

Pensiero giuridico e politico
Saggi

Collana diretta da Francesco M. De Sanctis
Nuova serie

31

CRIE

Centro di Ricerca sulle Istituzioni Europee
dell'Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico:
crisi di una metafora

a cura di
Giulia Maria Labriola

Editoriale Scientifica

Publicato con il contributo dell'“Università degli Studi Suor Orsola Benincasa”
di Napoli, nell'ambito del Progetto FIRB - Futuro in Ricerca (2012) -
“TRA.M - Tra.sformazioni M.etropolitane. La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora”.
Codice CUP: B61J12000530008

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

ISBN 978-88-6342-999-2

© Editoriale Scientifica srl 2016

80138 Napoli via San Biagio dei Librai, 39

Indice

LUCIO D'ALESSANDRO, <i>Prefazione</i>	IX
FRANCESCO M. DE SANCTIS, <i>Introduzione. Città, spazio, storia</i>	XI
GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Presentazione</i>	XLIII

I. Gli archetipi

1. GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Trasformazione dello spazio urbano e strumenti del diritto. Una riflessione sull'esperienza di Parigi</i>	3
2. MASSIMO PALMA, <i>Infanzia democratica. Benjamin e i tipi politici berlinesi dal Second Reich alla fine di Weimar</i>	75
3. FRANCESCO D'URSO, <i>Il mito della 'Terza' Roma</i>	117

2. Le categorie giuridiche e politiche

4. VALERIO NITRATO IZZO, <i>La città contemporanea come spazio giuridico</i>	155
5. MASSIMO PALMA, <i>Linee di lettura de La città di Max Weber. L'intrico del dominio non legittimo</i>	185
6. VALERIO NITRATO IZZO, <i>Alla ricerca di uno spazio per la giustizia nella città: sulle relazioni tra diritto e architettura giudiziaria</i>	239
7. FRANCESCA SCAMARDELLA, <i>La governance dei network delle città globali: una rilettura dei rapporti tra centro e periferia</i>	283

8. *Esperienze urbane. Cittadinanza e processi di soggettivazione politica e giuridica* 315
- a. MASSIMO PALMA, *Appunti su rivolta, conflitto, progetto e uso. Il politico ai margini della cittadinanza* 317
- b. VALERIO NITRATO IZZO, *La pratica urbana dei diritti: il diritto alla città come diritto ad avere diritti* 353

3. La cittadinanza e l'educazione

9. FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *L'eclissi della cittadinanza attiva e lo sfarinamento dello spazio pubblico. L'implicito pedagogico-politico in Francesco Saverio Nitti* 393
10. LUCIA ARIEMMA, *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza* 411
11. PASCAL PERILLO, *Educazione metropolitana e prassi di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spazio politico* 433
12. SALVATORE LUCCHESI, *Le città degli uomini. Epistemologia, pedagogia e politica in Gaetano Salvemini* 489
13. VASCO D'AGNESE, *Democrazia, esperienza e prassi educativa* 503
14. ILARIA DI GIUSTO, *Le competenze di cittadinanza tra normativa e pratiche pedagogiche* 521
15. FERNANDO SARRACINO, *Cittadinanza digitale. Dall'illusione della partecipazione alla necessità di una nuova literacy* 541

4. Spazi urbani, narrazioni, politiche

16. PASQUALE ROSSI, *Alle origini della città contemporanea: aspetti e interventi tra Napoli e l'Europa* 571

17. EMILIO GARDINI, <i>Sovrapposizioni: forma urbana, morfologia sociale</i>	619
18. STEFANIA FERRARO, <i>Welfare State. Note di campo sulle politiche sociali a Napoli</i>	643
19. CIRO PIZZO, <i>Lo spazio civile europeo. Per una genealogia</i>	673
20. STEFANIA FERRARO, <i>Margine. Tra espace conçu ed espace vécu in alcune aree del centro storico napoletano</i>	739
21. STEFANIA FERRARO, <i>UNESCO. Napoli tra rappresentazione e patrimonializzazione</i>	763
22. SERGIO MAROTTA, <i>Beni comuni. Cronistoria di un'esperienza napoletana: Acqua Bene Comune</i>	789
<i>Notizie sugli autori</i>	809

ILARIA DI GIUSTO

Le competenze di cittadinanza tra normativa e pratiche pedagogiche

Competenze e società della conoscenza

Le riflessioni e le problematiche correlate all'educazione di cittadinanza rappresentano, ormai, un punto cruciale nella cultura pedagogica italiana ed europea degli ultimi decenni, come testimoniato, dal punto di vista giuridico, dal rinnovamento normativo della scuola italiana e dall'orientamento della politica europea in materia di istruzione e formazione e, dal punto di vista pedagogico, dalla trasformazione continua esplicitata nelle scuole, in termini di obiettivi e risultati attesi, nonché di metodologie e strategie didattiche. Le motivazioni in cui va ricercata questa tensione di sviluppo e cambiamento, posta in essere da norma, ricerca e prassi, pongono le proprie radici nelle modificazioni della società contemporanea ed in quei processi evolutivi di *setting* e contesti, in un'ottica di inclusione e di appartenenza (nonché di partecipazione attiva) al bene comune. La globalizzazione, la finanziarizzazione dell'economia, l'apertura dei mercati internazionali, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, i flussi migratori, sono alcuni di quei fenomeni caratterizzanti lo scenario che fa da sfondo all'attuale società, società della conoscenza e della complessità, nella quale ogni individuo è chiamato ad affrontare la sfida dell'obsolescenza dei saperi e a diventare attivo costruttore del proprio progetto di vita. «I saperi individuali acquisiscono primaria importanza; la crescente complessità dello scenario economico e sociale richiede non solo l'acquisizione di nuove informazioni, ma anche la capacità di produrre e sviluppare nuove conoscenze e competenze necessarie ad affrontare compiti

evolutivi e sociali per lo sviluppo individuale, professionale e civile. L'accento è posto sulla 'pervasività' delle conoscenze, dei saperi, delle competenze tanto nel lavoro quanto nella vita individuale e sociale, nell'economia e nelle politiche di sviluppo»¹.

In questa nuova ottica, l'apprendimento non risulta essere più una mera trasmissione di informazioni ed una "raccolta" di conoscenze, ma un processo cognitivo, significativo, in cui ogni individuo è pienamente responsabile della costruzione della propria conoscenza, nonché consapevole dei mutamenti correlati alla personale sfera del sapere e del saper fare. «La centralità del concetto di apprendimento si traduce definitivamente nel concetto di metacompetenza intesa come capacità, da parte dell'individuo, di adattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema professionale di riferimento, di sapersi orientare nel mercato del lavoro, di trasformare e ricostruire continuamente gli strumenti che gli consentono di entrare e rientrare nel mercato del lavoro»².

Parallelamente a un'alta qualificazione in termini tecnologici, si propone, con ampio riverbero, la necessità, da parte del cittadino della società contemporanea, di sviluppare quelle funzioni metacognitive e relazionali che possano garantire una maggiore flessibilità, una capacità di *problem solving* e una competenza sociale in grado di promuovere scambi e rapporti comunicativi efficaci. Ciò che sempre di più si va ad imporre come esigenza è l'idea secondo cui l'innovazione tecnologica deve accompagnarsi allo sviluppo sociale, in una costante e reciproca interazione sinergica, che conduca a un nuovo insieme di organizzazioni e di istituzioni in grado di generare percorsi ed opportunità di crescita globale e resiliente, nell'ambito di un nuovo modello di sviluppo sostenibile della società.

In pochissimo tempo, ciascun individuo si è ritrovato ad essere, per alcuni aspetti, spettatore di una trasformazione da una società

¹ Aureliana Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenze*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 10-11.

² Claudia Montedoro, Dunia Pepe, Francesca Serra, *La formazione oggi: ruolo e prospettive*, in Barbara Bertagni, Michele la Rosa, Fernando Salvetti (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 20.

relativamente stabile a una società contraddistinta da cambiamenti sempre più repentini e, in alcuni casi, da discontinuità e perdita di punti di riferimento. Se da un lato un simile panorama rappresenta una reale opportunità di acquisizione e rivalutazione di saperi sempre più complessi, dall'altro lato, il rischio è quello di trovarsi di fronte a una deriva di senso e di investimento nelle progettualità future, in particolare da parte delle giovani generazioni le quali manifestano, sempre di più, un'incertezza di investimento e uno smarrimento di significati e di valori. In tal senso, Edgar Morin scrive che la formazione deve avere il compito di arginare il senso di inadeguatezza di ciascun individuo, accompagnandolo e sostenendolo nell'acquisizione di nuove prospettive e soluzioni creative alle difficoltà che la società gli presenta. La formazione e, in particolare, la formazione intesa come *lifelong learning* diventa, quindi, la via maestra capace di sostenere l'individuo nell'incertezza³.

Se si pensa a come anche le agenzie formative e le istituzioni educative siano ugualmente attraversate dalle modificazioni che stanno caratterizzando la stessa società e da analoghe difficoltà (in termini di riconoscimento sociale, di ricerca di risorse finanziarie, di adeguatezza di risorse umane, di riferimento di modelli culturali e valoriali), si comprende quanto sia indispensabile reinventare il sistema scolastico, educativo e formativo, al fine di consentire il raggiungimento di un successo formativo, in un'ottica di apprendimento permanente, a coloro ai quali viene richiesto di soddisfare, oltre che la costruzione dei propri progetti futuri, anche le esigenze e le necessità registrate nei nuovi scenari socio-culturali. Diventa quindi indispensabile ripensare a una scuola efficace, autonoma, democratica ed inclusiva, in grado di accompagnare alunni e alunne, studenti e studentesse, nell'acquisizione non solo di conoscenze e di abilità del sapere e del saper fare, ma anche di quelle competenze, relative al saper essere, indispensabili per la promozione di un equilibrio personale e di un'armonia di ciascun individuo con i propri contesti di appartenenza.

³ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Franco Angeli, Milano 1999.

Il focus, quindi, diventa proprio la “competenza”, come «capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili, in modo coerente e fecondo»⁴. Ed è verso questa direzione che norma, teoria e prassi si stanno orientando, da più di un ventennio, con l’obiettivo di promuovere un apprendimento significativo, in cui ogni individuo è parte attiva nella costruzione delle proprie conoscenze e responsabile della sedimentazione del proprio sapere, del saper fare e del saper essere, scegliendo, in maniera partecipata e consapevole, il percorso formativo più adeguato e rispondente alle personali attitudini e risorse⁵.

Competenze e normativa

È possibile individuare una tappa di avvio nella delineazione del concetto di competenza in ambito educativo, nel documento emanato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1993, “*Life skills education in school*”, elaborato in seguito alle richieste della società civile, relative a varie manifestazioni del disagio giovanile, quali dispersione scolastica, forme di violenza e uso sempre più incisivo di sostanze psicotrope. Di fronte all’inefficacia di campagne e percorsi informativi, la scelta divenne, allora, quella di indirizzare la scuola nella strutturazione di percorsi formativi, con i quali si sarebbero potute potenziare, nei giovani, quelle “abilità di vita” utili ad affrontare i rischi e le difficoltà dell’esistenza. Abilità di vita da acquisire in un’ottica “psicosociale”, intese, quindi, come *skills* «personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali»⁶, per «contribuire all’educazione di base, all’uguaglianza di

⁴ Michele Pellerey, *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli 2010.

⁵ Antonio Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.

⁶ World health Organization. *Department of Mental Health, Partners in Life Education. Conclusions from United Nations Inter-Agency Meeting*, WHO, Geneva 1999, p. 3.

genere, alla democrazia, alla buona cittadinanza, alla cura ed alla protezione del fanciullo, alla qualità ed alla efficienza del sistema educativo»⁷. L'acquisizione di tali abilità permetterebbe, a ciascun soggetto, di essere maggiormente resiliente, affrontando in modo efficace le varie situazioni complesse e problematiche; di favorire la propria autostima e di creare rapporti di fiducia con gli altri e l'intera comunità (dalla famiglia, alla scuola, al gruppo degli amici e conoscenti, alla società di appartenenza, etc.).

Il "nucleo fondamentale" delle *skills of life* è costituito dalle seguenti abilità e competenze:

1. *Decision making* (capacità di prendere decisioni): competenza che aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni nei vari momenti della vita. La capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili, può avere effetti positivi sul piano della salute, intesa nella sua accezione più ampia.
2. *Problem solving* (capacità di risolvere i problemi): questa capacità, permette di affrontare i problemi della vita in modo creativo e costruttivo.
3. *Pensiero creativo*: agisce in modo sinergico rispetto alle due competenze sopracitate, mettendo in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette, può aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni di vita quotidiana.
4. *Pensiero critico*: è l'abilità ad analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti.
5. *Comunicazione efficace*: sapersi esprimere, sia sul piano verbale che non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure, esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto.

⁷ Ivi, p. 4.

6. *Capacità di relazioni interpersonali*: aiuta a mettersi in relazione e a interagire con gli altri in maniera positiva, riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli, che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni con i membri della propria famiglia, favorendo il mantenimento di un'importante fonte di sostegno sociale; può inoltre voler dire essere capaci, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva.
7. *Autoconsapevolezza*: ovvero riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione. Si tratta di un prerequisito di base per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri.
8. *Empatia*: è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i "diversi"; questo può aiutare a migliorare le interazioni sociali, ad esempio, in situazioni di differenze culturali o etniche. La capacità empatica può inoltre essere di sensibile aiuto per offrire sostegno alle persone che hanno bisogno di cure e di assistenza, o di tolleranza, come nel caso dei sofferenti di AIDS, o di disordini mentali.
9. *Gestione delle emozioni*: implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino i comportamenti e la capacità di rispondere alle medesime in maniera appropriata.
10. *Gestione dello stress*: consiste nel riconoscere le fonti di stress nella vita quotidiana, nel comprendere come queste ci "tocchino" e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress⁸.

⁸ Vasco d'Agnese, Ilaria Di Giusto, *Cura e promozione del ben-esistere*, in Vasco d'Agnese (a cura di), *Il lavoro educativo con le fasce deboli*, Pensa Multimedia, Napoli 2014, p. 31.

Un ulteriore passo in questa direzione è rappresentato dal Libro Bianco Delors «Crescita, competitività, occupazione»⁹, nel quale, come è possibile evincere già dal titolo, l'acquisizione di un rinnovamento del proprio sapere viene correlato alla necessità di migliorare quei requisiti utili per essere competitivi in ambito lavorativo, migliorando, quindi, lo sviluppo economico di ciascun Paese ed arginando il tasso di disoccupazione presente. Il modello di istruzione proposto è un modello che consente ad ogni individuo di andare oltre le mere conoscenze acquisite durante il percorso scolastico, favorendo, attraverso la formazione durante tutto l'arco di vita, l'acquisizione di quei saperi utili ad essere sempre competitivi nei diversi contesti lavorativi.

Due anni dopo viene pubblicato il Libro Bianco Cresson-Flynn¹⁰, nel quale viene fatto esplicito riferimento alla società della conoscenza e alla necessità di adeguare i saperi, arginandone l'obsolescenza, per far fronte, durante tutta la vita, allo sviluppo della tecnologia e dei diversi strumenti comunicativi, consentendone la conoscenza e l'utilizzo. Il concetto di "competenza", come capacità di soddisfare le richieste dei contesti, concertando sapere e saper fare, fa in questo documento la sua prima comparsa, nonostante si sia ancora molto lontani dall'idea di una formazione globale del soggetto (anche in termini sociali e civici). Questo nuovo input, infatti, rimane ancora fortemente ancorato a quelle variabili economico-occupazionali, ponendo in primo piano un cambiamento di prospettiva dell'istruzione, in termini di acquisizione di conoscenze e di competenze, che possano essere funzionali all'investimento lavorativo e professionale.

Tappa fondamentale in cui, in una nuova prospettiva il termine *skill* comincia ad essere sostituito dal termine *competency*, in

⁹ Commission of the European Communities, *Growth, Competitiveness, Employment. The Challengers and Ways Forward into the 21st century. White Paper*, Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, 5 December 1993; trad. it., Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Il Saggiatore, Milano 1994.

¹⁰ Commission of the Europe Communities, *White Paper on Education and Training. Teaching and learning. Towards the Learning Society*, Luxembourg 1995.

un'ottica di "competenza chiave", è rappresentata da due progetti presentati dall'OCSE¹¹ tra il 1997 ed il 2003: l'OCSE Pisa¹² ed il DeSeCo¹³. Mentre con il progetto Pisa ci si è posti l'obiettivo di sottoporre, ogni tre anni, un campione rappresentativo di studenti di quindici anni ad una verifica relativa al possesso delle competenze di base in ambito linguistico, matematico e scientifico, e quindi collegate a delle specifiche aree disciplinari, l'attenzione del progetto DeSeCo viene riposta maggiormente su quelle competenze trasversali (competenze chiave appunto) come competenze individuali che contribuiscono a una vita 'realizzata' e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita ed importanti per tutti gli individui. «Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate»¹⁴. Le tre aree individuate¹⁵ nel progetto DeSeCo, difatti, non fanno riferimento a nessun settore disciplinare, ma a quelle competenze in grado di migliorare la relazione in contesti differenti, di promuovere la co-

¹¹ «L'OCSE è stata istituita con la Convenzione sull'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici, firmata il 14 dicembre 1960, e ha sostituito l'OECE, creata nel 1948 per gestire il "Piano Marshall" per la ricostruzione post-bellica dell'economia europea. Gli obiettivi dell'OCSE sono di sostenere la crescita economica sostenibile, aumentare l'occupazione, innalzare il tenore di vita, mantenere la stabilità finanziaria, assistere lo sviluppo delle economie dei Paesi non membri, contribuire alla crescita del commercio internazionale. Grazie alle attività dell'OCSE, i Paesi membri possono comparare le differenti esperienze, cercare risposta ai problemi comuni, identificare le *best practices* e coordinare le politiche nazionali ed internazionali», da http://www.rappocse.esteri.it/Rapp_OCSE/.

¹² L'acronimo PISA sta per "Programme for International Student Assessment".

¹³ L'acronimo DeSeCo sta per "Definizione e Selezione delle Competenze".

¹⁴ Dominique Simone Rykene, Laura Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 96. Il volume è la traduzione italiana del rapporto finale del progetto DeSeCo.

¹⁵ "Relazionarsi in modo adeguato con gli altri", "Agire autonomamente", "Usare gli strumenti in modo interattivo".

operazione, di favorire un'equilibrata progettazione dei percorsi di vita, di utilizzare in maniera adeguata ed interattiva le tecnologie di informazione e comunicazione.

Una maggiore integrazione tra obiettivi di sviluppo economico e di competitività nel mondo del lavoro ed una maggiore coesione sociale viene esplicitata nella Strategia di Lisbona, con la quale l'Unione Europea, facendo tesoro dell'esperienza OCSE, indirizza la propria politica di intervento sull'istruzione e la formazione, attraverso la promozione di conoscenze e competenze lungo tutto l'arco della vita. Il raggiungimento degli obiettivi prefissati hanno determinato un impegno da parte dell'Unione Europea dal 2000 al 2010, attraverso la presentazione di report annuali, con i quali poter sistematicamente verificare l'andamento ed il raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte di tutti i Paesi coinvolti. Nel Rapporto stilato dal Consiglio di Istruzione presentato al Consiglio Europeo di Stoccolma nel mese di Marzo del 2001¹⁶, viene specificato che «il ruolo importante dell'istruzione consiste nella promozione di valori umanistici condivisi dalle nostre società»¹⁷. Il Consiglio, in questa direzione, «ha preso in considerazione gli obiettivi di natura generale che la società affida all'istruzione e alla formazione, ossia: lo sviluppo dell'individuo, che in tal modo può realizzare appieno il suo potenziale e condurre una vita di buon livello; lo sviluppo della società, in particolare favorendo la democrazia, riducendo le disparità e le disuguaglianze, sia fra gli individui che fra i gruppi e promuovendo la diversità culturale; lo sviluppo dell'economia, assicurandosi che le qualifiche della forza lavoro corrispondano all'evoluzione economica e tecnologica»¹⁸. In maniera specifica, nella Relazione, vengono proposti tre obiettivi indispensabili da dover raggiungere, per poter rispondere alle sfide poste dalla società della conoscenza:

¹⁶ Consiglio Istruzione del Consiglio Europeo, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, Bruxelles, 14 Febbraio 2001, n. doc. 5680/01 EDUC 18.

¹⁷ Ivi p. 4.

¹⁸ *Ibid.*

1. *Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea*: «È essenziale migliorare la qualità e il livello dell'apprendimento se la società europea mira ad essere più competitiva e dinamica e se i suoi cittadini vogliono poter sviluppare meglio le loro capacità e competenze e realizzare il loro potenziale in qualità di cittadini, membri della società e agenti economici. Coloro che non sono preparati a questi mutamenti rischiano in particolar modo di essere esclusi in futuro».
2. *Facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione*: «Tutti riconoscono che i sistemi d'istruzione e di formazione devono adattarsi ad un apprendimento che dura lungo tutto l'arco della vita. Ciò richiede sistemi d'istruzione e di formazione completi e coerenti, attraenti per i giovani e per gli adulti, come pure una strategia che superi gli ostacoli tradizionali tra i vari comparti dell'istruzione e formazione ufficiali e l'apprendimento non ufficiale e informale. Il fondamento essenziale è un'istruzione di base di qualità elevata, destinata a tutti, dalla prima infanzia in poi».
3. *Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione*: «Esiste un consenso sulla necessità di aprire i sistemi di istruzione e formazione agli influssi di altre parti della società, a livello locale, nazionale e internazionale. In primo luogo, questa apertura è necessaria per l'aumentata mobilità professionale e geografica degli individui nell'arco della loro vita. In secondo luogo, si avverte anche il bisogno di cittadini che, oltre alle loro competenze professionali specifiche, abbiano la capacità di lavorare e comunicare con altri al di là delle frontiere nazionali; è uno dei modi in cui l'Europa si adegua e risponde alle sfide dell'economia globale. Infine, tutti i cittadini dovrebbero acquisire le competenze richieste in una società sempre più internazionale e multiculturale»¹⁹.

¹⁹ Ivi, pp. 7, 11, 13.

La Strategia di Lisbona viene a rappresentare, quindi, un momento topico nell'evoluzione del concetto di competenza; il valore affidato all'educazione ed alla formazione di ciascun individuo dimostra quanto l'acquisizione di una competenza civica e sociale sia fondamentale per la realizzazione e lo sviluppo personale, per l'inclusione sociale e l'occupazione. Nei lavori portati avanti dall'Unione Europea, tra il 2001 ed il 2005, abbiamo assistito ad un progressivo passaggio dalle cosiddette *basic skills* (considerate più affini alle aree disciplinari e a quelle competenze correlate alla *literacy* ed alla *numeracy*²⁰), alle *key competencies*, con le quali ci si riferisce a quella dimensione più complessa di quel *know how*, che comprende la sfera delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti utili allo sviluppo e benessere personale e collettivo.

Le competenze chiave trovano una chiara definizione nella Raccomandazione Europea del 2006; nel documento, infatti, si fa finalmente esplicito riferimento ad otto competenze chiave, come a «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»²¹. Delle otto competenze individuate, le prime quattro si riferiscono maggiormente ad abilità strumentali, le seconde quattro, invece, prevalentemente ad abilità trasversali:

1. *Comunicazione nella madrelingua*: è la capacità di 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 di intera-

²⁰ Literacy: «La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare, di riflettere su e di impegnarsi con testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società»; Numeracy: «Competenza matematica funzionale; capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze o variabili)» (*Framework OCSE-PISA 2009*).

²¹ *Competenze chiave per l'apprendimento permanente, un quadro di riferimento europeo*, Allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre del 2006.

gire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero;

2. *Comunicazione in lingue straniere*: condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali (istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero) a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi;
3. *Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico*: la competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;
4. *La competenza digitale*: consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

5. *Imparare ad imparare*: è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza;
6. *Competenze sociali e civiche*: includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.
7. *Senso di iniziativa e di imprenditorialità*: concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche sul posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le

conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;

8. *Consapevolezza ed espressioni culturali*: consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive²².

Nella Raccomandazione si sottolinea, con grande attenzione, che i sistemi di istruzione devono promuovere lo sviluppo di queste competenze (in un'ottica di apprendimento permanente) per determinare una ricaduta sull'economia globale e per una competitività dell'Europa. Partendo da questa considerazione di base, il mandato che la scuola e le agenzie formative ricevono riesce ad andare anche oltre, restituendo alle diverse istituzioni (ed agli agenti che ne fanno parte) una forte valenza in termini di coesione sociale e di sviluppo della personalità. I modelli didattico-pedagogici che cominciano ad influenzare la progettazione educativa ed ogni intervento formativo delineano la scuola come luogo in cui promuovere i valori sociali e civili, in cui favorire l'integrazione delle persone e l'inclusione di culture differenti, in cui educare ogni individuo a riconoscere i propri limiti e risorse, in un'ottica di realizzazione delle proprie potenzialità. Nella definizione di tutte le competenze su indicate è facilmente riconoscibile, oltre alla specificità di ognuna di esse, anche il forte riverbero che viene dato, in maniera trasversale, a quelle abilità comunicative e relazionali utili alla convivenza sociale, alla partecipazione attiva ed all'assunzione di responsabilità rispetto al bene comune. In termini di competenza sociale, in tutte le otto competenze, ed in particolar modo in quella riferibile alla sfera sociale e civica, c'è un chiaro riferimento ad una convivenza che debba essere autenticamente

²² Parlamento Europeo e Consiglio, Bruxelles, 18 Dicembre 2006, n. doc. 2006/962/CE.

democratica per l'esercizio di una cittadinanza attiva. Partendo, infatti, da una cura di sé, in un'ottica di *empowerment*²³, è necessario condurre ogni individuo al «potenziamento di un sapere, un saper fare ed un saper essere e di conoscenze, abilità ed attitudini che diventano il *know how* indispensabile affinché ognuno impari a prendersi cura, in maniera adeguata, di sé, dell'altro e del mondo che lo circonda»²⁴.

In Italia, le indicazioni date dall'Europa in materia di competenze vengono recepite con grande rapidità; tant'è vero che nel «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione»²⁵ vengono definite da una parte quelle competenze di base collegate agli assi culturali di riferimento disciplinare e, dall'altra, quelle competenze, dette di cittadinanza, con le quali «si intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale»²⁶. Le competenze chiave di cittadinanza richiamano, in parte, l'iniziale obiettivo che era stato proposto dalle *life skills* dell'OMS, individuando quelle aree della sfera personale che possono garantire una buona resilienza di ciascun individuo ai propri contesti, nonché il raggiungimento di un successo personale e formativo. Al tempo stesso, rispondono al mandato europeo, favorendo lo sviluppo di quelle competenze in grado di correlare il personale successo al miglioramento dei «sistemi di riferimento»²⁷ ed alla competitività

²³ Il concetto di *empowerment*, introdotto in psicologia della comunità negli anni '80 da Julian Rappaport, rappresenta un processo che mira a favorire l'acquisizione di potere, cioè di accrescere la possibilità dei singoli e dei gruppi di controllare attivamente la propria vita, attraverso l'incremento dell'autostima, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione.

²⁴ Vasco d'Agnese e Ilaria Di Giusto, *Cura e promozione del ben-esistere*, in Vasco d'Agnese (a cura di), *Il Lavoro educativo con le fasce deboli*, cit., p. 30.

²⁵ D.M. n. 139 del 22 agosto 2007

²⁶ Allegato 2 al D.M. n. 139.

²⁷ In questa sede con «sistemi di riferimento» si intende richiamare la teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner e la sua suddivisione in Microsistema, Mesosistema, Esosistema, Macrosistema.

in termini occupazionali ed economici. Le competenze chiave di cittadinanza presentate nell'allegato 2 del decreto sono otto e vengono così definite:

1. *Imparare ad imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
2. *Progettare*: 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*:
 - 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)
 - rappresentare eventi, fenomeni, principî, 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*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
5. *Agire in modo autonomo e responsabile*: 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*: 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*: 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 ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
8. *Acquisire ed interpretare l'informazione*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Nella presentazione delle competenze chiave di cittadinanza promosse dal Governo italiano, è molto evidente come il concetto generale di cittadinanza non ha a che vedere soltanto con la sfera di sviluppo e di impegno sociale e civico, ma con la crescita armonica di ogni persona, in cui si tenga conto della dimensione intrapsichica (in termini cognitivi ed emotivi), della dimensione relazionale (in termini di costruzione di relazioni significative e rispettose con gli altri), della partecipazione attiva alla cura del bene comune (come assunzione di responsabilità agita nei confronti della realtà naturale e sociale). «Educare persone e cittadini autonomi e responsabili significa fornire loro strumenti culturali perché possano agire nel mondo e perseguire il proprio sviluppo personale, ma anche aiutarli a sviluppare le disposizioni personali per utilizzare le proprie conoscenze e abilità non solo per sé, ma anche per la comunità»²⁸.

Riflessioni conclusive su una didattica per competenze

L'evoluzione normativa presentata, lascia facilmente comprendere come l'exkursus verso il concetto di competenza sia stato

²⁸ Caterina Scapin, Franca Da Re, *Didattica per competenze e inclusione*, Edizioni Erickson, Trento 2014, pp. 42-43.

determinato, nella riflessione europea, da esigenze economiche e dalla necessità di acquisire dei saperi competitivi per una migliore occupazione nel mondo del lavoro. Gli ultimi documenti emanati dal Governo italiano, come precedentemente affermato, integrano questo aspetto, ponendo un forte accento sull'aspetto individuale e sociale dei processi di istruzione e formazione, sottolineando l'importanza degli interventi educativi a partire dalla scuola dell'infanzia. Ed è proprio nella scuola che bisogna essere in grado di coniugare le potenzialità e le inclinazioni degli alunni e delle alunne con l'apprendimento di conoscenze ed abilità, favorendo lo sviluppo di tutte le competenze trasversali.

Riflettere sul formare e sull'educare significa non tanto soffermarsi sui contenuti (i singoli saperi, le discipline), ma sul *modo* in cui si predispone un soggetto all'apprendimento. Nell'attuale società i saperi subiscono una continua trasformazione in qualsiasi campo, e nuovi saperi entrano continuamente e velocemente nel complesso scenario della conoscenza. [...] Ogni soggetto si impegna nella costruzione delle proprie abilità, assume consapevolezza del proprio punto di vista, in una continua attività di organizzazione e di riorganizzazione delle proprie conoscenze e capacità, in un processo in cui la persona assume (o dovrebbe assumere) un ruolo attivo, con un accento particolare sul modo in cui si apprende e in cui si produce apprendimento²⁹.

In una didattica per competenze, quindi, accanto alla ricerca, o meglio, alla selezione dei contenuti indispensabili, grande attenzione va rivolta al "modo" attraverso cui favorire un apprendimento significativo, che restituisca ad ogni individuo un senso ed un valore a ciò che apprende, e che lo conduca ad una contestualizzazione della conoscenza appresa in una cornice di significato. La centralità è affidata quindi all'alunno, affinché possa accrescere le proprie conoscenze e le proprie abilità in autonomia, grazie alla mediazione ed alla facilitazione del docente. È evidente come sia

²⁹ Barbara Bertagni, Michele la Rosa, Fernando Salvetti (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 8.

indispensabile un passaggio di *focus* dal “cosa insegnare” al “come far apprendere”. Una didattica per competenze, infatti, valorizza un’esperienza didattica laboratoriale, attiva e concreta, maggiormente incentrata sul “fare” attraverso la realizzazione di “compiti autentici”³⁰, che «possano legare gli oggetti di apprendimento alla realtà nella quale possono essere impiegati»³¹. In questo modo, se da un lato si favorisce la costruzione di relazioni tra saperi e discipline, dall’altro si favorisce il senso di padronanza e di vicinanza alla realtà esterna. Per favorire questo collegamento è indispensabile che gli alunni e le alunne vengano accompagnati in un lavoro costante di riflessione e di narrazione dell’esperienza formativa, in modo da promuovere lo sviluppo di quelle funzioni metarappresentazionali³² utili a favorire il confronto con sé e gli altri, cogliendo angolature differenti di osservazione e riletture di significato delle esperienze condotte. Il tutto in un clima cooperativo e collaborativo che possa privilegiare l’aspetto sociale ed interpersonale, incentivando, già nelle opportunità esperite a scuola, quelle buone prassi di convivenza civile e di partecipazione consapevole, da trasferire nei diversi contesti propri della società che viviamo.

In questo modo, perseguendo questa prospettiva di intervento, si potrà maggiormente garantire la formazione di un bambino prima e di un adulto poi, in grado di raggiungere un’autonomia ed una responsabilità verso se stesso, verso gli altri e verso il mondo.

³⁰ «Mirano a sollecitare gli studenti all’impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali», in Mario Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

³¹ Caterina Scapin e Franca Da Re, *Didattica per competenze e inclusione*, cit., p. 59.

³² Maurizio Falcone, Massimo Marraffa e Antonio Carcione, *Metarappresentazione e psicopatologia*, in Giancarlo Di Maggio e Antonio Semerari (a cura di), *I disturbi di personalità, teorie e modelli*. Laterza, Roma-Bari 2003.

