



Competenze: cui bono?

Gianni Ghisla, PhD, laureato in pedagogia (lic. phil. I) con studi complementari in filosofia ed economia e dottorato in scienze della comunicazione sul tema del rapporto tra competenze e formazione

Con il presente contributo si vuole dare spazio a una voce critica che offre ulteriori spunti di riflessione rispetto al tema delle competenze. | 45

Impariamo per la scuola o per la vita?

“Non scholae sed vitae discimus”! ‘Non impariamo per la scuola, ma per la vita’, secondo il motto che abbiamo fatto nostro, questo sarebbe stato l’auspicio dei latini. In realtà, se stiamo a Seneca, autore della sentenza, l’antica visione era ben altra. Nelle *Epistole morali*, il filosofo manifesta il proprio realismo critico nei confronti dell’insegnamento scolastico, quando afferma: “Pure negli studi soffriamo di intemperanza come in ogni altra attività: *non impariamo per la vita, ma per la scuola*”. Viene dunque da chiedersi perché mai abbiamo rovesciato l’antica saggezza? Vivesse oggi, Seneca sarebbe verosimilmente ancora più convinto del suo giudizio. In particolare per il fatto di trovarsi a confronto con una scuola fattasi sistema, quindi ben più organizzata, strutturata e autonoma rispetto a quanto fosse possibile in epoca romana. Come dire che la scuola istituzionalizzata moderna è un mondo “artificiale e protetto”, diverso dunque dalla vita reale di tutti i giorni, nei confronti della quale nutre una sorta di complesso. Vi è un’ambiguità di fondo all’origine di questo stato di cose: la scuola, soprattutto quella dell’obbligo, deve preparare le giovani generazioni alla vita, ma lo deve fare appunto da un contesto “fuori dalla vita stessa”, al contrario di quanto succedeva fino all’avvento della modernità, quando i giovani imparavano a vivere e a lavorare nella bottega dell’artigiano o nell’ambito della famiglia. Ebbene, il successo di cui gode la nozione di *competenza* negli ultimi decenni ha parecchio a che vedere con questo stato delle cose. Vediamo perché.

Come portare la vita dentro la scuola?

Fin verso la fine dell’Ottocento le aule scolastiche moderne – accoglievano magari anche 50-70 allievi – erano un luogo di disciplinamento e di esercitazione spartana delle capacità di leggere, scrivere e far di conto; il tutto svolto in modo arido, su libri che poco o nulla avevano a che vedere con la realtà quotidiana, talvolta anche in latino. In seguito, grazie anche ai contributi delle scienze pedagogiche e psicologiche e ad una migliore formazione dei maestri, si moltiplicarono gli sforzi per avvicinare la scuola alla vita. Da qui, il passo verso il rovesciamento della saggezza di Seneca risultò molto facile, quasi obbligato.

La scuola iniziò ad andare oltre il rigore spartano. Lo fece cercando di mettere bambini e giovani a loro agio, facendoli ‘fare’, facendoli ragionare e creando

un clima emotivo positivo, favorevole all’apprendimento e alla crescita. Fu questa la data di nascita della cosiddetta ‘pedagogia attiva’, intenzionata proprio a portare maggiormente la vita dentro la scuola. Il Ticino ha avuto all’inizio del secolo scorso con Maria Boschetti-Alberti una rappresentante riconosciuta e apprezzata di questa riforma della scuola. A ragion veduta, possiamo affermare che l’impegno per una scuola più vicina alla vita e più attenta ad insegnare un sapere vivo, utile e motivante è diventato una costante della pedagogia e della didattica moderne.

La scuola: un terreno fertile per la nozione di competenza

La nozione di *competenza* è di uso abbastanza recente, essendosi diffusa a partire più o meno dagli anni ’60 del secolo scorso, in primo luogo negli ambienti economici. Nella scuola, dove ha trovato un terreno assai fertile, ha avuto per così dire buon gioco. Infatti, come nozione e concetto tocca proprio le corde sensibili del bisogno profondo della scuola moderna di aprirsi e dell’ideale di superare la sua congenita artificiosità, così da rendere significativi l’insegnamento e l’apprendimento. Già favorita da questa cultura scolastica, la *competenza* ha potuto godere – per restare in metafora – di un fertilizzante pregiato: le aspirazioni tipiche e dominanti della nostra epoca, ossia la spinta verso l’utilità, la produttività e l’efficienza a tutti i costi. Facilitata da una singolare convergenza dunque, ecco che negli ultimi decenni la scuola accoglie la nozione di *competenza* per rispondere tanto ad un proprio bisogno profondo quanto alle logiche dell’epoca, a quello che potremmo chiamare lo *Zeitgeist*. Cominciano a fare presa le idee secondo cui occorre andare oltre i saperi ‘inerti’, come sono stati (impropriamente) chiamati, e occorre legare quanto si fa a scuola in modo sistematico all’agire quotidiano: la cosiddetta *Handlungsorientierung*, così presente nei discorsi e nella scuola d’oltralpe. Cresce la volontà di dotare gli allievi di saperi pratici, meglio se pronti all’uso, possibilmente forieri di successo e comunque somministrati in modo da poter essere verificati e controllati. È questa, da un punto di vista prettamente didattico, la grande stagione del cosiddetto ‘insegnamento e apprendimento per obiettivi’.

La nozione di *competenza* è dunque figlia del suo tempo, esprime aspirazioni, bisogni e valori tipici della nostra epoca. In questa accezione, il suo primo mar-

da una decina d'anni vengono ormai mutuati dal mondo aziendale metodi di gestione come i sistemi di qualità ISO e, di conseguenza, si tenda a considerare l'allievo alla stregua di un cliente (a cui bisogna evidentemente sempre dare ragione...).

La nozione di *competenza* che abbiamo evocato è latrice di una cifra fondamentale tecnico-economica e si sta rivelando come un potente volano di diffusione delle relative aspirazioni nella realtà scolastica. A scanso d'equivoci: se c'è una cosa da evitare, è negare al sistema economico il diritto di contribuire a definire finalità e contenuti della scuola, ci mancherebbe! Il problema, come vedremo ancora più oltre, non è questo, il problema ha più semplicemente a che vedere con il rischio di sopraffazione e con il venir meno dell'equilibrio tra esigenze tecnico-economiche, culturali e politiche.

Parlare di *competenze* in questo senso significa mettere al centro dell'attenzione la fruibilità immediata e mirata della conoscenza, quindi dei contenuti della scuola: occorre imparare per avere delle capacità ben definite e verificabili, il cui principale valore aggiunto è, in definitiva, la spendibilità sul mercato. Per ottemperare a questa esigenza, la scelta dei contenuti da insegnare a scuola deve essere funzionale all'acquisizione di *competenze*, intese appunto quali capacità specifiche. Il valore della conoscenza come tale non è pertanto più prioritario, così come non lo è più il patrimonio culturale di una società, anche con le sue peculiarità regionali, così come si sedimenta nelle discipline scientifiche e nelle tradizioni. Prioritario e degno di attenzione è ciò che può servire allo sviluppo di capacità specifiche che possono essere benissimo anche di carattere cognitivo. Vediamo un esempio. Si ponga che l'allievo debba acquisire la *competenza* di capire e spiegare le ragioni e i meccanismi che presiedono le grandi rivoluzioni della storia. A questo scopo si può fare riferimento ad una delle tante rivoluzioni della storia umana. Quindi, potrebbe succedere che l'allievo raggiunga l'obiettivo (la *competenza*) senza che nella sua carriera scolastica abbia mai sentito parlare della Rivoluzione francese o di quella russa. La qual cosa non ci parrebbe né sensata né auspicabile.

Questa logica e il relativo modo di procedere sono ben visibili in quello che attualmente può essere considerato il vero e proprio punto di arrivo del discorso delle *competenze* nel nostro paese: il nuovo piano di formazione per la scuola obbligatoria dei Cantoni della

Svizzera tedesca, il 'Lehrplan 21', emanazione del mandato costituzionale di armonizzazione della scuola. Negli ultimi mesi questo piano di formazione è passato attraverso un'ampia consultazione (www.lehrplan.ch). Ebbene, il principio di scelta dei contenuti da insegnare vi viene definito come segue: "Orientarsi alle *competenze* significa selezionare conoscenze e contenuti specifici e inserirli in opportunità di apprendimento in modo che tramite quelle conoscenze e quei contenuti le *competenze* richieste dal programma possano essere acquisite e rafforzate" (trad. e evid. GG¹). Le conoscenze e i contenuti non sono più dei fini con una propria ragione d'essere, si sono trasformati in mezzi. Ciò significa che alla storia, oppure alla geografia o al tedesco si attribuisce un senso che prima di tutto ha da essere strumentale. Questa è la logica economica. Dal momento in cui prevale, comporta l'offuscamento del valore intrinseco della conoscenza, quella conoscenza e quel sapere che, sia concesso dirlo, costituiscono uno dei pilastri fondamentali della libertà, della nostra civiltà democratica, ma anche del nostro benessere.

Ma il 'Lehrplan 21' a cui facciamo riferimento è significativo e illustrativo anche per un'altra fondamentale ragione: la logica del controllo. Intanto la sua impostazione è perfettamente in linea con quella della maggior parte dei programmi realizzati nel nostro paese negli ultimi due decenni e in pressoché tutti i settori scolastici. Anzi, porta quei programmi, fondati sulle *competenze*, ad un grado di perfezione tecnica finora mai raggiunto. Si tratta di un'imponente opera di oltre 550 pagine che elenca qualcosa come 4500 (quattromilacinquecento!) obiettivi di apprendimento. Le dimensioni e l'ingegneria che lo contraddistinguono – basti pensare che ad ogni obiettivo corrisponde una sigla con ben 5 posizioni – sono di per sé significative e mostrano come siamo confrontati con il chiaro intento di pianificare e controllare la formazione nel suo insieme. Il 'Lehrplan 21' si intende esplicitamente come "strumento di pianificazione per insegnanti, scuole e autorità", vuole "orientare genitori, allievi, scuole e insegnanti dei settori seguenti, le alte scuole pedagogiche e i produttori di manuali scolastici", definisce infine i "vincoli" in termini di *competenze* il cui raggiungimento deve essere assicurato dagli insegnanti ('Lehrplan 21', Überblick und Einleitung, pp. 1 e 7). Possiamo immaginarci il piano di formazione come una grande rete a maglie strette con cui

Note

¹ L'originale tedesco: "Kompetenzorientierung des Unterrichts heisst, spezifische Stoffe und Inhalte so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können" (Lehrplan 21, Einleitung, p. 6).

i vari livelli del sistema scolastico, comprese le attività di insegnamento e apprendimento, vengono per così dire pilotati, ispezionati e verificati costantemente. Affinché ciò sia possibile, le *competenze* vengono definite come obiettivi di apprendimento molto dettagliati, corrispondenti a capacità verificabili: ciò che l'allievo ha imparato deve essere in qualche modo osservabile e quantificabile, così che il cerchio del controllo si possa chiudere.

L'idea che l'insegnamento abbia un carattere formativo e contribuisca alla crescita interiore del giovane e allo sviluppo della sua personalità e identità non viene peraltro negata (cfr. 'Lehrplan 21', Einleitung, p. 1), ma passa in subordine rispetto alle esigenze veicolate da un'ingegneria scolastica che, per certi versi al di là delle intenzioni di chi l'ha sviluppata, arrischia di soffocare le qualità e i pregi più preziosi della nostra scuola. Fra questi occorre annoverare il lavoro responsabile e creativo degli insegnanti. Le tendenze che abbiamo tracciato vanno proprio verso l'attribuzione all'insegnante del compito di trattare e poi verificare gli obiettivi di apprendimento, dopodiché potrà spuntare la relativa lista disponibile sul sistema intranet della scuola, come di fatto già è il caso in diversi istituti scolastici. Ci pare innegabile che ciò comporta il forte rischio di una crescente deprofessionalizzazione dell'insegnante, di una contrazione delle sue responsabilità e di un preoccupante logorio della sua identità.

Da quanto esposto possiamo concludere: la nozione di *competenza* così come si sta diffondendo e così come viene utilizzata nella maggioranza dei programmi si riduce alle cosiddette capacità e rappresenta due cifre fondamentali e strettamente connesse tra loro della nostra epoca: l'una economica, ad immagine delle logiche della razionalità del mercato e dell'efficienza strumentale, l'altra politica, ad immagine della prassi del controllo capillare del cittadino, controllo che ovviamente non si può fermare sulla soglia delle aule scolastiche.

Competenza e scuola: orizzonti diversi sono possibili

Ma il potenziale insito nella nozione di *competenza* fa sì che l'uso descritto, pur essendo quello attualmente dominante, non sia l'unico possibile. La critica alla sua declinazione tecnicista ed economicista si sta rafforzando, alimentata tra l'altro dalle reazioni al men-

zionato 'Lehrplan 21', la cui rielaborazione è già stata annunciata. Da un punto di vista pedagogico e didattico la nozione di *competenza* offre notevoli possibilità per aprire orizzonti diversi, improntati ad una rinnovata tradizione umanistica, a valori democratici e al riconoscimento del valore culturale intrinseco della conoscenza. Molteplici esempi lo dimostrano.

Illustriamo questo potenziale sulla base del Piano di formazione della Scuola media, attualmente ancora in vigore e noto a molti lettori di *Scuola ticinese*. Elaborato a suo tempo con il decisivo contributo del compianto Franco Lepori e con la partecipazione determinante degli esperti di materia, il Piano ha il pregio di aver accolto la sfida delle *competenze*, ma di non cadere nel trabocchetto della loro riduzione a delle mere capacità, con le conseguenze appena descritte. Senza entrare nei dettagli, sia solo evocato come quel Piano miri ad una formazione, improntata sì alle *competenze*, ma ampia, intesa cioè ad integrare da un lato aspetti culturali, umani e sociali e dall'altro lato conoscenze, capacità e atteggiamenti. E tutto ciò con una priorità: l'acquisizione delle conoscenze. Alla fondamentale domanda "Che cosa deve aver imparato il giovane alla fine della scuola dell'obbligo?", la risposta del Piano è netta: "egli deve *aver acquisito conoscenze, ma deve anche aver imparato a fare e aver maturato atteggiamenti*" (Piano di formazione, Bellinzona, 2004, p. 8). Sullo sfondo di un orientamento formativo definito nei suoi aspetti essenziali, è poi compito delle materie, e questo sia detto a scanso di equivoci, indicare quali siano nello specifico i saperi, le conoscenze da insegnare.

Il lettore avrà intuito che quella utilizzata nel Piano di formazione della Scuola media non è la stessa nozione di *competenza* discussa in precedenza. Come tanti altri concetti importanti – si prendano ad esempio quello di motivazione o di intelligenza –, anche quello di *competenza* soffre di polisemia. È inevitabile, come è inevitabile che poi il significato predominante tenda ad essere quello in linea con lo spirito del tempo. La nozione di *competenza* per così dire alternativa è facilmente comprensibile se ricorriamo all'etimologia: il latino *competere* (cum-petere / petere = chiedere, aspirare, tendere a qualcosa) indica l'azione dell'andare insieme, far convergere in un medesimo punto, come pure dell'incontrarsi, coincidere, essere capace di, spettare, gareggiare... Come si vede, il potenziale di significati è ampio, permette in ogni caso di pensare

50 | **Bibliografia**

Boldrini, E., & Ghisla, G. (2006). *Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz*. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Poglià (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Quaderni, pp. 17–34). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).

Ghisla, G. (2009). *Competenza e formazione. Per una ricostruzione della Bildung. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici in ordine al concetto di competenza*. Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI) / PhD.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
Merlini, F. (2009). *L'efficienza insignificante*. Bari: Dedalo.

alla *competenza* come a una convergenza, nel nostro caso una convergenza di risorse diverse. Ragioniamo pertanto di *competenza* come di una convergenza di conoscenze, capacità e atteggiamenti (quindi risorse), necessari quando si affronta la vita con i suoi compiti, le sue sfide, i suoi problemi. È evidente che una nozione di questo genere bandisce ogni forma di riduzionismo a favore dell'idea di integrazione e di equilibrio dei saperi.

Allora poniamoci la domanda fondamentale: che cosa dovrebbero sapere i giovani per essere in grado di affrontare al meglio le sfide del futuro? Certo, hanno bisogno delle conoscenze, di saperi che riflettono il nostro patrimonio culturale, e che sono, al di qua di una loro fruibilità immediata, il presupposto anzitutto per comprendere, poi per agire. Sono quindi i saperi, e non le *competenze*, ad essere la base, il fondamento e l'anima di ogni apprendimento. I saperi, più specificamente le conoscenze, non sono di per sé inerti, e chi le qualifica come tali incorre in un grossolano abbaglio. D'altro canto, e questo va detto a chiare lettere, le conoscenze non sono tuttavia sufficienti, devono essere completate e supportate da adeguate capacità (saper fare tecnici) e da consoni atteggiamenti (l'etica e la morale alla base del saper essere).

Qualche anno fa, era il 2001, l'amico Martino Beltrani, con il quale ho condiviso lavoro e molti impegni per la Scuola media, in uno dei frequenti scambi mi scriveva:

“Io sono un fautore acceso di tutto quello che rientra sotto l'etichetta “apprendimento per *competenze*” [...]. Ciò che non mi piace è l'etichetta “*competenza*”: un termine che mi pare poco felice perché dietro il concetto mi pare di veder spuntare delle ombre che mi fanno un effetto sinistro. Vedo l'ombra del mito rassicurante dell'osservabilità e della misurabilità come requisiti centrali del lavoro scolastico; vedo l'ombra della frantumazione dei processi didattici in una miriade di obiettivi lineari; vedo tronare certi abominevoli esercizi di ‘analisi del compito’ in senso comportamentista; vedo l'ombra della mano che picchia sul pollaio (aggiustiamo la terminologia e lasciamo tutto come prima); vedo l'ombra efficientista della scuola; vedo l'ombra di un azzeramento di fatto di tutta la dimensione più affettiva e contemplativa del conoscere.”

Che dire? Beltrani aveva (e ha) ragioni da vendere, le sue previsioni non hanno fatto altro che realizzarsi.

Eppure non c'è fatalità in questa situazione. Abbiamo la possibilità di cogliere e mostrare, nella migliore tradizione illuminista, il potenziale critico e costruttivo della nozione di *competenza*, così che possa servire diversamente alla formazione delle giovani generazioni in un'epoca di profonde trasformazioni. Più concretamente: facciamo sì ricorso alle *competenze*, anche nell'impostazione dei programmi, ma utilizziamole con i significati che ne possono fare un valido strumento per una scuola aperta, culturalmente arricchente e fondata sui valori della migliore tradizione umanistica.

Questa è la sfida che ci aspetta di fronte al diffondersi del riduzionismo tecnologico, dell'economicismo e del controllo sistematico. Una sfida che dobbiamo assumere come responsabilità di fronte ai nostri giovani.