

## Ragionare di competenze a scuola

*Competenze*: è la nuova parola d'ordine, entrata in scena a riforma dei piani di studi della scuola media già avviata, con la quale chi opera in questa scuola deve fare i conti o dovrà farlo tra poco. Viene a far compagnia alla triade di concetti rispetto alla quale la riforma si è orientata, cioè le *conoscenze* (i saperi), le *capacità* (saper fare) e gli *atteggiamenti* (saper essere), con cui nel frattempo una certa familiarità l'abbiamo o dovremmo averla (vedi la *Mappa formativa* contenuta nel nuovo *Piano formativo della scuola media*).

Vediamo, anzitutto, di darne una definizione. Tra le tante in circolazione<sup>1</sup> scelgo questa, sulla quale credo si accordino più o meno tutti: una competenza è un sistema di conoscenze concettuali e procedurali (capacità) e di atteggiamenti che permettono, all'interno di una famiglia di situazioni, di identificare un problema e la sua soluzione mediante un'azione efficace. Le tre categorie delle *conoscenze*, *abilità* e *atteggiamenti* diventano a questo punto delle *risorse* che vengono attivate nel momento in cui si esercita una data competenza, e la scuola dovrebbe quindi portare gli allievi a costruirsi queste competenze fornendo loro le risorse necessarie.

Quali conseguenze comporti l'introduzione di questo concetto nei nuovi piani di studio, non mi sembra sia stato oggetto di grandi dibattiti nella scuola, e quindi mi proverò a aprire la discussione con le seguenti riflessioni. La logica delle competenze tocca tre dimensioni fondamentali del lavoro degli insegnanti, portandovi dei cambiamenti piuttosto rilevanti: modifica il mandato dato loro dalla collettività attraverso lo Stato, cioè il loro "contratto", intendendo come tale il programma (il piano di studi); richiede un cambiamento di prospettiva sul piano pedagogico e didattico; mette in discussione il profilo formativo e la funzione culturale della scuola (in particolare della scuola media). Vediamo di chiarire come.

**Un nuovo mandato per l'insegnante**  
I programmi della scuola media ancora in vigore (risalenti, a parte qualche aggiornamento, al 1987) sono preva-

lentemente impostati secondo una logica dei *contenuti*: nei paragrafi introduttivi della maggior parte dei programmi si accenna, è vero, a ciò che l'allievo dovrà essere capace di fare al termine delle diverse tappe del curriculum, ma quando si arriva alla parte più operativa, quella a cui i docenti fanno riferimento quando allestiscono il loro percorso didattico (la programmazione), ci si trova solitamente di fronte a un elenco di nozioni e di concetti. Qualcuno di questi comporta pure l'apprendimento di capacità (e talora di atteggiamenti), ma questi sono in larga misura impliciti. Ne risulta che il "contratto" dell'insegnante richiede che egli "svolga il programma", cioè tratti una data serie di contenuti; e una eventuale valutazione del suo operato si concentrerà principalmente sulla sua adesione al programma. Donde nasce poi quell'ansia che ci coglie di tanto in tanto - mi si perdoni la descrizione un po' caricaturale - di "non aver terminato il programma", che ci induce a "correre" nelle ultime settimane di scuola, incuranti del fatto che il drappello di alunni che ancora "riesce a seguire" si è drammaticamente assottigliato.

Con le competenze la musica cambia (o dovrebbe cambiare): si tratta di aiutare gli allievi a acquisire delle competenze, a costruirle, fornendo loro le risorse necessarie e offrendo loro delle opportunità per esercitarle, combinarle e applicarle in contesti via via sempre più complessi. L'attenzione si sposta da ciò che fa il docente a ciò che impara l'allievo. Secondo quest'ottica, l'insegnante non ha assolto il suo dovere contrattuale semplicemente presentando alla classe un certo numero di contenuti, ma solo se ha portato gli allievi ad acquisire le competenze previste dal piano di studi. In qualche maniera questa era un'implicazione che accompagnava già i programmi del 1987 e il far scuola da sempre, ma ora diventa esplicita e, con ciò, vincolante per chi è investito del mandato di insegnare. La valutazione del suo operato, insomma, sarà misurata, in maniera più esplicita e diretta, sull'operato degli allievi, su ciò che sanno fare.

Se questo cambiamento di prospettiva può avere delle conseguenze interessanti sul piano pedagogico, non ci si può nascondere una certa preoccupazione per quanto riguarda l'applicazione dei criteri con cui si valuterà il lavoro degli insegnanti, o la possibilità stessa di definire questi criteri: chi insegna sa quante sono le variabili in gioco, quante differenze individuali esistono nel modo di imparare una competenza e anche di esercitarla (lo sottolinea anche un'autorità in questo campo come Le Boterf), e sa pure che l'apprendimento non è un processo lineare dove a un dato *input* corrisponda un necessario *output*, certo e omogeneo. Le medesime strategie didattiche non producono gli stessi effetti con allievi diversi e, spesso, nemmeno in classi diverse o in momenti diversi con la medesima classe. Non vado oltre: mi limito a rilevare che qui c'è un problema aperto che bisognerà affrontare prima di migrare a cuor leggero verso il mondo delle competenze.

### Le competenze non si insegnano

Le competenze non si insegnano: si possono solo apprendere. Ciascuno di noi, esaminando le poche o le tante cose in cui si reputa minimamente competente, sa che ha appreso alcune conoscenze inerenti a quella competenza da qualcuno (da una o più persone o da letture), sa che qualche operazione gli è stata mostrata. Ma sa anche che molte di queste conoscenze gli vengono dalle sue personalissime scoperte, sa che tante operazioni necessarie le ha imparate da solo, attraverso una serie di tentativi e di errori, e sa che il processo di apprendimento ha anche modificato un po' i suoi atteggiamenti (ha imparato a essere più paziente, più tenace o più autocritico). E soprattutto sa che la combinazione di tutte queste cose, perché diventassero una competenza, è dovuta avvenire nella sua testa, in tutta autonomia. Molto di ciò che pretendiamo di insegnare non diventa affatto un oggetto di apprendimento, non per un difetto nostro o degli allievi, ma semplicemente perché quella cosa non può essere insegnata. E molto di ciò che gli allievi apprendono non fa nemmeno parte del nostro insegnamento consapevole, non rientra nei nostri obiettivi dichiarati, ma viene acquisito indirettamente attraverso le situazioni che creiamo in classe, i modi di operare che esibiamo, il modello che proponiamo.

Lavorare in classe con l'obiettivo di aiutare gli allievi a costruirsi delle competenze significa rivolgere la nostra attenzione di insegnanti non solo al *prodotto* dell'insegnamento ma, almeno altrettanto, al *processo* di apprendimento. La prima domanda da porsi prima di affrontare un nuovo argomento non sarà più: *come insegno la tal cosa?*, ma: *come si può imparare la tal cosa?* Il che conduce a una riflessione sulle possibili strategie di apprendimento e quindi sulle molte diverse maniere utilizzabili per mettere una persona nella condizione di poter imparare una data cosa.

Negli ultimi due decenni, nella maggior parte delle discipline scolastiche, si è verificato un profondo rinnovamento della teoria didattica che procede proprio in questo senso. Ma occorre anche ammettere che la sua traduzione nella prassi quotidiana non è così immediata e diffusa come si spera. Che cosa manca? Manca certamente un impegno più sistematico sul piano della formazione e dell'aggiornamento dei docenti, che dia loro gli strumenti teorici (relativi alla psicologia dell'apprendimento) e pratici (cioè didattici) per operare secondo questa logica, e che, prima ancora, diffonda una maggiore sensibilità verso questi aspetti della loro professione.

Ma il rischio di capovolgere i termini del problema è dietro l'angolo. Se una preparazione pedagogica e didattica degli insegnanti è non solo auspicabile ma necessaria, d'altro canto sarebbe un grave errore non richiedere loro anche una solida formazione scientifica. Per progettare e mettere in atto con la necessaria flessibilità i più diversi approcci didattici alla sua materia, l'insegnante non può restare chiuso nel recinto delle conoscenze di un manuale scolastico. Un insegnante di matematica deve avere un'idea della Matematica, della sua storia e della sua epistemologia, per poter concepire e adeguare agli allievi le situazioni che li portino a fare delle "scoperte" matematiche e a familiarizzarsi con un pensiero e con un linguaggio delle grandezze e delle forme astratte. Un docente di storia deve conoscere il metodo storiografico e le sue implicazioni, deve aver riflettuto sulla relatività delle prospettive storiche per poter dare un po' di respiro alle sue lezioni, e ideare delle attività che offrano ai ragazzi non solo delle effimere nozioni della storia delle civiltà o delle nazioni, ma un'idea del divenire storico dell'umanità e della storiogra-

fia come prodotto e rappresentazione culturale. Un insegnante di lingue sarà tanto più efficace quanto più è in grado di comprendere i meccanismi della comunicazione, le strutture del discorso e il funzionamento generale delle lingue, e se conosce i processi che portano alla loro acquisizione o al loro apprendimento. Non sono cose che si imparano in un corso accademico della durata di un semestre. In altre parole: se pensiamo di far meglio puntando tutto sulla formazione pedagogica degli insegnanti e trascurando la loro preparazione scientifica rischiamo di nuocere non tanto alla "scienza" o alla "cultura", ma alla stessa didattica.

### Istruire o educare?

Non intendo qui riaprire un vecchio dibattito, particolarmente vivace quando il Dipartimento a cui fa capo la nostra scuola cambiò nome<sup>2</sup>. Ma la questione torna prepotentemente d'attualità con una pedagogia fondata sulle competenze. Nessuno se lo nasconde: il concetto di competenza – com'è inteso dalle più recenti teorie pedagogiche – proviene dal mondo aziendale. Esso è uno strumento concepito per definire e misurare la produttività di una persona in un contesto economico che, lasciate alle spalle la linearità e la centralizzazione dei processi produttivi del sistema fordista e taylorista (che rendevano facilmente razionalizzabile il valore del lavoro e previsibili gli aspetti quantitativi della produzione), ha acquisito le caratteristiche della "fabbrica diffusa", della flessibilità e della complessità, dove le persone – perlomeno i quadri – sono sempre più spesso confrontate con la risoluzione di problemi e con processi decisionali in cui giocano molte variabili e dove le conoscenze devono essere continuamente e rapidamente aggiornate. Si è riscontrato che la loro accresciuta responsabilità comporta una maggiore redditività, ma anche una maggiore difficoltà a definirne il profilo. Il concetto di competenza dovrebbe quindi aiutare a descrivere l'insieme delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari a un individuo perché possa coprire una certa funzione. Su di esso si fondano i criteri di assunzione, di determinazione del reddito, di impostazione della formazione continua.

Non è dunque del tutto infondato il sospetto con cui, dal mondo della scuola, si guarda a questa nuova parola d'ordine della pedagogia. Il sospetto, cioè, che la scuola si stia pie-

gando alle leggi dell'economia di mercato, e che la sua funzione si riduca a sviluppare (solo o prevalentemente) quelle attitudini che servono direttamente all'inserimento professionale, cioè a creare un utile. La facilità con cui certe materie riescono ad adattarsi a questa logica, per esempio le lingue straniere, arrivando a esplicitare una scala di descrittori delle competenze da raggiungere, e la difficoltà che incontrano invece altre – per esempio la storia – sembrano corroborare questo sospetto.

Il sospetto nasce in coloro che difendono un'immagine della scuola che affonda le sue radici nell'umanesimo, per la sua pretesa di investire la globalità dell'uomo (di una certa idea di Uomo), e nel Settecento illuminista, per quanto concerne l'ambizione di costruire il Cittadino delle moderne democrazie. Sto, beninteso, semplificando le cose. Non si può negare che questa concezione di scuola soffra di un certo delirio di onnipotenza, dimenticando che essa non è più la sola agenzia di trasmissione culturale e forse nemmeno la più importante, anche se trattiene gli allievi per così tante ore fra le sue mura. Ma ciò che mi piace di essa è un'idea che l'accompagna, cioè quella dell'imprevedibilità, dell'indeterminazione, cioè, in fin dei conti, della libertà. Concepire una scuola e un'educazione dove non tutto sia finalizzato a un impiego immediatamente prevedibile ed economicamente utile significa anche ammettere che il mondo in cui viviamo non è né il migliore dei mondi possibili di Pangloss né l'unico mondo possibile *tout court*, e considerare che, avendo cura di ciò che la cultura ci ha consegnato, accresciamo le nostre potenzialità di sviluppo individuali e sociali. È una visione dei sistemi culturali affine ai sistemi biologici, dove è la varietà genetica, la biodiversità, ad assicurare la necessaria flessibilità e la sopravvivenza, mentre – al contrario – uno sviluppo unidirezionale può risultare fatale.

Però non credo nemmeno che l'introduzione del concetto di competenza nella scuola comporti necessariamente un suo assoggettamento alle leggi del mercato e un avvilitamento della sua funzione educativa. Non possiamo negare che certe competenze di base – quelle che le indagini sull'analfabetismo funzionale fanno rientrare nel concetto di *literacy*: per esempio la capacità di comprendere un articolo di giornale, di stimare delle grandezze



matematiche, di leggere una tabella - costituiscano un obiettivo primario della formazione scolastica. Ed è dunque un bene se queste competenze siano rese il più esplicite possibile e fissate nei piani di studio. Inoltre, diversi contributi teorici alla pedagogia delle competenze estendono la loro riflessione agli aspetti etici e sociali e includono la promozione della partecipazione alle istituzioni democratiche, della coesione sociale, del rispetto dei diritti umani, dell'attenzione all'ambiente, anche se in questi ambiti si riscontra un atteggiamento teso a esportare e a imporre acriticamente a livello mondiale (cioè a "globalizzare") non solo il nostro sistema economico, ma anche il nostro sistema di valori e la nostra cultura<sup>3</sup>.

Il problema, semmai, è quello di trovare una definizione di competenza per quegli scopi dell'educazione scolastica che non hanno un carattere meramente strumentale, ma che concorrono alla costruzione di un'immagine che l'individuo ha di sé, degli altri e del mondo. In certi ambiti ciò è certamente possibile: anche la capacità di esprimere un ragionato giudizio estetico è una forma di competenza. Ma se, come pare, il concetto di competenza si combina necessariamente con quelli di *osservabilità*, *verificabilità*, *valutabilità*, allora molte delle mete citate nella nuova *Mappa formativa* della scuola media risultano irriducibili nei termini di competenze: come ci si immagina di misurare la consapevolezza (cito dal *Piano di formazione della scuola media*, pp.26-27) «del sa-

pere come base per la costruzione progressiva di un'immagine appropriata dell'uomo e del mondo» oppure la capacità di «apprezzare il valore della diversità culturale»? Come si valutano (ed è legittimo farlo?) «gli atteggiamenti che permettano di vivere positivamente e di valorizzare i sentimenti»? Anche se si può sperare che la scuola promuova la cosiddetta competenza sociale, ammesso che possa essere definita in modo univoco, su di essa sarebbe però prudente sospendere il giudizio. Se si tratta di valutare una qualche forma di competenza esistenziale delle persone, allora è meglio che lasciamo questo compito agli dei immortali: non sarà un giudizio più equo del nostro, ma almeno sappiamo con chi prendercela se non siamo promossi.

Appare chiaro che se la scuola vuole anche concorrere alla costruzione di un sistema di valori nell'individuo, sollecitare l'uso della facoltà critica e dare gli strumenti per uno sviluppo armonico della persona, essa non si può limitare a sviluppare delle competenze<sup>4</sup>. E se queste nobili mete educative sono contemplate dal *Piano di formazione*, bisogna pure che trovino posto anche nei programmi, nei piani di studio, e che siano traducibili nella programmazione e nella pratica didattica, per non restare lettera morta. Oppure, e questa forse è la soluzione più ragionevole, occorre che il lavoro su questo fronte si sposti soprattutto su un altro piano, cioè su quello dell'istituto scolastico, visto come una collettività in cui trovino una parte attiva tutte le sue

componenti, coinvolgendole in progetti che trascendano l'istruzione e le materie scolastiche. Ma gli spazi sono però quelli di sempre: le ore di presenza degli allievi a scuola, il carico di lavoro degli insegnanti, le competenze di cui questi dispongono e le opportunità che sono date loro per aggiornarle, sono tutti vincoli che non si possono adeguare con un trucco di magia. Occorre quindi cercare il giusto equilibrio tra questi due mandati altrettanto impegnativi: istruire ed educare, perché non si escludano o soffochino a vicenda. È questa la sfida che la scuola, in particolare quella dell'obbligo, deve affrontare oggi.

**Daniele Christen**

<sup>1)</sup> C'è un proliferare di articoli e di libri sull'argomento, di cui mi limito a segnalare: Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, 2000; C. Bosman- F.M. Gerard- Xavier Roegiers, *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, 2000; Philippe Perrenoud, *Construire les compétences dès l'école*, Paris, 1998; e gli articoli dello stesso Perrenoud: *Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* (1995), *Construire les compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* (1998), reperibili sul sito: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html); inoltre: Xavier Roegiers, *Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens*, (1999), <http://www.bief.be/enseignement/publication/compet.html>. Alcune delle riflessioni del presente scritto (in particolare quelle esposte nei primi due paragrafi) sono nate dal lavoro e dalle discussioni nell'ambito del gruppo di ricerca-azione SFERA (su cui cfr. *Scuola media: idee e lavori in corso*, Ufficio dell'insegnamento medio, aprile 2002): sono quindi debitore di questi stimoli ai membri del gruppo, anche se naturalmente mi assumo la piena responsabilità dello sviluppo che trovano qui.

<sup>2)</sup> Da *Dipartimento della pubblica educazione a Dipartimento dell'istruzione e della cultura*. Questo articolo è giunto in redazione prima della recente ridenominazione da *Dipartimento dell'istruzione e della cultura a Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport*. Ndr.

<sup>3)</sup> Si vedano a questo proposito le pagine che illustrano il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), promosso dall'Organisation de Cooperation et de Développement Economiques (OCDE): [www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/).

<sup>4)</sup> « Et c'est là probablement le caractère limitatif de la compétence dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est qu'on voit mal comment on pourrait y développer exclusivement des compétences, ce qui déboucherait sans doute sur un enseignement utilitariste, professionnalisant à outrance. Dès lors qu'on adopte une démarche orientée vers les compétences, il convient d'y être attentif » X. Roegiers, *Savoirs, capacités et compétences à l'école...*, cit.