

## COMITATO SCIENTIFICO

### Sezione di Milano

Il gruppo di lavoro è formato da Franco Biasoni, Patrizia Cazzaniga, Franco Camisasca, Gabriella Chianella, Mariella Ferrante, Maria Grazia Fornaroli, Matteo Foppa Pedretti, Cristina Giacobino, Innocenza Laguri, Rita Lippi, Daniela Notarbartolo, Claudia Pojaghi

### **Considerazioni in merito all'insegnamento per competenze**

Il decreto ministeriale del 22 agosto 2007 contenente il “*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo*”, con il *Documento Tecnico* che lo correda, in questa circostanza politica forse è già obsoleto, ma esso mantiene una sua attualità in quanto fa riferimento all’insegnamento per competenze così come è stato più volte proposto in ambito europeo . Pertanto, anche se il decreto potrà essere modificato, la questione dell’insegnamento per competenze ci sembra debba essere vagliata e utilizzata criticamente. Vanno messi in campo criteri significativi per un giudizio, con l’intento di arrivare a indicazioni operative.

#### **I ) I fattori fondamentali dell’esperienza educativa e della costituzione di una relazione educativa**

L’educazione è introduzione alla realtà. Per introdurre alla realtà occorre da un lato sviluppare tutte le strutture dell’individuo, dalle esigenze più connaturate al suo essere uomo alle componenti legate al carattere e al vissuto; dall’altro lato occorre affermare tutte le possibilità di connessione attiva delle strutture di una persona con il reale; esso va riconosciuto, rispettato nelle sue minime indicazioni e nella molteplicità dei suoi aspetti.

Il rapporto con il reale non è mai pura percezione della sua esistenza: da un lato esso infatti suscita nell’uomo la domanda di significato - domanda che a sua volta sottende la fiducia in una possibile risposta -; dall’altro esso implica e richiede una operatività con gli elementi della realtà che si incontrano, operatività nella quale chi insegna e chi impara si riconosce in azione.

In altri termini, l'adulto, se si pone in una relazione educativa, aiuta ad esplicitare e affinare via via la domanda di senso sulla realtà proprio in quanto e se propone da un lato una ipotesi di risposta e dall'altro se stesso come un "testimone" riconosciuto e qualificato del senso complessivo della realtà che aiuta a far incontrare.

Se ciò avviene, nell'individuo che è portatore del desiderio di un rapporto significativo col mondo, si creano le condizioni di un movimento che non solo lo pone in relazione a tutto il reale, ma anche che gli permette di operare in esso. I segni della presenza di un significato che spalanca alla realtà sono che la domanda viene rilanciata sempre più consapevolmente, e la realtà viene conosciuta più compiutamente, in quanto è giudicata e trasformata.

Allora l'educare, inteso come l'introdurre al reale, ha come corrispondente la parola esperienza intesa come il compimento di azioni significative giudicate alla luce di una ipotesi di risposta e dalla testimonianza di un adulto autorevole: questo movimento non si dà infatti senza una relazione con una presenza autorevole.

Apprendere non significa semplicemente registrare informazioni, immagazzinarle e rispondervi in modo meccanico, ma connettere l'informazione nuova a conoscenze precedenti. Ogni nuova conoscenza è il risultato di una costruzione e vi concorrono le acquisizioni passate e quelle con caratteri di novità.

È un processo che comporta una modificazione relativamente stabile nel modo di *pensare-sentire-agire* dello studente

E' un processo di acquisizione di conoscenze in vista di uno scopo

## **II ) Il compito dei docenti**

Premesso che la prima presenza autorevole nell'educare, cioè nell'introdurre alla realtà, è quella dei genitori, la scuola si inserisce tramite la funzione autorevole dell'insegnante che può potenziare la consapevolezza delle esigenze umane fondamentali e le loro possibilità di connessione con il reale. Come? Il primo elemento che connette l'educazione alla "costruzione" di una cultura (compito precipuo della scuola...) è la trasmissione della tradizione, cioè come la testimonianza delle varie risposte da parte di chi ci ha preceduto alle domande che le esigenze umane hanno posto alla realtà. La tradizione deve essere intesa anche come l'insieme degli strumenti reperiti per operare nella realtà. In questo senso diventa decisivo un secondo elemento, costitutivo del compito del docente: l'implicazione del docente in un lavoro comune con i discenti. L'operatività condivisa tra chi insegna e chi impara è la condizione essenziale per l'emergere di domande, la verifica delle risposte e l'autorevolezza dell'adulto.

Questi elementi comportano una adeguata posizione del docente nei termini di:

- un sapersi mettere in gioco come individuo, cioè di un personale desiderio di trovare, nell'incontro e nella conoscenza della realtà, una crescita della propria struttura umana e delle proprie possibilità di aprirsi al patrimonio della tradizione e della cultura;
- una capacità di usare in prima persona gli strumenti reperiti nella storia e quelli individuati nel presente, per comprendere e operare nel reale;
- una coscienza critica, cioè di una capacità di interrogare il passato a partire dal presente, di sottoporre a verifica la tradizione a partire dalle urgenze del presente;
- una capacità di trasmettere ipotesi di significato in modo che susciti nel giovane il desiderio di una verifica, una esperienza;
- una consapevolezza della attuale condizione antropologica dei giovani, consapevolezza che aiuti a capire il vissuto e le caratteristiche dei ragazzi.

### **III) Alcuni motivi che attualmente non permettono alla scuola di essere autorevole ed interessante**

A mo' di premessa, è significativo ricordare la radice etimologica del termine "interesse" in quanto "essere insieme", "essere condiviso", "inter – esse", appunto.

Condizione necessaria perché esista l'interesse è che ci sia uno spazio comune tra la mia esistenza e la tua, una intersezione tra la sfera della mia vita, dei miei tentativi di risposta, del mio sapere, e la tua

1) La trasmissione della tradizione rivela a tutt'oggi, nonostante possibili ,valide eccezioni, nell'istituzione scuola, una forte degradazione a congerie di contenuti (le cosiddette materie) che hanno perso la loro vitalità, che spesso sono solo il "precipitato" ormai disidratato del percorso umano del conoscere e del fare, di quel dinamismo che le esigenze del cuore umano hanno provocato nel rapporto con il reale. Il massimo livello di degrado, ancora diffuso, è rappresentato da un insegnamento che trasmette nozioni che si studiano perché questo è il pedaggio che l'istituzione scuola chiede, una scuola che diviene fine a se stessa, autoreferenziale. Il punto più critico è la scarsa preoccupazione di "mettere in movimento", di aprire allo studente maggiori possibilità di connessione al reale.

2) Si è degradata, nella scuola, anche quella caratteristica , già di per sé così problematica, che è la frantumazione del sapere: le varie "materie" sono la deriva, imbastardita nel senso nozionistico sopra detto, delle discipline, e il conseguente smarrimento del loro valore epistemologico.

Il risultato è che le nozioni sono, nella maggioranza delle situazioni, separate tra loro. Questa separazione significa, nella pratica didattica, che ogni insegnante vede esclusivamente la sua "materia", senza chiedersi quale sia la proposta formativa complessiva che il tipo di scuola cui appartiene sta facendo. Paradossalmente l'insegnante serio svolge un "programma denso", portando acqua al mulino dell'enciclopedismo, instaurando un vero e proprio "accanimento didattico".

3) La funzione del docente è, ovviamente, il pendant del tipo di trasmissione del sapere che abbiamo descritto e non è quella che permette l'evento dell'educazione: manca a molti docenti la domanda sul senso che ha, per la propria persona, per il proprio rapporto con il reale, ciò che insegnano; si insegnano contenuti perché così dice il programma o il POF, dunque difficilmente è aggredita la domanda sul cosa significhi e su quali siano la natura e lo scopo della propria "materia". Una postilla a questo: si potrebbe dire che questa valenza autoreferenziale della materia viene smentito da molti bellissimi obiettivi scritti nei vari POF, dove sulla carta si ipotizza un uomo nuovo, ma sono spesso parole. Un altro aspetto problematico della funzione docente è infatti la schizofrenia tra la teoria (nel senso di buone intenzioni) e la effettiva prassi didattica.

In questo senso occorre recuperare POF e competenze in quanto obiettivi, rispetto ai quali la scelta dei percorsi formativi per raggiungerli è compito specifico del docente, il quale individua i punti e i contenuti significativi anche sulla base del suo "interesse", secondo "scienza e coscienza", come deve accadere per ogni professionista.

Anche la "scuola dei Progetti" non ha modificato la situazione: nei nostri istituti si sono moltiplicati a canne d'organo progetti di tutti i generi (educazione stradale, educazione alla legalità, progetto ruote sicure, educazione alla salute, corsi di musica rock...), senza alcun nesso con l'attività didattica vera e propria. L'effetto è una frantumazione ulteriore dei saperi e una generale confusione educativa.

#### **IV) Aspetti della condizione dello studente**

Spessissimo si ha l'impressione che la scuola sia ideologicamente "disinteressata", cioè programmaticamente contraria a fare entrare cose con le quali ci si "sporca le mani". In questo modo si rischia di far venire completamente meno ogni possibile ambito in cui si intercetta l'"essere" dell'allievo.

Già questo indica un venir meno della possibilità di fare esperienza della propria vita, ma a sua volta questo è la conseguenza di un clima culturale di crisi profonda, in cui la derealizzazione dell'esperienza (per usare una significativa espressione di un sociologo) si accentua ulteriormente anche per una frattura, per una scissione tra razionalità calcolante e vissuto affettivo, emozionale, due sfere che sembrano escludersi reciprocamente "La sfera emozionale esclude la razionalità, la regola, la progettualità, la sfera razionale esclude invece l'esistenziale, il relazionale, l'affettivo." (F. Botturi). Se il dato che emerge è che non si fa esperienza della realtà perché le varie funzioni dell'io sono separate, si pone la domanda del cosa e del come rimetter in moto una esperienza. Questa questione interessa la scuola.

Se manca questo elemento essenziale viene meno lo spazio per una proposta autorevole che sappia non solo rispondere alla domanda di senso e soddisfazione ma aprire l'individuo all'esercizio della propria libertà. E solo la libertà, mossa da un'attrattiva, cioè dal desiderio di senso, di bene, di giustizia, mette in moto l'individuo e mette in conto la fatica e l'impegno

Relazioni primarie che non mettono in moto la libertà portano sia ad un atteggiamento di sfiducia sia ad un atteggiamento conflittuale in nome di una libertà dove non conta se ciò che è scelto è scelto bene o male, ma solo se è stato scelto (prevale un formalismo della libertà come unica origine del valore).

#### **V ) Le aperture e i limiti contenuti nell'insegnamento per competenze, con riferimento al Decreto ministeriale e ai documenti allegati**

##### **Il decreto Fioroni e il contesto delineato**

L'idea di competenza compare fin dalla introduzione al Decreto ministeriale del 22 agosto 2007 e al Documento tecnico, che parla di "necessaria integrazione di saperi e competenze", queste ultime intese come "un saper fare ad ampio spettro che conferiscono senso autentico e motivante" alle cose apprese, perché "siano riconducibili a sé"; presenta poi come novità quella di "rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento di tali competenze".

Le definizioni di competenze abilità e conoscenze sono riprese letteralmente dal Quadro europeo delle Qualifiche e riportate in calce nelle prime pagine del Documento tecnico.

Sempre all'inizio del Documento tecnico si propone come "tessuto" per la costruzione di percorsi il criterio di riferimento di quattro "Assi culturali" in cui collocare le varie materie, e per ciascun asse vi è una indicazione di competenze, abilità e conoscenze, in un formato anche grafico, ripreso dagli Standard minimi della conferenza Stato-Regioni, fatto a tre colonne in cui si cerca di definire, anche se in modo piuttosto opinabile e migliorabile, tutti e tre i livelli.

Nelle pagine successive del Documento tecnico, infine, sono indicate le cosiddette "competenze di cittadinanza". Anche questo ha un retroterra: accanto alle competenze esito dell'apprendimento, il Parlamento europeo ha raccomandato<sup>1</sup> che ogni sistema educativo sia indirizzato alla formazione di otto competenze-chiave di cittadinanza (definite "competenze chiave per l'apprendimento permanente"<sup>2</sup>), che permettono a ciascuno quell'esercizio consapevole della cittadinanza che è considerato requisito di una società equa e solidaristica. La definizione di "competenze-chiave"

<sup>1</sup> [http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/news/2007/allegati/competenze\\_chiave.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/news/2007/allegati/competenze_chiave.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?Type=TA&Reference=P6-TA-2006-0365&language=IT>

costituisce un tentativo di dotare ogni cittadino europeo di un patrimonio comune, a prescindere dai curricoli nazionali e dai contenuti specifici dell'apprendimento. Esse sono state definite in questo modo:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare ad imparare
6. competenze interpersonali, interculturali e competenza civica
7. imprenditorialità
8. espressione culturale

Si vede come in questa definizione coesistano preoccupazioni legate al livello di conoscenza dei cittadini europei, tanto che le prime tre sono poi recepite nel documento dell'obbligo da tre degli assi culturali, ma anche un'attenzione al "saper essere" (competenze interpersonali, imprenditorialità) e alla tradizione culturale, qui intesa piuttosto genericamente, ma comunque presente. Il patrimonio di tradizioni e cultura dell'Europa trova qui un vago cenno, anche se poi non è nel "sapere" che esso si colloca, ma nelle due macro-competenze di cui si parlerà più avanti, cioè "saper essere" e "saper vivere insieme", legate all'accettazione delle diversità e alla valorizzazione della identità storica di ciascun paese.

Nel documento sull'innalzamento dell'obbligo di cui stiamo parlando in realtà sono presenti due diverse serie di "competenze di cittadinanza" in quanto la commissione che ha elaborato questo documento ha proposto, (...) sulla scia di altri documenti e definizioni di competenze di cittadinanza, la seguente serie, dal taglio maggiormente trasversale e legato soprattutto al "saper essere", che dovrebbero costituire una specie di filo rosso presente all'interno degli assi culturali: 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare; 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione.

### **Il contesto da cui deriva l'insegnamento per competenze.**

Come forse è noto, il bisogno di misurare l'apprendimento scolastico, di avere misure confrontabili fra diversi paesi, è nato tra i paesi dell'Unione Europea, anzi tra i sistemi economici di essa, e dal loro bisogno di sapere con certezza quello che i giovani hanno appreso. Questa esigenza in Europa è nata dal campo della formazione al lavoro: per consentire la libera circolazione dei lavoratori all'interno del mercato comune è stato dapprima cercato un sistema di equiparazione dei titoli di studio attraverso il sistema dei crediti formativi, e poi è stato definito il Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ)<sup>3</sup> che descrive otto diversi livelli di qualifica professionale (fino all'alta formazione post-diploma). Nel frattempo in Europa si è cominciato a parlare non solo del sapere fornito dalla scuola, ma anche dei saperi informali e non formali acquisiti fuori dalla scuola.

Anche in Italia si è cominciato a parlare di "competenze" legate per lo più all'ambito del lavoro. Per primo l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) ha introdotto in Italia la medesima preoccupazione di una definizione chiara delle capacità dei giovani in uscita dai diversi percorsi lavorativi. Da questo settore è sorta l'idea di "competenze" in uscita da tutti i percorsi formativi, sulla scorta anche delle parole d'ordine del Libro bianco "*Crescita, competitività, occupazione*" di Jacques Delors, del 1993<sup>4</sup>: compito dell'istruzione è fornire a ogni cittadino della "società della conoscenza" il "sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme". A partire da quella data le competenze sono state descritte in vario modo, per esempio dal programma De.Se.Co. (*Definitions and Selection of Competences*)<sup>5</sup> dell'OCSE che ne ha

<sup>3</sup> Testo in varie lingue [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)

<sup>4</sup> Una sintesi in <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/DelorsLibroBianco1993.htm>

<sup>5</sup> [http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)

individuate tre in particolare non legate al lavoro bensì alla vita adulta: 1. usare strumenti in modo interattivo (linguaggio, tecnologia); 2. interagire in gruppi eterogenei; 3. agire autonomamente. Dalle competenze legate al primo settore, per cui si ritiene che ogni cittadino europeo debba essere in grado di utilizzare diversi linguaggi, verbale e simbolico-matematico, per esercitare appieno i diritti di cittadinanza, sono nate le misurazioni degli apprendimenti dei 15enni dell'OCSE PISA. Da qui i concetti di *literacy* e *numeracy*, che indicano rispettivamente la competenza nella interpretazione di testi e nell'utilizzo del linguaggio matematico, in situazioni "di vita reale", al di fuori quindi da contesti specificamente scolastici.

Se il concetto di competenza nasce in questo contesto, esso si è nel frattempo esteso e ampliato. Nel documento europeo QEQ, da cui sono derivate le definizioni contenute nel documento sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, l'accezione di conoscenza-abilità-competenza si è arricchito ben al di là del contesto lavorativo o funzionalista. Nel documento tali espressioni vengono definite con chiarezza in quanto fanno parte della più comprensiva definizione di "risultati dell'apprendimento": *descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.*

Pertanto i tre termini vengono a loro volta analizzati.

*Viene definito "conoscenze" il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;*

Si nota in questa definizione la presenza di elementi teorici accanto a quelli pratici, l'ampliamento ben al di là dei contenuti (a rischio di nozionismo) in quanto le conoscenze richiedono un processo di assimilazione e, diremmo, personalizzazione, in modo da diventare fattori capaci di trasformarsi in abilità e competenze.

*Le "abilità" indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti );*

Si vede in questa definizione il legame stretto fra conoscenze-abilità e compiti della vita, al cui servizio si piega ogni sapere: il nesso con le domande poste dalla realtà, con i bisogni (problemi, compiti) che ogni persona si trova ad affrontare "armato" della propria istruzione, che comprende aspetti più propriamente cognitivi e aspetti di operatività pratica. In questa definizione trovano posto sia il canale degli studi teoretici sia quello dell'imparare a partire dal fare.

*Si intende infine per "competenze" la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

L'insistenza dei documenti europei sulle competenze (sia quelle esito degli assi culturali, sia le competenze chiave) può avere una valenza tendenzialmente positiva. Infatti i risultati di apprendimento prevedono che si raggiungano obiettivi legati a tutti e tre gli ambiti: la conoscenza, la capacità di soluzione di problemi o compiti e l'autonomia-responsabilità nelle situazioni di studio, di lavoro o di sviluppo personale-professionale.

In sintesi si può affermare che la struttura di insegnamento per competenze implica un passaggio da una visione di tipo funzionalista, in cui il risultato atteso è sostanzialmente un compito, legato e definito dall'uso di determinati strumenti tecnici nel contesto di un processo produttivo, a una visione che valorizza la crescita professionale e personale, in cui la competenza è in estrema sintesi una responsabilità attesa in un contesto.

Per esemplificare: saper usare spazzolone e detersivo per tenere pulito un ambiente è un compito, un risultato atteso esito di conoscenze (quale detersivo utilizzare per pulire il pavimento) e abilità (saper usare lo spazzolone ...); garantire l'igiene e la pulizia di un ambiente è una competenza, che implica un livello di responsabilità, la capacità di giudicare il momento e il modo di intervenire, un certo grado di sensibilità per l'ordine, in cui abilità e conoscenze sono elementi necessari ma non sufficienti.

Il fatto che il livello di responsabilità sia "atteso", significa porre con grande rilevanza anche la questione della valutazione. Infatti, a seconda di chi è il soggetto che "attende" dalla persona un determinato livello di responsabilità, varia la scala su cui si opera la valutazione, varia il livello di sufficienza, varia la modalità di verifica della competenza.

Se il soggetto che attende non è solo il docente, questo implica una possibile rottura del cerchio di ferro della autoreferenzialità e una possibile valorizzazione del docente in quanto testimone della realtà esterna alla scuola e non come pietra di paragone per le competenze dell'allievo ( "*stavvi Minos orribilmente, e ringhia...*" ).

Peraltro questo non significa che le situazioni ipotizzate per l'esercizio consapevole delle competenze siano appiattite su un contesto "aziendale", e cioè semplicemente funzionalistico, ma anche di studio e di sviluppo personale-professionale. Si tratta senz'altro di competenze legate allo sviluppo di quello che potremmo chiamare "capitale umano".

## **L'insegnamento per competenze come possibile strumento utile**

La domanda "cosa imparo a scuola e a cosa serve quello che imparo scuola?", sollecitata dal retroterra che abbiamo delineato e presente nel Documento, se intesa in senso non restrittivo, significa spostarsi sulla domanda del come la scuola aumenti la possibilità di apertura al reale, apre poi la questione della formazione e della funzione dell'insegnante, fino a interessare i contenuti specifici dei curricula scolastici.

L'accento, nella definizione di competenza, è posto infatti sull'uso di ciò che si è appreso, e ci sembra evidente, anche dal retroterra sopra ricostruito, che questa dimensione pratica può non essere intesa riduttivamente come un fare manuale, se i docenti non sono passivi. L'introduzione del documento Fioroni cerca di precisarlo e recita: "*Le competenze, così intese, non riguardano una versione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle cose apprese e utilizzate, perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi con versatilità*".

Meglio di questa precisazione è, poi, la definizione di competenza che indica, come sopra accennato, le situazioni in cui si dovrebbe fare uso di quanto si apprende a scuola, cioè il lavoro, lo studio e "lo sviluppo personale". Quest'ultima espressione fa da pendant all'uso delle "capacità personali" affiancato all'uso delle conoscenze e delle abilità. In altri termini si riconosce che quanto si apprende a scuola si rivolge ad un soggetto che non è tabula rasa, che ha sue peculiarità, che ha un suo vissuto, sia in senso relazionale, sia nel senso di apprendimenti informali. Ci sembra da valorizzare questa attenzione al singolo: al di là di possibili superficialità, essa può richiamare ad una relazione tra docente e allievo che non trascuri il modo particolare con cui le esigenze umane fondamentali si esprimono in lui, che sappia intuire e far spazio a questi dati per favorire un movimento verso la realtà.

Il traguardo della competenza, anche nella sua genericità, è una categoria che può sollecitare ad un ripensamento dell'insegnamento teso a mettere in moto tutte le dimensioni dell'io, vedremo a quali condizioni. Se ci poniamo queste domande

- l'insegnamento per competenze può essere interpretato e praticato, nell'attuale scuola della cosiddetta autonomia, come un dare tutte le possibilità di potenziare la consapevolezza delle esigenze del soggetto ?

- la competenza è una attesa: cosa implica questo dal punto di vista della facoltà del docente di scegliere l'itinerario significativo per giungere al livello atteso, nelle diverse concrete circostanze?
- Può spingere verso una effettiva possibilità di connessione con il reale attraverso una trasmissione della tradizione come ricerca, come risultati verificabili in un rapporto fattivo con il mondo?
- Dire che si tende ad arrivare alla competenza può equivalere a dire che si tende a far sì che l'alunno faccia esperienza della propria vita?

Se quest'ultimo è lo scopo della scuola, cioè se la scuola ha il compito di potenziare, attraverso la conoscenza, la possibilità di fare esperienza, con il necessario superamento dell'autoreferenzialità, e della scuola delle sole conoscenze, l'insegnamento per competenze può essere uno stimolo positivo. Ma ad alcune condizioni.

### **Le condizioni**

Le prime, essenziali, sono:

- aver chiaro che parlare di competenze non è affatto un glissare sulle conoscenze, bensì il contrario, in quanto si fa più stringente, tolta l'autoreferenzialità del programma da "portare avanti", la domanda che l'insegnante si deve fare sul perché mai far apprendere quelle conoscenze e non altre, cioè sul cosa servano a sé come adulto e, dunque, anche allo studente (con i dovuti passaggi didattici). Non c'è esperienza senza conoscenza.
- il perseguimento delle competenze deve essere praticato didatticamente e non predicato, cioè deve tradursi in un percorso oggettivabile e comunicabile: c'è da vincere la forza del gattopardismo della scuola per il quale cambiano solo le parole (in molti POF si usano da tempo i termini competenze, abilità ma si continua da tempo nel solito modo).
- se si vuole essere realisti, cioè praticare e non predicare, occorre porsi una domanda fondamentale: a che condizioni la gradualità necessaria - il lavorare per individuare possibili competenze, accettando di ripensare il proprio insegnamento secondo questa categoria, è un lavoro notevole e pertanto non si fa dall'oggi al domani - non si perde nelle sabbie mobili della burocrazia scolastica, nel "gattopardismo" per cui si cambiano i nomi ma non la sostanza delle cose, in una serie infinita di battaglie di retroguardia fatte per dimostrare che le novità insite in questo metodo sono conformi all'infinita congerie di ordinanze, delibere, circolari, abitudini e malvezi della scuola italiana?

### **Realismo e gradualità nel contesto dell'autonomia scolastica**

Entriamo dunque in merito al realismo e alla gradualità. Con il termine realismo intendiamo anzitutto il prendere in considerazione le suggestioni proposte. Ad esempio: le due serie di competenze finali sopra accennate, presenti nel Documento, sono, è evidente, assai generiche; pertanto, secondo il solito stile scolastico, tutti i docenti possono dare il loro assenso, tanto, si dice, si tratta solo di parole su carta. Invece possono già indicare un cambiamento nella pratica didattica. Si pensi alla competenza nella madrelingua: tutti sono d'accordo che è una competenza sensata, ma, nella pratica didattica attuale, raramente viene realizzato un effettivo concorso, per esempio di una materia come Diritto o Matematica, a questa competenza finale (si pensa ancora che sia solo un affare del Docente di italiano). Ecco già una spinta alla messa in pratica ed anche l'indicazione di una gradualità, così da non approfittare della genericità di queste competenze per farne retorica, ma per considerarle uno spunto di lavoro.

Altro esempio di realismo nella gradualità: consideriamo un'altra competenza che può sembrare, alla normale mentalità "gattopardesca", una espressione retorica: imparare ad imparare. In realtà, se un insegnante individua la modalità, cioè il percorso con cui può concorrere a questa competenza, forse qualcosa del suo modo di insegnare potrebbe cambiare.

Abbiamo già detto che il Documento Tecnico presenta competenze più specifiche per ognuno dei quattro assi in cui sono raggruppate le possibili materie di un Biennio (linguistico, storico-sociale, logico-matematico, tecnico-scientifico) e che, in discesa, poi, per ogni competenza di base dei vari assi, sono proposte, su due colonne, le relative conoscenze e abilità. Questa griglia di lavoro a nostro parere può essere utilizzata, in quanto suggerisce un modo di procedere (conoscenze-abilità in funzione di competenze), mentre tutto il resto è o precario o discutibile.

E' precario il fatto che il Documento tecnico indichi competenze da fine dell'obbligo (tipo "orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio"), in quanto riflette una scelta che, con gli attuali scenari, sarà rivista. Scuole come i Licei, il cui Biennio è più che mai funzionale al triennio, solo per questo, non lo hanno preso in considerazione già prima che lo scenario politico cambiasse.

E' precario il fatto che il documento, imponendo il biennio come conclusione dell'obbligo, nella colonna delle conoscenze, prescindendo totalmente dagli attuali programmi, la maggior parte dei quali, si pensi a storia, sono impostati secondo la scansione graduale biennio-triennio

E' discutibile perché le competenze di base indicate per ogni asse non sono un gran che, si pensi alla prima competenza base proposta per l'asse storico, che suona solo come una tecnica del confronto: *"Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali"*.

Tuttavia, come detto nell'introduzione del Documento, le scuole hanno un compito specifico a questo riguardo: *"sono le scuole...a realizzare e non ad applicare l'innovazione in relazione agli assi culturali considerati strategici e alle competenze chiave"*. Dunque competenze, conoscenze e abilità non si possono riscrivere (occorre un elemento stabile e posto in modo "autoritativo" dall'esterno, per quanto questo "esterno sia il Ministero...), ma senz'altro si devono definire operativamente, concretamente anche e soprattutto alla luce del fatto che su quella traccia occorre effettivamente costruire un percorso di istruzione del Biennio come ultima fase dell'obbligo scolastico che sia percorribile e significativo. Infatti, se le competenze sono riscrivibili in ogni caso e non sono poste come elemento fisso, tutto può essere ridotto con estrema facilità a niente; se sono riferimenti fissi ma da definire nel concreto in termini di contenuti, percorsi e indicazioni e livelli per la valutazione, questo può essere la condizione per cui la libertà di educazione di ogni singolo docente viene da un lato esaltata e dall'altro resa pubblica e condivisibile.

Il che significa, cosa non da poco, che le conoscenze vanno in ogni modo ridiscusse e che la gradualità non voglia dire cancellare quasi completamente le conoscenze previste dai programmi, proprio perché sono, nel bene e nel male, un patrimonio che i docenti hanno, che non si azzerano ma si rivede.

Se si prova a utilizzare la griglia, si è sollecitati a individuare, rispetto alle conoscenze che si intende proporre, delle competenze adeguate, probabilmente più osservabili e descrivibili che misurabili. Sulla questione della misurabilità delle competenze molta letteratura è stata prodotta, chi nega la misurabilità delle competenze sostiene che la competenza chiama in causa l'uso di doti e di capacità soggettive e che la situazione in cui esercitare la competenza (la vita reale) non può coincidere con la situazione scolastica.

Riteniamo sensata questa posizione, ma molto rischiosa se usata male: non può voler dire che a scuola non si tenti di arrivare quanto meno a un "traguardo di competenza", cioè a una rottura delle ingessature, dei riti autoreferenziali su cui si imposta, che non si individuino possibilità per impegnare un po' tutte le facoltà dello studente sia il livello cognitivo che quello immaginativo, affettivo e operativo. Non può voler dire che non si fanno usare anche le acquisizioni informali oltre che le conoscenze scolastiche dello studente. Un modo realistico per dirimere la questione potrà essere che quando si predispongono situazioni di messa in atto di competenze, si individueranno degli indicatori.

La valutazione riguarderà il grado di raggiungimento degli indicatori: tanto più sarà intelligente la “batteria” di indicatori individuata ed utilizzata, tanto più la valutazione sarà significativa anche in relazione alla competenza, che in sé rimane piuttosto descrivibile che non valutabile.

Occorre però pensare che per quanto ben fatta sia la struttura degli indicatori, qualcosa della competenza (proprio perché è una responsabilità attesa in un contesto..) rimanga inafferrabile dalla scuola.

Perciò sarà utile valorizzare occasioni dove il rapporto fuori scuola - dentro scuola è più marcato degli altri e può permettere la messa in pratica e l’osservazione di alcune competenze (pensiamo, ad esempio, all’esperienza di stage, alla possibilità che offrono, se ripensati, i viaggi di istruzione o le tante uscite didattiche, i progetti didattici che altrimenti rischiano di essere insignificanti nel processo di formazione, etc.)

Un primo passo per individuare indicatori significativi della competenza può essere fatto in direzione di quel punto in cui conoscenza e competenza tendono a confondersi, che è l’abilità. La sua definizione, nel documento, è la stessa del Quadro europeo, che abbiamo sopra riportato e dunque dovrebbe essere il primo modo di metter in movimento lo studente, cioè chi apprende le conoscenze.

Ci sono conoscenze proposte a scuola che facilmente si rapportano ad abilità, ad esempio quelle della lingua straniera, che ha nella sua tradizione didattica la costruzione di un percorso graduale fatto di conoscenze-abilità in funzione di competenze.

Ci sono invece conoscenze che raramente, nella pratica dell’insegnamento, vengono correlate alle abilità.

Riteniamo sia stimolante tentare di individuare questo nesso. Se sulla misurabilità delle competenze ci sono fondati dubbi, le abilità dovrebbero, oltre a mettere in azione lo studente, permettere di individuare almeno alcuni indicatori in grado di supportare una valutazione più oggettiva, dunque andare verso un superamento dell’altro tipo di autoreferenzialità che caratterizza la scuola e che è la non esistenza (cioè la completa soggettività) della valutazione. Attenzione: riteniamo che le abilità possano costituire una marcia di avvicinamento ad una misurabilità, anche qui con gradualità.

Come sulle competenze, così sul concetto di abilità, sono state fatte molte disquisizioni. C’è chi ha insistito, in opposizione alla valutabilità delle competenze, sulle abilità intese come un saper fare esercitato, sviluppato e codificato, dunque standardizzato e per questo oggettivamente valutabile.

Ci sono certamente delle abilità di questo tipo che dunque vanno ben individuate e che possono essere sottoposte a misurazione. Ma il criterio di una intelligente gradualità deve intervenire anche qui. Cioè, volendo raccogliere la “provocazione” contenuta nel porre un rapporto tra conoscenza e abilità, ci sembra che questa vada intesa come un passo che l’allievo fa, di cui lui si accorge, di cui il docente si accorge, di cui sia possibile render conto a un altro docente, a un’altra scuola, che possa essere stabilita chiaramente e, questione molto importante, sia condivisibile anche da parte dei colleghi.

Operativamente: individuata una competenza di traguardo, stabilite le conoscenze che ad essa si riferiscono c’è da chiedersi quali passi di questo tipo esse permettano, passi in grado di contribuire, anche minimamente a quella competenza.

Si potrebbe dire che l’indicatore di competenza (costruito eventualmente a partire da una abilità) è contemporaneamente un “passo” del percorso formativo, e una “azione”, che sia:

- riconoscibile, cioè che il ragazzo possa fare, che il docente possa osservare, che sia socializzabile, comprensibile e condivisibile dagli altri docenti
- contestualizzata, cioè alla portata della situazione (di vita) del ragazzo
- valutabile, almeno in prospettiva (la gradualità va applicata anche su questo punto)

- essenziale e posta in adeguata successione, cioè capace di segnare delle tappe adeguate di un percorso verso una determinata competenza
- significativa di una “sapere” in azione

E' possibile, in ogni tipo di scuola, a partire da ogni tipo di biennio, per poi arrivare al triennio, individuare passi - azioni, alcune rigidamente procedurali, altre di più ampio respiro ma con alcuni precisi caratteri quali quelli indicati?

Ovviamente queste azioni, in connessione con alcune competenze (o traguardi di competenze) saranno intese con una modulazione che attiene a quel contesto di scuola e a quel tipo di studente. Proprio questa aderenza a quel particolare contesto umano può presupporre dei tempi, delle modalità di lavoro particolari anche se le azioni con le caratteristiche suddette costituiscono delle pietre miliari. I tempi e le modalità di lavoro, le conoscenze proposte sono necessariamente vari, perché può essere che in una classe ci siano da far emergere precondizioni e fattori anche soggettivi, senza dei quali non si può arrivare a quella abilità che forse in un'altra classe sono più facilmente raggiungibili. Facciamo un banalissimo esempio: pensiamo alla conoscenza di una procedura per il riassunto di un testo: in una classe può richiedere un percorso che deve recuperare una questione profonda e prioritaria: la disponibilità ad ascoltare quell'alterità, quell'altro, che è il testo.

Cioè: se riteniamo interessante individuare delle azioni che costituiscano delle pietre miliari circa l'uso delle conoscenze, in funzione di una competenza più ampia, sappiamo bene che il percorso che si deve intraprendere si deve giocare nella pratica didattica e nella relazione con quegli studenti e non altri. Dunque: il percorso sicuramente dipende dal contesto, l'esito però può portare ad apprendimenti maggiormente certificabili di quanto non avvenga ora, cioè appunto le abilità in relazione ad una competenza.

Di particolare importanza circa le azioni ci sembra essere la caratteristica della riconoscibilità, proprio per questo abbiamo provato a sostituire la parola abilità con la parola azione.

La riconoscibilità, come detto sopra, è più impegnativa per quelle materie che rischiano da tempo di chiedere allo studente solo la restituzione di conoscenze, ma ci sembra stimoli il docente a distinguere tra ciò che può essere dimenticato e ciò che può restare in chi apprende. Inoltre stimola a dare tempo e iniziativa perché ciò che è importante permanga, in quanto trasferito in una operatività che richieda un minimo di creatività. Infine, cosa non da poco, può rendere partecipabile il proprio lavoro agli altri docenti, proprio perché si deve descrivere con termini chiari e comprensibili, quale azione si chiede e come si espliciti.

Per concludere, non vorremmo ci fosse l'equivoco che l'insegnamento per competenze sia la soluzione dei problemi che riguardano la scuola, pensiamo alla necessità che siano presenti altri fattori:

1. la condizione della passione per il proprio sapere (nel senso etimologico del termine) che sopra abbiamo indicato, essa non è creata d'emblè dalla competenza.
2. la contestualizzazione e la relativizzazione del proprio sapere nello specifico contesto in cui il proprio lavoro di docente si innesta con quello dei colleghi: nei confronti degli allievi questo significa concepire il proprio insegnamento come una possibile (non l'unica o la più importante) finestra sporgendosi dalla quale l'allievo cominci a fare esperienza della realtà
3. la volontà e alla capacità del docente di fare un uso critico, realistico e graduale di ciò che viene dal Ministero.

Riteniamo solo che quanto viene dall'alto dello scenario europeo (e che pertanto non dovrebbe essere vittima dell'alterna onnipotenza delle umane sorte dei Ministeri), cioè l'ipotesi dell'insegnamento per competenze, può costituire uno stimolo verso un apprendimento che abiliti maggiormente lo studente a fare esperienza del reale.

## Le condizioni strutturali

Gli stimoli che si possono raccogliere, più che dal documento Fioroni, dalla pratica della categoria della competenza-abilità, non hanno la possibilità di essere tali nella effettiva pratica didattica, se non si opera, infine, anche sul piano della struttura scolastica. Occorre superare il modello organizzativo dell'attività dei docenti interno alle singole scuole che è basato su criteri burocratico-amministrativi. La distribuzione delle cattedre e la composizione dei Consigli di classe ad esempio non tiene mai conto di una eventuale progettualità comune, della possibilità di formarsi di comunità di lavoro "stabili" basate sulla condivisione di ipotesi educative e culturali. Questo si collega perfettamente al fatto che nell'attuale quadro normativo e contrattuale il tempo previsto per i Consigli di classe è tale che essi, in una notevole quantità di casi, non possono essere altro che formali (rendiconto generico del come va la classe e/o qualche scambio sul come fare se la classe va maluccio). Riteniamo questa sia una questione assai difficile da cambiare. Un primo passo per uscirne è il riconoscere e il favorire (ovviamente anche come incentivazione) la possibilità che i Consigli di classe si trasformino in comunità al lavoro che periodicamente e stabilmente si confrontano, per tentare qualche aspetto di rinnovamento, con la condizione di un effettiva documentazione dei risultati e di una loro socializzazione.

E questo non solo per quanto riguarda i Consigli di classe: occorrerebbe pensare a forme di organizzazione che rompano la rigida struttura scolastica e permettano di disarticolare il gruppo classe per riaggregarlo con altre classi, nel momento in cui ci fosse necessità di portare avanti progetti particolari.

Sono queste **comunità di lavoro** che devono declinare lo sviluppo dell'attività curricolare e devono essere libere di farlo anche modificando in itinere le loro programmazioni, o progettando *just in time* percorsi progettuali che devono poter essere messi in atto, anche se non sono stati preventivamente approvati all'inizio dell'anno (basterebbe, ad esempio, mettere una clausola all'interno del POF, oppure destinare una parte dei fondi dell'istituzione scolastica per progetti "estemporanei" non programmabili all'inizio dell'anno...)

E' all'interno di queste comunità di lavoro che vanno affrontati anche i problemi del recupero delle difficoltà, oltre che dell'attenzione alle eccellenze, secondo modalità non predeterminate dall'alto, ma pensate in base alle esigenze dello sviluppo della proposta formativa che hanno elaborato e degli studenti a cui si rivolge.

Questa modalità organizzativa si oppone ovviamente ad un'altra caratteristica dell'organizzazione burocratica che è presente nelle scuole dove non si naufraga nel formalismo totale: la tendenza a muoversi in funzione di una uniformità della proposta formativa. Si pensi ad esempio all'ossessione per le griglie di valutazione per assicurare una valutazione oggettiva, e per ciò stesso equa, e costituire una difesa dalle contestazioni più o meno motivate, di studenti e genitori oppure si pensi alla ossessione per le programmazioni, tanto rigide, quanto contrarie alla flessibilità e alla personalizzazione.