

**ELISABETTA VALECCHI**

IDEE CHE FANNO SCUOLA - Guida alle metodologie

# Insegnare per competenze

Manuale operativo su compiti di realtà e  
Unità di Apprendimento (UDA) tra teoria,  
evidenze e pratica in classe

# **Insegnare per competenze**

*Manuale operativo su compiti di realtà e Unità di Apprendimento (UDA) tra teoria, evidenze e pratica in classe*

Collana Guida alle metodologie - Elisabetta Valecchi, Idee che fanno scuola.

A cura di Evo Sistemi di Cirone Simone. Manuale a fini didattici e divulgativi, redatto su base documentale e sottoposto a revisione pedagogica. Prima edizione.

# Indice

1. Che cosa significa insegnare per competenze
2. Radici storiche e teoriche: da Dewey alla competency-based education
3. Il quadro normativo europeo e italiano
4. I principi cardine della didattica per competenze
5. Progettare a ritroso (backward design)
6. Costruire un'Unità di Apprendimento (UDA)
7. Il compito di realtà: progettare situazioni autentiche
8. Valutare per competenze: rubriche e prestazioni osservabili
9. Evidenze di efficacia e nodi critici
10. Confronti internazionali: didattica per competenze e CBE a confronto
11. Strumenti operativi per la classe: modelli, format e casi
12. Dalla programmazione all'aula: guida all'implementazione

# Che cosa significa insegnare per competenze

Per molto tempo la domanda che ha guidato la scuola è stata: che cosa deve sapere l'allievo? Insegnare per competenze significa affiancare a quella domanda una seconda, altrettanto decisiva: che cosa deve saper fare l'allievo con ciò che sa, di fronte a un problema vero? In questo spostamento apparentemente semplice si racchiude una trasformazione profonda del modo di pensare l'insegnamento, la valutazione e persino il ruolo del docente. Questo capitolo chiarisce il significato del termine "competenza", illustra il cambiamento di baricentro che esso comporta e introduce i due strumenti operativi che ne costituiscono l'ossatura nella scuola italiana: l'Unità di Apprendimento (UDA) e il compito di realtà.

## Dalle conoscenze trasmesse alle competenze agite

La scuola trasmissiva tradizionale poggia su un'idea lineare: il docente possiede il sapere, lo espone, l'allievo lo riceve, lo memorizza e lo restituisce in sede di verifica. Il metro di giudizio è la fedeltà della riproduzione. Questo modello non è sbagliato in sé - anzi, resta insostituibile per la costruzione delle conoscenze di base - ma è incompleto. Sapere che cos'è una frazione non garantisce di saper dividere equamente una merenda tra sei compagni; conoscere le regole grammaticali non equivale a saper scrivere un volantino chiaro e persuasivo.

La didattica per competenze nasce esattamente da questa consapevolezza. Si tratta di un approccio che sposta il baricentro dell'insegnamento dalle conoscenze - il sapere trasmesso e riprodotto - alle competenze, cioè alla capacità dell'allievo di mobilitare e orchestrare risorse interne (cognitive, affettive, volitive) ed esterne per affrontare compiti e situazioni-problema. Il verbo chiave non è più "ripetere", ma "mobilitare": mettere in movimento, richiamare al momento giusto, combinare tra loro elementi diversi in funzione di uno scopo.

Il punto non è dunque abbandonare le conoscenze, ma cambiarne lo statuto. Da fine ultimo dell'apprendimento, esse diventano risorse al servizio dell'azione. Una conoscenza posseduta ma mai utilizzata resta, dal punto di vista della competenza, sostanzialmente muta.

## **La definizione di Pellerrey: far fronte a un compito**

Tra le definizioni più autorevoli e operativamente utili nel panorama italiano c'è quella di Michele Pellerrey, che descrive la competenza come:

> "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili".

Vale la pena soffermarsi sui termini di questa definizione, perché ciascuno ha un peso.

- "Far fronte a un compito": la competenza si manifesta sempre di fronte a una situazione concreta, non nel vuoto. Non esiste competenza "in astratto", ma sempre competenza in situazione.
- "Mettere in moto e orchestrare": l'immagine è quella di un direttore d'orchestra. Le singole risorse (una conoscenza, un'abilità, un atteggiamento) sono come strumenti musicali: la competenza è la capacità di farli suonare insieme, al momento giusto e nella giusta proporzione.
- "Risorse interne, cognitive, affettive e volitive": la competenza non è solo questione di testa. Comprende anche le emozioni (la fiducia nel provarci, la gestione della frustrazione) e la volontà (la perseveranza, la motivazione a portare a termine il compito).
- "Quelle esterne disponibili": chi è competente sa anche usare gli strumenti a disposizione - un libro, un compagno, una calcolatrice, internet - senza pretendere di avere tutto in testa.

Questa definizione ha un'importante conseguenza pratica: la competenza non si insegna direttamente, si fa emergere attraverso i compiti. Non posso "trasmettere" la competenza del problem solving come trasmetto la data di una battaglia; posso solo mettere l'allievo in situazioni in cui la eserciti e la sviluppi.

## **Da Le Boterf: dal "saper fare" al "saper agire"**

Un secondo contributo essenziale viene dallo studioso francese Guy Le Boterf, che sintetizza il cuore concettuale della competenza nel passaggio dal "saper fare" al "saper agire" in contesto.

La distinzione è sottile ma fondamentale. Il saper fare è l'abilità applicata a una consegna prevedibile e ripetitiva: eseguire una procedura nota, applicare una regola quando qualcuno mi dice quale regola applicare. Il saper agire, invece, entra in gioco quando la situazione è nuova, incerta, non completamente definita: è l'allievo stesso a dover decidere quali risorse attivare, quando e come.

Un esempio per la primaria chiarisce la differenza. Un bambino che completa una scheda di venti sottrazioni "in colonna" sta esercitando un saper fare. Lo stesso bambino che, dovendo organizzare l'acquisto delle bibite per la festa di classe con dieci euro, capisce da solo che serve una sottrazione (e non un'addizione) per sapere quanto resta, sta esercitando un saper agire. Nel primo caso l'operazione gli è imposta; nel secondo è lui a riconoscere il problema e a scegliere lo strumento. La competenza vive interamente in questo secondo spazio.

## **Il baricentro si sposta: verso le prestazioni osservabili**

Se la competenza si manifesta solo nell'azione, ne discende una conseguenza cruciale per la valutazione: non si valuta più (soltanto) ciò che l'allievo sa, ma ciò che l'allievo sa fare - le sue prestazioni osservabili.

Una prestazione osservabile è un comportamento concreto, visibile e documentabile: l'allievo scrive un testo, costruisce un cartellone, espone un'argomentazione, collabora con i compagni per realizzare un prodotto. Su questi comportamenti il docente può raccogliere evidenze, ossia prove concrete del livello di padronanza raggiunto.

Questo spostamento del baricentro tocca ogni aspetto della didattica:

- La progettazione non parte più dall'elenco degli argomenti da "svolgere", ma dai traguardi di competenza attesi e dalle evidenze che accetteremmo come prova di apprendimento (è la logica della progettazione a ritroso, che il Capitolo 5 approfondisce).
- L'insegnamento diventa più laboratoriale: si impara facendo, discutendo in gruppo, risolvendo problemi, producendo artefatti (un plastico, un depliant, un evento).
- La valutazione si arricchisce di strumenti nuovi - le rubriche a livelli, l'osservazione, l'autovalutazione - che affiancano il tradizionale voto e ne esplicitano i criteri (come vedremo nel Capitolo 8).

È importante, fin da subito, evitare un fraintendimento diffuso: valorizzare le prestazioni osservabili non significa svalutare le conoscenze. Un "fare" non ancorato a solidi contenuti disciplinari è un fare vuoto e fragile. La competenza autentica è precisamente ciò che tiene insieme conoscenze, abilità e atteggiamenti; toglierne uno qualsiasi la fa crollare.

## **I due strumenti operativi: UDA e compito di realtà**

Nella scuola italiana, la didattica per competenze si è tradotta in pratica soprattutto attraverso due strumenti, che incontreremo in ogni capitolo di questo manuale.

1. L'Unità di Apprendimento (UDA). È un percorso didattico interdisciplinare, laboratoriale e finalizzato, che non si limita a trasmettere conoscenze ma le mette al servizio di un prodotto concreto. Un tema o un problema unificante attraversa più discipline convergendo verso un esito tangibile. Esempio per la primaria: l'UDA "Progettiamo il mercatino solidale della classe" coinvolge la matematica (calcolare costi e resto), l'italiano (scrivere volantini e cartelloni), l'arte (allestire il banchetto), l'educazione civica (il senso della solidarietà). Il prodotto finale - il mercatino realmente allestito - è ciò che dà unità e senso al percorso.
2. Il compito di realtà. È una situazione autentica, ispirata alla vita reale, che l'allievo è chiamato a risolvere mobilitando ciò che ha imparato. La sua forza sta proprio nell'autenticità: non è un esercizio artificiale, ma un problema che potrebbe davvero presentarsi. Esempi per la primaria:

- organizzare una gita rispettando un budget assegnato;
- progettare l'orto scolastico decidendo spazi, semine e turni di cura;
- redigere le regole della classe e motivarle;
- calcolare le porzioni per una merenda collettiva.

In tutti questi casi l'allievo non applica una procedura su comando: interpreta una situazione, decide che cosa serve, sceglie gli strumenti, collabora, produce e - infine - riflette su quanto fatto. È il "saper agire" di Le Boterf tradotto in aula.

UDA e compito di realtà non sono strumenti in concorrenza, ma complementari: molto spesso il compito di realtà costituisce il cuore, la sfida centrale attorno a cui l'intera UDA è costruita.

## In sintesi

- Insegnare per competenze significa spostare il baricentro dalle conoscenze trasmesse e riprodotte alla capacità dell'allievo di mobilitare e orchestrare risorse interne (cognitive, affettive, volitive) ed esterne per affrontare compiti e situazioni-problema.
- Secondo Pellerey, la competenza è la capacità di far fronte a un compito orchestrando le proprie risorse; secondo Le Boterf, il suo cuore è il passaggio dal "saper fare" al "saper agire" in contesto, cioè in situazioni nuove e non completamente definite.
- Le conoscenze non vengono abbandonate, ma cambiano statuto: da fine ultimo diventano risorse al servizio dell'azione. Un "fare" senza solidi contenuti disciplinari è fragile e vuoto.
- Il nuovo baricentro sono le prestazioni osservabili: comportamenti concreti e documentabili su cui raccogliere evidenze di padronanza, con effetti su progettazione, insegnamento (più laboratoriale) e valutazione (rubriche, osservazione, autovalutazione).
- Nella scuola italiana l'approccio si concretizza in due strumenti cardine: l'UDA, percorso interdisciplinare e finalizzato a un prodotto, e il compito di realtà, situazione autentica da risolvere - spesso il cuore stesso dell'UDA.

# Radici storiche e teoriche: da Dewey alla competency-based education

La didattica per competenze non è nata per decreto né è frutto di una moda pedagogica recente. Affonda le radici in oltre un secolo di riflessione sull'apprendimento, in una lunga catena di critiche alla scuola trasmissiva e di tentativi di riorientarla verso ciò che l'allievo sa fare con quello che ha imparato. Ricostruire questa storia non è un esercizio erudito: aiuta l'insegnante di scuola primaria a capire perché oggi progettiamo Unità di Apprendimento e compiti di realtà, e a riconoscere che dietro un cartellone sul mercatino solidale o dietro l'orto scolastico c'è un pensiero pedagogico solido e stratificato.

## Dewey e il pragmatismo: imparare facendo

Il punto di partenza è John Dewey e la scuola progressiva americana dei primi anni del Novecento (intorno agli anni Dieci). Dewey rovescia l'idea della scuola come luogo dove si ricevono nozioni da riprodurre. Per lui l'apprendimento nasce dall'esperienza: si impara affrontando problemi reali, agendo, sbagliando e riflettendo su ciò che si è fatto. La celebre formula del *learning by doing* non significa "fare per fare", ma legare il sapere all'azione dotata di scopo, dentro situazioni che abbiano un senso per chi apprende.

È facile riconoscere in questa impostazione l'antenata diretta dei nostri compiti di realtà. Quando in una classe seconda si chiede ai bambini di calcolare le porzioni per una merenda collettiva, o in una quarta di organizzare una gita rispettando un budget, stiamo applicando l'intuizione deweyana: la matematica non è un insieme di regole da memorizzare, ma uno strumento che serve a risolvere un problema che i bambini sentono come proprio. Dewey introduce anche il valore della dimensione sociale e democratica dell'apprendere: la classe come comunità che discute, decide e costruisce insieme. È la premessa lontana del *cooperative learning* e della

didattica laboratoriale.

Va però detto con onestà che Dewey non è un "fondatore" della didattica per competenze in senso tecnico. Non parlava di competenze, di rubriche o di traguardi. È un antecedente teorico: fornisce la cornice filosofica – il primato dell'esperienza significativa – su cui altri, decenni dopo, costruiranno strumenti operativi.

## **Tyler: dai contenuti agli obiettivi**

Un passaggio metodologico decisivo arriva nel 1949 con Ralph W. Tyler e il suo *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Tyler pone quattro domande fondamentali a chi progetta un percorso didattico: quali obiettivi vogliamo raggiungere? Quali esperienze educative permettono di raggiungerli? Come organizzarle? Come verificare se sono stati raggiunti?

L'ordine di queste domande è ciò che rende Tyler l'antesignano della progettazione a ritroso (*backward design*). Prima si definisce il dove vogliamo arrivare, e solo dopo si decidono le attività. È un capovolgimento rispetto alla prassi diffusa – tuttora – di partire dal contenuto ("questo mese facciamo le frazioni") anziché dall'obiettivo di apprendimento ("voglio che i bambini sappiano dividere equamente una quantità in una situazione reale"). Su questa impostazione tyleriana si innesteranno, mezzo secolo dopo, gli strumenti che useremo nei capitoli operativi di questo manuale.

## **Il mastery learning: la padronanza prima del tempo**

Sulla scia della logica per obiettivi inaugurata da Tyler, la ricerca statunitense aggiunge un tassello decisivo con l'idea di *mastery learning*, l'apprendimento per padronanza. Il concetto ha una preistoria: già negli anni Venti si registrano esperienze antecedenti di individualizzazione dei ritmi di apprendimento (come il piano di Winnetka e il lavoro di Henry C. Morrison). La sua formalizzazione teorica, però, è più tarda: si deve a Benjamin Bloom, che nel 1968 propone il modello del *Learning for Mastery* sviluppando il *Model of School Learning* elaborato da John B. Carroll nel 1963.

Il principio è tanto semplice quanto rivoluzionario: ciò che conta non è quanto tempo un alunno passa su un contenuto, ma il livello di padronanza

che effettivamente raggiunge. In una scuola tradizionale il tempo è fisso (tutti fanno la stessa cosa nelle stesse ore) e l'apprendimento varia; nel mastery learning si ribalta la logica: la padronanza è l'obiettivo fermo, e ciò che varia è il tempo e il supporto che ciascuno riceve per raggiungerla. Non a caso Carroll aveva definito l'attitudine proprio come il tempo necessario a un allievo per apprendere: se si dà a ciascuno il tempo e l'aiuto adeguati, quasi tutti possono arrivare alla padronanza.

Questa idea è la radice della personalizzazione che ancora oggi caratterizza la didattica per competenze e, in modo esplicito, la competency-based education. Nella pratica quotidiana della primaria si traduce in scelte concrete: consentire ritmi diversi, prevedere recupero mirato per chi non ha ancora consolidato la lettura o il calcolo, non abbandonare nessuno alla prima verifica insufficiente ma tornare sul contenuto con altre strategie. La logica dei livelli di padronanza – iniziale, base, intermedio, avanzato – che ritroviamo nelle rubriche e nella certificazione delle competenze discende, in linea retta, da questa tradizione.

## **Wiggins e McTighe: valutazione autentica e Understanding by Design**

Il salto verso gli strumenti che l'insegnante italiano usa oggi avviene negli Stati Uniti tra la fine degli anni Ottanta e i primi Duemila, grazie a due studiosi.

Grant Wiggins, nel 1989, introduce il concetto di valutazione autentica (authentic assessment). La sua tesi è che le prove tradizionali – il test a crocette, l'interrogazione mnemonica – misurano la capacità di riprodurre, non quella di usare il sapere. Una valutazione autentica, invece, chiede allo studente di affrontare un compito simile a quelli che incontrerebbe nella vita reale, con criteri di giudizio espliciti e resi noti in anticipo. Da qui nasce l'argomento fondativo delle rubriche: rendere trasparenti i criteri non è un tecnicismo, è una questione di equità. Se i bambini sanno prima che nel loro depliant sull'orto scolastico verrà valutata la chiarezza delle informazioni, la correttezza ortografica e la cura grafica, la valutazione smette di essere un verdetto opaco e diventa uno strumento di apprendimento.

Jay McTighe, insieme a Wiggins, sistematizza tutto questo nel modello Understanding by Design (UbD), sviluppato tra il 1998 e il 2005. L'UbD codifica la progettazione a ritroso in tre fasi che ritroveremo, dettagliate, nel capitolo dedicato al backward design:

- individuare i risultati desiderati (i traguardi di competenza attesi);
- definire le evidenze di padronanza (che cosa accetteremo come prova concreta che l'allievo ha appreso);
- pianificare esperienze e attività che conducano a quei risultati.

Il contributo più profondo dell'UbD è il principio di coerenza sistemica: obiettivi, insegnamento e valutazione devono essere allineati, non tre attività scollegate. È il rimedio alla frammentazione disciplinare e all'abitudine di valutare cose diverse da quelle che si sono insegnate.

## **L'emersione della competency-based education**

Su queste fondamenta – pragmatismo, progettazione per obiettivi, mastery learning, valutazione autentica – prende forma negli Stati Uniti la competency-based education (CBE) vera e propria. La letteratura ne colloca l'avvio, non a caso, negli stessi anni della formalizzazione del mastery learning: è intorno al 1968 che la CBE inizia a delinearci, sospinta non solo da ragioni pedagogiche ma da una robusta pressione economico-sociale, cioè la richiesta – crescente a fine Novecento – di un'istruzione che producesse esiti spendibili nella vita e nel lavoro, e non solo titoli di studio.

Mastery learning e CBE, dunque, non appartengono a epoche nettamente separate: emergono nello stesso periodo e sono strettamente correlati. Il primo fornisce alla seconda la sua intuizione centrale – si avanza quando si è raggiunta la padronanza, non allo scadere del calendario – mentre la CBE la traduce in un impianto di sistema. La CBE porta infatti al centro alcuni tratti distintivi: l'attenzione agli esiti dimostrabili più che ai programmi svolti, l'idea del progresso legato alla padronanza anziché al tempo, la definizione esplicita di che cosa lo studente deve saper fare. È qui che il vocabolario si sposta, come sintetizzano Guy Le Boterf – con il passaggio dal saper fare al saper agire in contesto – e Michele Pellerey, la cui definizione di competenza (come mobilitazione e orchestrazione delle proprie risorse interne, cognitive,

affettive e volitive, e di quelle esterne disponibili di fronte a un compito) è stata analizzata per esteso nel Cap 1, a cui si rimanda.

Occorre però conservare uno sguardo critico, che accompagnerà tutto il manuale. La CBE è stata anche accusata di valutazione-centrismo: un'attenzione eccessiva alla misurazione e alla standardizzazione degli standard di padronanza, a scapito dell'insegnamento e dell'apprendimento reali. Il rischio speculare è la riduzione a ciò che è misurabile: siccome le competenze complesse sono difficili da valutare, si finisce per certificare solo gli aspetti facilmente quantificabili, impoverendo il curriculum. Sono avvertenze da tenere presenti quando, in classe quinta, compileremo il modello nazionale di certificazione delle competenze (DM 742/2017).

## **Dall'America all'Europa e all'Italia**

L'ultimo tratto di questa storia è il passaggio dalla culla teorica statunitense alla codifica europea e italiana. Un impulso istituzionale decisivo viene dall'OCSE con il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 1997-2003), che elabora la cornice concettuale legando competenze, agency dello studente e benessere, e influenzando le indagini PISA. Su questa base l'Unione Europea emana la Raccomandazione sulle competenze chiave del 2006 (poi aggiornata nel 2018), che orienta i sistemi scolastici verso un nucleo di competenze per l'apprendimento permanente.

In Italia l'adozione è guidata "dall'alto", attraverso l'autonomia scolastica (1999) e, sul piano curricolare, le Indicazioni Nazionali del 2012 (DM 254/2012). A differenza di quanto accaduto negli Stati Uniti, dove la spinta è stata più orizzontale e universitaria, nella scuola primaria italiana la didattica per competenze diventa un quadro istituzionalizzato e obbligatorio, con strumenti codificati – l'UDA e il compito di realtà – e un sistema di certificazione nazionale a fine primo ciclo. È il ponte che collega la lunga storia qui ricostruita alla pratica quotidiana dei capitoli che seguono.

## **In sintesi**

- La didattica per competenze non ha un unico fondatore: nasce dalla convergenza di più tradizioni.

- Dewey (anni Dieci) fornisce la cornice del learning by doing e dell'esperienza significativa: l'antennata dei compiti di realtà.
- Tyler (1949) capovolge la progettazione partendo dagli obiettivi: base del backward design.
- Il mastery learning ha esperienze antecedenti negli anni Venti (Winnetka, Morrison), ma viene formalizzato da Bloom nel 1968 sulla base del Model of School Learning di Carroll (1963): introduce la logica della padronanza prima del tempo, radice della personalizzazione e dei livelli delle rubriche.
- Wiggins (valutazione autentica, 1989) e McTighe (Understanding by Design, 1998-2005) forniscono gli strumenti concreti – rubriche trasparenti e progettazione a ritroso – e il principio di coerenza tra obiettivi, insegnamento e valutazione.
- La competency-based education emerge negli USA intorno al 1968, negli stessi anni del mastery learning di Bloom e a esso correlata, sospinta anche da esigenze economico-sociali; Le Boterf (saper agire) e Pellerey (definizione di competenza, analizzata nel Cap 1) ne fissano il lessico.
- Restano avvertenze critiche: valutazione-centrismo e riduzione al misurabile.
- La codifica europea (Raccomandazioni UE 2006 e 2018; OCSE DeSeCo) e italiana (Indicazioni Nazionali 2012, certificazione DM 742/2017) traduce questa eredità nella scuola primaria di oggi.

## CAPITOLO 3

# Il quadro normativo europeo e italiano

Se il capitolo precedente ha ricostruito le radici teoriche della didattica per competenze, questo capitolo affronta una domanda diversa e complementare: come un'idea pedagogica nata negli Stati Uniti e affinata in area europea è diventata, in Italia, un obbligo normativo. La risposta è importante perché segna una peculiarità del caso italiano. Mentre in molti Paesi l'approccio per competenze si è diffuso "dal basso", attraverso sperimentazioni di scuole e reti di docenti, in Italia l'adozione è stata guidata "dall'alto": attraverso leggi, decreti, raccomandazioni recepite e modelli ministeriali obbligatori. Comprendere questa architettura istituzionale non è un esercizio burocratico. È ciò che spiega perché oggi ogni maestra e ogni maestro della primaria si trovi a progettare Unità di Apprendimento e a compilare un certificato delle competenze: non per scelta individuale, ma per mandato di sistema.

## L'autonomia scolastica del 1999: la preconditione istituzionale

Il primo tassello è il Regolamento sull'autonomia scolastica (DPR 275/1999), attuativo della legge 59/1997. Prima di questa riforma, la scuola italiana era fortemente centralizzata: programmi ministeriali dettagliati stabilivano contenuti e sequenze in modo uniforme su tutto il territorio. L'autonomia rovescia questa logica. Alle singole istituzioni scolastiche viene riconosciuta la facoltà di progettare autonomamente il proprio curriculum, adattandolo al contesto, entro un quadro di traguardi definiti a livello nazionale.

Questo passaggio è la preconditione della didattica per competenze. Senza autonomia, infatti, non avrebbe senso parlare di progettazione a ritroso o di UDA costruite dai docenti: lo spazio di manovra sarebbe stato inesistente. L'autonomia sposta il baricentro dal "programma da svolgere" al "curriculum da progettare", e con esso introduce due concetti destinati a diventare centrali: quello di traguardo (il risultato atteso, non l'elenco dei contenuti) e

quello di responsabilità progettuale della scuola. In termini concreti, è l'autonomia a rendere possibile che una scuola primaria decida di dedicare un intero mese a un progetto interdisciplinare sull'orto scolastico anziché seguire pagina per pagina il manuale di scienze.

## **Le Raccomandazioni europee: il 2006 e il 2018**

Il secondo tassello, decisivo per il contenuto, arriva dall'Europa. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 individua per la prima volta un elenco condiviso di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Non si tratta di discipline scolastiche, ma di capacità trasversali che ogni cittadino europeo dovrebbe possedere per la vita, il lavoro e la partecipazione sociale. La Raccomandazione ha valore di indirizzo, non di legge vincolante, ma orienta le politiche educative di tutti gli Stati membri e diventa il riferimento lessicale e concettuale a cui la scuola italiana si aggancerà.

Nel 2018 il Consiglio dell'Unione Europea aggiorna la Raccomandazione (Raccomandazione del 22 maggio 2018), rivedendo l'elenco alla luce dei cambiamenti sociali e digitali. Le otto competenze chiave nella formulazione vigente sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

L'aggiornamento del 2018 dà maggiore rilievo alla dimensione personale e sociale e all'imparare a imparare, segnalando che la scuola non deve trasmettere solo saperi, ma anche l'attrezzatura per continuare ad apprendere autonomamente. Va sottolineato un punto spesso frainteso: queste competenze non sostituiscono le discipline, ma le riorientano. La

matematica resta matematica; cambia il fine a cui la si insegna. Quando un alunno di quarta calcola le porzioni per la merenda collettiva della classe, sta esercitando la competenza matematica in senso europeo, cioè mobilitandola per risolvere una situazione reale.

## **L'obbligo di istruzione e l'ingresso delle competenze chiave nel diritto italiano**

Il recepimento italiano delle competenze chiave passa da un provvedimento apparentemente estraneo alla primaria: il Decreto ministeriale 139/2007 sull'obbligo di istruzione. Innalzando l'obbligo a dieci anni, il decreto allega un documento tecnico che declina, per il primo biennio delle superiori, sia gli assi culturali sia le competenze chiave di cittadinanza. È in questo passaggio che il vocabolario europeo entra formalmente nell'ordinamento scolastico italiano.

Sebbene il DM 139/2007 riguardi la fascia 15-16 anni, la sua importanza per la primaria è indiretta ma sostanziale: fissa il modello culturale — competenze anziché soli contenuti — che di lì a poco verrà esteso, con coerenza, all'intero primo ciclo. È l'atto che traduce una raccomandazione europea "morbida" in un riferimento normativo nazionale, avviando quel processo di istituzionalizzazione dall'alto che caratterizza il caso italiano.

## **Le Indicazioni Nazionali 2012: il curricolo per competenze nella primaria**

Il punto di arrivo, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo, sono le Indicazioni Nazionali per il curricolo (DM 254/2012). Questo documento è oggi la cornice ufficiale entro cui ogni scuola primaria progetta. Le Indicazioni assumono esplicitamente il profilo dello studente al termine del primo ciclo come orizzonte, formulano i saperi disciplinari in termini di traguardi per lo sviluppo delle competenze e richiamano direttamente le competenze chiave europee come finalità generali del percorso.

La struttura è significativa e va compresa da chi progetta. Per ciascuna disciplina, le Indicazioni distinguono:

- i traguardi per lo sviluppo delle competenze, prescrittivi, che indicano il risultato atteso ("l'alunno legge testi di vario tipo e ne coglie il senso");
- gli obiettivi di apprendimento, che dettagliano conoscenze e abilità funzionali al raggiungimento dei traguardi.

Questa architettura è la traduzione normativa del backward design che tratteremo nel Capitolo 5: si parte dal traguardo (il risultato), non dall'elenco dei contenuti da "coprire". Nel 2018 il documento "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" ha ulteriormente rafforzato il legame con le competenze chiave 2018, ponendo al centro l'educazione alla cittadinanza e la sostenibilità come sfondo integratore. Per la primaria questo significa, molto concretamente, che un percorso come "redigere insieme le regole della classe" non è un'attività accessoria, ma l'esercizio della competenza di cittadinanza previsto dalla norma.

## **La certificazione delle competenze: il DM 742/2017**

Se le Indicazioni definiscono che cosa insegnare, manca ancora lo strumento che chiuda il cerchio: come attestare che le competenze siano state raggiunte. È il compito del Decreto ministeriale 742 del 3 ottobre 2017, che introduce un modello nazionale unico di certificazione delle competenze, obbligatorio al termine della classe quinta della primaria (e della terza secondaria di primo grado).

Il modello ha alcune caratteristiche che è utile conoscere:

- certifica le competenze chiave europee, non i voti disciplinari, ricollegando così la scuola italiana al vocabolario del 2006/2018;
- utilizza quattro livelli di padronanza — iniziale, base, intermedio, avanzato — anziché una scala numerica, coerentemente con la logica delle rubriche che vedremo nel Capitolo 8;
- è descrittivo: ogni livello è accompagnato da enunciati che spiegano che cosa l'alunno sa fare.

La certificazione è il punto in cui la costruzione normativa diventa cogente e visibile. Non è possibile, per una scuola, ignorare la didattica per competenze e poi compilarne il certificato: sarebbe un atto vuoto. È proprio l'obbligo di

certificare a livelli, con riferimento alle competenze chiave, a "costringere" di fatto la scuola a progettare compiti di realtà e a documentare le prestazioni osservabili. In questo senso il DM 742/2017 è il vero motore attuativo dell'intero impianto: rende necessario, a valle, tutto ciò che le Indicazioni prescrivono a monte.

## Una guida "dall'alto": logica e implicazioni

Ricomponendo i tasselli, emerge una sequenza coerente: autonomia (1999) che apre lo spazio progettuale; Raccomandazioni europee (2006, 2018) che forniscono il lessico delle competenze; obbligo di istruzione (2007) che le fa entrare nell'ordinamento; Indicazioni Nazionali (2012, aggiornate 2018) che le calano nel curriculum del primo ciclo; certificazione (2017) che ne rende obbligatoria l'attestazione.

Questa modalità top-down ha pregi e limiti che è onesto riconoscere, e che anticipano i nodi critici del Capitolo 9. Il pregio è la coerenza sistemica: obiettivi, insegnamento e valutazione parlano lo stesso linguaggio su scala nazionale, e nessuna scuola resta esclusa. Il limite è il rischio dell'adempimento formale: quando un metodo viene introdotto per decreto e non per convinzione professionale diffusa, può tradursi in compilazione di modelli senza reale cambiamento delle pratiche d'aula. La letteratura ricorda che molte esperienze deludenti non dipendono da difetti concettuali del metodo, ma dalla scarsa fedeltà applicativa — formazione docenti insufficiente, coordinamento carente, pratiche valutative incoerenti. La cornice normativa, da sola, non produce buona didattica: la rende possibile e la richiede, ma la qualità dipende da chi la agisce in classe.

## In sintesi

- In Italia la didattica per competenze è stata istituzionalizzata dall'alto, attraverso una filiera normativa coerente e obbligatoria.
- L'autonomia scolastica (DPR 275/1999) è la preconditione: sposta il baricentro dal programma da svolgere al curriculum da progettare.

- Le Raccomandazioni europee del 2006 e del 2018 definiscono le otto competenze chiave, riferimento lessicale e concettuale dell'intero impianto.
- Il DM 139/2007 sull'obbligo di istruzione fa entrare le competenze chiave nel diritto italiano; le Indicazioni Nazionali (DM 254/2012), aggiornate nel 2018, le calano nel curriculum del primo ciclo tramite i traguardi per lo sviluppo delle competenze.
- Il DM 742/2017 introduce il modello nazionale di certificazione a quattro livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato), fungendo da vero motore attuativo del sistema.
- La logica top-down garantisce coerenza sistemica ma espone al rischio dell'adempimento formale: la norma rende possibile la didattica per competenze, ma la sua efficacia dipende dalla qualità dell'attuazione in aula.

Fonti principali: Indicazioni nazionali per il curriculum, DM 254/2012 (MIM); "Indicazioni nazionali e nuovi scenari", 2018 (MIM); DM 742 del 3/10/2017 sulla certificazione delle competenze (MIM); linee guida FIDAE sulla certificazione del primo ciclo; Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave (EUR-Lex); Key competences, European Commission (Education).

# I principi cardine della didattica per competenze

Dopo aver ricostruito, nei capitoli precedenti, il significato dell'insegnare per competenze, le sue radici storiche e la cornice normativa che lo sorregge, è ora il momento di isolare l'ossatura concettuale dell'approccio. Se dovessimo togliere dalla didattica per competenze le sue mode terminologiche e le sue variazioni locali, che cosa resterebbe? Resterebbero cinque principi cardine: la centralità dell'apprendimento, l'autenticità del compito, la valutazione basata su prestazioni, la trasferibilità dell'appreso e la progettazione a ritroso. Sono principi tra loro intrecciati, quasi facce di uno stesso poliedro: raramente uno funziona senza gli altri. Comprenderli non come slogan ma come vincoli operativi è la condizione per non ridurre le competenze a una nuova etichetta apposta su pratiche vecchie.

Val la pena, prima di procedere, ricordare la definizione di riferimento. Per Michele Pellerey la competenza è "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili". Guy Le Boterf, in area francofona, sintetizza lo stesso spostamento come passaggio dal saper fare al saper agire in contesto. I cinque principi che seguono sono, in fondo, le implicazioni pratiche di queste due definizioni.

## Primo principio: la centralità dell'apprendimento

Il baricentro dell'azione didattica si sposta dall'insegnamento (ciò che il docente trasmette) all'apprendimento (ciò che l'allievo costruisce e sa fare). Non è un raffinamento retorico: cambia chi è il soggetto attivo. Nella scuola trasmissiva il protagonista è il docente che spiega; nella didattica per competenze il protagonista è l'alunno che mobilita risorse, decide, produce. È l'eredità diretta del pragmatismo di Dewey e del learning by doing.

Le implicazioni concrete per la vita di classe sono molte:

- Il tempo di parola cambia proprietario. Meno lezione frontale continua, più momenti in cui i bambini discutono, provano, sbagliano e riprovano. Il docente parla meno e osserva di più.
- L'errore diventa materiale di lavoro, non colpa da sanzionare. Se l'allievo è al centro, il suo percorso di padronanza progressiva conta quanto l'esito.
- I ritmi possono differenziarsi. La competency-based education, centrandosi sulla padronanza e non sul tempo trascorso, apre a percorsi personalizzati e a recuperi mirati per chi ha bisogno di più tempo.

Esempio per la primaria. In una classe terza, invece di spiegare frontalmente "che cos'è una mappa", l'insegnante consegna ai gruppi la planimetria vuota dell'aula e chiede di collocarvi banchi, porta e finestre, poi di disegnare il percorso per raggiungere la palestra. I bambini scoprono da sé i concetti di punto di riferimento, scala e orientamento, mentre l'insegnante gira tra i banchi e annota chi coglie la prospettiva dall'alto e chi ancora no.

Un avvertimento necessario, che ritroveremo tra i nodi critici: centralità dell'apprendimento non significa abdicazione del docente né spontaneismo. La sintesi meta-analitica di John Hattie in *Visible Learning* segnala che le metodologie "per scoperta" rendono poco se lasciate a sé stesse: l'inquiry-based teaching si attesta intorno a un effect size di 0,31 e il problem-based learning intorno a 0,15, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. Il messaggio è chiaro: mettere l'allievo al centro funziona solo se l'attività è ben strutturata e guidata.

## **Secondo principio: l'autenticità del compito**

Una competenza si manifesta solo di fronte a un compito reale. Per questo il cuore operativo dell'approccio è il compito di realtà: una situazione-problema autentica, plausibile, che richiede di usare conoscenze e abilità per ottenere un risultato concreto. È la traduzione didattica dell'authentic assessment proposto da Grant Wiggins nel 1989: si valuta ciò che assomiglia a compiti veri della vita, non esercizi artificiali.

L'autenticità agisce su due leve. La prima è la motivazione: un compito che "serve a qualcosa" coinvolge più di una scheda ripetitiva, come sottolineano fonti operative quali Erickson e Save the Children. La seconda è la qualità

cognitiva: affrontare la complessità del reale obbliga a orchestrare risorse diverse, esattamente il gesto che definisce la competenza secondo Pellerey.

Perché un compito sia davvero autentico dovrebbe presentare alcune caratteristiche:

- un problema aperto, senza un'unica soluzione predeterminata;
- un prodotto concreto (un cartellone, un plastico, un evento, un depliant);
- un vincolo realistico (un budget, un tempo, uno spazio, un destinatario reale);
- un margine di decisione lasciato agli alunni.

Esempi per la primaria. Organizzare la gita di classe rispettando un budget dato; progettare l'orto scolastico decidendo cosa piantare e come disporlo; calcolare le porzioni per una merenda collettiva sapendo quanti sono i bambini; redigere insieme le regole della classe da esporre in bacheca. In ciascun caso la matematica, l'italiano, l'educazione civica non sono materie separate ma strumenti per riuscire.

Il rischio speculare è la finta autenticità: mascherare da compito di realtà un esercizio che di reale non ha nulla ("immagina di essere un fruttivendolo e svolgi queste dieci addizioni"). L'autenticità non sta nella cornice narrativa, ma nel fatto che l'allievo debba davvero decidere qualcosa.

## **Terzo principio: la valutazione basata su prestazioni**

Se la competenza è capacità di agire, non può essere accertata con una prova che chiede solo di ripetere. Terzo principio: si valuta osservando prestazioni, cioè ciò che l'allievo fa mentre affronta il compito, non solo ciò che ricorda. È la valutazione autentica, che affianca — senza necessariamente abolirlo — il voto tradizionale.

Lo strumento principe è la rubrica: una griglia che descrive la prestazione attesa su più livelli, tipicamente iniziale, base, intermedio, avanzato, esplicitando per ciascun livello indicatori osservabili. La rubrica rende la valutazione più equa e trasparente perché rende pubblici i criteri prima della prova: è l'argomento fondativo di Wiggins (1989). Il bambino sa in anticipo che cosa significa "fatto bene".

Implicazioni per la classe:

- Si valuta il processo oltre al prodotto. L'autonomia crescente, la collaborazione, la capacità di correggersi entrano nel giudizio.
- Entrano l'autovalutazione e il diario di bordo. Chiedere all'alunno "che cosa hai imparato, che cosa faresti diversamente" è parte integrante del metodo.
- Si documenta. Foto, prodotti e osservazioni confluiscono in un portfolio che mostra il percorso, non solo l'esito. Al termine della classe quinta questa evidenza alimenta la compilazione del modello nazionale di certificazione delle competenze (DM 742/2017).

Esempio per la primaria. Per il compito "presentate ai genitori il vostro plastico del quartiere", la rubrica può descrivere la voce "esposizione orale" così: al livello iniziale il bambino legge affidandosi al foglio; al livello base espone con qualche aiuto; all'intermedio espone in modo chiaro e ordinato; all'avanzato espone con sicurezza e risponde alle domande del pubblico. Consegnata prima, questa griglia orienta gli alunni durante la preparazione.

Qui si annida però il rischio più discusso dell'intero approccio: il valutazione-centrismo. La CBE è stata criticata per essere talvolta più orientata a misurare e standardizzare la padronanza che a promuovere apprendimento reale. Il pericolo concreto è la riduzione a ciò che è misurabile: poiché le competenze complesse sono difficili da valutare, si finisce per limitare il curriculum agli aspetti facilmente quantificabili, impoverendo la formazione. La rubrica è un antidoto solo se descrive prestazioni ricche, non se degrada a checklist di comportamenti minimi.

## **Quarto principio: la trasferibilità dell'appreso**

Il fine ultimo di tutto l'impianto è il transfer: la capacità di usare ciò che si è imparato in situazioni nuove e diverse da quelle in cui si è appreso. Una conoscenza che funziona solo nel contesto in cui è stata trasmessa non è ancora competenza. Il transfer è ciò che avvicina la scuola alla vita e giustifica l'intera fatica progettuale.

La trasferibilità è anche il ponte verso le competenze trasversali — cittadinanza, collaborazione, spirito d'iniziativa, imparare a imparare — coerenti con le competenze chiave europee delle Raccomandazioni 2006 e 2018. Non a caso l'OCSE, con i progetti DeSeCo (1997-2003) e il Learning Compass 2030, ha legato le competenze all'agency e al benessere dello studente: si impara per agire nel mondo.

Che cosa richiede il transfer alla didattica quotidiana?

- Variare i contesti. Un concetto va incontrato in situazioni diverse: la misura si usa per la ricetta, per l'orto, per il modellino.
- Rendere esplicito il collegamento. Chiedere spesso "dove altro ci serve questo?" allena l'allievo a decontestualizzare.
- Non sacrificare le conoscenze di base. Qui un contro va detto con franchezza: senza contenuti disciplinari solidi non c'è nulla da trasferire. Il "fare" scollegato dai saperi sistematici è uno dei rischi più seri dell'approccio.

Esempio per la primaria. I bambini imparano il perimetro misurando i bordi dei banchi; poche settimane dopo, nel compito dell'orto scolastico, devono calcolare quanti metri di rete servono per recintare l'aiuola. Se sanno riusare il perimetro in un contesto mai incontrato, il transfer è avvenuto — ed è questa, non l'esercizio ripetuto, la prova della competenza.

## **Quinto principio: la progettazione a ritroso (backward design)**

L'ultimo principio è insieme metodo e collante degli altri quattro. La progettazione a ritroso, formalizzata da Grant Wiggins e Jay McTighe nel modello Understanding by Design (1998-2005) e radicata nei principi curriculari di Ralph Tyler (1949), rovescia l'ordine consueto della programmazione. Non si parte dalle attività, ma dai risultati.

I tre passi, nell'ordine:

1. Individuare i traguardi di competenza attesi: che cosa deve saper fare l'allievo al termine.
2. Definire le evidenze di padronanza: che cosa accetteremmo come prova che l'ha appreso (il compito di realtà e la rubrica).

3. Solo allora progettare attività e lezioni che conducono a quelle evidenze.

Il pregio decisivo di questo rovesciamento è la coerenza sistemica: obiettivi, insegnamento e valutazione risultano allineati fin dall'inizio, riducendo la frammentazione disciplinare e il rischio di attività piacevoli ma slegate dai traguardi. È il principio dell'Understanding by Design: prima si decide dove si vuole arrivare e come lo si riconoscerà, poi si costruisce il cammino.

Esempio per la primaria. Per l'UDA "il mercatino solidale della classe" l'insegnante non parte chiedendosi "che attività carine faccio?", ma "quale competenza voglio? Che gli alunni sappiano gestire una piccola raccolta fondi collaborando. Come lo dimostrano? Organizzando davvero il mercatino, calcolando costi e ricavi in matematica, scrivendo i volantini in italiano, decidendo insieme la causa da sostenere in educazione civica." Definiti traguardo ed evidenze, le lezioni si scrivono quasi da sole.

Occorre riconoscere anche il costo: progettare a ritroso, con UDA, compiti autentici e rubriche, è oneroso. Richiede tempo, competenze progettuali e coordinamento tra docenti non sempre disponibili. Molte esperienze deludenti, del resto, non nascono da difetti del metodo ma da scarsa fedeltà applicativa: formazione insufficiente, pratiche valutative incoerenti, carico di lavoro. È un principio potente, ma esigente.

## **In sintesi**

I cinque principi cardine formano un sistema, non un elenco. La centralità dell'apprendimento sposta il protagonismo sull'allievo; l'autenticità del compito dà a quel protagonismo una palestra reale; la valutazione basata su prestazioni accerta ciò che accade in quella palestra osservando il fare; la trasferibilità ne fissa il fine, cioè saper agire in contesti nuovi; la progettazione a ritroso tiene tutto insieme, allineando traguardi, evidenze e attività. Toglierne uno indebolisce gli altri: un compito autentico senza rubrica non si valuta, una rubrica senza traguardi definiti misura il nulla, un traguardo senza transfer resta lettera morta. Le evidenze — da Hattie ai progetti OCSE — ricordano infine che questi principi non funzionano "in astratto": rendono se e solo se sono applicati con struttura, guida e solide conoscenze di base. È su questa consapevolezza che si fondano i capitoli

operativi che seguono, dedicati a tradurre i principi in strumenti concreti: il backward design (capitolo 5), l'UDA (capitolo 6), il compito di realtà (capitolo 7) e le rubriche (capitolo 8).

# Progettare a ritroso (backward design)

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che insegnare per competenze significa spostare il baricentro dalle conoscenze trasmesse alla capacità dell'allievo di mobilitare e orchestrare risorse per affrontare compiti e situazioni. Ma come si traduce questo principio in una programmazione concreta? La risposta operativa più solida e diffusa è la progettazione a ritroso, in inglese *backward design*: un metodo che ribalta l'abitudine consolidata di partire dai contenuti da spiegare e chiede invece di partire dalla fine, cioè dai traguardi che vogliamo raggiungere.

## Perché "a ritroso": un cambio di prospettiva

La programmazione tradizionale procede in avanti: il docente apre il libro di testo, individua gli argomenti del capitolo, li distribuisce lungo l'anno e, solo alla fine, predispone una verifica per controllare "quanto è stato appreso". Il rischio è evidente: le attività diventano il punto di partenza e la valutazione un accessorio finale, spesso scollegato da traguardi chiari. Il curriculum si frammenta in una successione di lezioni senza un filo che le tenga insieme.

La progettazione a ritroso rovescia questa sequenza. Le sue radici teoriche risalgono a Ralph W. Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949), che per primo pose la domanda su quali fini l'istruzione debba perseguire prima di scegliere le esperienze di apprendimento. Il metodo è stato poi codificato da Grant Wiggins e Jay McTighe nel modello *Understanding by Design (UbD)*, (1998-2005), che si intreccia con la nozione di valutazione autentica proposta dallo stesso Wiggins nel 1989. Il principio guida è quello della coerenza sistemica: obiettivi, insegnamento e valutazione devono essere allineati, in modo che ogni attività d'aula serva davvero i traguardi dichiarati e nulla sia lasciato al caso.

Il cuore del modello è una sequenza in tre fasi, da percorrere rigorosamente in ordine:

1. definire i traguardi di competenza attesi; 2. individuare le evidenze di padronanza che accetteremo come prova dell'apprendimento; 3. progettare attività e lezioni che conducano a quelle evidenze.

L'errore più comune è saltare direttamente alla terza fase, quella delle attività, perché è la più familiare e rassicurante. Il backward design chiede invece disciplina: le attività vengono per ultime, come conseguenza e non come premessa.

## **Fase 1 — Definire i traguardi di competenza**

La prima domanda non è "cosa faccio fare?" ma "che cosa voglio che gli allievi sappiano fare, in autonomia, al termine del percorso?". Qui il riferimento non è l'elenco dei contenuti, ma i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali (DM 254/2012) e le competenze chiave europee (Raccomandazione UE 2018), come abbiamo visto nel capitolo sul quadro normativo.

In questa fase è utile distinguere ciò che è davvero essenziale e duraturo da ciò che è solo utile sapere. Wiggins e McTighe parlano di individuare le idee portanti e le grandi domande che danno senso al percorso, evitando la trappola della "copertura" enciclopedica di ogni contenuto del libro.

Domande guida per la Fase 1:

- Quale competenza chiave europea e quale traguardo delle Indicazioni nazionali intendo promuovere?
- Che cosa dovrà essere in grado di fare l'allievo, non solo di ripetere?
- Quali comprensioni durevoli voglio che restino a distanza di mesi?
- Quali conoscenze e abilità disciplinari sono al servizio di questa competenza?

Esempio per la primaria (classe terza). Traguardo scelto: l'allievo utilizza le proprie conoscenze matematiche per risolvere problemi legati all'esperienza quotidiana, collegato alla competenza chiave in matematica e a quella in materia di cittadinanza. Non "svolgere le divisioni entro il 100", ma "usare il calcolo per gestire una situazione reale che riguarda la classe". La formulazione già orienta verso un compito autentico.

## Fase 2 — Individuare le evidenze di padronanza

È la fase più innovativa e, non a caso, la più trascurata. Prima ancora di pensare alle lezioni, il docente si chiede: "Che cosa accetterei come prova che l'allievo ha davvero raggiunto il traguardo?". In altre parole, come faccio a "vedere" la competenza in azione?

Qui il backward design incontra la valutazione autentica di Wiggins: la prova più convincente di una competenza non è un test a risposta chiusa, ma una prestazione osservabile in cui l'allievo affronta un compito significativo. Le evidenze possono essere di diverso tipo — un prodotto (un cartellone, un depliant, un plastico), un processo (come il gruppo prende decisioni), un comportamento (l'autonomia crescente nel documentare il proprio lavoro) — e vanno raccolte con strumenti coerenti: rubriche a livelli, osservazioni sistematiche, diari di bordo, autovalutazioni. Approfondiremo le rubriche nel capitolo dedicato alla valutazione; qui basti dire che vanno progettate ora, non improvvisate alla fine.

Definire le evidenze prima delle attività ha un vantaggio decisivo: rende la valutazione trasparente ed equa, perché i criteri sono espliciti fin dall'inizio e possono essere condivisi con gli allievi. È l'argomento fondativo di Wiggins (1989): dire in anticipo "che cosa conta" e come sarà osservato.

Domande guida per la Fase 2:

- Quale prestazione autentica mostrerebbe che la competenza è stata raggiunta?
- Quali prove raccoglierò lungo il percorso, non solo alla fine?
- Con quali strumenti osserverò i diversi livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato)?
- Come coinvolgerò l'allievo nell'autovalutazione?

Esempio per la primaria (segue). Evidenza scelta: ogni gruppo calcola le porzioni e il costo per una merenda collettiva della classe, rispettando un budget assegnato, e presenta la spesa ai compagni. La prova di padronanza non è la scheda con dieci divisioni, ma la capacità di applicare il calcolo a un problema reale, spiegando le scelte fatte. La rubrica osserverà, tra l'altro: correttezza dei calcoli, gestione del budget, chiarezza della presentazione,

collaborazione nel gruppo.

### Fase 3 — Progettare attività e lezioni

Solo a questo punto — con traguardi ed evidenze già definiti — si progettano le esperienze di apprendimento. La domanda diventa: "Quali attività, in quale sequenza, mettono gli allievi nelle condizioni di produrre quelle evidenze?". Ogni lezione va verificata rispetto alla sua funzione: se un'attività non contribuisce alle evidenze attese, va ripensata o eliminata.

È in questa fase che entrano in gioco le metodologie tipiche della didattica per competenze già richiamate nel manuale: didattica laboratoriale, cooperative learning, problem solving, con l'allievo che discute, decide e produce un artefatto. Wiggins e McTighe suggeriscono di curare non solo cosa si fa, ma anche la sequenza: attivare l'interesse, fornire le conoscenze e le abilità di base necessarie, offrire occasioni di esercizio e di feedback, e infine mettere alla prova la competenza nel compito autentico.

Qui va tenuto presente un nodo critico emerso dalle evidenze (capitolo 9): nella sintesi di John Hattie (*Visible Learning*), il problem-based learning ha un effect size basso (circa 0,15) e l'inquiry-based teaching circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. Il messaggio operativo è chiaro: le metodologie "per scoperta" funzionano solo se ben strutturate e ancorate a solide conoscenze di base. Il backward design è proprio ciò che dà struttura, evitando che il "fare" diventi attivismo fine a se stesso.

Domande guida per la Fase 3:

- Quali conoscenze e abilità devo insegnare esplicitamente prima del compito autentico?
- In quale ordine progressivo colloco le attività?
- Dove inserisco momenti di feedback e di esercizio guidato?
- Ogni attività è al servizio di un'evidenza attesa, o è solo "riempitivo"?

Esempio per la primaria (segue). Attività in sequenza: (a) ripasso guidato di addizioni, sottrazioni e divisioni con numeri della vita quotidiana; (b) lettura di volantini e listini reali per leggere i prezzi; (c) lavoro in piccoli gruppi per scegliere gli ingredienti entro il budget; (d) calcolo delle porzioni; (e)

presentazione alla classe e realizzazione della merenda. Ogni passo prepara il compito finale.

## **Applicare il backward design alla programmazione**

Il metodo funziona su due livelli, che devono dialogare.

A livello di programmazione annuale, il docente parte dai traguardi di fine anno e dalle competenze chiave, li distribuisce in alcuni nuclei o percorsi (spesso corrispondenti a Unità di Apprendimento, oggetto del capitolo 6), individua per ciascuno le evidenze principali e verifica che, nell'insieme, l'anno "copra" i traguardi essenziali senza inseguire ogni contenuto del libro.

A livello di singola unità, la stessa sequenza in tre fasi struttura il percorso interdisciplinare: un tema unificante (per esempio "progettiamo il mercatino solidale della classe") attraversa più discipline — matematica per i costi, italiano per volantini e testi, arte per le decorazioni, educazione civica per la dimensione solidale — verso un prodotto finale concreto.

Uno schema di lavoro sintetico per non perdere l'ordine delle fasi:

- Passo 1 — Traguardi: quali competenze chiave e quali traguardi delle Indicazioni?
- Passo 2 — Evidenze: quale compito autentico e quali prove raccolgo? Con quale rubrica?
- Passo 3 — Attività: quali esperienze, in quale sequenza, con quali conoscenze di base?
- Verifica di coerenza: ogni attività serve un'evidenza? Ogni evidenza dimostra un traguardo?

Quest'ultimo controllo incrociato è il vero valore aggiunto del metodo: garantisce l'allineamento tra ciò che dichiaro di voler sviluppare, ciò che osservo e ciò che faccio fare, riducendo la frammentazione disciplinare denunciata dalla scuola trasmissiva.

Resta un avvertimento realistico, coerente con i nodi critici del manuale: progettare a ritroso è oneroso. Richiede tempo, competenze progettuali e coordinamento tra docenti. Molte esperienze deludenti non dipendono da

difetti del metodo, ma dalla scarsa fedeltà applicativa. Per questo conviene iniziare da poche unità ben costruite, piuttosto che convertire l'intera programmazione in un colpo solo.

## **In sintesi**

- La progettazione a ritroso (backward design) rovescia la programmazione tradizionale: si parte dai traguardi, non dai contenuti.
- Ha radici in Tyler (1949) ed è codificata da Wiggins e McTighe nell'Understanding by Design, in dialogo con la valutazione autentica di Wiggins (1989).
- Procede in tre fasi rigorosamente ordinate: (1) definire i traguardi di competenza; (2) individuare le evidenze di padronanza; (3) solo dopo, progettare le attività.
- La fase più trascurata è la seconda: decidere prima quali prestazioni osservabili accetteremo come prova dell'apprendimento, con rubriche a livelli.
- Il suo valore è la coerenza sistemica: allinea obiettivi, insegnamento e valutazione, riducendo la frammentazione.
- Le evidenze (Hattie) ricordano che le metodologie attive rendono solo se ben strutturate: il backward design fornisce proprio questa struttura.
- Il metodo si applica sia alla programmazione annuale sia alla singola UDA; è efficace ma oneroso, quindi va introdotto gradualmente e con fedeltà applicativa.

# Costruire un'Unità di Apprendimento (UDA)

Nel capitolo precedente abbiamo visto come la progettazione a ritroso rovesci l'ordine consueto del lavoro didattico: prima i traguardi, poi le evidenze di padronanza, infine le attività. L'Unità di Apprendimento è lo strumento che traduce quel principio in un percorso concreto, dotato di tempi, ruoli e – soprattutto – di un esito tangibile. Se il compito di realtà (di cui parleremo nel capitolo 7) è la "prova" autentica che chiede allo studente di agire, l'UDA è la cornice progettuale più ampia che la contiene, la prepara e la sostiene nel tempo.

## Che cos'è un'UDA e perché è interdisciplinare

Un'UDA è un percorso didattico interdisciplinare, laboratoriale e finalizzato: non si limita a trasmettere conoscenze, ma le mette in movimento intorno a un problema che ha senso agli occhi dei bambini. La sua caratteristica distintiva è di partire da un tema o problema unificante capace di attraversare più discipline e di convergere verso un prodotto finale concreto.

Questo tratto interdisciplinare non è un vezzo pedagogico. Come ricorda Michele Pellerey, la competenza è "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili". La vita reale non si presenta mai divisa in ore di matematica e ore di italiano: un problema autentico chiede simultaneamente di calcolare, scrivere, decidere, collaborare. L'UDA riproduce in classe questa integrazione naturale dei saperi, coerentemente con l'idea di Guy Le Boterf secondo cui la competenza è un "saper agire" in contesto, non un semplice "saper fare".

Consideriamo l'esempio-guida di questo manuale: "Progettiamo il mercatino solidale della classe". Attorno a questo problema unificante convergono naturalmente:

- **Matematica:** calcolo dei costi dei materiali, definizione dei prezzi, stima del ricavato, gestione di un piccolo budget.
- **Italiano:** scrittura di volantini, cartelloni pubblicitari, un breve discorso di presentazione.
- **Arte e immagine:** progettazione grafica dell'allestimento e delle insegne.
- **Educazione civica:** riflessione sul significato della solidarietà e scelta dell'associazione a cui devolvere il ricavato.

Il prodotto finale — il mercatino effettivamente realizzato — non è un pretesto, ma il fine ordinatore dell'intero percorso.

## La struttura tipica dell'UDA

I modelli operativi diffusi nelle scuole italiane (si vedano, ad esempio, i format elaborati dall'USR Emilia-Romagna, *Metodi e modelli per progettare e valutare Uda*) condividono un'ossatura ricorrente. Presentiamo qui gli elementi essenziali che ogni UDA dovrebbe contenere, coerentemente con la logica del backward design.

1. **Titolo e problema unificante.** Un titolo motivante e una domanda-guida o situazione-problema che dà senso a tutto. Non "Le frazioni", ma "Come dividiamo equamente la merenda tra tutti i compagni?".
2. **Traguardi di competenza attesi.** Si dichiarano fin dall'inizio le competenze che si vogliono sviluppare, sia disciplinari sia trasversali. Queste ultime — imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa — richiamano direttamente le competenze chiave europee della Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 e trovano riscontro nelle Indicazioni Nazionali (DM 254/2012).
3. **Evidenze e prodotto finale.** Che cosa accetteremo come prova che l'apprendimento è avvenuto? Il prodotto concreto (il mercatino, l'orto, il regolamento di classe) e le prestazioni osservabili lungo il percorso.
4. **Articolazione delle fasi (le attività).** Solo a questo punto si progettano le attività, distribuite nel tempo. Vengono definite qui la didattica laboratoriale, i momenti di cooperative learning, i compiti individuali e di gruppo.

5. Discipline coinvolte e apporti. Si esplicita che cosa ciascuna disciplina "porta" al progetto comune, evitando che l'interdisciplinarietà resti un'etichetta.

6. Tempi, risorse e strumenti. Durata complessiva, scansione settimanale, spazi (aula, laboratorio, cortile), materiali.

7. Modalità di valutazione. Le rubriche a livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato), gli strumenti di autovalutazione e il diario di bordo. Su questo torneremo diffusamente nel capitolo 8.

## **I ruoli: chi fa che cosa**

Un'UDA ridisegna i ruoli abituali dell'aula, ed è bene renderli espliciti già in fase di progettazione.

- Il team dei docenti. L'UDA è per natura un lavoro collegiale: richiede che gli insegnanti delle diverse discipline si coordinino attorno al problema unificante. È utile individuare un docente coordinatore che tenga insieme la regia complessiva. Qui si annida uno dei nodi critici del metodo, che affronteremo nel capitolo 9: progettare UDA richiede tempo e coordinamento non sempre disponibili, e l'onerosità è reale.
- Il docente come regista e facilitatore. Nell'UDA l'insegnante non è più (solo) il trasmettitore di contenuti, ma colui che predispone la situazione, osserva, sostiene, pone domande. Il baricentro si sposta dal "sapere trasmesso" alla capacità dell'allievo di mobilitare risorse.
- Gli studenti come protagonisti attivi. I bambini lavorano in gruppo, discutono, prendono decisioni e producono un artefatto. All'interno dei gruppi è efficace assegnare ruoli concreti e ruotanti: nel mercatino, ci sarà chi si occupa dei conti (il "cassiere"), chi disegna le insegne, chi scrive i volantini, chi presenta lo stand. La rotazione dei ruoli evita che ciascuno resti chiuso nel proprio talento e favorisce lo sviluppo di competenze trasversali in tutti.

## **La scansione temporale: un percorso in fasi**

A differenza della singola lezione, l'UDA si sviluppa nell'arco di più settimane. Una scansione tipica, applicabile alla scuola primaria, si articola in quattro momenti.

Fase 1 — Avvio e ingaggio. Si presenta il problema in modo coinvolgente, si attiva la motivazione e si raccolgono le preconoscenze. Per il mercatino: "La nostra scuola vuole aiutare i bambini di un'associazione. Come possiamo raccogliere fondi con le nostre mani?". È il momento in cui l'apprendimento diventa "utile" e significativo — un elemento che fonti operative come Erickson e Save the Children indicano tra i principali motori di partecipazione.

Fase 2 — Progettazione condivisa. I gruppi pianificano: che cosa vendere, quanto farlo costare, come pubblicizzarlo. Entrano in gioco la matematica dei costi e la scrittura dei testi. È una fase di problem solving cooperativo in cui le conoscenze disciplinari vengono richiamate perché servono, non perché "tocca farle".

Fase 3 — Realizzazione. Si producono gli artefatti (cartelloni, volantini, prodotti da vendere, allestimento) e infine si realizza l'evento. È il cuore laboratoriale dell'UDA, dove il "fare" si àncora ai contenuti — evitando così il rischio, segnalato dalla letteratura critica, di trascurare le conoscenze di base quando l'attività non è ben strutturata.

Fase 4 — Riflessione, documentazione e valutazione. Si tira le somme: quanto abbiamo raccolto? Che cosa ha funzionato? Che cosa rifaremmo? Si compilano diari di bordo e autovalutazioni, e si raccolgono le prove (foto, prodotti, osservazioni) in un portfolio che documenta non solo l'esito, ma il processo e l'autonomia crescente dell'allievo.

Un secondo esempio, più semplice e adatto anche alle classi prime, è "Progettiamo l'orto della scuola": si osserva lo spazio (scienze), si misura e si disegna la pianta delle aiuole (matematica e geometria), si scrive un calendario delle semine (italiano), si concordano i turni di cura (educazione civica). Anche qui, poche settimane, un problema reale, un prodotto visibile.

## **Il legame con lo sviluppo delle competenze**

L'UDA non è un'attività "in più" rispetto al curricolo: è il dispositivo che rende osservabili le competenze. Mentre l'interrogazione tradizionale verifica se lo studente ricorda, l'UDA mostra se sa mobilitare e orchestrare le sue risorse per un compito reale. È in questo passaggio dal "saper fare" al "saper agire in contesto" (Le Boterf) che si gioca il valore aggiunto del metodo.

Sul piano disciplinare, l'UDA ancora le conoscenze a un uso concreto, favorendo il transfer: il bambino che calcola i prezzi del mercatino usa le operazioni in una situazione nuova, non le ripete a vuoto. Sul piano trasversale, il lavoro di gruppo, la responsabilità sui ruoli e la gestione dell'evento sviluppano collaborazione, iniziativa e cittadinanza — le stesse competenze chiave europee che la scuola, al termine della classe quinta, è chiamata a certificare con il modello nazionale (DM 742/2017).

Una avvertenza di realismo, che riprende le evidenze discusse nel capitolo 9: le metodologie basate su problema e scoperta non producono risultati "in astratto". Nella sintesi di John Hattie (*Visible Learning*), il problem-based learning mostra un effect size contenuto (circa 0,15) e l'inquiry-based teaching circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. Il messaggio non è "l'UDA non funziona", ma che funziona solo se ben strutturata: obiettivi chiari, contenuti solidi, valutazione coerente. Una UDA improvvisata rischia di ridursi a un'attività piacevole ma poco formativa. La qualità dell'attuazione, non l'etichetta del metodo, fa la differenza.

## In sintesi

- L'UDA è un percorso interdisciplinare, laboratoriale e finalizzato che parte da un problema unificante e converge verso un prodotto concreto (il mercatino, l'orto, il regolamento di classe).
- La sua struttura tipica, coerente con il backward design, va dai traguardi di competenza alle evidenze e al prodotto, e solo infine alle attività, ai tempi e alla valutazione con rubriche.
- I ruoli cambiano: il team docenti coordina, l'insegnante fa da regista e facilitatore, gli studenti diventano protagonisti attivi con ruoli concreti e ruotanti nei gruppi.

- La scansione temporale copre più settimane in quattro fasi: ingaggio, progettazione, realizzazione, riflessione e documentazione nel portfolio.
- L'UDA rende osservabili le competenze disciplinari e trasversali e le collega alla certificazione (DM 742/2017) e alle competenze chiave europee (Raccomandazione UE 2018).
- Le evidenze (Hattie) ricordano che il valore dell'UDA dipende dalla qualità della progettazione: struttura solida, contenuti ancorati, valutazione coerente.

# Il compito di realtà: progettare situazioni autentiche

Se l'Unità di Apprendimento (capitolo 6) è il contenitore, il compito di realtà ne è il cuore pulsante. È il momento in cui la competenza smette di essere un traguardo dichiarato sulla carta e diventa qualcosa di osservabile: l'allievo, messo di fronte a una situazione, deve agire. Questo capitolo definisce il compito di realtà, mostra come costruire consegne autentiche, come calibrarne la complessità e — questione decisiva — come distinguerlo dall'esercizio tradizionale.

## Che cos'è un compito di realtà

Un compito di realtà (o compito autentico) è una richiesta di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, il più possibile vicina al mondo reale. La sua funzione non è verificare se l'alunno ricorda una regola, ma se sa mobilitare e orchestrare le proprie risorse per far fronte a un problema che non ha una soluzione già pronta.

Questa formulazione richiama direttamente la definizione di competenza di Michele Pellerey: "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili". Il compito di realtà è, in pratica, la situazione-stimolo in cui questa mobilitazione può accadere e diventare visibile. Nella sintesi di Guy Le Boterf, si passa dal "saper fare" al "saper agire in contesto": il compito autentico è precisamente il contesto che rende necessario l'agire.

Le fonti operative italiane convergono su questa lettura. Erickson descrive il compito di realtà come una prova che chiede allo studente di utilizzare conoscenze e abilità per affrontare situazioni concrete; Save the Children ne sottolinea il valore di significatività, capace di aumentare la motivazione perché l'apprendimento appare finalmente "utile".

## Perché serve: il transfer

La ragione pedagogica profonda del compito di realtà è il transfer, cioè la capacità di trasferire ciò che si è appreso in un contesto verso una situazione nuova. La scuola trasmissiva tende a produrre conoscenze "inerti": l'alunno sa ripetere la definizione di perimetro, ma non pensa al perimetro quando deve decidere quanta rete serve per recintare l'orto della scuola.

Il compito di realtà crea deliberatamente lo scarto tra ciò che è stato studiato e la situazione in cui va usato. È proprio questo scarto — la novità del contesto — a costringere l'allievo a scegliere quali risorse attivare, invece di applicare meccanicamente una procedura appena spiegata. Senza novità non c'è transfer; c'è solo ripetizione.

## Compito autentico ed esercizio tradizionale: la distinzione decisiva

Il rischio più frequente, nella pratica, è ribattezzare "compito di realtà" un esercizio tradizionale travestito da problema quotidiano. La distinzione va tenuta ferma:

- L'esercizio tradizionale applica una singola procedura, appena insegnata, in un contesto già strutturato, con una sola risposta corretta e un percorso obbligato. Esempio: "Calcola il perimetro di un rettangolo di base 8 m e altezza 5 m."
- Il compito di realtà presenta una situazione complessa, con dati da selezionare (a volte incompleti o eccedenti), più soluzioni possibili e più strade per arrivarci; richiede decisioni, non solo calcoli, e produce un esito concreto. Esempio: "La nostra classe vuole creare un orto. Abbiamo a disposizione questo angolo del cortile e un budget di 40 euro per la rete di recinzione. Progettate l'orto, decidete come recintarlo e spiegate le vostre scelte."

Nel secondo caso l'alunno deve misurare o stimare lo spazio, calcolare il perimetro perché gli serve (non perché glielo si chiede in astratto), confrontare il costo della rete con il budget, forse rinunciare a una parte dello spazio, giustificare la decisione. Il perimetro non è più il fine: è una risorsa al

servizio di un problema reale.

Alcuni segnali distinguono con affidabilità un compito autentico:

- Contesto reale o verosimile: c'è una situazione, un destinatario, uno scopo.
- Prodotto concreto: si arriva a un artefatto (un cartellone, un plastico, un volantino, un evento, un preventivo, un insieme di regole).
- Pluralità di soluzioni: non esiste un'unica risposta esatta, ma soluzioni più o meno efficaci e argomentabili.
- Mobilitazione di più risorse, spesso di più discipline.
- Autonomia e decisione: l'allievo sceglie, non esegue soltanto.

## **Costruire una consegna autentica**

Una buona consegna non descrive un esercizio: mette in scena una situazione. Un format collaudato – vicino a quello proposto dai materiali dell'USR Emilia-Romagna su metodi e modelli per UdA – prevede quattro elementi:

1. La situazione-problema: il contesto e il bisogno da cui tutto parte. ("La scuola organizza la festa di fine anno e la nostra classe deve occuparsi della merenda per tutti.") 2. Il compito e il prodotto atteso: che cosa concretamente si chiede di realizzare. ("Preparate il piano delle porzioni e la lista della spesa, rispettando il budget della scuola.") 3. Il destinatario e lo scopo: per chi e perché. ("Il vostro piano sarà consegnato ai genitori che faranno gli acquisti.") 4. Le condizioni e le risorse: vincoli, tempi, materiali disponibili, modalità di lavoro (individuale o a gruppi).

La consegna dovrebbe essere scritta in un linguaggio comprensibile agli alunni, esplicitare che non esiste una sola risposta giusta e chiarire che conteranno anche il processo e le scelte, non solo il risultato finale. È utile anticipare fin da subito i criteri con cui il lavoro sarà osservato (la rubrica, di cui tratta il capitolo 8): rendere trasparenti i criteri è, fin da Wiggins (1989), un principio fondativo della valutazione autentica.

## **Calibrare la complessità**

Un compito troppo semplice ricade nell'esercizio; uno troppo difficile genera frustrazione e blocca l'agire. La complessità va calibrata su più leve, che il docente può dosare come manopole indipendenti:

- Numero di discipline e risorse coinvolte: un compito monodisciplinare è più contenuto; uno interdisciplinare (matematica, italiano, arte, educazione civica insieme) è più impegnativo.
- Struttura dei dati: dati completi e ordinati semplificano; dati da cercare, incompleti o in eccesso complicano — ma avvicinano alla realtà.
- Grado di autonomia: un compito molto guidato, passo passo, è più accessibile; uno aperto richiede più capacità di organizzarsi.
- Novità del contesto: quanto la situazione si discosta da ciò che è stato esercitato in classe.
- Ampiezza temporale e del prodotto: una singola lezione o un percorso di più settimane.

Per la scuola primaria vale un criterio di gradualità. In prima e seconda i compiti saranno brevi, molto ancorati al vissuto immediato e fortemente accompagnati ("Decidiamo insieme come disporre gli angoli-gioco dell'aula"). Man mano che si sale, si può ampliare la durata, ridurre la guida e aumentare l'apertura del problema ("Progettiamo il mercatino solidale della classe": prezzi, volantini, allestimento, gestione della cassa). L'obiettivo è mantenere il compito nella zona in cui l'alunno può farcela con uno sforzo reale, sperimentando quell'autonomia crescente che il portfolio documenterà nel tempo.

## **Esempi concreti per la primaria**

Alcuni compiti di realtà collaudati, coerenti con le applicazioni tipiche dell'approccio:

- La gita con il budget: "Organizziamo la nostra gita rispettando un budget. Confrontate i costi di trasporto e ingresso, scegliete la meta e giustificate la scelta." Attiva matematica (costi, addizioni, confronti), italiano (motivare per iscritto), educazione civica (decidere insieme).

- La merenda collettiva: "Calcolate le porzioni per la merenda di tutta la classe e preparate la lista della spesa entro il budget." Coinvolge divisioni, proporzioni, stima, cooperazione.
- Le regole della classe: "Redigete il regolamento della nostra classe e presentatelo agli altri." Un compito di cittadinanza che intreccia lingua, ascolto e negoziazione.
- L'orto scolastico: "Progettate l'orto: spazio, recinzione, piante, cura nel tempo." Compito ampio, interdisciplinare, con prodotto concreto e osservazione prolungata.

In ciascun caso il prodotto è tangibile, la soluzione non è unica e gli alunni decidono invece di limitarsi a eseguire.

## Nodi critici da presidiare

Il compito di realtà non è una garanzia in sé. La letteratura invita alla cautela: nella sintesi di John Hattie (*Visible Learning*), il problem-based learning mostra un effect size basso (circa 0,15) e l'inquiry-based teaching circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. Il messaggio non è "abbandonare i compiti autentici", ma strutturarli con cura: le metodologie per problema funzionano solo se ben progettate, con contenuti disciplinari solidi alle spalle e una guida esperta, non lasciate al caso o alla pura scoperta.

Ne discendono alcune avvertenze operative:

- Ancorare il "fare" al "sapere": un compito di realtà senza conoscenze di base solide diventa attivismo vuoto. Prima si costruiscono le risorse, poi le si mobilita.
- Non ridurre il compito al misurabile: la difficoltà di valutare competenze complesse può spingere a semplificarle fino a impoverirle. Meglio una rubrica ben fatta che un voto affrettato.
- Mettere in conto l'onerosità: progettare compiti autentici richiede tempo e coordinamento; la qualità dell'attuazione — non il metodo in astratto — fa la differenza tra un'esperienza formativa e una delusione.

## In sintesi

Il compito di realtà è la richiesta di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, vicina al mondo reale, per stimolare il transfer delle conoscenze e abilità. Si distingue dall'esercizio tradizionale perché ha un contesto verosimile, un prodotto concreto, più soluzioni possibili e richiede all'allievo di decidere, non solo di eseguire — mobilitando e orchestrando le proprie risorse nel senso indicato da Pellerey e Le Boterf. Una consegna autentica mette in scena una situazione con destinatario, scopo e vincoli; la sua complessità va calibrata su leve dosabili (discipline, dati, autonomia, novità, durata) e graduata lungo la primaria. Perché funzioni davvero, però, il compito va strutturato con rigore: le evidenze (Hattie) mostrano che le metodologie per problema rendono solo se ancorate a contenuti solidi, guidate con competenza e valutate con criteri trasparenti. Il prossimo capitolo affronta proprio questo: come valutare per competenze attraverso rubriche e prestazioni osservabili.

# Valutare per competenze: rubriche e prestazioni osservabili

Se la didattica per competenze sposta il baricentro dell'insegnamento dalle conoscenze riprodotte alla capacità dell'allievo di mobilitare e orchestrare risorse per affrontare compiti e situazioni-problema, allora anche la valutazione deve cambiare natura. Non si può accertare una competenza chiedendo di ripetere ciò che è stato spiegato: una competenza si vede solo quando lo studente agisce. Questo capitolo affronta la valutazione autentica basata su evidenze e prestazioni osservabili, il cuore della quale è lo strumento della rubrica, e mostra come valutazione, autovalutazione e certificazione delle competenze si intreccino nel primo ciclo di istruzione italiano.

## Dal voto all'evidenza: che cosa significa valutare una competenza

Il voto tradizionale misura tipicamente la distanza tra la prestazione dell'allievo e una risposta attesa: quante conoscenze sono state riprodotte correttamente. La competenza, invece, non è direttamente misurabile perché è un costrutto interno; possiamo però osservarne le manifestazioni. Da qui il principio cardine della valutazione per competenze, coerente con la progettazione a ritroso trattata nel Capitolo 5: prima di progettare le attività si definiscono le evidenze di padronanza, cioè ciò che accetteremmo come prova che lo studente ha davvero appreso.

La valutazione per competenze si fonda quindi su due spostamenti:

- Dalla riproduzione alla prestazione: non si valuta ciò che l'allievo sa dire, ma ciò che sa fare con quel che sa, di fronte a un compito autentico (il "saper agire" di Guy Le Boterf).
- Dal momento al processo: non si guarda solo al prodotto finale, ma anche al percorso, alle decisioni prese, all'autonomia crescente e alla collaborazione.

È qui che si radica il concetto di valutazione autentica, argomentato da Grant Wiggins fin dal 1989: una valutazione è autentica quando richiede allo studente di eseguire compiti significativi e realistici, e quando rende espliciti e trasparenti i criteri con cui la prestazione sarà giudicata. La trasparenza non è un dettaglio tecnico: è ciò che rende la valutazione più equa, perché l'allievo sa in anticipo che cosa ci si aspetta da lui e può orientare il proprio lavoro.

## **Prestazioni osservabili: rendere visibile la competenza**

Poiché la competenza non si vede direttamente, il docente deve tradurla in prestazioni osservabili: comportamenti, produzioni, scelte che rendono visibile la mobilitazione delle risorse. In un compito di realtà della primaria come "organizzare la merenda solidale della classe rispettando un budget", non osserviamo la competenza matematica in astratto, ma prestazioni concrete:

- l'allievo calcola il costo totale delle porzioni e verifica se rientra nel budget assegnato;
- argomenta una scelta ("compriamo meno succhi perché costano troppo") davanti al gruppo;
- collabora distribuendo i compiti e ascoltando le proposte dei compagni;
- si accorge di un errore e lo corregge autonomamente.

Ognuna di queste è una traccia osservabile della competenza in azione. Il compito del valutatore non è assegnare un punteggio complessivo a intuito, ma raccogliere evidenze su dimensioni definite in anticipo. Per farlo in modo strutturato serve una rubrica.

## **La rubrica di valutazione: struttura e costruzione**

La rubrica è una griglia che descrive, per ciascuna dimensione di una competenza, i diversi livelli di padronanza attraverso descrittori qualitativi. È lo strumento che permette di passare dal giudizio impressionistico a un'osservazione argomentata e condivisibile. Una rubrica ben costruita ha tre elementi:

- le dimensioni (o criteri): gli aspetti della competenza che si intende osservare (ad esempio: autonomia, correttezza del calcolo, capacità di collaborare, qualità comunicativa del prodotto);
- i livelli: nel primo ciclo italiano si utilizzano tipicamente quattro livelli progressivi — iniziale, base, intermedio, avanzato — coerenti con il modello nazionale di certificazione;
- i descrittori: la frase che, per ogni incrocio dimensione-livello, spiega concretamente come si manifesta quel livello di padronanza.

La costruzione di una rubrica segue alcuni passaggi operativi:

1. Partire dal traguardo di competenza attinto dalle Indicazioni nazionali (DM 254/2012) e dalla UDA in corso. 2. Individuare poche dimensioni essenziali (tre o quattro), evitando di frammentare la competenza in decine di micro-indicatori che la impoveriscono. 3. Scrivere i descrittori in positivo e in termini osservabili, evitando negazioni e formule vaghe. Non "non sa collaborare" ma, al livello base, "collabora se sollecitato dall'insegnante"; al livello avanzato, "propone spontaneamente soluzioni e coordina il lavoro dei compagni". 4. Graduare i descrittori in modo che tra un livello e l'altro cambi la qualità della prestazione (in particolare il grado di autonomia e la complessità delle situazioni gestite), non solo la quantità.

Un esempio di descrittori per la dimensione "gestione autonoma del compito", in un compito di realtà di primaria:

- Iniziale: porta a termine il compito solo con la guida costante dell'insegnante.
- Base: esegue il compito seguendo le istruzioni date, chiedendo aiuto nei passaggi difficili.
- Intermedio: organizza autonomamente le fasi principali e chiede aiuto solo in situazioni nuove.
- Avanzato: gestisce l'intero compito con autonomia, affronta gli imprevisti e aiuta i compagni.

La distinzione tra il grado di autonomia e la complessità delle situazioni è esattamente quella adottata dal modello nazionale di certificazione, ciò che rende la rubrica d'aula un ponte naturale verso la certificazione finale.

## Usare la rubrica in classe: prima, durante, dopo

La rubrica non serve solo alla fine per "dare un giudizio". Il suo valore didattico si dispiega su tre momenti:

- **Prima:** condividere la rubrica con gli alunni all'avvio della UDA rende trasparenti le attese. Nella primaria si può usare una versione semplificata, con simboli o brevi frasi comprensibili ("so lavorare con i compagni", "controllo il mio lavoro"), così che i bambini sappiano su cosa saranno guardati.
- **Durante:** la rubrica guida l'osservazione sistematica del docente mentre gli alunni lavorano, annotata su schede o diari. È in questa fase, laboratoriale e cooperativa, che si raccolgono le evidenze più autentiche, quelle che un compito scritto non potrebbe mai mostrare.
- **Dopo:** la rubrica sostiene un feedback formativo e argomentato, che indica all'allievo non solo il livello raggiunto ma il passo successivo per crescere.

Questo uso plurimo è coerente con il principio di coerenza sistemica (Understanding by Design): obiettivi, insegnamento e valutazione parlano la stessa lingua e la rubrica è il documento che li tiene allineati.

## Autovalutazione: rendere l'allievo protagonista

La valutazione per competenze non è un atto che il docente compie sull'allievo, ma un processo in cui l'allievo è coinvolto. L'autovalutazione e strumenti come i diari di bordo sviluppano la competenza trasversale dell'"imparare a imparare", una delle competenze chiave europee.

Alcune pratiche adatte alla primaria:

- **Diario di bordo o quaderno del percorso,** in cui l'alunno annota che cosa ha fatto, che cosa ha imparato e quali difficoltà ha incontrato (anche con disegni, nelle classi prime).
- **Autovalutazione con la rubrica semplificata:** al termine del compito il bambino si colloca su una scala ("da solo", "con un piccolo aiuto", "con molto aiuto"), confrontando poi la propria percezione con l'osservazione dell'insegnante.

- Valutazione tra pari guidata, in cui i gruppi si scambiano un riscontro sul prodotto realizzato, imparando a usare criteri e non solo a esprimere gradimento.

L'autovalutazione ha un valore formativo doppio: rende l'apprendimento consapevole e alimenta la motivazione, uno dei punti di forza riconosciuti alla didattica per competenze da fonti operative come Erickson e Save the Children.

## **Documentare le evidenze: il portfolio**

Poiché la competenza si accerta su prestazioni distribuite nel tempo, occorre documentare il processo. La raccolta di prove — foto dei lavori, prodotti realizzati (cartelloni, depliant, plastici), schede di osservazione, autovalutazioni — in un portfolio mostra non solo l'esito ma il percorso e l'autonomia crescente dell'allievo. Il portfolio diventa così la base documentale su cui, al termine del percorso, poggia la certificazione: non un giudizio calato dall'alto, ma la sintesi di evidenze raccolte lungo tutto il cammino.

## **Dalla valutazione d'aula alla certificazione delle competenze**

Nel primo ciclo italiano la valutazione per competenze culmina in un atto formale: la certificazione delle competenze. Al termine della classe quinta della primaria (e della terza secondaria di primo grado) la scuola compila il modello nazionale previsto dal DM 742/2017, che attesta i livelli raggiunti nelle competenze chiave di matrice europea (Raccomandazione UE del 2018).

Alcuni elementi essenziali:

- Il modello riporta per ciascuna competenza uno dei quattro livelli — iniziale, base, intermedio, avanzato — gli stessi che strutturano le rubriche d'aula, garantendo continuità tra valutazione quotidiana e certificazione finale.

■ La certificazione non coincide con i voti delle discipline: descrive ciò che l'allievo sa fare con le proprie conoscenze in contesti reali, integrando quindi le evidenze raccolte con compiti di realtà, UDA e osservazioni sistematiche.

■ Le linee guida che accompagnano il decreto (illustrate anche da fonti operative come FIDAE) chiariscono che la certificazione è l'esito di un percorso triennale o quinquennale, non di una singola prova.

Ciò rende evidente perché la costruzione accurata delle rubriche non sia un adempimento burocratico: è la condizione perché la certificazione finale sia fondata su evidenze reali e non su una traduzione arbitraria dei voti.

## **Nodi critici della valutazione per competenze**

La valutazione è anche il fronte su cui la didattica per competenze è più esposta a critiche, di cui il docente deve essere consapevole:

■ Valutazione-centrismo: la letteratura ha segnalato il rischio che l'attenzione si concentri più sulla misurazione e standardizzazione dei livelli di padronanza che sull'insegnamento reale. La rubrica è uno strumento al servizio dell'apprendimento, non un fine.

■ Riduzione a ciò che è misurabile: la difficoltà di valutare competenze complesse può spingere a limitarsi agli aspetti facilmente osservabili, impoverendo il curriculum. Vanno perciò incluse dimensioni "difficili" come l'iniziativa e la collaborazione, pur nella loro qualità qualitativa.

■ Onerosità e fedeltà applicativa: costruire rubriche valide richiede tempo, competenze progettuali e coordinamento tra docenti. Molte esperienze deludenti non nascono da difetti del metodo ma da una sua applicazione superficiale o incoerente. Meglio poche rubriche ben fatte e condivise nel team docente che molte griglie astratte e inutilizzate.

## **In sintesi**

Valutare per competenze significa accertare, attraverso prestazioni osservabili raccolte in situazioni autentiche, la capacità dell'allievo di mobilitare le proprie risorse. Lo strumento cardine è la rubrica, una griglia di dimensioni e descrittori articolata su quattro livelli — iniziale, base,

intermedio, avanzato — che rende i criteri trasparenti ed equi (Wiggins) e allinea obiettivi, insegnamento e valutazione. La rubrica si usa prima (per condividere le attese), durante (per osservare) e dopo (per dare feedback formativo), e si integra con autovalutazione, diari di bordo e portfolio che documentano il processo. Nel primo ciclo italiano questo lavoro confluisce nella certificazione delle competenze del modello nazionale (DM 742/2017), agganciata alle competenze chiave europee. I nodi critici — valutazione-centrismo, riduzione al misurabile, onerosità — non invalidano l'approccio, ma richiamano il docente a un uso sobrio e consapevole degli strumenti: la rubrica serve l'apprendimento, non lo sostituisce.

# Evidenze di efficacia e nodi critici

Dopo aver costruito, nei capitoli precedenti, l'impalcatura progettuale della didattica per competenze - dalla progettazione a ritroso all'UDA, dal compito di realtà alle rubriche - è tempo di una domanda scomoda ma inevitabile: funziona davvero? Un manuale operativo serio non può limitarsi a illustrare un metodo con entusiasmo; deve mostrare che cosa dice la ricerca, dove l'approccio mantiene le sue promesse e dove, invece, rischia di tradursi in adempimento formale. Questo capitolo esamina le evidenze disponibili, i punti di forza documentati e i nodi critici emersi nella letteratura e nella pratica quotidiana, con lo sguardo rivolto alla scuola primaria.

## Un quadro di evidenze articolato, non univoco

La prima cosa da dire, con onestà intellettuale, è che il quadro delle evidenze è articolato e non univoco. Non esiste una singola "prova regina" che dimostri, una volta per tutte, la superiorità dell'approccio per competenze. Esistono piuttosto diversi ordini di evidenza, che vanno letti insieme e con prudenza.

Un primo livello è istituzionale e comparativo. I progetti dell'OCSE - dal programma DeSeCo (1997-2003) fino al Learning Compass 2030 - hanno fornito la cornice concettuale che collega competenze, agency dell'allievo e benessere, orientando poi le indagini internazionali PISA. Questa cornice ha una funzione importante: ha reso condivisibile a livello sovranazionale l'idea che l'istruzione debba produrre esiti spendibili nella vita, e non solo conoscenze riproducibili. Ma attenzione: è una cornice di policy, non una dimostrazione sperimentale di efficacia. Ci dice dove i sistemi hanno deciso di andare, non con quali risultati misurati.

Un secondo livello è sperimentale, ed è qui che il manuale deve essere più cauto. La sintesi meta-analitica di John Hattie (*Visible Learning*), che ordina centinaia di "influenze" sull'apprendimento secondo il loro effect size attorno a una soglia-cerniera di 0,40, offre un dato che merita di essere guardato in faccia:

- il problem-based learning presenta un effect size basso, intorno a 0,15;
- l'inquiry-based teaching si attesta intorno a 0,31.

Entrambi i valori sono sotto la soglia 0,40, quella che Hattie considera lo spartiacque tra un'influenza mediocre e una degna di attenzione. È un segnale che non va né nascosto né drammatizzato: le metodologie "per scoperta" e "per problema" - cugine strette del compito di realtà - non funzionano in astratto, per il solo fatto di essere adottate. Funzionano quando sono ben strutturate, guidate, ancorate a contenuti solidi. In altre parole, il dato di Hattie non condanna l'approccio, ma smentisce l'automatismo: mettere gli alunni in gruppo davanti a un problema non genera, di per sé, apprendimento profondo.

## I punti di forza documentati

Detto questo, l'approccio per competenze poggia su vantaggi ben documentati, soprattutto quando è attuato con cura.

- Favorisce il transfer. L'obiettivo dichiarato - e il suo pregio maggiore - è che l'allievo impari a usare le conoscenze in situazioni nuove, non solo a ripeterle. Un bambino che ha calcolato le porzioni per la merenda di classe non sta ripetendo una regola: sta mobilitando la divisione in un contesto reale, avvicinando la scuola alla vita.
- Aumenta motivazione e coinvolgimento. I compiti di realtà rendono l'apprendimento significativo e percepito come "utile", con maggiore partecipazione. È un aspetto sottolineato da fonti operative diffuse nella scuola italiana, come Erickson e Save the Children.
- Sviluppa competenze trasversali - cittadinanza, collaborazione, iniziativa, imparare a imparare - coerenti con le competenze chiave europee. Organizzare insieme il mercatino solidale della classe insegna a negoziare, dividersi i compiti, rispettare le decisioni: cose che nessuna scheda strutturata trasmette.
- Personalizza i percorsi. Centrandosi sulla padronanza e non sul tempo trascorso, la competency-based education consente ritmi diversi e recupero mirato.

- Rende la valutazione più equa e trasparente. Le rubriche esplicitano i criteri prima della prestazione: è l'argomento fondativo di Wiggins (1989) sulla valutazione autentica. L'alunno sa in anticipo che cosa si osserva e a quale livello si trova.
- Genera coerenza sistemica. Allineando obiettivi, insegnamento e valutazione - il principio dell'Understanding by Design di Wiggins e McTighe - riduce la frammentazione disciplinare tipica del programma trasmesso a compartimenti stagni.

## I nodi critici

Accanto ai punti di forza, la ricerca e la pratica segnalano criticità che è doveroso conoscere per non subirle.

- Il rischio del "valutazione-centrismo". La CBE è stata criticata per essere talvolta più orientata alla misurazione e alla standardizzazione degli standard di padronanza che all'insegnamento e all'apprendimento reali. Il metodo, nato per liberare, può paradossalmente irrigidirsi in un apparato di descrittori e livelli.
- La riduzione a ciò che è misurabile. Poiché valutare competenze complesse è difficile, esiste la tentazione di limitare il curriculum agli aspetti facilmente misurabili, impoverendo la formazione. Ciò che non entra nella rubrica rischia di sparire dall'insegnamento: un impoverimento segnalato dalla letteratura di rassegna.
- La dipendenza dalla qualità dell'attuazione. È il nodo decisivo. Molte esperienze deludenti non derivano da difetti concettuali del metodo, ma dalla scarsa fedeltà applicativa: formazione dei docenti insufficiente, pratiche valutative incoerenti, carico di lavoro eccessivo. Il metodo è tanto buono quanto la sua implementazione.
- L'onerosità. Progettare UDA, compiti autentici e rubriche richiede tempo, competenze progettuali e coordinamento tra docenti - risorse spesso non pienamente disponibili in una scuola primaria a organico ridotto.

- Il rischio di trascurare le conoscenze di base. Se il "fare" non è ancorato a contenuti disciplinari solidi e sistematici, si costruisce sulla sabbia. Il dato di Hattie sul problem-based learning è esattamente il campanello d'allarme su questo punto.

## **Il rischio maggiore: l'applicazione formale e burocratica**

Se dovessimo indicare un solo pericolo per la didattica per competenze nella scuola italiana, sarebbe la sua applicazione formale e burocratica. Poiché in Italia l'adozione è stata guidata "dall'alto" - attraverso l'autonomia scolastica, le Indicazioni Nazionali (DM 254/2012) e la certificazione obbligatoria (DM 742/2017) - il rischio concreto è che l'approccio si riduca a un adempimento: si compila il modello di certificazione, si allega un'UDA al registro, si spunta la casella "compito di realtà", ma la didattica quotidiana resta trasmissiva.

Alcuni sintomi ricorrenti di questa deriva:

- L'UDA-facciata: un percorso progettato sulla carta per soddisfare il PTOF, ma mai realmente attraversato dagli alunni come esperienza laboratoriale.
- La rubrica-alibi: griglie a quattro livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) compilate a posteriori per "coprire" un voto già deciso, invece di orientare l'osservazione durante la prestazione.
- Il compito di realtà finto-autentico: una scheda mascherata da situazione reale, in cui non c'è alcun vero problema da risolvere né alcuna decisione da prendere ("colora il volantino del mercatino" non è un compito di realtà).
- La certificazione senza evidenze: livelli attribuiti senza il portfolio di prove (foto, prodotti, osservazioni) che dovrebbe documentarli.

Il rimedio non è più modulistica, ma più sostanza: pochi percorsi autentici ben fatti valgono più di dieci UDA compilate per dovere.

## **Le condizioni che rendono efficace il metodo**

Mettendo insieme evidenze e criticità, emerge una lezione chiara: la didattica per competenze funziona a condizioni. Non è un interruttore, è un

ecosistema. Le condizioni documentate sono di due ordini.

Sul piano didattico e professionale, l'efficacia dipende da:

- strutturazione e guida dell'insegnante - il dato di Hattie insegna che scoperta e problema rendono solo se accompagnati, non lasciati a sé stessi;
- ancoraggio a solide conoscenze disciplinari - il "saper agire" di Le Boterf presuppone un "sapere" robusto su cui poggiare;
- formazione dei docenti su progettazione e valutazione autentica;
- tempo e coordinamento collegiale reali, non solo formalmente previsti;
- coerenza tra progettazione, insegnamento e valutazione (il principio dell'allineamento).

Sul piano sistemico, la ricerca comparata individua una correlazione riconoscibile - non un rapporto causale dimostrato - tra adozione convinta dell'approccio e alcune condizioni socio-politiche dei Paesi. I sistemi che lo integrano con maggiore coerenza e migliori risultati PISA - la Finlandia è il caso emblematico - tendono a presentare alta fiducia sociale e istituzionale, forte investimento pubblico nell'istruzione, elevata autonomia e status della professione docente. È un promemoria di umiltà: un metodo non si trapianta a prescindere dal terreno che lo accoglie.

## In sintesi

- Le evidenze a sostegno della didattica per competenze sono articolate e non univoche: robuste come cornice istituzionale (OCSE, DeSeCo, Learning Compass), più caute sul piano sperimentale.
- Nella sintesi di Hattie, problem-based learning (~0,15) e inquiry-based teaching (~0,31) restano sotto la soglia 0,40: le metodologie per scoperta/problema funzionano solo se ben strutturate, non in astratto.
- I punti di forza documentati sono reali: transfer, motivazione, competenze trasversali, personalizzazione, valutazione trasparente, coerenza sistemica.
- I nodi critici principali sono il valutazione-centrismo, la riduzione al misurabile, l'onerosità, il rischio di trascurare le conoscenze di base e, soprattutto, la dipendenza dalla qualità dell'attuazione.

- Il pericolo più concreto per la scuola italiana è l'applicazione formale e burocratica: pochi percorsi autentici ben fatti valgono più di molte UDA compilate per dovere.
- Il metodo funziona a condizioni: guida dell'insegnante, ancoraggio ai contenuti, formazione, tempo, coerenza - e, sullo sfondo, condizioni sistemiche di fiducia e investimento.

# Confronti internazionali: didattica per competenze e CBE a confronto

Nei capitoli precedenti abbiamo costruito, mattone dopo mattone, l'impianto italiano della didattica per competenze: la progettazione a ritroso, l'UDA, il compito di realtà, le rubriche. È giunto il momento di alzare lo sguardo oltre i confini nazionali. La didattica per competenze non è un'invenzione della scuola italiana: è la declinazione locale di un movimento globale che ha radici statunitensi, cornici europee e riferimenti OCSE. Conoscere questi parenti internazionali serve a due scopi. Primo, riconoscere ciò che abbiamo ereditato e adattato. Secondo, e forse più importante, evitare un errore diffuso: usare come sinonimi termini che sinonimi non sono. La "competency-based education" anglofona e la "didattica per competenze" all'italiana condividono la parola "competenza", ma non condividono lo stesso baricentro. Questo capitolo chiarisce analogie e differenze, per usare le fonti straniere senza importarne, per distrazione, anche i presupposti.

## Tre famiglie, un'aria di famiglia

Conviene distinguere fin da subito tre grandi riferimenti, spesso confusi in un unico calderone.

- La competency-based education (CBE) statunitense: nasce negli anni Sessanta (con avvio convenzionalmente tracciato al 1968) nel contesto della formazione professionale e universitaria americana. Il suo tratto distintivo è la padronanza (mastery) come criterio di avanzamento: si progredisce quando si è dimostrato di saper fare qualcosa a un livello definito, non quando è trascorso un certo tempo. Il tempo diventa variabile, la padronanza costante.
- La didattica per competenze all'italiana: codificata "dall'alto" tra il 2006 (Raccomandazione UE sulle competenze chiave) e il 2012 (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012), poggia sull'UDA interdisciplinare e sul compito

di realtà. Il suo baricentro è la formazione integrale della persona e la mobilitazione di risorse in situazione, secondo la definizione di Michele Pellerey: la competenza come "capacità di far fronte a un compito riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili".

- I quadri OCSE: il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 1997-2003) e il più recente Learning Compass 2030. Non sono metodi didattici ma cornici concettuali che legano competenze, agency dello studente e benessere, influenzando le indagini PISA.

L'aria di famiglia è evidente: tutte spostano il baricentro dalle conoscenze riprodotte al saper agire in contesto, secondo la formula di Guy Le Boterf. Ma la somiglianza non deve mascherare le differenze di scopo.

## **CBE anglofona: la logica degli esiti misurabili**

La CBE americana è, nel suo nucleo, un approccio orientato agli esiti (outcome-based). Definisce con precisione le competenze attese, le rende osservabili e misurabili, e organizza tutto il percorso attorno alla dimostrazione della padronanza. Ha molti pregi che abbiamo già incontrato: allinea obiettivi, insegnamento e valutazione (è la logica dell'Understanding by Design di Wiggins e McTighe); personalizza i ritmi, perché chi ha già padroneggiato non aspetta e chi è in difficoltà ha tempo per recuperare; rende i criteri trasparenti.

Ma proprio questa forza è anche il suo limite più studiato. La letteratura di rassegna segnala che la CBE è stata criticata per essere più orientata alla misurazione e alla standardizzazione degli standard di padronanza che all'insegnamento e all'apprendimento reali. Il rischio è il "valutazione-centrismo": quando ciò che conta è dimostrare l'esito, si tende a ridurre il curriculum a ciò che è facilmente misurabile, impoverendo le dimensioni complesse e difficilmente quantificabili della formazione. Una competenza come "collaborare rispettando i compagni" o "affrontare l'imprevisto con iniziativa" mal si presta a una checklist binaria di padronanza.

## **Il baricentro italiano: la persona, non solo la prestazione**

La didattica per competenze italiana condivide molti strumenti con la CBE — rubriche, valutazione autentica, traguardi espliciti — ma li subordina a una finalità diversa. Le Indicazioni Nazionali e il documento "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" collocano le competenze dentro un progetto di formazione integrale della persona e di cittadinanza. La competenza non è solo un esito spendibile: è un modo di crescere come soggetto autonomo e responsabile.

La differenza si vede bene nella pratica quotidiana della primaria. Prendiamo un compito di realtà come "organizziamo il mercatino solidale della classe".

- In una lettura CBE pura, l'attenzione cade sugli esiti misurabili: l'alunno sa calcolare i costi (matematica), sa redigere un volantino (italiano)? Padronanza sì/no.
- In una lettura italiana, quegli esiti restano importanti, ma il cuore è il processo formativo: come l'alunno collabora nel gruppo, come prende decisioni, come cresce la sua autonomia, come matura la responsabilità verso il fine solidale. Per questo la scuola italiana documenta con il portfolio e con i diari di bordo, e non solo con una prova finale: interessa il percorso, non solo il traguardo.

Questa non è una sottigliezza da specialisti. Chi progetta un'UDA importando acriticamente format CBE finisce per costruire percorsi orientati alla sola misurazione, tradendo la finalità formativa che le Indicazioni pongono come prioritaria.

## **I quadri OCSE: DeSeCo e il Learning Compass 2030**

Se la CBE fornisce la logica operativa, l'OCSE fornisce la cornice di senso. DeSeCo (1997-2003) ha selezionato le competenze chiave necessarie per una vita riuscita e una società ben funzionante, distinguendo tre grandi ambiti: usare strumenti in modo interattivo, interagire in gruppi eterogenei, agire in modo autonomo. È una visione che va oltre il lavoro: guarda al cittadino e alla persona.

Il Learning Compass 2030 rilancia e allarga questa visione. La metafora della "bussola" è significativa: non un binario che porta a una meta predefinita (come suggerirebbe una logica di padronanza standardizzata), ma uno strumento di orientamento che aiuta lo studente a navigare in contesti incerti. Al centro c'è il concetto di student agency: la capacità dello studente di agire responsabilmente, di darsi obiettivi, di influenzare il proprio percorso e il mondo attorno a sé. Competenze, agency e benessere sono legati insieme.

Per la primaria, questa cornice ha una traduzione concreta e sorprendentemente vicina all'esperienza. Quando gli alunni redigono insieme le regole della classe, o progettano l'orto scolastico decidendo cosa piantare e come organizzare i turni, stanno esercitando esattamente quell'agency che il Learning Compass mette al centro: non eseguono un compito assegnato, ma influenzano attivamente un pezzo del loro ambiente. La bussola OCSE e il compito di realtà italiano parlano, qui, la stessa lingua.

## **Analogie e differenze, senza sovrapposizioni improprie**

Riassumiamo il confronto per punti, perché è qui che si concentra il valore di questo capitolo.

- Analogia di fondo: tutti e tre i riferimenti superano la scuola trasmissiva e valorizzano il saper agire in contesto (Dewey, Le Boterf).
- Differenza di baricentro: la CBE è orientata agli esiti (mastery misurabile); la didattica italiana è orientata alla formazione integrale; l'OCSE fornisce una cornice valoriale centrata su agency e benessere.
- Differenza sul tempo: nella CBE il tempo è variabile e la padronanza costante; nella scuola italiana il tempo resta in larga parte strutturato per classi ed età, e la personalizzazione avviene dentro il gruppo.
- Differenza sulla valutazione: la CBE tende alla misurazione della padronanza; la scuola italiana affianca rubriche a livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato), autovalutazione e documentazione di processo, culminando nella certificazione delle competenze con il modello nazionale (DM 742/2017) alla fine della quinta.

■ Rischio comune: entrambe possono degenerare se il "fare" non è ancorato a solide conoscenze disciplinari e se la valutazione diventa fine a sé stessa.

L'errore da evitare è duplice. Da un lato, importare la CBE credendo di applicare le Indicazioni italiane: si otterrebbero percorsi tecnicamente ordinati ma spogli della finalità formativa. Dall'altro, citare l'OCSE come se fosse un metodo: DeSeCo e il Learning Compass orientano, non prescrivono attività d'aula.

## Cosa dicono le evidenze del confronto

Il confronto internazionale non è solo concettuale; tocca anche i risultati. Qui serve prudenza. Esiste una correlazione riconoscibile — non un rapporto causale dimostrato — tra l'adozione convinta della didattica per competenze e alcune condizioni socio-politiche dei Paesi. I sistemi che la integrano con maggiore coerenza e migliori risultati PISA, come la Finlandia, tendono a presentare alta fiducia sociale e istituzionale, forte investimento pubblico, ampia autonomia e status elevato della professione docente. Il curriculum finlandese è fortemente orientato alle competenze, ma opera dentro un ecosistema favorevole. Altri Paesi mostrano approcci diversi: la Nuova Zelanda pone le Key Competencies al centro del proprio curriculum; l'Australia ha adottato riforme orientate alle competenze con un approccio più top-down; gli Stati Uniti restano la culla teorica della CBE, diffusa soprattutto in ambito universitario e professionale.

La lezione è netta: il metodo non si trapianta come una talea. La sua efficacia dipende dal terreno istituzionale in cui attecchisce. E dipende, come ricorda la sintesi meta-analitica di John Hattie ("Visible Learning"), dalla qualità della realizzazione: il problem-based learning ha un effect size basso (circa 0,15) e l'inquiry-based teaching circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. Le metodologie per problema e scoperta — cuore operativo tanto della CBE quanto della didattica italiana — funzionano solo se ben strutturate, non in astratto. Una debole mappatura mondiale univoca e aggiornata Paese per Paese impone, del resto, cautela in ogni generalizzazione comparativa.

## In sintesi

- La didattica per competenze italiana appartiene a una famiglia internazionale, ma non coincide con la CBE anglofona: condividono la parola "competenza" e molti strumenti, non il baricentro.
- La CBE è orientata agli esiti misurabili e alla padronanza (mastery), con il rischio del valutazione-centrismo e della riduzione a ciò che è misurabile.
- La didattica italiana subordina gli stessi strumenti alla formazione integrale della persona e alla cittadinanza, documentando il processo (portfolio, diari di bordo) e non solo l'esito, fino alla certificazione DM 742/2017.
- I quadri OCSE (DeSeCo, Learning Compass 2030) offrono una cornice di senso centrata su agency e benessere; nella primaria si traducono in compiti come le regole condivise di classe o l'orto scolastico, dove l'alunno influenza il proprio ambiente.
- Le evidenze invitano alla prudenza: il successo (es. Finlandia) correla con condizioni socio-politiche favorevoli, non è un effetto automatico del metodo; e le metodologie per problema rendono solo se ben strutturate (Hattie).
- Regola operativa: usare le fonti internazionali senza importarne i presupposti, distinguendo un approccio orientato agli esiti da uno orientato alla persona.

# Strumenti operativi per la classe: modelli, format e casi

I capitoli precedenti hanno costruito l'impianto teorico, normativo e metodologico della didattica per competenze: dalla definizione di competenza come capacità di mobilitare e orchestrare risorse interne ed esterne (Pellerey) al saper agire in contesto di Le Boterf, dalla progettazione a ritroso (Wiggins e McTighe) alla valutazione autentica con rubriche. Questo capitolo compie l'ultimo passo, il più concreto: mette in mano al docente gli strumenti pronti all'uso. Non si tratta di riformulare la teoria, ma di tradurla in format compilabili, griglie, rubriche e checklist, accompagnati da due casi esemplari sviluppati per intero. L'obiettivo è ridurre quella onerosità progettuale che, come visto nel capitolo 9, è uno dei principali ostacoli all'applicazione fedele del metodo.

## Il format di Unità di Apprendimento (UDA)

L'UDA è un percorso interdisciplinare, laboratoriale e finalizzato a un prodotto concreto. Un format essenziale ma completo, coerente con i modelli diffusi dagli Uffici Scolastici Regionali (si veda il documento dell'USR Emilia-Romagna Metodi e modelli per progettare e valutare Uda), contiene questi campi:

- Titolo e tema unificante: il problema o la sfida che dà senso al percorso (es. "Progettiamo il mercatino solidale della classe").
- Classe, discipline coinvolte e monte ore: quali materie concorrono e con quale peso.
- Competenze chiave europee di riferimento (Raccomandazione UE 2018): es. competenza matematica, competenza in materia di cittadinanza, imprenditoriale, personale e sociale.
- Traguardi e obiettivi disciplinari tratti dalle Indicazioni Nazionali (DM 254/2012).

- Prodotto finale atteso: l'artefatto concreto (un evento, un depliant, un plastico, un cartellone).
- Fasi e attività: sequenza operativa con tempi, raggruppamenti (gruppi cooperativi, coppie, individuale) e consegne.
- Evidenze di padronanza: che cosa accetteremo come prova dell'apprendimento (principio del backward design).
- Strumenti di valutazione: rubrica, autovalutazione, diario di bordo.

La regola d'oro, ereditata dalla progettazione a ritroso, è compilare i campi partendo dal fondo: prima il prodotto e le evidenze, poi le attività.

## La griglia di progettazione del compito di realtà

Il compito di realtà è il cuore pulsante dell'UDA: una situazione autentica da risolvere. Erickson e Save the Children lo descrivono come una consegna che chiede all'alunno di usare ciò che sa in un contesto verosimile e significativo. Per progettarlo con cura conviene rispondere per iscritto a queste voci:

- Situazione-problema: il contesto reale ("La scuola vuole raccogliere fondi per...").
- Consegna operativa: che cosa devono fare gli alunni, in modo chiaro e agibile.
- Prodotto e destinatario: a chi è destinato l'artefatto (le famiglie, un'altra classe, un ente). La presenza di un destinatario vero aumenta motivazione e cura.
- Risorse a disposizione e vincoli (tempo, budget, materiali): i vincoli rendono il compito autentico.
- Autonomia richiesta: quanto decidono gli alunni e quanto guida il docente.
- Competenze mobilitate: cognitive, ma anche collaborative e volitive.

## La rubrica modello a quattro livelli

La rubrica esplicita i criteri di valutazione e rende il giudizio trasparente ed equo (argomento fondativo di Wiggins, 1989). Il modello nazionale e le prassi consolidate usano quattro livelli, coerenti con la certificazione delle competenze del DM 742/2017: iniziale, base, intermedio, avanzato. Ecco un

esempio riferito al criterio "collaborazione nel gruppo", riutilizzabile in quasi ogni UDA:

- Iniziale: partecipa solo se sollecitato dall'adulto; fatica a rispettare i turni.
- Base: collabora se guidato; porta il proprio contributo su richiesta.
- Intermedio: collabora attivamente, ascolta i compagni e propone idee.
- Avanzato: coordina il gruppo, media i conflitti e valorizza il contributo di tutti.

Una rubrica completa affianca più criteri (per esempio: risoluzione del problema, uso delle conoscenze disciplinari, autonomia, comunicazione del risultato), ciascuno declinato sui quattro livelli con descrittori osservabili e formulati in positivo.

## **Le checklist per la valutazione e la documentazione**

Accanto alla rubrica, due checklist rapide sostengono il docente durante e dopo il percorso.

Checklist di osservazione in itinere (da usare mentre gli alunni lavorano):

- Gli alunni hanno compreso la consegna e sanno riformularla?
- Si distribuiscono i compiti autonomamente?
- Consultano le risorse disponibili prima di chiedere aiuto?
- Superano gli ostacoli con strategie proprie?
- Rispettano tempi e vincoli assegnati?

Checklist di documentazione del processo (per costruire il portfolio):

- Foto delle fasi di lavoro e del prodotto finale.
- Copia degli artefatti (volantini, cartelloni, tabelle dei costi).
- Diari di bordo e schede di autovalutazione degli alunni.
- Note di osservazione del docente riferite alla rubrica.
- Evidenze del percorso, non solo dell'esito, per mostrare l'autonomia crescente.

## **Caso 1: il mercatino solidale della classe**

Contesto e tema unificante. Una classe quarta primaria organizza un mercatino di piccoli manufatti per raccogliere fondi da destinare a un ente locale. Il tema attraversa più discipline in modo naturale.

Discipline e competenze. Matematica (calcolo dei costi, dei prezzi di vendita e del ricavato); Italiano (testi dei volantini e discorso di presentazione); Arte e immagine (realizzazione dei manufatti e della grafica); Educazione civica (solidarietà, cittadinanza attiva, gestione responsabile del denaro). Competenze chiave: matematica, cittadinanza, imprenditoriale, comunicazione nella madrelingua.

Compito di realtà. "La nostra classe vuole aiutare l'associazione del quartiere. Organizziamo un mercatino: dobbiamo decidere che cosa vendere, a quale prezzo, come pubblicizzarlo e come gestire l'incasso, spendendo per i materiali non più di 30 euro." Il vincolo di budget e il destinatario reale (le famiglie, l'ente) rendono la situazione autentica.

Fasi. (1) Brainstorming sui manufatti e sui bisogni dell'ente; (2) gruppi cooperativi: produzione dei manufatti; (3) matematica: calcolo del costo dei materiali, definizione dei prezzi, previsione del ricavato; (4) italiano e arte: volantino e cartelli; (5) l'evento; (6) rendicontazione e consegna del ricavato.

Prodotto finale. L'evento del mercatino e una tabella di rendicontazione costruita dagli alunni (spese, incassi, ricavato netto).

Evidenze e valutazione. Si osservano con la rubrica: la correttezza dei calcoli, la collaborazione, l'efficacia comunicativa del volantino, la capacità di rispettare il budget. Ogni alunno compila una scheda di autovalutazione ("Che cosa ho imparato? Che cosa rifarei diversamente?"). La documentazione confluisce nel portfolio.

## **Caso 2: organizzare una gita con budget**

Contesto e tema unificante. Una classe quinta primaria progetta la gita di fine anno rispettando un budget assegnato. È il compito di realtà "classico" citato tra gli esempi operativi, perché mette in gioco matematica applicata, cittadinanza e decisione collettiva.

Discipline e competenze. Matematica (budget, addizioni e sottrazioni con denaro, proporzioni tra costo del pullman e numero di partecipanti); Geografia (scelta della meta, lettura di mappe e distanze); Italiano (email di richiesta preventivi, programma della giornata); Educazione civica (decisioni condivise, regole di comportamento). Competenze chiave: matematica, imparare a imparare, cittadinanza.

Compito di realtà. "Dobbiamo organizzare la gita di fine anno con un budget di 25 euro a persona. Scegliete la meta, calcolate i costi di trasporto e ingresso, e preparate il programma della giornata rispettando il tetto di spesa."

Fasi. (1) Proposte di mete e criteri di scelta; (2) raccolta dei costi (pullman, biglietti, eventuale laboratorio); (3) calcolo del costo totale e del costo pro capite, verifica del rispetto del budget; (4) eventuale revisione delle scelte se si sfora; (5) stesura del programma orario e delle regole; (6) presentazione della proposta all'insegnante e alle famiglie.

Prodotto finale. Un dossier della gita: meta motivata, preventivo dettagliato, programma orario, regole condivise.

Evidenze e valutazione. La rubrica osserva: l'accuratezza dei calcoli e il rispetto del vincolo economico, la capacità di rivedere le scelte di fronte a un imprevisto (competenza del problem solving), la partecipazione alle decisioni collettive. Il diario di bordo di gruppo documenta i passaggi decisionali.

## **Avvertenze d'uso: strumenti, non ricette**

Questi format vanno adattati, non applicati meccanicamente. Il capitolo 9 ricordava che nella sintesi di Hattie il problem-based learning ha un effect size basso (circa 0,15) e l'inquiry-based teaching circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40: le metodologie per problema funzionano solo se ben strutturate. Perciò il compito di realtà non deve mai sostituire, ma ancorarsi a solide conoscenze disciplinari; la rubrica va costruita prima del lavoro, non improvvisata dopo; la documentazione serve a mostrare il processo, non a moltiplicare la burocrazia. Gli strumenti riducono lo sforzo progettuale, ma non sostituiscono la competenza professionale del docente nel calibrarli sulla propria classe.

## In sintesi

Progettare per competenze diventa sostenibile quando si dispone di strumenti pronti: un format di UDA compilato dal fondo (prima il prodotto, poi le attività), una griglia del compito di realtà che espliciti situazione, consegna, destinatario e vincoli, una rubrica a quattro livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) coerente con il DM 742/2017, e checklist per l'osservazione in itinere e la documentazione nel portfolio. I due casi esemplari, il mercatino solidale e la gita con budget, mostrano come uno stesso impianto interdisciplinare produca artefatti concreti e mobiliti competenze matematiche, comunicative e di cittadinanza. Restano strumenti, non ricette: la loro efficacia dipende, come tutta la didattica per competenze, dalla qualità della progettazione e dall'ancoraggio a conoscenze disciplinari solide.

# Dalla programmazione all'aula: guida all'implementazione

Arrivati all'ultimo capitolo, il rischio è quello che ogni docente conosce bene: chiudere il manuale con la testa piena di principi condivisibili e le mani vuote di gesti concreti da compiere lunedì mattina. Questo capitolo nasce per colmare quello scarto. Non aggiunge teoria nuova, ma trasforma quanto abbiamo visto — il backward design, l'UDA, il compito di realtà, le rubriche — in un percorso di attuazione realistico, graduale e sostenibile. Perché una delle lezioni più importanti che le evidenze ci consegnano è proprio questa: molte esperienze deludenti non derivano da difetti del metodo, ma dalla scarsa fedeltà applicativa — formazione insufficiente, pratiche valutative incoerenti, carico di lavoro eccessivo. Implementare bene, e senza bruciarsi, è dunque parte integrante del metodo.

## Partire in piccolo: la logica del primo passo sostenibile

L'errore più comune è voler rivoluzionare tutto in una volta: riscrivere l'intera programmazione annuale in UDA, moltiplicare i compiti di realtà, adottare rubriche per ogni verifica. È la ricetta più sicura per abbandonare tutto entro Natale. L'onerosità della progettazione — tempo, competenze progettuali, coordinamento — è un limite reale e va gestito, non negato.

La strategia efficace è una sola UDA ben fatta per quadrimestre. Un singolo percorso, curato in ogni fase, insegna di più di dieci compiti improvvisati e produce materiali riutilizzabili negli anni successivi.

Un percorso di ingresso graduale può articolarsi così:

- Anno 1 – Il singolo compito. Il docente introduce un compito di realtà dentro la programmazione tradizionale, senza stravolgerla. Esempio in una classe terza primaria: "Calcoliamo insieme la spesa per la merenda solidale della classe", innestato sull'unità di matematica sulle addizioni e sull'euro. Nulla d'altro cambia; si sperimenta la logica dell'autenticità in un ambiente controllato.
- Anno 2 – La prima UDA interdisciplinare. Due o tre docenti coordinano un tema unificante. Esempio classico: "Progettiamo l'orto della scuola", che intreccia scienze (semi, stagioni), matematica (misure delle aiuole, costi), italiano (il diario di coltivazione), arte (i cartellini delle piante) ed educazione civica (turni di cura e responsabilità).
- Anno 3 – La valutazione autentica a regime. Si affianca stabilmente la rubrica a livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) al voto, si introducono autovalutazione e diario di bordo, si struttura il portfolio.

Questa progressione rispetta un principio già incontrato parlando di CBE: la padronanza conta più del tempo trascorso. Vale per gli alunni, ma vale anche per i docenti che apprendono un nuovo modo di lavorare.

## **Gestire i tempi senza soffocare il curriculum**

Il timore ricorrente è: "Se dedico due settimane a un'UDA, quando faccio il programma?". La risposta sta nel backward design. Non si aggiunge l'UDA sopra i contenuti disciplinari: l'UDA è il contenitore dentro cui quei contenuti vengono appresi e mobilitati. L'orto scolastico non toglie tempo alla matematica: è il luogo in cui la matematica delle misure e dei costi diventa necessaria e quindi memorabile.

Alcune indicazioni operative sui tempi:

- Dimensionare l'UDA in modo realistico: per la primaria, 8-15 ore distribuite su 3-4 settimane sono in genere sufficienti. Un percorso troppo lungo disperde l'energia e satura il calendario.
- Blindare un prodotto finale concreto: un cartellone, un plastico, un depliant, un evento. Il prodotto dà scadenza e direzione, e previene la deriva del "fare per fare" senza ancoraggio ai contenuti.

- Ancorare sempre il fare a solide conoscenze disciplinari: è un contro documentato del metodo, il rischio di trascurare le conoscenze di base. Ogni compito autentico deve poggiare su saperi esplicitamente insegnati, non darli per scontati.

Una cautela suggerita dalle evidenze aiuta a calibrare le aspettative: nella sintesi di John Hattie (*Visible Learning*), il *problem-based learning* mostra un *effect size* basso (circa 0,15) e l'*inquiry-based teaching* circa 0,31, entrambi sotto la soglia-cerniera di 0,40. La lettura corretta non è "il metodo non funziona", ma "funziona solo se ben strutturato". La struttura — obiettivi chiari, contenuti solidi, guida esplicita dell'insegnante — è la condizione dell'efficacia, non un tradimento dell'approccio.

## **La collaborazione tra docenti: il vero motore (e collo di bottiglia)**

L'UDA interdisciplinare è per definizione un lavoro di squadra, e il coordinamento tra docenti è insieme la sua forza e la sua fragilità principale. Nella primaria italiana, dove più insegnanti condividono la stessa classe, esiste un vantaggio strutturale da sfruttare.

Alcune pratiche che rendono la collaborazione efficace:

- Usare il team come sede di progettazione condivisa, non solo di comunicazione. La riunione diventa il luogo in cui si definisce insieme il traguardo di competenza e le evidenze di padronanza, applicando collegialmente le tre domande del *backward design*: quali competenze attendiamo? come sapremo che sono state raggiunte? quali attività le costruiscono?
- Distribuire i ruoli con chiarezza: chi coordina il prodotto finale, chi cura la rubrica condivisa, chi tiene la documentazione. La condivisione dei compiti riduce l'onerosità individuale.
- Costruire un patrimonio comune di format. Una volta prodotti, il modello di UDA, la rubrica e il format di certificazione diventano beni riutilizzabili di istituto: si progetta una volta, si adatta molte.

La collaborazione, del resto, non è un accessorio organizzativo: è coerente con la natura stessa delle competenze come definite da Michele Pellerey —

"la capacità di far fronte a un compito riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne e a utilizzare quelle esterne disponibili". Se chiediamo agli alunni di orchestrare risorse e cooperare, la prima comunità che deve saperlo fare è quella dei docenti.

## **Documentare senza affogare nella burocrazia**

La documentazione è il ponte tra l'aula e il sistema, ma va tenuta leggera per non diventare un peso che scoraggia. Tre livelli, dal più semplice al più formale:

- Il diario di bordo e il portfolio. Durante l'UDA si raccolgono foto dei lavori, prodotti degli alunni, brevi osservazioni. Il portfolio mostra non solo l'esito ma il processo e l'autonomia crescente dell'allievo. Non serve documentare tutto: bastano poche evidenze significative per ciascun traguardo.
- La rubrica compilata. Le osservazioni delle prestazioni confluiscono nella griglia a livelli, che rende la valutazione più equa e trasparente esplicitando i criteri — l'argomento fondativo di Grant Wiggins (1989) sull'*authentic assessment*.
- La certificazione delle competenze. Al termine della quinta primaria la scuola compila il modello nazionale previsto dal DM 742/2017, riferito alle competenze chiave europee. La documentazione raccolta lungo il percorso rende questo adempimento un atto fondato su evidenze reali, e non una compilazione formale a posteriori.

Un principio guida utile: documentare solo ciò che serve a decidere o a certificare. Ogni foglio in più che non informa una scelta didattica o una valutazione è tempo sottratto all'insegnamento.

## **Un percorso di sviluppo professionale**

Adottare la didattica per competenze è, per il docente, un percorso di apprendimento a sua volta per competenze: si impara facendo, con padronanza crescente. Alcune direzioni di crescita:

- Formarsi sulle fonti operative, non solo teoriche: i materiali di Erickson e di Save the Children sul compito di realtà, i modelli per progettare e valutare UDA diffusi dagli Uffici Scolastici Regionali (come quello dell'USR Emilia-Romagna) offrono format già collaudati.
- Presidiare l'ancoraggio normativo: le Indicazioni Nazionali (DM 254/2012), il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, la Raccomandazione UE 2018 sulle competenze chiave danno il quadro dei traguardi da perseguire.
- Praticare la revisione tra pari: osservarsi, scambiarsi rubriche, discutere i prodotti degli alunni. È il modo più efficace per aumentare la fedeltà applicativa, cioè proprio la variabile da cui dipende il successo o il fallimento del metodo.
- Coltivare uno sguardo critico ed equilibrato. Conoscere i nodi — valutazione-centrismo, riduzione a ciò che è misurabile, evidenza non univoca — protegge dall'entusiasmo ingenuo e dallo scetticismo pregiudiziale. Le condizioni di sistema contano: i Paesi che integrano meglio questo approccio (la Finlandia è l'esempio ricorrente) uniscono alta fiducia sociale, forte investimento pubblico e ampia autonomia professionale. Sono correlazioni, non ricette automatiche, ma indicano che il metodo dà il meglio dentro un ecosistema che lo sostiene.

## In sintesi

Insegnare per competenze significa spostare il baricentro dalle conoscenze riprodotte alla capacità di mobilitare e orchestrare risorse per affrontare compiti autentici: il passaggio dal "saper fare" al "saper agire in contesto" di Guy Le Boterf. Questo manuale ne ha ricostruito le radici — da Dewey al mastery learning fino alla competency-based education statunitense — e la codifica europea e italiana tra la Raccomandazione UE del 2006 e le Indicazioni Nazionali del 2012.

Sul piano operativo, l'ossatura resta duplice e coerente: la progettazione a ritroso (partire dai traguardi, definire le evidenze di padronanza, poi progettare le attività), che si concretizza nell'UDA interdisciplinare con un prodotto finale, nel compito di realtà come situazione autentica, e nella

valutazione con rubriche integrata da autovalutazione, portfolio e certificazione (DM 742/2017).

Le evidenze invitano all'equilibrio: l'approccio favorisce transfer, motivazione, competenze trasversali ed equità valutativa, ma i dati di Hattie ricordano che le metodologie per problema funzionano solo se ben strutturate, ancorate a solide conoscenze e sostenute da docenti formati. Il fattore decisivo non è il metodo in astratto, ma la qualità e la fedeltà dell'attuazione.

Per questo l'implementazione va affrontata come si affronterebbe una buona UDA: con un traguardo chiaro, un primo passo sostenibile, la collaborazione come risorsa e la documentazione al servizio delle decisioni. Una UDA ben fatta, un compito autentico vissuto in classe, una rubrica costruita insieme valgono più di qualsiasi riforma proclamata. Il cambiamento, in classe come nell'apprendimento, non si impone: si costruisce, un passo padroneggiato alla volta.