹J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, in *The Later Works 1925-1943*, vol.5, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1984. Traduzione italiana a cura di Mariuma Tioli Gabrieli e Luigi Borelli, *La Nuova Italia*, Firenze 1967, p. 24

BIBLIOGRAFIA

- Bertagna G., Sintesi ragionata su alcuni punti caratterizzanti la riforma, Indire
- Baldacci M., La programmazione per moduli, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Baldacci M., Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche, Carocci, Roma, 2006
- Barnet R., The limits of competence, The Open University Press, Buckingham 1994
- Chomsky N., Aspect of the theory of syntax, Cambridge, MIT Press, 1965.
- Chomsky N., La struttura delle sintassi, Laterza, Bari 1960.
- Comoglio M., Educare insegnando. Roma. LAS, 1998
- Chomsky N., Aspect of the theory of syntax, Cambridge, MIT Press, pp. 4-5, 1965.
- Dewey J., The Sources of a Science of Education, in The Later Works 1925-1943, vol.5, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1984. Traduzione italiana a cura di Mariama Tioli Gabrieli e Luigi Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967
- McClelland D. C.: The Achieving Society. New York, Van Nostrand, Reinholds, 1961
- Semeraro R., La progettazione didattica. Teoria e metodi contesti, Giunti, Firenze 1999
- Spencer L. M., Spencer S. M., Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore. Franco Angeli, Milano, 1993
- Tyler R., Basic principles of curriculum and instruction, University of Chicago press, Chicago, 1949
- Polany M., The Tacit Dimension. New York, Doubleday, 1967
- Pellerey M., Progettazione didattica 6, Torino, 1994
- Pellerey M., Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia, Scandicci, 2004
- Perrenoud P., Dieci nuove competenze per insegnare, Anicia, Roma 2002
- Spencer L. M., Spencer S. M., Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore. Franco Angeli, Milano 1993
- Rychen D.S. - Salganik L.H. , Key DeSeCo publications. Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Eds 2003
- Spadafora G., La filosofia come teoria generale dell'educazione per costruire la democrazia, in Corbi E., Perillo P., a cura di, La formazione e "il carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014
- Westbrook Robert B., John Dewey e la democrazia americana , Armando, Roma 2011

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre
2006, 2006/962/CE)
D.M. n. 139 del 22 Agosto 2007

