

cultura educazione società

VERIFICHE

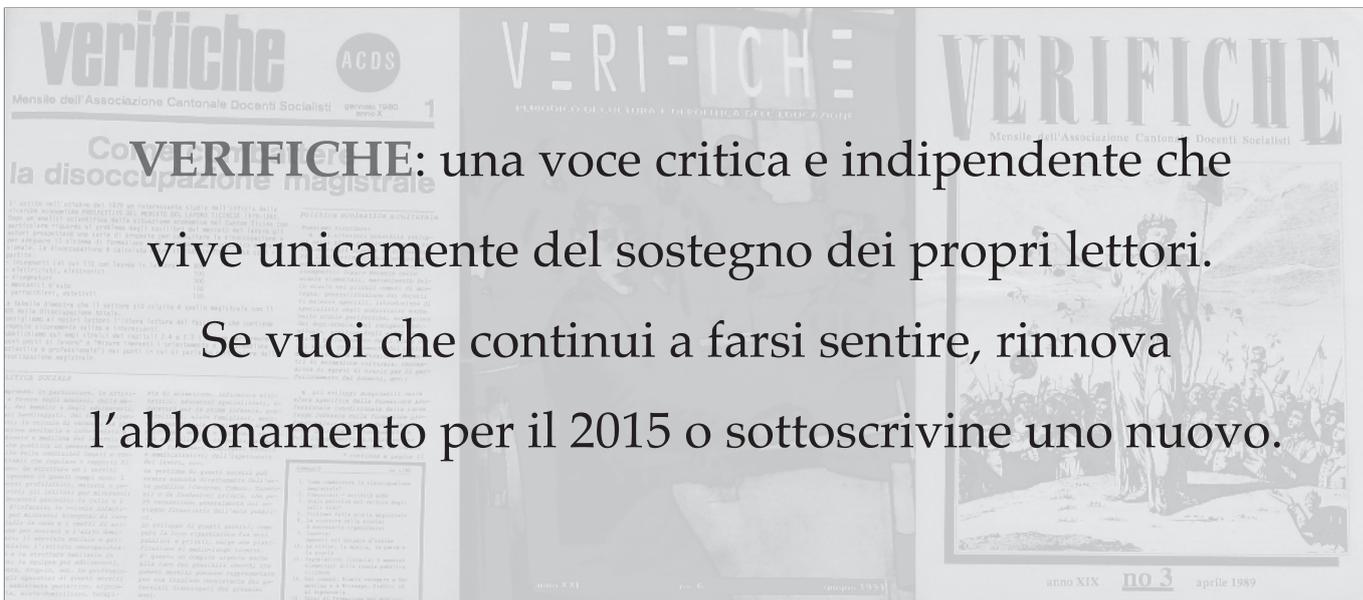
Anno 45 - n.5 - novembre 2014

Verso una scuola
delle competenze?

Numero tematico

VERIFICHE

Abbonamento 2015



redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Francesco Giudici, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gian Paolo Torricelli, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:
normale Fr 40.-
studenti Fr 20.-
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:
casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 Una scuola delle competenze (*La Redazione*)
- 4 Salute e introduzione alla giornata (*C. De Gasparo*)
- 7 Lavoratori flessibili o cittadini critici? (*N. Hirtt*)
- 15 È possibile una didattica per competenze? (*M. Castoldi*)
- 22 La valutazione: una questione di società (*A. del Rey*)
- 26 Le competenze a scuola. Una strada verso la democratizzazione (*E. Berger*)
- 31 Scuola delle competenze: dubbi e perplessità (*G. Tavarini*)

Questo fascicolo tematico di *Verifiche* è illustrato con fotografie scattate in alcune sedi di scuola media del Canton Ticino: testimonianze di quotidianità scolastica e di attività legate all'insegnamento.

La Redazione ha chiuso il numero il 30 ottobre 2014

redazione@verifiche.ch

Una scuola delle competenze

Tra pedagogia e cultura: quale futuro per la nostra scuola?

Questo fascicolo tematico di *Verifiche* è interamente dedicato alla pedagogia delle competenze. La Redazione ha infatti deciso di pubblicare gli interventi della giornata di studio organizzata dal Movimento della Scuola in collaborazione con la Divisione della Scuola del Dipartimento Educazione, Cultura e Sport, che si è tenuta a Camignolo lo scorso 10 maggio 2014.

Con questa iniziativa il Movimento della Scuola ha confermato la volontà di promuovere momenti di riflessione e di dibattito su temi cruciali, anche controversi, della formazione e della politica scolastica. Tra questi, l'adozione del modello pedagogico fondato sulle competenze, che caratterizzerà nei prossimi anni la metodologia di insegnamento nelle scuole dell'obbligo anche in Ticino. L'adesione al concordato HarmoS comporterà infatti non solo modifiche legislative e strutturali, ma pure, e soprattutto, pedagogiche e didattiche. Non esiste tuttavia unanimità di consensi attorno alla pedagogia delle competenze. Il tema divide infatti anche i teorici dell'apprendimento e molti pedagogisti sollevano dubbi e perplessità sulla bontà di questo tipo di approccio formativo. Se alcuni vedono nel concetto di "competenza" e nella sua declinazione in ambito disciplinare, trasversale e generale, uno dei cardini innovativi della futura scolarità dell'obbligo, altri (tra i quali figure autorevoli come Philippe Meirieu) ne evidenziano gli aspetti riduzionistici e funzionalistici che vanno a detrimento di una scuola dello sviluppo cognitivo della persona, di un valore autonomo della conoscenza, dell'emancipazione intellettuale e culturale.

A giudizio del Movimento della Scuola, in Ticino si sarebbe aderito al modello formativo senza aver considerato le critiche avanzate all'approccio per competenze, inoltre questa incisiva riforma avrebbe finora interessato quasi

esclusivamente gli addetti ai lavori; molto poco i docenti. Da qui l'esigenza di stimolare un confronto aperto sui nuovi piani di studio e sulla logica che li sottende. Nelle intenzioni dei promotori la giornata di riflessione potrebbe essere seguita da altre iniziative e occasioni di approfondimento.

A Camignolo hanno preso la parola relatori di diverso orientamento, che hanno fornito stimoli utili al dibattito. Il mattino Nico Hirtt, Mario Castoldi e Angélique del Rey hanno cercato, da chiavi di lettura diverse, di rispondere alla domanda "perché centrare la scuola attorno alle competenze?" Nel pomeriggio Emanuele Berger, a nome del Dipartimento Educazione, Cultura e Sport, e Gianni Tavarini, per il Movimento della Scuola, hanno ulteriormente stimolato la riflessione attraverso una lettura dell'attualità scolastica cantonale, dove le bozze dei piani di studio sono approdati alla fase della consultazione.

I relatori

Angélique del Rey è insegnante di filosofia in un centro di riabilitazione per adolescenti nella periferia parigina. Ha pubblicato diversi saggi critici nei confronti di una pedagogia basata sulla valutazione e sul concetto di competenza.

Mario Castoldi è docente di Didattica generale e Teoria e tecniche della valutazione presso l'Università degli Studi di Torino; formatore e consulente in ambito scolastico. Ha pubblicato diversi saggi sulle competenze nella scuola e sulla valutazione.

Nico Hirtt è insegnante in Belgio, ricercatore, sindacalista, membro fondatore dell'APED (Association pour une école démocratique) e redattore dell'omonima rivista. Ha pubblicato

diversi saggi sulla deriva neoliberista della scuola ed è uno dei maggiori critici delle competenze nell'insegnamento.

Claudia De Gasparo è direttrice della Scuola media di Camignolo e co-presidente del Movimento della Scuola.

Emanuele Berger è Direttore della Divisione della scuola, coordinatore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

Gianni Tavarini è esperto per l'insegnamento della storia nelle scuole medie.

Osservazioni sui testi

Tutte le relazioni sono state filmate e sono consultabili sul sito del Movimento della Scuola (www.movimentoscuola.ch).

I testi di Nico Hirtt, Mario Castoldi e Angélique del Rey pubblicati in questo fascicolo tematico sono stati trascritti da Enrico Bernardi e da Claudia De Gasparo. Gli interventi in francese sono stati tradotti da Marco Gianini e da Claudia De Gasparo. Emanuele Berger e Gianni Tavarini hanno invece fornito il testo del loro contributo.

La Redazione ringrazia tutti per il paziente impegno e la disponibilità. Rispetto alle versioni registrate, si è effettuata una rilettura volta a eliminare ripetizioni e ad adeguare il passaggio dal piano dell'esposizione orale a quello del testo scritto. Alcuni relatori si erano avvalsi di presentazioni con power point; qui ci siamo limitati a riprodurre solo uno schema e due tabelle funzionali al filo del loro discorso. L'opera di revisione ha in ogni caso rispettato i contenuti e le versioni sono state sottoposte per approvazione agli autori.

La Redazione

Saluto e introduzione alla giornata

Un caloroso benvenuto a colleghe e colleghi, genitori e autorità, intervenuti così numerosi, e un sentito grazie ai relatori che hanno accettato l'invito ad animare questa giornata. Raccogliere oltre cento iscrizioni per un intero sabato di maggio, con il caldo ed il carico di lavoro di questo periodo, mi sembra sintomatica dell'esigenza di un confronto che ancora manca attorno a cambiamenti significativi previsti per la nostra scuola.

Il mio compito è quello di aprire la giornata, cofinanziata dal Movimento della Scuola e dal DECS, con una breve introduzione per spiegare le ragioni di questo incontro, le collaborazioni e l'organizzazione odierna.

Se mi è concesso iniziare con una battuta, riferendomi ad un incipit famoso, direi che “uno spettro si aggira per le scuole d'Europa (o meglio “dei paesi occidentali”): è lo spettro delle competenze”.

Qualcuno storcerà il naso considerandola una esagerazione, qualcuno si interrogherà, qualcuno sarà d'accordo... Siamo qui per discuterne e confrontarci.

Il concordato HarmoS è in discussione da quasi una decina di anni, prima per la fase di approvazione

da parte dei cantoni e in seguito per l'elaborazione delle sue modalità di applicazione. Malgrado i ritardi accumulati, tra un anno la riforma entrerà progressivamente in vigore. Di per sé, l'idea di armonizzare i 26 sistemi formativi cantonali è sicuramente positiva e facilita la mobilità. Pure l'intenzione dichiarata di uno sguardo verticale e collaborativo (funzionale) al percorso d'apprendimento lungo l'intera scolarità dell'obbligo ci appare come una sfida pedagogica interessante. A preoccuparci è il pilastro attorno a cui viene messa in atto questa armonizzazione: la logica delle competenze che, possiamo dire, è passata un po' in sordina (per non dire completamente sotto silenzio). Purtroppo, sin qui non è stato avviato alcun dibattito o confronto serio, né pubblicamente né tra chi dovrà applicare la riforma quotidianamente.

Negli ultimi anni stiamo assistendo all'aumento della letteratura scientifica in merito ad esperienze simili condotte in vari paesi occidentali, all'attenuazione di entusiasmi iniziali da parte di pedagogisti anche conosciuti, ad alcune derive decisamente anti-sociali del modello iniziale. All'interno del comitato del MdS si sono accesi sempre più

campanelli d'allarme in merito al nuovo modello di scuola (ne illustrerò brevemente alcuni che hanno stimolato l'organizzazione di questa giornata) e un quesito che tuttora rimane irrisolto: come mai in Ticino – e forse anche altrove – non vi è stato un dibattito di fondo, un confronto aperto e non riservato a pochi addetti ai lavori, sulla logica delle competenze, sulle origini di questa nuova impostazione, sulle esperienze svolte altrove, sulle implicazioni per la nostra realtà (caratterizzata da una scuola di stampo umanista, di promozione dell'integrazione e dell'equità sociale)?

HarmoS entrerà progressivamente in vigore tra un anno. Attualmente è in corso la procedura di consultazione delle bozze dei nuovi piani di studio, suddivisa in 11 gruppi tematici.

Ma l'impostazione di fondo, la definizione delle fondamenta su cui elaborare i nuovi piani e le possibili articolazioni dell'insegnamento per competenze non è stata e non è tuttora oggetto di consultazione. Eppure si tratta di una riforma profonda, sostanziale, che qualcuno ha definito una “rivoluzione copernicana” per la scuola. Lo stesso capo del Dipartimento, in un'intervista rilasciata al Corriere del Ticino il 16 aprile scorso, a proposito del nuovo piano di studio, affermava che *“gli elementi principali sono due: da un lato si modificherà l'assetto del programma con l'introduzione del concetto di “competenze” piuttosto che quello di “discipline”. Dall'altro, la scuola dell'obbligo sarà concepita come un corpo unico...”*. Un'affermazione forte, che riflette un mutamento storico-culturale-pedagogico che stravolge i principi sui quali si è fin qui basato l'insegnamento nel nostro cantone: il passaggio dalle *discipline* alle *competenze* implica che i saperi (i contenuti dei programmi) avranno lo statuto di risorse per favorire l'acquisizione di determinate competenze. A più riprese ci è stato ribadito che sarà più importante *“quale insegna dare”* rispetto a *“cosa insegnare”* e che – addirittura – il nostro contratto di lavoro potrebbe



cambiare. Se fino ad ora il mio contratto prevedeva – in particolare – di svolgere un determinato programma, identificando e adottando modalità pedagogiche variegata e pertinenti, in futuro – per contratto – dovrò fare in modo che i miei allievi raggiungano determinate competenze. Per ora in Svizzera non è previsto, ma altrove gli standard (le prove nazionali, che da noi saranno tutte rigorosamente effettuate al computer) permettono di capire se – o in che misura – un docente ha adempiuto il suo mandato. Non è una bazzecola. Si tratta di un cambiamento sostanziale, la responsabilità della riuscita “scolastica” di ogni allievo ricadrà sul docente. Per questo c’è chi parla – a proposito delle competenze – di passaggio dal *diritto allo studio* al *diritto alla riuscita scolastica*.

Di per sé, in generale, l’acquisizione di competenze è qualcosa che fa parte della crescita di ogni persona e la nostra scuola già adesso favorisce lo sviluppo di abilità varie (potremmo pensare ai saper-fare e ai saper-essere): saper strutturare un testo, saper selezionare un’informazione sul web, saper leggere un grafico... sono obiettivi che è utile e importante che la scuola persegua e, come detto, lo sta già facendo da anni. Insisto su questo perché spesso i fautori delle competenze dipingono la scuola attuale come se fosse ancora quella di 50 anni fa, ipernozionistica, con lezioni rigorosamente frontali, docenti che impartiscono una lista di nozioni da imparare a memoria. Insomma, una scuola che nemmeno io ho vissuto come alunna e tanto meno come insegnante. Ma allora perché – anche in Ticino – la logica delle competenze viene presentata come il necessario superamento di un’impostazione che – in realtà – è già stata abbandonata da vari decenni? La logica delle competenze fa quindi riferimento ad altro, non è lo sviluppo delle abilità (saper-fare e saper-essere) che già mettiamo in atto quotidianamente. Quanti di voi hanno letto la definizione di competenza adottata da HarmoS? La letteratura ne propone diverse, anzi parecchie. Cercando, si scopre che HarmoS ha adottato la definizione di Franz Emanuel Weinert¹, uno psicologo tedesco, che è stato professore all’università di Heidelberg e che si è occupato di psicologia dello sviluppo, dell’educazione e

delle differenze individuali. Le competenze sono:

“les capacités et aptitudes cognitives dont l’individu dispose ou qu’il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s’y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables.”(Weinert, 2001, p.27).

Secondo la logica proposta, l’insegnante deve esplicitare sempre quali situazioni possono dare senso a determinati saperi che, lo ricordo, sono considerati risorse cui attingere per far acquisire le competenze contenute nei piani di formazione. Quindi, le conoscenze, che certo non scompaiono, sono però relegate a strumenti per l’acquisizione di determinate competenze. Seguendo tale postulato, vi è il rischio di essere portati a distinguere tra saperi da valorizzare – perché più facilmente utilizzabili, perché si prestano meglio a far acquisire una competenza, perché è più immediato illustrarne possibili trasposizioni in altri contesti, come richiesto – e saperi più trascurabili, in quanto è magari più complesso identificare e spiegare agli allievi in quali altri contesti possono essere utili. Sinceramente, questa idea dell’utilitarismo può fare paura.

In particolare, se andiamo a rintracciare le origini della logica delle competenze. Come mai è tanto in voga e sta imponendosi come una

piovra nelle scuole del mondo occidentale? È provata scientificamente, culturalmente e pedagogicamente la sua efficacia?

Contrariamente a quanto alcuni pedagogisti lasciano intendere, la logica delle competenze non è l’erede della pedagogia costruttivista.

Per la pedagogia costruttivista infatti il sapere rappresenta l’obiettivo stesso del processo d’apprendimento. La pedagogia costruttivista mette l’allievo al lavoro per fargli scoprire, attraverso un problema da risolvere, la necessità di nuovi concetti che lo portino a formulare delle definizioni, ecc. La soluzione di un problema è quindi concepita come un mezzo per accedere alle conoscenze.

Per la logica delle competenze invece il sapere non è che uno strumento che può occasionalmente venir usato in una determinata azione. È, in qualche modo, la conoscenza (il sapere) al servizio dell’azione più che al servizio della comprensione e della riflessione. La soluzione del problema è l’obiettivo finale (e nel contempo il criterio di riuscita). Il sapere interviene solo come un accessorio, poco importa che lo si possieda o che lo si trovi in internet, poco importa che lo si comprenda fino in fondo o che lo si sappia unicamente utilizzare.

La democratizzazione degli studi ed una certa impostazione umanista della scuola voleva proprio limitare l’influenza delle origini sociali sulla riuscita scolastica e favorire le pari



opportunità; la logica delle competenze – da questo punto di vista – rischia di comportare un notevole passo indietro.

La filosofa statunitense di stampo liberale Martha Nussbaum ha recentemente pubblicato un saggio dal titolo *Non per profitto. Perché le democrazie occidentali hanno bisogno della cultura umanistica*² dove scrive: “Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall’idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo.” Oggi spadroneggia l’idea di un’educazione immediatamente spendibile sul mercato e quantificabile, al punto da accantonare, nei programmi scolastici, quei saperi umanistici e speculativi percepiti come non utili al mercato globale ma che sono invece fondamentali e indispensabili per la democrazia.

Infatti, guarda caso, gli organismi padronali pubblicano molta letteratura che tende a legare la flessibilizzazione del mercato del lavoro e la trasformazione radicale delle strutture scolastiche. L’Organizzazione del Commercio e dello Sviluppo Economico e la Commissione europea hanno spinto molto i sistemi scolastici ad adottare la logica delle competenze. Un paio di esempi.

Nel 2013, l’OCSE affermava la necessità di assicurare che l’educazione «dote les personnes des compétences réellement nécessaires sur le lieu de travail. Il ne s’agit plus seulement de compétences techniques ou professionnelles, mais de plus en plus de compétences génériques comme, par exemple, la capacité à s’adapter au changement et l’aptitude à apprendre.»³

Nel documento in cui la Commissione europea⁴ presenta la propria

strategia in materia di istruzione si legge: «I sistemi di istruzione e formazione europei continuano a non essere in grado di fornire le abilità adeguate per l’occupabilità e non collaborano adeguatamente con le imprese o i datori di lavoro per avvicinare l’apprendimento alla realtà del mondo del lavoro.» Secondo la stessa commissione, i sistemi di istruzione devono promuovere le abilità trasversali necessarie affinché i giovani possano esprimere uno spirito di impresa e riescano ad adattarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro.

In Svizzera – dove sono state riprese le competenze trasversali auspiccate dall’Unione Europea – quella relativa allo sviluppo dello “spirito imprenditoriale” è stata pudicamente sostituita dallo sviluppo dello “spirito cooperativo”, ma l’impostazione di fondo è la medesima.

Tant’è che, anche in Ticino, c’è chi auspica una maggiore sinergia tra aziende e scuole ... già a partire dalla scuola dell’infanzia ed elementare. Un auspicio espresso, per esempio, dal direttore dell’Associazione delle industrie ticinesi Stefano Modenini, in occasione della presentazione del volume curato da Gianni Ghisla *Meglio artigiano che disoccupato?* lo scorso autunno presso il Centro di Studi Bancari di Vezia.

La valutazione è un altro grosso nodo problematico, lo manifestano molti docenti cui è richiesta l’elaborazione di strumenti per la valutazione dell’acquisizione delle competenze da parte degli allievi. In alcuni contesti, i risultati degli studenti sono uno degli aspetti della valutazione del docente stesso (se non anche della sede). Tra l’altro Olivier Maradan (segretario generale della Conferenza intercantonale dell’istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino) ha lasciato intendere che anche con HarmoS si potrebbe arrivare ad una valutazione esterna delle sedi sul piano cantonale⁵. In alcune realtà, un terzo dei paesi europei secondo la Commissione Europea, si tiene già conto nella valutazione di aspetti e attività extrascolastiche, come la partecipazione degli allievi ad attività di tipo comunitario⁶.

Mi fermo qui, dopo aver accennato ad alcuni dei campanelli d’allarme che sono all’origine della nostra esigenza di capire e disvelare la tela di

fondo su cui poggia HarmoS, in un confronto costruttivo con chi promuove e condivide la logica delle competenze.

In questo contesto è nata l’iniziativa di questa giornata e l’idea di invitare il prof. Hirtt e la prof.ssa del Rey per illustrarci le loro riflessioni e la situazione in due paesi – Francia e Belgio – in cui la logica delle competenze è in vigore da alcuni anni. Ci è sembrato interessante introdurre una dimensione di confronto con chi è responsabile dei nostri nuovi piani di studio e per questo abbiamo invitato il prof. Berger per un dibattito e abbiamo chiesto il riconoscimento ufficiale della giornata quale occasione di aggiornamento. La Divisione Scuola ha accettato di entrare nel merito, indicandoci anche un relatore, il prof. Castoldi, che ci illustrerà argomenti a favore della nuova impostazione per competenze. Il prof. Tavarini, a nome del Movimento della Scuola, solleverà qualche perplessità. Si terminerà con una tavola rotonda. Ringraziamo sentitamente i relatori e ci auguriamo che la giornata possa servire a dare qualche stimolo di riflessione, magari per un ulteriore approfondimento personale e ci impegneremo affinché il dibattito possa continuare anche in seguito.

Claudia De Gasparo

Note

¹ Definizione pubblicata, se non sbaglio, nel 1999 e poi nel 2001. Questa versione la si trova in vari documenti di HarmoS a livello nazionale (CDPE 2006 nella “guida HarmoS”, Broi 2006, Maradan 2007, Soussi 2009, consortium nazionale matematica 2009 e altri).

² Il Mulino, Bologna 2011.

³ OCDE (2013), *L’éducation aujourd’hui 2013: La perspective de l’OCDE*, Editions OCDE.

⁴ Commissione Europea (20.11.2012), *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici*.

⁵ Intervento svolto in occasione della giornata di studio *Piano di studio per la scuola dell’obbligo: solo moda o opportunità di cambiamento?* del 22 agosto 2013 e promossa dal DECS.

⁶ Commissione Europea (2012), *Sviluppo delle competenze chiave nelle scuole d’Europa*, a cura dell’Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura.

Lavoratori flessibili o cittadini critici?

Il vero dibattito sulle competenze a scuola

Premetto brevemente che i miei lavori di questi ultimi vent'anni non sono stati direttamente centrati sull'approccio basato sulle competenze. I libri che ho scritto concernevano un confronto tra le politiche educative e dell'insegnamento soprattutto in Europa e, più in generale, nell'insieme dei paesi industrializzati.

Scrivendo queste opere ho osservato la fortissima convergenza, e le similitudini delle politiche d'insegnamento nei paesi industrializzati già da una quindicina, forse addirittura da una ventina di anni.

Nella lista qui sinteticamente delineata si possono leggere alcuni caratteri comuni dell'attuale evoluzione:

Deregolamentazione e decentralizzazione

Educazione business

TIC mania (Tecniche Informatiche e Comunicative)

Contiguità di scuola e impresa

Valutazione

Ineguaglianze sociali

Competenze

La deregolamentazione dei sistemi educativi

Ovvero l'abbandono del sistema centrale gestito dallo Stato a favore di scuole a più forte competizione e in concorrenza tra loro. Nella maggior parte dei casi questa deregolamentazione s'accompagna a una decentralizzazione dell'insegnamento, ma essendo le vie del Signore infinite, sembrerebbe che in Svizzera si vada piuttosto verso un'armonizzazione a livello federale. Non bisogna mai giudicare e a volte gli stessi obiettivi possono essere raggiunti con mezzi diversificati.

Educazione business e TIC mania

Lo sviluppo del mercato dell'insegnamento a pagamento è una delle grandi tendenze dell'evoluzione dei sistemi educativi di questi ultimi vent'anni, soprattutto nell'insegnamento superiore e nell'insegnamento professionale. Questo fenomeno è caratterizzato dall'introduzione massiccia nell'insegnamento delle tecnologie informatiche e della comunicazione, è sovente accompagnata da quella specie di mania delle TIC (Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione) che sembra promettere, con l'ausilio miracoloso del PC e di Internet, di innovare tutte le nostre pratiche pedagogiche e combattere l'insuccesso scolastico, mettendo gli allievi nella condizione di lavorare in rete. Si è invece del tutto abbando-



nata l'idea di formare alle suddette tecnologie. I progetti degli anni Ottanta, nei quali si mettevano gli allievi al lavoro su software del tipo Logo, si insegnava a formulare degli ordini in un linguaggio formalizzato e a svelare un procedimento, a trasformarlo in abitudine, in procedura, in una parola la programmazione del PC, sono completamente scomparsi dalla formazione, benché fosse una via praticabile per introdurre una dimensione tecnica, e direi quasi «politecnica», nell'insegnamento.

Contiguità di scuola e impresa

Al giorno d'oggi, nella maggior parte dei paesi, sono le imprese che, direttamente o indirettamente, dettano i programmi, soprattutto nell'insegnamento professionale e tecnico. Si assiste così a una partecipazione degli istituti scolastici sotto forma di partenariato con le imprese. D'altronde, a livello di OCSE e di Commissione Europea, viene espressa la volontà di avvicinare il mondo dell'insegnamento e quello economico, il mondo dell'impresa.

Onnipresenza della valutazione

Valutazione degli allievi, dei professori, degli istituti scolastici e dei sistemi educativi stessi, sotto la forma delle indagini del PISA (ndt *Program for International Student Assessment*) al quale anche la Svizzera partecipa.

Crescita delle diseguaglianze sociali

Uno dei risultati più interessanti

delle famose indagini PISA è la constatazione che si fa da dodici anni nella maggior parte dei paesi industrializzati, della crescente frattura sociale evidenziata nella scuola. Gli scarti di rendimento che siano in matematica, in letteratura o nelle scienze, tra gli allievi provenienti da famiglie benestanti e quelli provenienti da famiglie più povere e da condizioni di vita più disagiate, in generale tendono a crescere anche nei paesi che da tempo rappresentano un modello positivo. In Finlandia, Svezia e Norvegia le disuguaglianze sociali stanno crescendo, anche se sono ancora molto lontane da ciò che si osserva in Francia o in Belgio.

Competenze

Per concludere possiamo notare una metamorfosi dei programmi che, tradizionalmente formulati in termini di saperi, conoscenze e discipline, sono ora sempre più spesso espressi in termini di competenze. Siccome questo è il principale soggetto della mia argomentazione, sarebbe necessario innanzitutto precisare il termine, benché il compito sia quasi impossibile: infatti la semplice enumerazione richiederebbe già una lunga trattazione. Procediamo quindi in maniera diretta e sufficientemente esaustiva.

Una disciplina scolastica può essere considerata come un insieme composto da molti elementi tra cui possiamo citare: delle conoscenze, dei saper fare (altrimenti detti *saperi*), delle attitudini (*saper essere*) e

anche esperienza e addestramento. Se definiamo così una competenza, non si vede quale sia la differenza con una disciplina ordinaria. La prima e importante differenza tra questa definizione di disciplina e una competenza sta nella considerazione che quest'ultima è sempre espressa in funzione di un compito o di una serie di compiti da realizzare. Una competenza è un insieme di strumenti (conoscenze, saper-fare, attitudini, esperienze) che permette di realizzare uno o più compiti all'interno di una famiglia di compiti dati. Pur non avendo pregiudizi in merito, dichiaro subito che il mio discorso è abbastanza critico nei confronti di questo concetto di competenza nell'ambito della scuola dove insegno, cioè dell'insegnamento obbligatorio. Spero fortemente che il dentista che mi attende lunedì prossimo in Belgio sia competente nel senso della sua competenza specifica, spero altrettanto fortemente che il pilota dell'aereo che dovrò prendere tra due settimane sia competente, ovvero che sappia decollare bene, atterrare ed eventualmente reagire in situazioni complesse. Non ho quindi particolari preoccupazioni con la nozione di competenza, fintanto che si tratti di applicarla a una formazione il cui scopo, il cui obiettivo è di imparare a realizzare un certo numero di compiti, cioè una formazione professionale propriamente detta. Questo non vuol dire che in una formazione professionale ci sia unicamente posto per imparare a realizzare compiti specifici, voglio semplicemente dire che il concetto di competenza, come è definito in questo ambito, non solo è razionale, ma anche efficace.

Questa definizione di competenza è la più moderata tra altre possibili. Esiste una definizione molto più radicale, detta «*approche par les compétences*» (APC) e proposta da sostenitori soprattutto di cultura francofona. Nell'approccio basato sulle competenze si parla ancora di saper-fare, di conoscenze, di attitudini, ecc. ma tutti questi elementi diventano mezzi o strumenti messi in moto per realizzare un compito. La competenza, cioè, non si identifica più con il sapere e il saper-fare, si situa piuttosto a un livello cognitivo nuovo nel quale l'allievo deve poter mobilitare e utilizzare qualsiasi conoscenza. Inoltre la definizione radicale implica che non si tratta solo di essere capaci di realizzare



dei compiti, bisogna che questi siano anche complessi e insoliti: complessi, perché richiedono non un solo sapere, ma una moltitudine di saperi e di saper-fare; insoliti, perché si presentano sotto una forma che il discente non ha mai incontrato. In fin dei conti l'allievo deve essere capace di risolvere un problema in un contesto o in circostanze nuove. In questo caso, a detta della dottrina dell'APC, si è veramente competenti. Tra questi due estremi, tra la visione classica, che ad esempio esiste nella formazione professionale, e la visione estremamente moderna, audace, radicale introdotta da alcuni pensatori dell'APC, c'è evidentemente un certo margine di manovra. I testi attualmente in consultazione in Svizzera mi fanno pensare che ci si situa in una zona mediana tra le due concezioni, ciò che probabilmente riflette anche delle tensioni interne all'istituzione.

L'esposizione che seguirà si articola in due parti.

La prima è una critica dell'APC, fondata soprattutto sul mio vissuto di docente della scuola secondaria in Belgio al momento dell'introduzione di questa pedagogia delle competenze e delle derive e dei pericoli che ho percepito.

La seconda parte concerne la contestualizzazione dell'introduzione dell'APC in relazione con l'ambiente, con l'evoluzione economica e sociale e soprattutto con il mercato del lavoro.

Ci tengo a precisare che la prima parte riflette la mia specifica esperienza, il mio vissuto personale e quindi non è il risultato di una vera ricerca scientifica. Al contrario nella seconda parte credo che potrò esprimermi con più autorevolezza perché indubbiamente è il frutto di indagini serie.

Critica dell'approccio per competenze (APC)

Risposta a un problema vero

Per cominciare sottolineerò l'aspetto positivo dell'APC, quando risponde a un problema vero che è la cesura tra il sapere scolastico e la capacità di servirsene. Tutti gli insegnanti hanno infatti certamente vissuto situazioni di allievi che hanno acquisito un certo sapere, ma che non riescono a utilizzarlo quando sono confrontati con un contesto in cui quel sapere è pertinente. Io

sono insegnante di fisica e, come tutti i miei colleghi di discipline scientifiche, so bene che gli allievi, pur avendo appreso che cosa è un'equazione, una funzione matematica, una derivata, un integrale, non sono in generale capaci di vedere la pertinenza dell'uso possibile di quelle nozioni matematiche in una situazione della fisica, dell'economia o della sociologia. In sé non è una catastrofe, dato che sono in formazione e che uno degli obiettivi del mio corso di fisica è proprio quello di insegnarglielo. Il problema tuttavia si pone quando altri allievi che non hanno conoscenze approfondite di fisica continueranno a imparare delle nozioni in matematica che non avranno mai imparato a usare in altri ambiti disciplinari. C'è quindi qualcosa da correggere nel nostro insegnamento tradizionale e l'APC si pone come risposta a questo tipo di disfunzione. Detto questo, l'interrogativo che ci poniamo è di sapere se l'APC è un approccio adeguato al problema. Personalmente nutro dei dubbi.

Pertinenza del concetto

In primo luogo ho un dubbio sulla pertinenza del concetto. Nella seconda definizione che ho formulato poco fa, la competenza è qualcosa di isolato dalle conoscenze e dai saper-fare. Inoltre, nell'ambito di una concezione molto alla moda, e che penso sia in discussione anche da voi, quella delle competenze trasversali, se ne indica una definita «risoluzione di problemi». In tutte le discipline dobbiamo esercitare la competenza «risoluzione di problemi», ma risolvere un problema di fisica non è la stessa cosa che risolvere un problema di chimica o di economia o di storia. Risolvere un problema di meccanica non è la stessa cosa che risolverne uno in elettricità e poi nell'ambito dei problemi di elettricità, i passaggi da impostare sono estremamente variegati. Non sono perciò convinto che si possa sviluppare una tale competenza indipendentemente dai saperi. E se non lo si può fare in maniera indipendente, che senso ha l'affermazione «mettere al centro le competenze e non il sapere»? Un sapere che non si sa utilizzare non è un sapere realmente acquisito?

Pur ammettendo che non ho competenza in psicologia per formulare una prova di ciò che vengo affermando, ho un grande dubbio sulla

pertinenza di creare una specie di nuovo livello cognitivo accanto ai saper-fare e alle attitudini; un livello cognitivo che sia la capacità di utilizzare le conoscenze.

Erede del costruttivismo?

L'APC è erede del costruttivismo? La questione è importante perché durante i primi anni di applicazione in Francia, in Belgio, nel Québec, in Svizzera romanda (in particolare a Ginevra), nei Paesi Bassi, l'APC è stato presentato come erede del costruttivismo e molti fautori della Scuola Attiva, pedagogisti militanti ed estremamente impegnati nell'innovazione pedagogica, di cui faccio parte, l'hanno in un primo tempo accolto bene, considerandolo una risposta istituzionale positiva ai loro sforzi, alle loro vere e proprie battaglie. Ci volle un certo tempo perché tutti ci rendessimo conto che in realtà, dietro le apparenze, tra APC e costruttivismo c'era non solo una profonda divergenza, ma anche un orientamento diametralmente opposto. La similitudine apparente è dovuta al fatto che sia il costruttivismo che l'APC danno grande importanza all'attività dell'allievo, perché l'esercitazione di una competenza non si fa attraverso un corso teorico, ma affrontando la risoluzione d'un problema. L'attività dell'allievo è effettivamente centrale nell'APC. Perché lo è anche nel costruttivismo? A fondamento del costruttivismo, val la pena ricordarlo, c'è la considerazione che un sapere non è mai realmente acquisito finché l'allievo non avrà percorso, con l'aiuto dell'insegnante, un cammino di ricostruzione dello stesso sapere. Su un soggetto l'allievo ha delle rappresentazioni nella sua mente che vengono decostruite e confrontate con esperienze nuove dalla contrapposizione tra quello che incontrerà nella pratica e quello che ha come idea in mente. Verrà così creato il terreno che permetterà lo sviluppo di nuove nozioni e concetti e il ruolo centrale dell'insegnante sarà di condurre l'allievo lungo questo processo ad acquisire nuove nozioni e nuove competenze. Entrambi gli approcci sono simili e per questa ragione molti hanno creduto che costruttivismo e APC fossero la stessa cosa. In realtà sono estremamente diversi perché il ruolo del sapere è del tutto differente. Nell'approccio costruttivista si mette l'allievo all'opera su un can-

tiere di problemi affinché, a partire da una presa di coscienza preliminare, partecipi alla costruzione di un sapere; in altre parole l'obiettivo è di costruire, acquisire, sviluppare, passare alla competenza di nuovi saperi. Nell'APC è esattamente il contrario. I saperi sono considerati già esistenti; non si sa da dove vengono, non si sa come sono arrivati nella testa dell'allievo. È l'influsso dello Spirito Santo? di tutta la Sacra Famiglia? o è il Santo Internet che fornisce i saperi che l'allievo deve mobilitare per realizzare un compito?

In tutti i casi nel modo di procedere costruttivista l'obiettivo è il sapere. Nell'APC questo è, a tutti gli effetti, uno strumento utile per sviluppare una competenza. Per dirla in maniera quasi caricaturale, ma che ritengo profondamente adeguata, nel primo caso vi è un modo di procedere d'emancipazione, in quanto tende a raggiungere un più alto livello di comprensione; nel secondo vi è un modo produttivistico che mira a raggiungere un livello più grande di produttività o di efficacia pratica.

Sapere disponibile nelle situazioni della vita

Passerò in rassegna alcuni aspetti che potrebbero sembrare dettagli, ma che tuttavia hanno la loro importanza. Quando si interrogano i programmi d'insegnamento redatti nello spirito dell'APC, si ottiene spesso la risposta che lo «scopo

essenziale della scuola è di concentrarsi su saperi da attivare nelle diverse situazioni della vita.» Perché da attivare nelle situazioni della vita? Perché se si desidera che gli allievi possano esercitare o utilizzare le loro conoscenze è necessario che ci siano delle situazioni che abbiano un senso per loro. In sé questa affermazione sembra inoppugnabile; ma allora bisogna escludere tutti i saperi che non sono attivabili nelle situazioni della vita? Sono professore di fisica e non devo più parlare del big bang, della teoria della relatività perché questi argomenti non sono assolutamente attivabili nelle situazioni della vita? La cosa fa certamente sorridere, ma facciamo un esempio concreto. I nostri programmi di fisica al quarto anno della scuola secondaria, prescrivono che si spieghi che cos'è un voltaggio. È un tema importante perché se gli allievi hanno una batteria di 9 volt o di un volt e mezzo e un presa di 220 volt bisogna sapere che quest'ultima è pericolosa, mentre le altre non lo sono. Tuttavia questi stessi programmi affermano testualmente che non bisogna trattare una nozione astratta come il campo elettrico...

Risulta chiarissimo a qualsiasi fisico che è concettualmente impossibile capire che cos'è una tensione elettrica, un voltaggio, se non è acquisita la conoscenza del campo elettrico: una nozione deriva concettualmente dall'altra. Ma il messaggio è che bisogna assolutamente inse-

gnare la nozione pratica, il voltaggio, senza passare attraverso la nozione teorica, il campo elettrico. Si tratta di una visione dell'insegnamento delle scienze che è orientata esclusivamente verso le applicazioni nella vita di tutti i giorni. Non dico che non bisogna farlo, perché è importante che ci sia un'educazione tecnologica a scuola, ma la scienza ha anche un altro obiettivo, quello di aprire alla comprensione del mondo, al modo di operare della scienza che è modo d'uso di leggi per risolvere problemi e compiti che la vita ci pone.

Complessità e procedure elementari

Uno dei pericoli evidenziato da alcuni critici dell'APC sta nel sottovalutare i compiti elementari. Ciò significa, per esempio, che invece di risolvere semplici problemi con le moltiplicazioni, si invitano subito gli allievi a usare la tavola pitagorica col rischio di trascurare l'apprendimento delle tabelline. Oppure si insegna la regola del tre per fare un calcolo in economia, ma non si esercita sufficientemente la tecnica del calcolo proporzionale. Questo metodo avrà come conseguenza il fatto che un certo numero di procedure elementari non saranno acquisite e ciò a lungo termine potrà costituire un serio handicap. Marcel Crahay, già professore all'università di Liegi e oggi in quella di Ginevra, negli anni Ottanta fu un convinto fautore dell'APC, ma nel frattempo ha cambiato opinione ed è solito esprimersi in questi termini sull'argomento:

«Se formiamo un pilota d'aereo bisogna relativizzare il carattere inconsueto dei compiti da risolvere. La prima cosa che mi aspetto da un pilota è che sia capace di decollare e di atterrare in condizioni normali. Se poi è capace di atterrare con un pneumatico sgonfio, due motori fuori uso e un terrorista a bordo, sarà meraviglioso, tuttavia non serve a molto centrare la sua formazione su questi casi se non ha prima bene acquisito le operazioni di atterraggio e di decollo nel 99% delle volte in condizioni più o meno normali».

La ripetizione quindi di procedure elementari in situazioni che non sono inconsuete è anche un obiettivo dell'insegnamento, perché è indispensabile acquisire semplicemente i riflessi che permetteranno in segui-



to di procedere per gradi di difficoltà.

Referenti metodologici generici e nuovi orizzonti di disuguaglianza

Chi si occupa di istruzione in Belgio ha avuto l'onestà intellettuale di riconoscere due anni fa, nel suo ultimo rapporto sullo stato dell'insegnamento nella parte francofona del paese, che l'introduzione dell'APC ha avuto come conseguenza che i referenti metodologici dei programmi risultavano molto più vaghi che in precedenza. In effetti questi referenti indicano molto chiaramente quali sono le competenze da esercitare, ma non ci dicono (o lo dicono molto vagamente) quali sono le conoscenze da attivare per esercitare queste stesse competenze. In altre parole, non si sa più qual è il livello di sapere indicato dai programmi. Si è ammesso che questi referenti generici, incerti, imprevedibili hanno avuto la conseguenza di aumentare le disuguaglianze tra i differenti istituti scolastici.

Che cosa significa? Il Belgio è un paese dove le differenze d'ordine accademico e sociale tra le scuole sono molto marcate. Siccome i programmi, a causa dell'APC, sono formulati in termini molto vaghi, si manifesterà del tutto naturalmente la tendenza, nelle scuole elitarie a dare un'interpretazione massimalista dei programmi, mentre in altri istituti a darne una del tutto minimalista. Quindi programmi formulati in modo molto generico permettono interpretazioni diverse da un istituto all'altro, accrescendo la disuguaglianza sociale.

La prassi: introduzione ai programmi delle scienze applicate

In fin dei conti, quando nel 2000 sperammo che l'APC avrebbe permesso che cento fiori sarebbero sbocciati sul campo della prassi pedagogica e che si sarebbe usciti dalla sclerosi di pratiche stantie, ecco che siamo stati serviti!

Devo cominciare ogni lezione con compiti e attività proposti agli allievi (notate bene che io professore ho un obbligo: devo cominciare la lezione con compiti proposti e non imposti agli allievi...) che sarebbero così presentati: nell'intestazione, il professore deve menzionare il titolo del compito, la disciplina, il termine, la macro-competenza, la famiglia dei compiti, gli obiettivi d'apprendimento (sapere e saper-fare) e

anche la domanda alla quale la risoluzione del compito permetterà di rispondere. La situazione proposta all'allievo si deve articolare in quattro parti: il contesto, la produzione attesa, i condizionamenti e le consegne. Non c'è da stupirsi se queste istruzioni risultino oscure perfino agli addetti ai lavori, ma immaginate la noia incommensurabile di allievi che, lezione dopo lezione, anno dopo anno, saranno posti davanti a sedute di lavoro che cominceranno tutte con la stessa intestazione e le stesse quattro parti (il contesto, la produzione attesa, i condizionamenti e le consegne).

In breve: proprio quando avevamo sperato una fioritura di innovazioni pedagogiche, gli insegnanti sono stati costretti in una gogna burocratica interamente standardizzata e teorizzata: un vero e proprio nonsenso. In nome dell'innovazione pedagogica si è fatto il contrario. Io porto la testimonianza di ciò che si è fatto da noi e che presenta un pericolo, come è stato constatato anche nel Québec e in Francia in misura più limitata. Dico che questo rischio esiste e che è una possibile deriva dell'introduzione dell'APC.

Oggi Marcel Crahay, che aveva applaudito l'APC all'epoca della sua introduzione in Belgio, scrive:

«Il concetto di competenza è un'illusione unificatrice che non è sostenuta da alcuna teoria scientificamente fondata. Ha l'apparenza di una caverna di Ali Baba concettuale, dove è possibile incontrare l'una

accanto all'altra tutte le correnti teoriche della psicologia anche se opposte l'una alle altre.»

Ciò che pensano Marcel Crahay e altri dell'APC, e tra questi mi ci metto anch'io, costituisce una critica che cresce sempre di più e che ho potuto personalmente constatare al convegno dell'ADMEE di un anno e mezzo fa. L'ADMEE è l'associazione per lo sviluppo dei metodi di valutazione nell'educazione, che raggruppa tutti i ricercatori in psicopedagogia francofoni ed europei. Nonostante ciò si continua a progredire in questa direzione.

Sono convinto che la spiegazione di questo fenomeno non si trovi per nulla sul terreno della pedagogia, ma su quello dell'economia. La commissaria europea all'educazione signora Andoulla Vassiliou sul suo sito internet ci spiega a che cosa serve l'educazione e perché bisogna innovare nell'insegnamento. Scrive che bisogna aiutare l'Europa nella competizione economica, per attrezzare i giovani ad affrontare le aspettative del mercato del lavoro e le conseguenze della crisi economica. In poche parole bisogna adattare l'insegnamento alle attese del mercato del lavoro. E quando si vuole caratterizzare l'evoluzione di questo mercato, si afferma spesso che: «Viviamo in una società e in un'economia della conoscenza». Ma alla domanda: «Che cos'è l'economia della conoscenza per il mercato del lavoro?», si risponde quasi sempre che ci saranno meno impie-



ghi per giovani senza o con basso livello di qualifiche. Troveranno lavoro quelli che avranno un livello di formazione elevato o piuttosto una formazione rispondente alle attese del mercato del lavoro. A prima vista il grafico, estratto da una pubblicazione del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, sembra confortare questa idea. Si può infatti osservare che tra il 2000 e il 2010 la parte di lavoratori debolmente qualificati sul totale della mano d'opera attiva in Europa, è passata da 32,6% a 26%. Questo documento datato al 2010, estende lo sguardo fino al 2020 e in questa prospettiva la parte di lavoratori poco qualificati si riduce fortemente fino al 16,4%. Al contrario la parte altamente qualificata che era del 22% nel 2000 è passata al 29,30% nel 2010 e dovrebbe raggiungere il 37% nel 2020. Quindi è chiaro: avremo sempre più bisogno di lavoratori altamente qualificati.

È però molto strano che nello stesso rapporto, due pagine dopo, si trova un grafico che ci informa sull'evoluzione dei livelli di formazione richiesti in Europa. Si parte dagli anni '70 con un indice 100 per tre categorie d'impiego: quelli che necessitano di una formazione elementare, cioè operai non o poco qualificati, gli impieghi che necessitano di una formazione di alto livello e gli altri che si collocano in una fascia intermedia. Si può vedere in questo secondo grafico che gli impieghi ad alto livello di formazione passano dall'indice 100 a 140, con un aumento del 40%. Gli impieghi a livello di formazione intermedia passano da 100 a 85, con una caduta di 15%. Sorprendente è la parte costituita da impieghi che non richiedono alcuna qualifica, che dapprima stagnano fino al 1998 (in realtà scendono fino al 1980 e poi risalgono fino al 1998) e poi accusano un forte aumento tra il 1998 e il 2008.

Se tracciamo lo stesso grafico per il periodo 2000-2009, le due curve superiori sono da una parte quella degli impieghi altamente qualificati e dall'altra quella degli impieghi a basso livello di qualifiche.

Dov'è la contraddizione? Come spiegare il primo grafico dove risultano sempre più numerosi i lavoratori qualificati e sempre meno quelli non qualificati e il secondo dove crescono sia gli impieghi che

necessitano di alte qualifiche che quelli non qualificati? La risposta viene dal fatto che il primo grafico evidenzia i livelli di qualifica dei lavoratori occupati, mentre il secondo presenta i livelli di qualifiche richiesti in vista di un impiego. Se li sovrapponiamo, una conclusione s'impone: c'è sempre più sovrapposizione dei lavoratori sul mercato del lavoro. In effetti ci sono moltissime professioni che non necessitano di alcuna qualifica, ma che sono sempre più spesso occupati da lavoratori che hanno un livello di formazione intermedio o superiore. Ieri durante il viaggio in treno mi sono recato al vagone ristorante per bere un bicchiere d'acqua e, discutendo con la cameriera, mi sono reso conto che aveva conseguito una maturità liceale e che aveva frequentato tre anni di università. Era dunque una persona con un livello di formazione molto elevato, ma che svolgeva un impiego oggi ritenuto non qualificato.

Oggi esiste una straordinaria polarizzazione del mercato del lavoro in Europa caratterizzato da una forte crescita degli impieghi ad altissimo e anche a bassissimo livello di qualifiche. Rispetto alla situazione degli anni '50, '60 e '70, quando c'era piuttosto un'elevazione generale del livello di formazione e di qualifiche richieste, la situazione è radicalmente diversa. Prendiamo in esame la lista degli impieghi che hanno conosciuto la più forte crescita negli USA tra gli anni 2000 e 2010. Le attività lavorative evidenziate in grassetto nella tabella di fianco richiedono un livello formativo di breve durata.

Guardate questo elenco: tutti i lavori evidenziati in grassetto sono considerati impieghi che prevedono una formazione di breve durata. Bastano al massimo 48 ore per essere operativi, per esempio, come addetto a un fast-food, venditore al dettaglio, cassiere, agente di sicurezza, cameriere, assistente di cura, personale di pulizia,

assistente d'insegnamento (in 48 ore?), manovale, addetto ai distributori di cibo (*food counter*). Questi «contatori di cibi» riempiono i distributori automatici di lattine di coca cola, pizze, ecc. e rappresentano una quota di nuovi posti di lavoro pari a quella degli analisti informatici. Si legge regolarmente nella stampa che vi è carenza d'informatici, ma non si leggerà mai che mancano gli addetti al rifornimento di distributori di lattine di Coca Cola perché, per questo lavoro, non è necessaria nessuna particolare qualifica.

Concentriamo ora l'attenzione sugli impieghi del settore dei servizi, come il cameriere a bordo del TGV, classificabile nella categoria «Ristorazione e Fast food» e dal quale ci si aspetta che sappia parlare due o tre lingue. Evidentemente non si pretende che tenga una conversazione complicata in tre lingue e che

Ristorazione e Fast food	673'000
Accoglienza clienti	631'000
Infermiere	561'000
Venditore al dettaglio	510'000
Servizio informatico	490'000
Cassiere	474'000
Impiegato d'ufficio	430'000
Agente di sicurezza	391'000
Programmatore informatico	380'000
Cameriere/a	364'000
Dirigenti e quadri d'azienda	363'000
Camionista	346'000
Assistente di cura	323'000
Pulizie e riparazioni	317'000
Insegnante post secondario	315'000
Assistente d'insegnante	301'000
Assistente di cura a domicilio	291'000
Manovale	289'000
Ingegnere di sistema informatico	284'000
Manovale giardiniere	260'000
Addetto/a ai distributori di cibo	258'000
Analista informatico	258'000
Ricezionista	256'000
Autista di furgone	215'000
Magazziniere	210'000
Maestro delle elementari	202'000

sappia leggere Shakespeare o Goethe in versione originale. Deve semplicemente comprendere la richiesta di un hamburger, con o senza Ketchup, saper usare quattro sistemi di lettori di carte bancarie, un forno classico o a microonde, un tostapane ecc. Sono tutte competenze elementari, ma estremamente varie; sta proprio in questo la novità. Oggi, sul mercato del lavoro, ci sono impieghi non qualificati, ma che in realtà richiedono una varietà di competenze elementari che, se vogliamo che siano pagati con un salario di un lavoratore non qualificato, bisogna fare in modo che queste persone escano dalla scuola solo con qualche competenza elementare. Da qui giunge la pressione degli ambienti economici affinché si centrino gli obiettivi dell'insegnamento su competenze elementari. A questo proposito è illuminante il tenore di una citazione tratta da un rapporto dell'OCSE: «Non tutti abbracceranno una carriera nel dinamico settore della New Economy, infatti la maggior parte non lo faranno, per cui i programmi scolastici non possono essere concepiti come se tutti dovessero andare lontano». «Non tutti abbracceranno una carriera nel dinamico settore della New Economy». È ciò che abbiamo appena visto: non tutti diventeranno ingegneri e infatti il 60% degli impieghi che hanno conosciuto la più forte crescita negli USA sono a basso livello di qualificazione. «I programmi scolastici non possono essere concepiti come se tutti dovessero andare lontano». Chi ha seguito un corso universitario di logica formale si è sicuramente reso conto che la seconda proposizione può tradursi con: «I programmi scolastici devono essere concepiti in modo che almeno alcuni non vadano troppo lontano». Che cosa bisogna quindi mettere nei programmi scolastici? Nei programmi dell'insegnamento obbligatorio devono apparire le competenze fondamentali che ho già evocato e che riassumo così:

Competenze di base
1. Comunicazione nella lingua materna.
2. Comunicazione nella lingua straniera.
3. Cultura matematica e competenze di base in scienze tecnologiche: lettura di carte bancarie, di pannelli elettrici che bisogna rimettere in funzione con modalità complicate quando si guastano, ecc.
4. Cultura informatica: non vuol dire padroneggiare un personal computer, ma piuttosto essere capace di introdurre dati nelle celle di un foglio Excel, capire come poter recuperare un e-mail, ecc.
5. Imparare a imparare: è stato installato un GPS sul mio furgone per effettuare un trasporto di lattine di Coca Cola, non posso domandare tre mesi di formazione per utilizzare quest'apparecchio, è necessario che io possa farlo con qualche click, ecc.
6. Competenze interpersonali, interculturali, sociali, civiche e sensibilità culturali. Ciò significa che se sono un impiegato del TGV ed ho da una parte dei clienti di prima classe e dall'altro dei clienti di seconda, devo poter sostenere la conversazione con tutti anche se né le forme né i contenuti sono gli stessi.
7. Spirito d'impresa che qualcuno pudicamente chiama lavoro di gruppo.

Per arricchire la mia argomentazione vi propongo una citazione del servizio europeo Eurydice (ndt: Eurydice è un centro di studi e una rete informativa sui sistemi educativi di 40 nazioni, membri dell' UE e non, come la Svizzera). «Le competenze evolvono a un tale ritmo che le scuole sono costrette a limitarsi nel fornire agli allievi le basi che permetteranno loro di sviluppare in maniera autonoma le conoscenze negli ambiti che li interessano. Di fatto è impossibile insegnar loro tutto in un mondo dove la somma delle conoscenze e d'informazioni aumenta in misura esponenziale». «Negli ambiti che li interessano». Questo è chiaramente un eufemismo: gli ambiti non sono quelli che li interessano veramente, ma piuttosto quelli che interessano i loro futuri datori di lavoro. «È impossibile insegnar loro tutto in

un mondo dove la somma delle conoscenze e delle informazioni aumenta in misura esponenziale». Ritroviamo la stessa affermazione nella dottrina delle competenze che recita: «L'essenziale non è l'accumulo di saperi perché, in tutti i casi, il volume di questi aumenta e si moltiplica per due ogni sette anni, quindi ha una progressione esponenziale». Non ho mai capito perché se ci sono sempre più saperi bisogna insegnarne sempre meno e dove sta la logica in tutto questo. L'argomento dovrebbe invece essere lo sviluppo di un insegnamento che apra l'orizzonte su una più grande varietà di discipline e non vada nella direzione di una iper specializzazione. Perché allora le competenze? Vediamo che cosa dice l'OCSE, l'organizzazione che organizza le ben note inchieste PISA, rappresenta i paesi più ricchi del pianeta e che ha come obiettivo principale di riflettere su come questi paesi resteranno i più ricchi del pianeta. «Perché le competenze? Per quali ragioni queste competenze, in fin dei conti categorie abbastanza classiche, si trovano ora sotto le luci della ribalta? Perché i datori di lavoro hanno individuato in esse dei fattori di dinamismo e di flessibilità. Una forza lavoro dotata di queste competenze è in grado di adattarsi continuamente alla domanda e ai metodi di produzione in costante evoluzione». Ciò significa che ci sono due dimensioni: la prima, è una dimensione di ripiego sulle competenze di base affinché siano condivise da tutti, anche da quelli che hanno impieghi dequalificati. La seconda dimensione è legata all'idea di flessibilità e di adattabilità per cui si reputa che un insegnamento centrato sulle competenze e non sulle conoscenze sia più funzionale. Ricordiamoci della primissima parte di questa mia relazione quando ho affermato che nell'ottica moderna delle competenze bisogna essere capaci di realizzare compiti inusuali e complessi. Dunque questa dimen-

sione di adattabilità e di flessibilità è centrale ed essenziale, perché nel mondo del lavoro oggi non sono richiesti lavoratori che sappiano, ma piuttosto che siano e restino competenti, cioè capaci e adattabili. Evidentemente la polarizzazione del mercato del lavoro si riflette nella scuola ed è proprio questo che sta avvenendo. Alla domanda perché oggi le disuguaglianze nei sistemi educativi della maggior parte dei paesi europei e industrializzati aumentano, rispondo che la spiegazione principale è da cercare non nel modo di funzionare dei sistemi educativi (non voglio certamente dire che non ha importanza, è chiaro però che sistemi con più concorrenza, più competizione sul mercato, sono generatori di disuguaglianza) ma nel mondo economico, nel mercato del lavoro. Ci si può allora domandare: che cosa fa la scuola? Si adatta al suo contesto. Fa quello che ha sempre fatto, lo fa da 200 anni e più, si adatta al suo ambiente economico e sociale. Per dirlo ancora più semplicemente: l'insuccesso scolastico e la disuguaglianza sociale non sono le prove di una disfunzione della scuola, sono al contrario le prove del perfetto adeguamento della scuola al sistema capitalistico nel quale essa opera. Ciò è triste, ma le cose stanno proprio così. L'impiegabilità è inoltre propugnata come obiettivo dell'insegnamento. Se però tutti acquisiscono le competenze di base e quelle che assi-

curano flessibilità e adattabilità, tutti saranno impiegabili. Tuttavia non tutti avranno un lavoro, perché il numero d'impieghi non è determinato dall'offerta di mano d'opera, ma dalla solvibilità delle aziende e del mercato. Se ci sono più lavoratori impiegabili, ci sarà una maggiore concorrenza tra loro per accedere agli impieghi, determinando così una pressione sui salari, sulle condizioni di lavoro e forse anche sulla diminuzione d'impieghi perché, essendo più produttivi, si produrrà di più con un numero inferiore di lavoratori, con conseguente riduzione e non aumento dei posti di lavoro. Si scivola così verso una scuola, e l'APC ne è un elemento, in cui la formazione diventa sempre più una responsabilità individuale e sempre meno l'impegno collettivo di una società: il ruolo della scuola sarà quello di permettere ai giovani di acquisire le basi per perfezionare, se avranno volontà e iniziativa, la loro formazione e adattarla alle ulteriori evoluzioni del mercato del lavoro. Siamo in definitiva in una logica di competizione tra individui e la scuola ha la missione di prepararli adeguatamente al cimento. Invece secondo una visione tradizionale e umanistica, nella quale ci siamo sempre riconosciuti, la scuola è piuttosto un impegno collettivo, l'impegno di una società finalizzato a condividere un certo bagaglio di cultura comune perché portatore di valori etici e civili. Si pone allora la questione fonda-

mentale: a che cosa serve la scuola? Se riteniamo che questa società sia più o meno perfetta e che la scuola serva a riprodurre sul piano economico e sociale le sue condizioni d'esistenza, penso che si possa accettare non solo l'APC, ma anche tutte le direttive dell'OCSE, perché è questo a cui mirano: fare in modo che la società continui a funzionare come già funziona. Se al contrario crediamo che la società nella quale viviamo precipiti contro un muro, perché corre incontro a crisi climatiche, ecologiche, culturali, nazionali sempre più gravi e violente e che bisogna trovare altri modi d'organizzazione e di funzionamento per risolvere questi problemi, allora quel che abbiamo tutti bisogno non è una scuola che prepari alle condizioni d'esistenza dell'assetto societario attuale, ma che prepari piuttosto le condizioni per un suo radicale ripensamento.

La storia dell'umanità prende sempre di più la forma di una corsa tra l'educazione e la catastrofe.
(H.G.Wells, 1925)

*Va a scuola vagabondo!
Diventa padrone, o miserabile;
E tu che manchi di pane,
Impara e divora libri,
i libri sono armi:
devi diventare tu quello che dirige.*
(Bertold Brecht, 1941)

Nico Hirtt
Traduzione di Marco Gianini



È possibile una didattica per competenze?

Vorrei provare a dare un contributo a questa giornata di riflessione sul tema delle competenze da un punto di vista più formativo, con riferimenti soprattutto alla mia esperienza di lavoro nelle scuole italiane, anche loro alle prese con questa transizione. Lo “spettro delle competenze”, infatti, è arrivato anche nel sud dell'Europa e quindi con questa riforma sta facendo i conti anche il contesto scolastico italiano, sia in relazione alla scuola di base, sia in relazione alle superiori. Sicuramente molti degli elementi che sono stati messi sul tavolo dagli interventi che mi hanno preceduto trovano rispondenza anche nella realtà italiana.

Vorrei dunque provare a dare un contributo in chiave formativa proprio riguardo a questi interrogativi: “È possibile una didattica per competenze?” È effettivamente traducibile, questa prospettiva formativa e culturale all'interno del setting scolastico, dei vincoli e delle caratteristiche culturali che lo contraddistinguono?

Il contributo, che vorrei cercare di dare a questa domanda, si articola su tre piani di argomentazione.

Innanzitutto vorrei riprendere qualche elemento sul significato formativo di competenza. Proverò a domandarmi, cioè, qual è il valore aggiunto, in chiave formativa, che una prospettiva orientata verso le competenze può dare al lavoro scolastico.

In secondo luogo, alla luce appunto di questa riflessione, vorrei provare a ragionare su che cosa cambia nella visione del lavoro formativo, nell'educazione formale in particolare, introducendo una pedagogia orientata sulle competenze. In altre parole: quali sono i riflessi (e intendo i riflessi come visione) di questa nuova idea di apprendimento nel lavoro scolastico?

In terzo luogo vorrei provare, attraverso una esemplificazione, a richiamare questo cambiamento e cercare di vederlo dentro l'aula, in rapporto alla gestione del lavoro didattico e valutativo.

Infine vorrei, riprendendo in qualche modo la domanda di partenza, provare a richiamare quelle che mi

sembrano alcune condizioni per gestire questa transizione e per rendere fattibile questo approccio didattico per competenze. Condizioni di tipo culturale più che istituzionale ovviamente; anche perché nel corso di questa giornata ci saranno poi altri contributi che richiameranno, in modo molto più appropriato di quanto possa fare io, le condizioni a livello istituzionale.

Nella prima parte del mio intervento, come ho già detto, mi chiederò se vale la pena adottare una didattica fondata sulle competenze. La domanda potrebbe essere formulata in questo modo: qual è il valore aggiunto, al di là dei cambiamenti terminologici, di questo passaggio? Valore aggiunto soprattutto in rapporto all'idea di apprendimento, perché io credo occorra innanzi tutto ragionare sul significato dell'apprendere che la prospettiva delle competenze vuole veicolare.

Vorrei prendere spunto, per esemplificare l'idea di apprendimento, da un quesito tratto dalle famigerate prove PISA, che, come sappiamo, anche a livello internazionale rappresentano un riferimento forte - pur nei limiti di prove di tipo standardizzato - a questa transizione verso le competenze. Riferimento che nel

contesto italiano diventa generativo delle prove gestite dall'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) le quali traggono spunto sostanzialmente dai materiali del PISA, assunti come riferimenti nella loro progettazione. Vorrei riprendere questo quesito proprio come invito a entrare in queste proposte, a non rimanere in superficie. Che idea di apprendimento vuole essere sollecitato e si intende verificare attraverso queste prove? Il seguente quesito si propone di verificare una competenza nell'ambito della matematica, uno dei tre settori indagati attraverso il progetto PISA.

Il consiglio comunale ha deciso di mettere un lampione in un piccolo parco triangolare in modo che l'intero parco sia illuminato. Dove dovrebbe essere collocato il lampione?

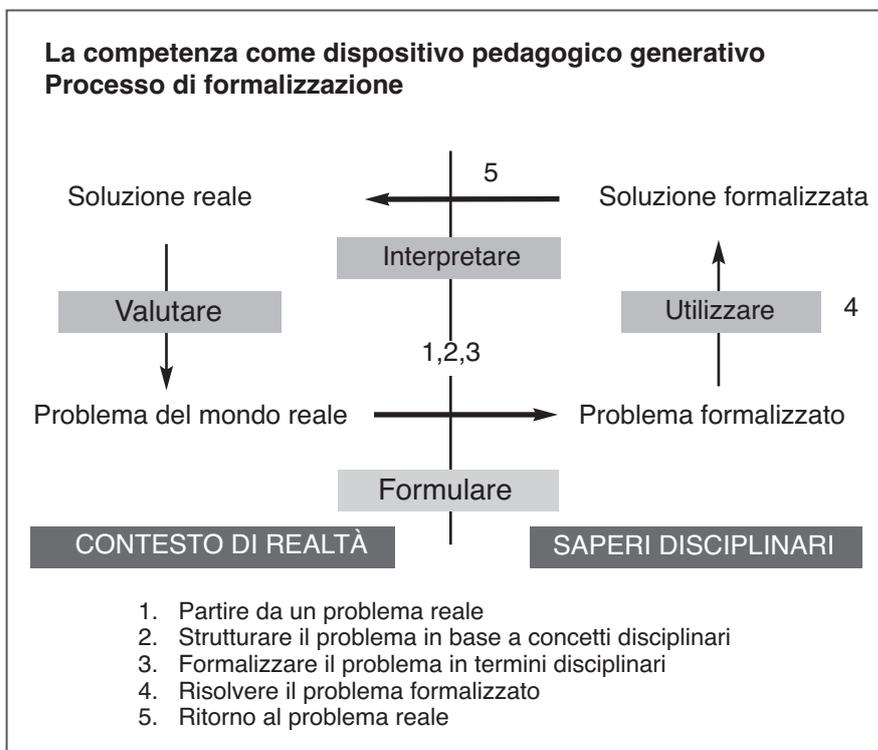
Si tratta di un quesito a risposta aperta - non ci sono soluzioni tra cui scegliere - e articolato in alcuni passaggi. Innanzitutto si richiama il fatto che si parte dall'abbozzare una situazione reale; abbozzare perché stiamo parlando di un'indagine internazionale, quindi la situazione non deve necessariamente riguardare il parco vero e proprio che si trova



fuori dalla scuola, ma vuole soltanto richiamare un contesto dentro cui affrontare un problema. Un primo passo per la gestione di questo problema può riguardare il provare a rappresentarsi, attraverso appunto il linguaggio della disciplina, la situazione proposta. In prima approssimazione, una possibile rappresentazione, ma non l'unica, può essere quella di pensare appunto il parco come una figura triangolare di cui non si conoscono le caratteristiche e la luce proiettata dal lampione come un'area circolare intorno al lampione stesso. Stiamo pensando a una fonte di luce dall'alto, che illumini un'area circolare intorno a sé. A questo punto è possibile ritornare sul problema di partenza e trasporlo in termini formali: il problema diventa così quello di localizzare il centro di quel cerchio, cioè di quell'area circolare che illumina interamente e, quindi, circonda interamente il mio triangolo. Questo punto è uno dei luoghi geometrici che caratterizzano il triangolo: il circocentro. Per individuare il circocentro di un qualsiasi triangolo ho bisogno di costruire gli assi sui lati del triangolo stesso, cioè i segmenti perpendicolari al lato che passano dal punto medio. In realtà viene richiamato un passaggio ulteriore che per certi versi va anche oltre la domanda iniziale, un passaggio che in qualche modo invita a tornare alla situazione di realtà da cui siamo partiti e che forse potrebbe essere oggetto di una seconda domanda nella logica di questa indagine. Questa domanda potrebbe per esempio essere: la soluzione che ho pensato è l'unica possibile? O ci sono delle variabili, dei fattori dentro il contesto proposto che potrebbero consentire anche altre soluzioni? In effetti, la soluzione che ho pensato non è l'unica possibile perché per risolvere questo problema posso prendere in considerazione altri fattori quali il tipo di illuminazione, l'altezza del lampione o le caratteristiche del parco stesso che non è una figura piana, ma che può avere appunto degli alberi, delle siepi, dei giochi per bambini; altri fattori che, evidentemente, possono condizionare la soluzione al problema posto. Partendo da questo esempio, che ci consente di vedere da vicino la prospettiva e l'idea di apprendimento sottesa, possiamo tentare di generalizzare e chiederci: quale appren-

dimento vuole essere sollecitato e verificato attraverso quesiti di questo tipo? La figura qui presente riprende appunto la visualizzazione proposta nei materiali del PISA. I passaggi richiamati ci riportano a quei diversi passi risolutivi che abbiamo visto nell'esempio precedente.

la soluzione in rapporto ai contesti di realtà. Il riferimento a questi processi ci aiuta a disporre di un'altra chiave di lettura alla prospettiva dell'apprendere per competenze. Provo, per essere più esplicito nell'identificare questa chiave di lettura, a richiamare la proposta del matematico Alan Schoenfeld, il quale



Qual è allora l'aspetto rilevante dal punto di vista dell'apprendimento che questo schema ci richiama? Sostanzialmente è l'idea che un quesito, come quello da cui siamo partiti, richiede all'allievo di saper mettere in relazione i propri saperi con dei contesti di realtà in cui questi saperi sono in gioco. Ciò significa che l'idea di apprendimento non è circoscritta solo al possesso del sapere disciplinare (nel caso specifico il concetto di circocentro e il procedimento per individuarlo all'interno del triangolo), ma si allarga alle linee orizzontali, cioè alla capacità di mettere in relazione questi saperi con dei contesti d'azione da affrontare. Sempre rimanendo nella terminologia proposta dal progetto PISA questo percorso viene identificato con alcuni processi che sono ritenuti chiave nella gestione appunto di un problema: formulare un problema, quindi trasporlo da un linguaggio naturale a un linguaggio disciplinare, utilizzare i propri saperi per dare una risposta al problema che si è identificato, interpretare e valutare

rifletteva, dal punto di vista dell'apprendimento, su domande quali: che cosa significa saper risolvere un problema? Che cosa mette in gioco la capacità di affrontare un problema? Egli fornisce una possibile risposta, ovviamente non l'unica, identificando quattro elementi che a suo giudizio qualificano una "expertise" nella risoluzione di un problema. (ovviamente a diversi livelli di complessità e in rapporto all'età e ai saperi che sono in gioco). Innanzitutto ci conferma che occorrono delle risorse cognitive, come lui le chiama, cioè un insieme di saperi da mettere in gioco nell'affrontare la situazione stessa. Questo significa che conoscenze e abilità rappresentano, in qualche modo, il patrimonio di riferimento ineludibile e questo l'abbiamo visto anche nell'esempio da cui sono partito. Un secondo elemento riguarda tutti i processi connessi alla messa a fuoco del problema. Si tratta di quei processi che sono preliminari alla risoluzione in senso stretto, ma che

richiamano la capacità di mettere a fuoco la situazione che devo affrontare. Sono quindi processi di comprensione, di analisi, di riconoscimento di variabili, di rappresentazione della situazione proposta e via dicendo.

Un terzo elemento, in qualche modo consequenziale al secondo, ci porta, una volta messo a fuoco il problema, a saperlo gestire in modo strategico. Non si dovrebbe cioè procedere in modo meramente meccanico o per prova di errori, ma occorre saper gestire strategicamente il problema stesso. Ciò significa avere delle ipotesi risolutive, sperimentarle ed eventualmente anche sapere tornare indietro per poterne cogliere i limiti. Si tratta dunque di gestire questi processi di andata e ritorno tra la situazione problematica e il proprio modo di gestirla.

Un ultimo elemento richiamato da Schoenfeld allarga il campo a processi che non sono soltanto strettamente cognitivi, ma anche di ordine motivazionale, e che sono legati, ad esempio, all'idea di matematica che il soggetto ha¹ oppure all'idea che questo soggetto ha di se stesso in rapporto alla matematica, oppure ancora ai dubbi che può avere quanto alla sua capacità di utilizzare questo linguaggio.

Ho voluto riprendere questo esempio di analisi di una determinata competenza (la capacità di risolvere un problema) per richiamare quello che mi sembra un altro elemento di valore aggiunto che il concetto di competenza ci propone: l'attenzione ai processi. Cioè il pensare lo sviluppo dell'apprendimento non solo come acquisizione di un bagaglio di risorse cognitive, per usare la terminologia di Schoenfeld, di saperi, ma anche come lo sviluppo di un insieme di processi sia cognitivi, sia extra-cognitivi che consentono appunto di mobilitare questi saperi. Se ora confrontiamo questo nuovo modo di pensare lo sviluppo dell'apprendimento, con quanto capita nella realtà della scuola, si può dire, che nella cultura scolastica (almeno in Italia) sia ancora e purtroppo attuale una scarsa attenzione al secondo dei due elementi. Ciò non stupisce, perché la scuola, tradizionalmente, ha sempre assegnato una forte attenzione al primo di questi elementi, e i nostri libri di testo ne sono un esempio molto evidente; basta considerare il numero di

pagine da loro dedicato all'acquisizione dei saperi e alla loro valutazione. Mi sembra invece che non si possa trovare un'attenzione analoga sugli altri aspetti, che spesso sono ritenuti quasi delle doti innate o comunque degli elementi che maturano in qualche modo autonomamente per il soggetto e quindi non sono oggetto di lavoro sistematico e intenzionale e tanto meno di valutazione.

Credo quindi che il problema posto dall'approccio verso le competenze si possa rappresentare con questa idea: quella dell'abbassare la tendina, dell'allargare lo sguardo su che cosa significa apprendere e su che cosa mette in gioco un'idea di apprendimento profondo e durevole. Un allargamento dello sguardo, che richiama sia la dimensione didattica, sia quella valutativa.

Per concludere questo primo momento dell'argomentazione, vorrei provare a richiamare quelli che mi sembrano alcuni elementi di valore aggiunto in questa transizione verso l'idea di un apprendimento orientato alle competenze, focalizzandomi su tre elementi. Innanzitutto si tratta di passare da una visione statica a una più dinamica dell'apprendere. Di solito termini come conoscenza e abilità (in qualche modo lo abbiamo già visto negli esempi precedenti) ci riportano a un'idea di sapere come acquisizione di un patrimonio, di un repertorio di conoscenze. Basta pensare anche ai riflessi linguistici: nella lingua italiana si dice "ho dei saperi", "ho delle conoscenze". Il soggetto ha delle conoscenze, ha delle abi-

lità, là dove la prospettiva delle competenze ci riporta a una visione dinamica del sapere, cioè un sapere in uso, un sapere che è in gioco. Non a caso il riflesso linguistico di ciò si riconosce nell'espressione "sono competente", riflesso che mette in gioco questa visione più dinamica, più evolutiva del sapere.

Un secondo elemento che vorrei richiamare è il passaggio da un orientamento più analitico a uno più globale, più olistico. L'approccio analitico è tipico di concetti come conoscenza, abilità, atteggiamenti, che dagli anni Settanta in poi, nel contesto italiano, ma forse anche in quello del Canton Ticino, hanno iniziato a diventare egemoni nella cosiddetta pedagogia per obiettivi. Approccio analitico per richiamare un processo di scomposizione dell'apprendimento, per poterlo appunto padroneggiare meglio: da qui tutta l'ossessiva articolazione in traguardi, sotto-traguardi, obiettivi che, in qualche modo, questa prospettiva ci richiamava. L'approccio più globale, più olistico vede la competenza come momento di integrazione dei saperi, come momento in cui mettere in gioco i saperi all'interno di un contesto inevitabilmente complesso.

Un terzo elemento, che in qualche modo mi pareva riconoscibile anche nell'esempio da cui siamo partiti, è il passaggio da un sapere più astratto o più decontestualizzato a un sapere più situato, un sapere che si colloca appunto all'interno di contesti di realtà. In rapporto a questa idea di apprendimento ho cercato di richiamare in maniera essenziale,



come cambia la visione del lavoro formativo. Vorrei sviluppare questo aspetto con un'immagine, che poi proverò ad argomentare meglio. L'immagine è, nella rappresentazione dell'azione didattica, il passaggio dal triangolo al quadrilatero. La maggior parte di voi ha presente che nel sapere didattico degli ultimi trenta, quarant'anni la rappresentazione classica dell'azione di insegnamento è il cosiddetto triangolo didattico, che identifica come elementi chiave dell'azione didattica l'insegnante, gli allievi e i contenuti culturali. Il compito dell'insegnante ruota attorno alla sua capacità di far interagire i tre poli di questo ideale triangolo.

La prospettiva delle competenze (dicevamo prima: abbassare la tendina, allargare lo sguardo) mette in gioco un quarto polo. Un quarto polo, mi permetto di evidenziarlo, anche in rapporto a un richiamo che era stato fatto nell'intervento precedente sull'idea di situazione di vita, che io riprendo, anche se non letteralmente, dalle Indicazioni nazionali per il primo ciclo della scuola italiana. In questo documento si introduce il profilo in uscita dello studente, profilo che è costruito sulle otto competenze europee.

Lo studente al termine del primo ciclo è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con

responsabilità le situazioni tipiche della propria età.

Questa citazione contiene una sorta di invito a decentrarsi nei confronti della scuola, ovvero uscire da una dimensione strettamente autoreferenziale e mettere in gioco questo quarto polo: le situazioni di vita. Queste ovviamente non richiamano relazioni lineari di causa ed effetto; ma un'idea di connessione, come mi sembra riconoscibile anche negli esempi da cui sono partito.

A proposito di questo passaggio dal triangolo al quadrilatero, vorrei sviluppare meglio l'argomentazione sottesa, perché rappresenta un elemento di specificità della scuola, dell'educazione formale, che la contraddistingue da altri contesti educativi meno formalizzati. Qual è la specificità della scuola nella prospettiva del lavoro formativo? Essenzialmente, e sto pensando ad autori che hanno provato ad argomentare questa idea, un suo elemento di forza e specificità è la possibilità di porsi a un livello "meta" rispetto alla realtà, cioè la possibilità di prendere le distanze dalla realtà. Questo è un elemento caratteristico della scuola. Essa non è in presa diretta con la realtà; è un contesto in qualche modo protetto e separato dalla realtà; e questo rappresenta un suo elemento di peculiarità che

va assolutamente salvaguardato dal punto di vista formativo.

Provo a richiamare un esempio di livello "meta", riferendomi all'apprendimento della lingua madre. Si tratta sicuramente di un apprendimento che si sviluppa anche in contesti naturali: il bambino che frequenta la scuola a cinque o sei anni ha già maturato una sua prima competenza nell'usare la lingua madre, per raccontare le sue esperienze, per esprimere i suoi bisogni e per interagire. Qual è quindi la funzione della scuola in questo ambito, oltre a potenziare questa competenza ai diversi livelli (lessicale, morfo-sintattico, testuale, etc.)? Soltanto a scuola si acquisisce un metalinguaggio, cioè la capacità di riconoscere e comprendere i meccanismi di funzionamento della lingua. Questo è un esempio della possibilità tipica della scuola di porsi ad un livello "meta", cioè di poter prendere le distanze dalla realtà, di essere tra parentesi. Qualcuno ha parlato di funzione parentetica della scuola e ciò, lo ribadisco, rappresenta un suo elemento di peculiarità che non può essere, non solo negato, ma nemmeno ridotto e annullato. Voglio sottolineare questo aspetto con le parole di Laura Resnick, psicologa dell'educazione americana, che in un saggio molto interessante sulle differenze tra l'imparare a scuola e fuori dalla scuola, conclude in questo modo:

La scuola è un luogo dove si svolge un particolare tipo di lavoro intellettuale, che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano al fine di considerarlo e valutarlo; un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento.

Dal punto di vista di Resnick, quindi, il lavoro scolastico deve riuscire a tenere in relazione l'attività formativa con i contesti di realtà all'interno dei quali questo lavoro acquista significato. Per richiamare un'immagine molto presente nella letteratura su questi temi, pur con il rischio di estremizzare quello che stiamo dicendo, credo che in questo passaggio dal triangolo al quadrilatero possiamo riconoscere due visioni dell'insegnamento: l'insegnamento muro e l'insegnamento ponte. L'insegnamento muro rinvia a una logica di separazione: di qui c'è il lavoro scolastico con il suo sviluppo



curricolare e la sua logica interna, dall'altra parte, oltre il muro, c'è il mondo. L'insegnamento ponte richiama l'immagine di un collegamento, di un insegnamento fondato su continui processi di andata e ritorno tra l'esperienza e la riflessione, tra il sapere pratico e il sapere teorico, tra la sperimentazione e la formalizzazione. Per rendere più esplicita questa diversa visione dell'insegnamento faccio riferimento alla proposta di Mario Comoglio, dell'Università pontificia salesiana, in particolare al ruolo del libro di testo.

Il libro di testo è un punto chiave, perché evoca e oggettivizza un'idea di sapere già ben organizzato, costruito, articolato, strutturato in capitoli, sotto capitoli, prove di verifica, esercizi. Il sapere è già confezionato; si tratta solo di assimilarlo. In una prospettiva di ponte, di allargamento dell'insegnamento al nostro quadrilatero, il libro diventa invece uno dei tanti strumenti didattici all'interno di una pluralità di risorse. E questo proprio perché il focus didattico si sposta sui problemi più che sui contenuti; e intendiamo "problemi", come nella logica di ponte cui abbiamo alluso, nel senso di contesti di realtà che diventano spunto generativo per il lavoro didattico; problemi quindi come motore e nello stesso tempo come termine di riferimento del lavoro formativo. In qualche modo anche l'esempio da cui siamo partiti in quel collegamento tra saperi disciplinari e contesti di realtà ce lo richiamava. Su queste premesse, e facendo riferimento alle mie esperienze di lavoro con gli insegnanti e con alcune reti di scuole, vorrei ora presentare rapidamente quelli che mi sembrano alcuni passaggi significativi nello sviluppo di una didattica per competenze. Questi quattro passaggi, secondo la mia esperienza, sono in qualche modo qualificanti di un approccio didattico orientato verso le competenze.

Il primo passaggio: partire dall'analisi della competenza.

Nello sviluppo di un percorso formativo non dobbiamo dare per scontato che cosa significa saper risolvere un problema, saper scrivere, saper comprendere un testo o altro. Dobbiamo invece riempire di significato questo termine (competenza), da un lato con i saperi in gioco (perché evidentemente saper scrivere mette in gioco a diversi livelli di età delle

conoscenze, delle abilità, che devono essere appunto sviluppate, consolidate e strutturate); dall'altro lato in termini di processi. Questa analisi riporta di nuovo l'attenzione sui processi che abbiamo visto essere momenti qualificanti della prospettiva delle competenze. In questo esempio, che riprendo direttamente proprio da un'attività svolta in una scuola, il focus del progetto era saper scrivere.

Il primo passaggio nella costruzione del percorso didattico è stato di domandarsi che cosa significa (un po' sulla scorta di quanto ha fatto Schoenfeld sul risolvere i problemi) saper scrivere. Che cosa mette in gioco e quali processi devono essere padroneggiati per sviluppare questa competenza? Non intendo analizzare qui la risposta, ma mi limito a un solo punto: l'identificazione dello scopo del destinatario, che viene richiamato come un primo elemento chiave, in quanto ci rende consapevoli del perché scriviamo e per chi scriviamo. Possiamo chiederci: questo elemento, che è in qualche modo sotto gli occhi di tutti come elemento di competenza nella scrittura, quanto è presente nella didattica scolastica? Questa è una domanda forte soprattutto se pensiamo che spesso gli allievi scrivono per l'insegnante o per prendere un voto, in un contesto che non è comunicativo, in una realtà in cui

non c'è un destinatario o uno scopo comunicativo dentro cui collocare il lavoro di scrittura.

Questa analisi della competenza è poi utilizzata in chiave didattica per strutturare una sorta di rubrica valutativa, quindi dei profili di competenza che possono essere il punto di riferimento per la valutazione e il punto di avvio per la costruzione del percorso didattico, perché in qualche modo il profilo ci presenta quegli elementi e quei processi su cui andare a lavorare. E qui vorrei attirare l'attenzione su un secondo aspetto spesso presente nelle proposte della didattica per competenze: lavorare per situazioni - problema. L'espressione "situazione - problema" mi sembra efficace per almeno due ragioni. Da un lato rimanda a un contesto di realtà (la situazione), cioè a un riferimento più o meno simulato, più o meno diretto. Una situazione di realtà in cui usare per esempio la scrittura, che sia il diario personale, che sia il giornalino della scuola, che sia la preparazione dell'incontro sull'orientamento per i genitori. Dall'altro lato la parola "problema", che ci riporta a considerare in chiave euristica questa situazione proprio come motore di un lavoro formativo. Un lavoro formativo che ci indica alcuni passaggi chiave nella costruzione di un progetto formativo orientato verso le competenze.



Ve li ripropongo molto sinteticamente.

- **Condivisione di senso:** si tratta di dedicare attenzione nella fase di introduzione di un progetto formativo al condividere il senso di questo percorso con gli allievi. Nell'esempio proposto si parte dal condividere questa esigenza: come far sentire la nostra voce per riqualificare il giardino della scuola?

- **L'allenamento,** che ci ricolloca al cuore della didattica. È un allenamento centrato sia sui processi (se riguarda lo scrivere, sulla pianificazione per esempio del testo, piuttosto che sulla revisione o la capacità di adattarlo al destinatario), sia sui saperi. Questa idea di allenamento richiama anche un'attività ripetitiva e di consolidamento, che fa parte del lavoro didattico e mantiene la sua legittimità e la sua importanza.

- **La partita:** è il momento dell'integrazione. Dicevamo prima della competenza come occasione per integrare i saperi e quindi la metafora della partita, che ci riporta alla situazione problema su cui strutturare il percorso didattico, mette l'accento sul momento in cui entro in campo per mettere alla prova i miei saperi dopo l'allenamento.

- **La riflessione:** è il momento di decontestualizzazione, in cui prendo le distanze dallo specifico contesto di realtà su cui sto lavorando e mi pongo delle domande. Cosa ricavo da questo lavoro? Che cosa posso “trasferire” di questo lavoro?

Un ultimo spunto esemplificativo sulla valutazione, come ulteriore passaggio in chiave didattica. Abbassare la tendina ha evidentemente un riflesso anche sulla valutazione. Quale idea di valutazione mettere in gioco in un percorso orientato verso le competenze? Proverò a rispondere ancora una volta attraverso degli esempi.

Primo esempio di valutazione: un compito autentico, un compito di realtà, che anche in questo caso non sostituisce la prova strutturata, eventualmente la integra. Nel caso specifico, sempre ripreso da quella scuola cui ho fatto riferimento prima sul saper scrivere e sul produrre messaggi, il compito di realtà consisteva nel realizzare un manifesto pubblicitario, per invogliare i bambini di fine prima elementare a mangiare meglio, in modo sano e corretto. Si poteva utilizzare qualunque

tipo di modalità comunicativa tra quelle sperimentate nel lavoro scolastico. Una volta realizzati i manifesti pubblicitari si è trattato di valutarli e quindi di definire dei criteri. Adesso abbiamo sulla parete i nostri venticinque manifesti. Come possiamo metterli a confronto? Come possiamo stabilire quelli che sono riusciti meglio? In una classe quinta, sono stati evidenziati, insieme ai bambini, alcuni criteri che sono diventati spunto sia per valutare il proprio lavoro, sia per valutare quello degli altri. Sempre in chiave autovalutativa, dalla conclusione di questo lavoro sul saper scrivere sono nati degli spunti: una cosa che vorrei capire o fare meglio, due cose che ho imparato da questo lavoro, tre cose che già sapevo ... Ovviamente si tratta di spunti autoriflessivi, in questo caso spostati sui processi.

Concludo con qualche riflessione sulle condizioni: a quali condizioni è realistica, fattibile e sensata questa transizione? Vorrei partire da una considerazione: al di là dei ragionamenti che possiamo fare in questa sede, ci sono in gioco delle problematiche rintracciabili in moltissimi altri contesti. In questa citazione che riprendo dal testo *“The nature of learning”* pubblicato dall'Ocse nel 2010, uno dei contributi viene introdotto con questa riflessione.

Mentre l'evidenza e l'entusiasmo per forme innovative di apprendimento insegnamento e scolarizzazione crescono, le difficoltà di cambiare le pratiche nelle istituzioni e nelle organizzazioni consolidate diventano sempre più chiare e più urgenti. In nessun luogo la sfida di innovazione è più grande che nel settore educativo, dove pratiche di insegnamento vecchie di secoli sono incorporate in strutture politiche organizzative (qui potrei dire anche culturali) tanto consolidate da essere resistenti alle nuove idee anche di fronte all'evidenza che i modi tradizionali di lavoro non siano efficaci.

Questa considerazione ci aiuta riflettere su come lo scarto tra la ricerca didattica, educativa, pedagogica, socio-educativa e la scuola reale tenda a crescere. Ed è su questo punto che vorrei concludere il mio intervento. Credo che per costruire occorra innanzitutto decostruire. In questo discorso, sono in

gioco pratiche vecchie di secoli, un'idea di scuola, un certo modo di pensare e fare scuola, un certo modo appunto di vedere la valutazione, che richiamano assiomi, consuetudini, elementi fortemente consolidati e incrostati. In rapporto al valore formativo, credo che si debba innanzitutto fare un sano processo di decostruzione, di messa in gioco di questi elementi. Ve ne richiamo solo alcuni che uso anche come sintesi della mia argomentazione.

1. **Centralità dei contenuti di sapere:** è un primo assioma, e non ho assolutamente l'intenzione di farne una panoramica esaustiva. Mi pare però un assioma ancora molto forte nella pratica didattica quotidiana. Secondo la prospettiva delle competenze, invece, nello sviluppo dell'apprendimento, occorre prestare grande attenzione ai processi ribadendo la necessità di una forte integrazione tra questi ed i contenuti del sapere.

2. **Setting didattico protettivo e separato.** Pensiamo alla valutazione, allo stereotipo di esame: l'allievo, il foglio, la penna, tutto il resto è vissuto come una sorta di interferenza che “sporca” la valutazione. La prospettiva delle competenze ci ricorda che l'apprendere mette in gioco anche la capacità di lavorare all'interno di contesti di realtà, quindi, ad esempio, usando il libro di testo nel momento della valutazione, durante la prova. Saper usare un libro di testo è anche elemento di una competenza: la capacità di usare le risorse a disposizione per affrontare un determinato compito.

3. **Apprendimento come riproduzione:** la cosiddetta tripletta, “lezione, applicazione, verifica” rimane un elemento della didattica ordinaria ancora fortemente radicato. La prospettiva della competenza richiama invece, e fortemente, lo spostamento dell'apprendimento verso la rielaborazione dei propri saperi, delle proprie risorse.

4. **Strutturazione rigida delle lezioni:** forse c'è anche una componente emotiva nell'ansia di avere sotto controllo le diverse variabili che sono in gioco nel fare scuola. Io credo che anche in questo caso la prospettiva di cui stiamo parlando ci spinga verso un'opzione sicuramente più aperta e forse anche più rischiosa, ma che rappresenta il cuore del lavoro formativo: l'attività di ricerca.

5. **La frattura tra il momento formativo**

vo e quello valutativo. Anche questo è un elemento fortissimo, specchio di una sorta di schizofrenia nel lavoro docente tra il ruolo formativo e il ruolo valutativo, come se tendessero a diventare due elementi separati, diciamo il dottor Jeckil e mister Hide. La prospettiva che abbiamo richiamato suggerisce una visione della valutazione diversa; vista, più come risorsa per l'apprendimento piuttosto che come controllo dell'apprendimento, anche se ovviamente i due elementi richiedono necessariamente di essere considerati entrambi, considerate le richieste sociali fatte alla scuola.

L'ultimo passaggio vuole essere un segnale e forse anche una chiave di lettura. Credo che la questione delle competenze sia innanzitutto un problema dell'insegnante prima ancora che dell'allievo. L'insegnante dovrebbe agire la competenza prima ancora di insegnarla o di didatticizzarla, dovrebbe cioè pensarla riferita a se stesso. Che cosa significa mettere in gioco una competenza nel saper insegnare? Significa sicuramente tante cose, ma ne evidenzio soltanto alcune che mi sembrano in linea con le cose dette sinora.

- Interpretare i contesti formativi nella loro unicità e diversità, fornire risposte ad hoc, non soluzione standard.

- Testimoniare un rapporto vivo con il sapere. Credo che questa sia la questione fondamentale che valorizza proprio la dignità culturale dell'essere insegnante: avere un rapporto vivo con il sapere, non un rapporto di semplice riproduzione.

- Usare un ampio repertorio di strategie didattiche; anche questo sostanza il saper insegnare.

- Riflettere sull'azione e nell'azione, per richiamare appunto questo lavoro formativo come ricerca che mette in gioco proprio, e innanzitutto, il ruolo dell'insegnante.

- Organizzare ambienti di apprendimento ed essere disponibile a mettersi in gioco.

Dovremmo quindi pensare alla competenza soprattutto in rapporto al nostro modo di vivere il ruolo di insegnante, prima ancora di “vederla” sugli allievi. Credo che sia il modo migliore per coglierne il senso. Chiudo su questo punto con due citazioni: la prima è di un ricercatore neozelandese che, all'interno di una meta analisi sintetizzata nel

testo *Visible learning*, conclude con questa affermazione:

Un aspetto importante delle tendenze raccolte in queste varie ricerche è che i più grossi effetti sull'apprendimento dello studente avvengono quando l'insegnante diventa esso stesso soggetto di apprendimento nel proprio insegnamento e gli studenti diventano a loro volta insegnanti.

Questa dialettica tra i due ruoli mi sembra una bella chiave di lettura che, mi è capitato di riconoscere, in una citazione di Seneca, là dove, circa duemila anni fa, semplicemente diceva *gli uomini mentre insegnano imparano*. Mi sembra una chiave di lettura molto suggestiva con cui avvicinarsi al tema delle competenze.

Mario Castoldi

¹ Questa idea di matematica risponde a domande come: che cosa è per me la matematica? È quella cosa che si fa alla seconda ora del lunedì o è la materia contenuta nel quaderno giallo? È qualcosa che in qualche modo riguarda la mia vita?



La valutazione: una questione di società

Il mio intervento si concentrerà sulla questione della valutazione in quanto – dal mio punto di vista – la logica delle competenze così come si sta imponendo a livello mondiale è soprattutto uno strumento valutativo. Vorrei illustrarvi alcuni nodi problematici che ho scoperto a partire dalla mia esperienza di insegnante. Al di là delle questioni tecniche, mi sono resa conto che la logica delle competenze rinvia a una questione di fondo, perché, come ha già illustrato Nico Hirtt, chiamano in causa le finalità di un sistema educativo e la concezione che di esso ha il mondo politico e la società nel suo insieme.

Io insegno filosofia in un istituto scolastico “di cura”, dove cioè ci sono allievi presi a carico anche sul piano medico. Una scuola detta della “seconda opportunità” rivolta a giovani che hanno abbandonato il sistema scolastico senza qualifiche per il mercato del lavoro. Mi è stato richiesto di seguire una formazione di educazione specializzata ed è in questo ambito che mi sono confrontata per la prima volta con la logica delle competenze. La direttrice ci ha spiegato che l’importante non era mettere l’accento sulle discipline, ma sulle varie competenze che sarebbero poi state fondamentali nella ricerca di un posto di lavoro.

Focalizzando la valutazione sulle competenze, a scadenze regolari gli alunni avrebbero dovuto compilare un libretto indicando, rispetto a una lista di competenze, gli obiettivi raggiunti e quelli ancora in sospeso. Sarebbe stato poi l’alunno stesso a chiedere agli insegnanti una loro valutazione nel momento in cui si sarebbe sentito pronto per l’ottenimento del diploma.

All’epoca, la mia principale perplessità riguardava il fatto che la valutazione era diventata onnipresente nel processo di apprendimento, che questi ragazzi erano chiamati a effettuare una costante autovalutazione. L’obiettivo primario della scolarizzazione era quindi la ricerca di un massimo di certificazioni sul libretto delle competenze in modo da avere qualche opportunità in più per inserirsi in un mercato del lavoro apparentemente molto esclusivo. Il senso degli studi aveva quindi subito un mutamento di rilievo. Nel contempo capivo che poteva trattarsi davvero di una seconda opportunità per evitare l’esclusione a questa tipologia di giovani.

Sono stata nuovamente confrontata alla logica delle competenze in occasione di una visita a una mia lezione da parte del mio formatore. Insegno una disciplina che si situa in un ambito molto distante dall’impostazione per competenze, in quanto la filosofia non deve rendere conto della sua spendibilità sul mercato del lavoro. La si insegna per contribuire ad ampliare gli orizzonti del pensiero sulla scia della scuola umanista, che mira a formare i futuri cittadini capaci di diventare attori nella società, partecipando attivamente alla sua costruzione. Come docente di filosofia vorrei sentirmi libera da obiettivi di spendibilità diretta nella ricerca di un impiego; la valutazione disciplinare avviene attraverso delle dissertazioni, delle riflessioni attorno a un testo proposto, a delle esercitazioni scritte. Scrivere rappresenta un’attività sempre più difficile per i giovani di oggi, ma offre anche la possibilità di soffermarsi sulla riflessione. Se un componimento ottiene un voto, questo non ha la pretesa di valutare le



competenze dell'allievo.

Il formatore è giunto in classe mentre si svolgeva un dibattito sul tema della religione – previsto dal programma – che era stato preparato dagli allievi attraverso delle ricerche personali. Al termine della lezione, mi ha chiesto in che modo avrei valutato gli allievi per il dibattito svolto. Gli ho spiegato che avrei valutato la dissertazione scritta, il dibattito aveva l'obiettivo di far dialogare e di confrontare le riflessioni che ognuno aveva fatto individualmente nella fase di preparazione. Mi interessava anche evidenziare l'importanza di raccogliere informazioni e approfondire un tema prima di esprimersi. Per esempio, la discussione aveva permesso di far emergere le differenze tra una setta ed una religione.

Il formatore mi ha interrotto. A suo avviso avrei potuto valutare aspetti molto più concreti e utili, in termini di competenze. Per esempio, l'allievo che è intervenuto poco nella discussione non ha approfittato di questa attività per acquisire la competenza di prendere la parola in pubblico. Un altro allievo, quello che invece tendeva a intervenire troppo e a volte anche in modo aggressivo nei confronti dei compagni, avrebbe potuto essere valutato nella sua scarsa capacità a gestire le proprie emozioni. Tuttavia il formatore non era stupito di questi esiti negativi, perché riteneva che i docenti di filosofia faticano a rendersi utili per la riuscita dei loro alunni.

Rientrata a casa, ho subito effettuato una ricerca in Google per capire quale fosse l'origine del termine competenza. Ho scoperto allora che ad esso si ricorre nell'ambito della didattica, ma anche delle politiche educative, che molti paesi hanno già attuato riforme profonde in questa direzione, incontrando però anche – come in Quebec – forti opposizioni. Ho scoperto inoltre che organizzazioni internazionali che apparentemente poco hanno a che vedere con la scuola, come l'OCSE, hanno sviluppato degli strumenti di valutazione comparativa delle competenze (come PISA, che tutti conoscono) e hanno condotto una riflessione per elaborare delle direttive. In quest'ottica, le competenze auspiccate esulano oramai dagli ambiti disciplinari, sono dette trasversali e devono essere utili alla riuscita sociale nella vita moderna. Ma cosa significa “riuscire”? Si trat-

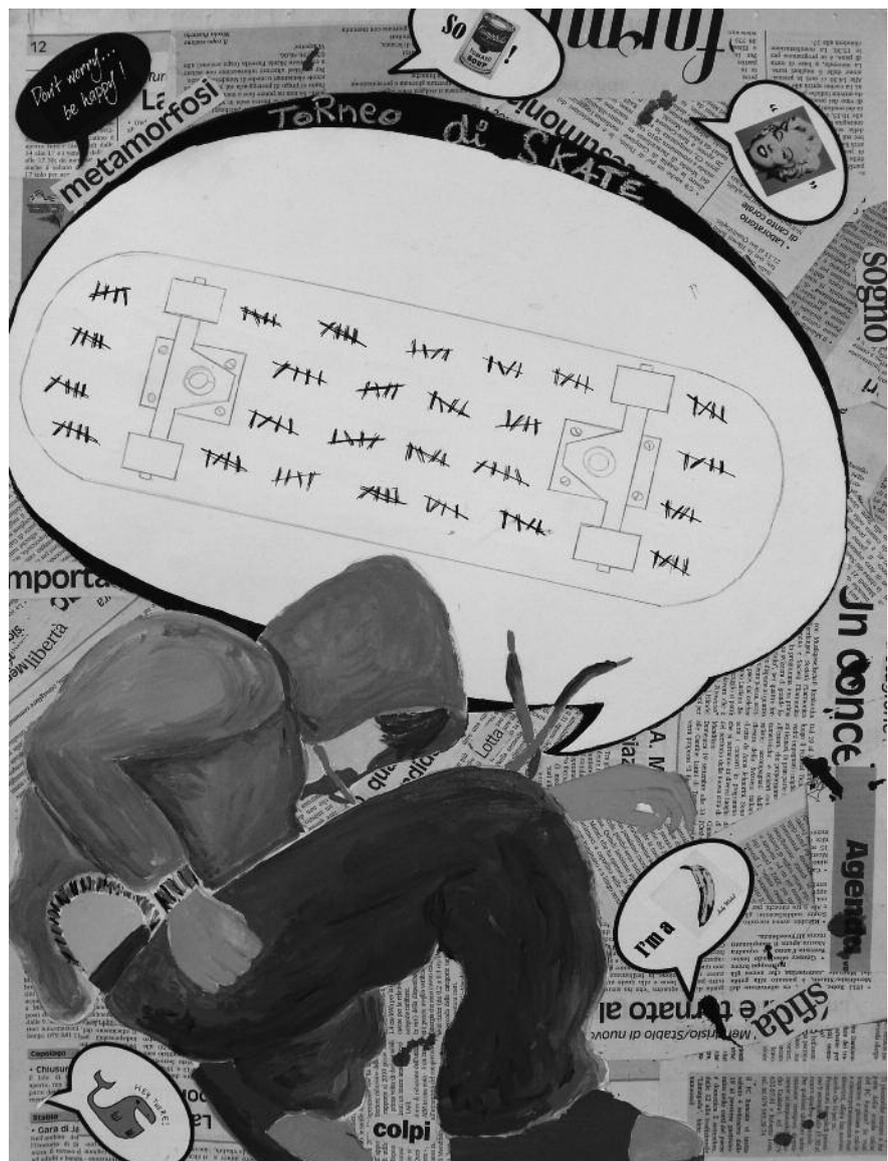
ta di un concetto complesso, conflittuale, che può implicare dimensioni differenti e comunque soggettive. Avere un buon voto? Avere un buon lavoro? Fare qualcosa per se stessi, in vista di una realizzazione personale? Fra i molteplici significati possibili, quello scelto dal primo rapporto OCSE nell'ambito di PISA è la “occupabilità”, la spendibilità sul mercato del lavoro. Oggi è sulla base di questa definizione successo nella vita che la scuola viene valutata a livello internazionale.

Torno ora su alcuni nodi problematici delle cosiddette competenze trasversali che sono state scelte per la valutazione dei diversi sistemi formativi a livello internazionale. Tra queste troviamo per esempio la capacità di “servirsi di strumenti (lingua, tecnologia, ecc.) in modo interattivo”. In questo caso, sapersi esprimere attraverso il linguaggio è concepito come uno strumento che

viene posto sullo stesso piano dell'uso delle tecnologie. La lingua è una dimensione strutturante di sé, legata alla propria cultura di appartenenza, che organizza il pensiero. Questa dimensione fondamentale non può però essere presa in considerazione nella valutazione della suddetta competenza.

Un altro esempio di competenza trasversale è la “capacità d'interagire in gruppi eterogenei”, che implica un livello di astrazione notevole. O ancora “agire in modo autonomo”, ma l'autonomia a cosa fa riferimento? Un allievo può mostrare autonomia nello studio delle lingue ma non nello sport. Nei due ambiti l'autonomia mobilita risorse differenti. Si tratta di un concetto troppo astratto per essere valutato in modo generico.

In Francia è stata adottata una piattaforma di competenze, calcata sul modello internazionale e che ripren-



de le sette competenze fondamentali illustrate da Nico Hirrt. Tale “socle de compétences” diventerà rapidamente l’aspetto centrale della valutazione del sistema educativo francese, e ciò si tradurrà in un “libretto di valutazione” che gli insegnanti sono chiamati a compilare a partire già dalla scuola dell’infanzia e fino al termine della scuola dell’obbligo. Questa modalità di valutazione, generalizzata da un paio di anni, ha subito messo in evidenza diversi aspetti problematici. Un grande ostacolo è rappresentato dalla libera interpretazione da parte di ogni docente delle modalità di valutazione. In riferimento, per esempio, alla “capacità di prendere la parola in pubblico”, cosa mi permette di sapere che questa capacità è stata acquisita da un allievo? La risposta varia a seconda della sensibilità e delle esigenze poste dal singolo insegnante. A complicare ulteriormente la valutazione vi è l’obbligo di entrare in uno schema binario. Dove si trova la soglia tra l’acquisizione e la non acquisizione di una determinata competenza, come quella appena indicata?

Oggi le insegnanti di scuola dell’infanzia trascorrono buona parte del loro tempo a riempire oltre un centinaio di item relativi all’acquisizione (sì o no) di competenze da parte dei bambini. Si riscontra un sentimento di forte disagio per la coscienza che il sistema non permette di prendere in considerazione il processo di apprendimento, ma obbliga a formattare il bambino attraverso una moltitudine di caselle fisse. L’insegnante si trova costretto a trascorrere una quantità di tempo spropositata a riempire le caselle valutative a scapito del lavoro con i bambini volto a trasmettere loro delle conoscenze e ad aiutarli a crescere. In occasione di una tavola rotonda alla quale sono stata invitata, un ispettore di scuola elementare spiegava che oggi il grosso problema è che gli insegnanti investono oltre l’80% del loro tempo di lavoro nelle attività di valutazione e solo il 20% in quella di insegnamento. Questa è una situazione drammatica.

Gli insegnanti francesi percepiscono nel sistema basato sul “libretto di valutazione” un chiaro attacco alle discipline, in quanto le competenze mirano essenzialmente alla trasversalità. Ognuno è chiamato a valutare degli aspetti che non appartengono direttamente alla propria discipli-

na. Prendiamo un esempio concreto: “redigere un breve testo, coerente e preciso, in risposta a una domanda o a una consegna data”. Quale insegnante deve valutare questa dimensione? Tutti sono chiamati a farlo, ma questa competenza può avere un significato diverso a seconda della disciplina insegnata e un allievo può essere più portato a metterla in atto in un ambito piuttosto che in un altro. Questo sistema comporta la negazione della natura strutturante di ogni materia nella propria organizzazione e nel processo interno di costruzione progressiva di un sapere disciplinare. Ci si ritrova così con un insegnamento minimalista, ridotto all’osso, dove va valutato solo ciò che è stato considerato come direttamente utile nella vita. Anche in questo caso, su quali basi è stata definita la selezione di ciò che è utile nella vita? In che misura la lettura di autori della tradizione letteraria antica può essere considerata utile nella vita? L’utilitarismo attuale tende a voler definire in una lista chiusa ciò che può servire e ciò che non può servire alla vita. Ma è davvero possibile effettuare una tale selezione, su quali basi e a partire da quali criteri? Si tratta di un meccanismo arbitrario e aberrante che porta inevitabilmente all’impoverimento della conoscenza.

Un altro problema cui sono confrontati gli insegnanti è il fatto che il “libretto di valutazione” implica una valutazione della persona. Infatti, valutare una competenza non è valutare una produzione, ma qualcuno che ha o non ha determinate competenze. Secondo il formatore che mi ha visitata in occasione della discussione con la classe, avrei dovuto considerare come anormale che un allievo non prendesse la parola nel dibattito. Il formatore però non sapeva che quell’allievo era entrato in una sorta di mutismo a causa di una serie di avvenimenti molto duri, che lo avevano indotto ad abbandonare la scuola. Non sapeva che eravamo riusciti a reinserirlo progressivamente a condizione di non sollecitare troppo la sua partecipazione attiva e che questo nostro atteggiamento gli aveva permesso di riconquistare la sua presenza in classe. A mio avviso si doveva anche rispettare la sua sofferenza e aiutarlo a elaborare il lutto del suo doloroso vissuto. Vi era quindi una situazione complessa

attorno al fatto di prendere o non prendere la parola nel corso di un dibattito in classe. Io però avrei dovuto mettere la crocetta su “non acquisita” la competenza in questione. Gli insegnanti conoscono gli allievi, sanno spiegare alcuni aspetti della personalità di ognuno, sanno su cosa lavorare per aiutarli a crescere... e tutto questo non trova spazio nel sistema di valutazione delle competenze. La dimensione umana e personale viene negata. Il sistema chiede di essere in un certo modo e se ci si discosta, non si è più registrati nella casella “normale”.

I nodi problematici insiti nel nuovo sistema di valutazione in ambito scolastico hanno una diretta correlazione con la valutazione sul mercato del lavoro. Come già evocato da Nico Hirrt, il mondo del lavoro sta abbandonando il sistema basato sulle qualifiche (livello di formazione e di esperienza) per concentrarsi sull’acquisizione e la valutazione delle competenze. Dietro questa evoluzione troviamo la teoria del capitale umano, sviluppata a partire dagli anni ’60-’70 da economisti liberali quali Theodor Schulz o Gary Becker. L’idea manageriale sottesa alla gestione del capitale umano attraverso le competenze è che il lavoratore deve costantemente acquisire nuove competenze all’interno (ma anche all’esterno) dell’azienda per accrescere il suo capitale, attraverso quella che viene chiamata la formazione continua. L’azienda investe su di lui (sulle sue competenze) esigendo però un beneficio, un vantaggio economico frutto di questo investimento. Se il vantaggio economico non risponderà più alle aspettative dell’azienda, questa si sentirà in diritto di licenziare la persona, responsabile di non aver sufficientemente investito nella costante acquisizione di nuove competenze.

Il sistema di formazione non rispecchia quindi più un progetto collettivo, un progetto di società per formare cittadini emancipati e in grado di portare avanti e rinnovare la società stessa. Oggi l’obiettivo è di formare singoli individui, ritenuti responsabili della propria formazione, che abbiano per natura la volontà di formarsi con l’obiettivo di accrescere il proprio capitale umano in modo da ottimizzare la sua spendibilità sul mercato del lavoro e rendere il massimo profitto.

Il senso sociale e politico della formazione è viepiù relativizzato, messo ai margini, a vantaggio di un senso strettamente economico. Tant'è che il preambolo al testo che presenta le competenze chiave promosse dall'Unione Europea, afferma chiaramente che gli Stati hanno interesse a promuovere l'acquisizione di competenze lungo tutta la vita in quanto si tratta della risorsa economica più preziosa nella corsa alla competitività mondiale.

La scuola non ha più il compito di formare cittadini ma di fabbricare risorse umane competitive, dove la formazione è diventata un atto individualista e utilitaristico d'investimento su se stessi. Come già diceva il filosofo Michel Foucault, il neoliberismo spinge ogni individuo a concepire se stesso come una sorta di piccola azienda nella quale investire, in competizione sul mercato. Oggi ci si avvicina sempre di più a questo modello, generalizzandone l'adozione sin dai primi anni di scuola. In questo contesto, la valutazione assume il ruolo di definizione del prezzo di ogni individuo,

ossia la tariffa alla quale è (o sarà) in grado di vedersi sul mercato del lavoro. Alcuni aspetti ricordano i problemi della prima fase dell'industrializzazione capitalista, quando era stato soppresso il lavoro nell'ambito delle corporazioni e ogni lavoratore si trovava nella situazione di pseudo libertà di vendersi in un mercato del lavoro senza regolamentazione.

Per concludere, spero di essere riuscita a illustrare che la valutazione delle competenze non pone unicamente problemi tecnici, ma anche e soprattutto di fondo, di società. L'ideale di giustizia sociale che stava alla base della valutazione introdotta con la nascita dei sistemi scolastici, oggi viene cancellato a favore degli ideali di efficienza, di performance, di competitività. Vi è quindi un cambiamento del ruolo della scuola e della valutazione a essa collegata. Questa evoluzione cambia profondamente il nostro mestiere di insegnanti. Il fatto che la scuola così come è stata concepita sino ad ora non sia considerata utile alla vita è oggi il grosso problema cui

vogliamo trovare una risposta. Come possiamo noi insegnanti mantenere l'obiettivo di emancipazione e di giustizia sociale?

Le competenze, in un primo momento, possono apparire come mezzi adeguati per far fronte alle nuove sfide. Io penso che possono esserlo, ma non nel senso che viene loro attribuito dall'ideologia che le sta portando avanti e che ne determina l'articolazione oggi dominante. Dobbiamo essere coscienti che vanno distinti due piani. Le competenze possono essere uno strumento che permette di tendere verso l'emancipazione, verso un reale apprendimento o verso la giustizia sociale, ma solo a condizione di poter perseguire questi obiettivi nel nostro lavoro concreto e quotidiano. Non vi è nessun valore positivo portato dal concetto di competenza in sé, anche se questo può diventare uno strumento di riflessione, di costruzione di un'educazione più giusta.

Angélique del Rey

Traduzione di Claudia De Gasparo



Le competenze a scuola

Una strada verso la democratizzazione

Il presente articolo è un adattamento della conferenza, dallo stesso titolo, tenuta in occasione della giornata di studio “La logica delle competenze”, organizzata a Camignolo il 10 maggio 2014. Arricchito in alcuni passi da riferimenti ed esempi, ne riprende comunque l'integrità dei contenuti.

Il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese propone due principali elementi innovativi: la continuità tra i vari settori scolastici e l'introduzione di un modello di insegnamento per competenze. Questa seconda dimensione ha suscitato un ampio e appassionato dibattito all'interno del mondo scolastico ed è stata al centro della giornata di studio, organizzata dal Movimento della Scuola in collaborazione con il DECS, che mi ha visto tra i relatori con l'intervento oggetto del presente articolo.

Per chi proviene dalle scienze dell'educazione e ha lavorato a lungo sull'azione educativa, non è sempre immediato comprendere la natura delle critiche al concetto di competenze. Lo strumento di analisi proposto è quello di determinare la solidità del piano concettuale che è all'origine di queste resistenze e di identificare in seguito il significato che le competenze possono assumere per la nostra scuola.

La dimensione ideologica

Il rifiuto del concetto di competenza sembra essere innanzitutto di tipo ideologico: le competenze sarebbero infatti uno strumento concepito unicamente per favorire e sostenere un'economia di stampo neoliberista. In questo senso Nico Hirtt (2009), nel suo articolo *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, definisce il modello per competenze “una concezione

dell'educazione interamente votata a fare della scuola uno strumento docile al servizio della redditività economica e del profitto”.¹ In questa affermazione - che potrebbe sembrare caricaturale - entrano quindi in gioco, ancor prima del valore dell'approccio per competenze, il senso e le finalità dell'educazione che, secondo Nico Hirtt, sarebbero ciecamente asservite al mondo economico.

Per liberare il campo da queste interpretazioni, che ritengo sostanzialmente sbagliate e pericolose, citiamo la nostra Legge della scuola, nella sua parte dedicata alle finalità della scuola ticinese.²

All'articolo 2, capoverso 1 si legge ad esempio che

“La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.”

Il capoverso 2 prosegue affermando: *“In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:*

a) *educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese; [...]*

c) *favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;“*

Non solo è quindi *legittimo* che la scuola, come istituzione, prepari gli alunni ad inserirsi nel mondo del lavoro, ma è un suo preciso *dovere*, sancito dalla legge, che impone di formare dei cittadini attivi e responsabili, che possiedono adeguati strumenti per partecipare in maniera dinamica alla vita della società. Sostenere il contrario si contrappone quindi alla missione data alla scuola e costituisce un atto irresponsabile nei confronti delle future generazioni.



Insomma, non ha nessun senso rappresentare scuola e mondo del lavoro come due realtà antagoniste. Anzi, è proprio lo sviluppo di competenze che permette di rispondere all'insuccesso scolastico e rendere quindi la scuola maggiormente democratica. Ma per dimostrarlo dobbiamo cambiare il nostro piano concettuale, e spostarci dove i futuri “servi del capitalismo” non hanno sicuramente diritto di cittadinanza, per la tranquillità di Nico Hirtt. E soprattutto per la nostra.

La dimensione pedagogica

Per capire come questo possa accadere, bisogna quindi cambiare punto di osservazione ed entrare in un'altra dimensione, quella della pedagogia, convocando un personaggio ben noto, Don Lorenzo Milani. Il suo progetto pedagogico, ma anche sociale, era quello di istruire i bambini disagiati (i figli della “classe operaia”) di una minuscola frazione di montagna, Barbiana.

Per Don Milani, come per tutti i grandi pedagogisti, ogni bambino è fondamentalmente *educabile*.

Dal concetto di “educazione universale” di Comenio, al “metodo intuitivo” di Pestalozzi, passando da Don Bosco, Makarenko, Maria Montessori, Célestin Freinet, arrivando fino appunto a Don Milani, la sfida della pedagogia è sempre stata di fare in modo che tutti i bambini e i ragazzi potessero accedere al sapere.

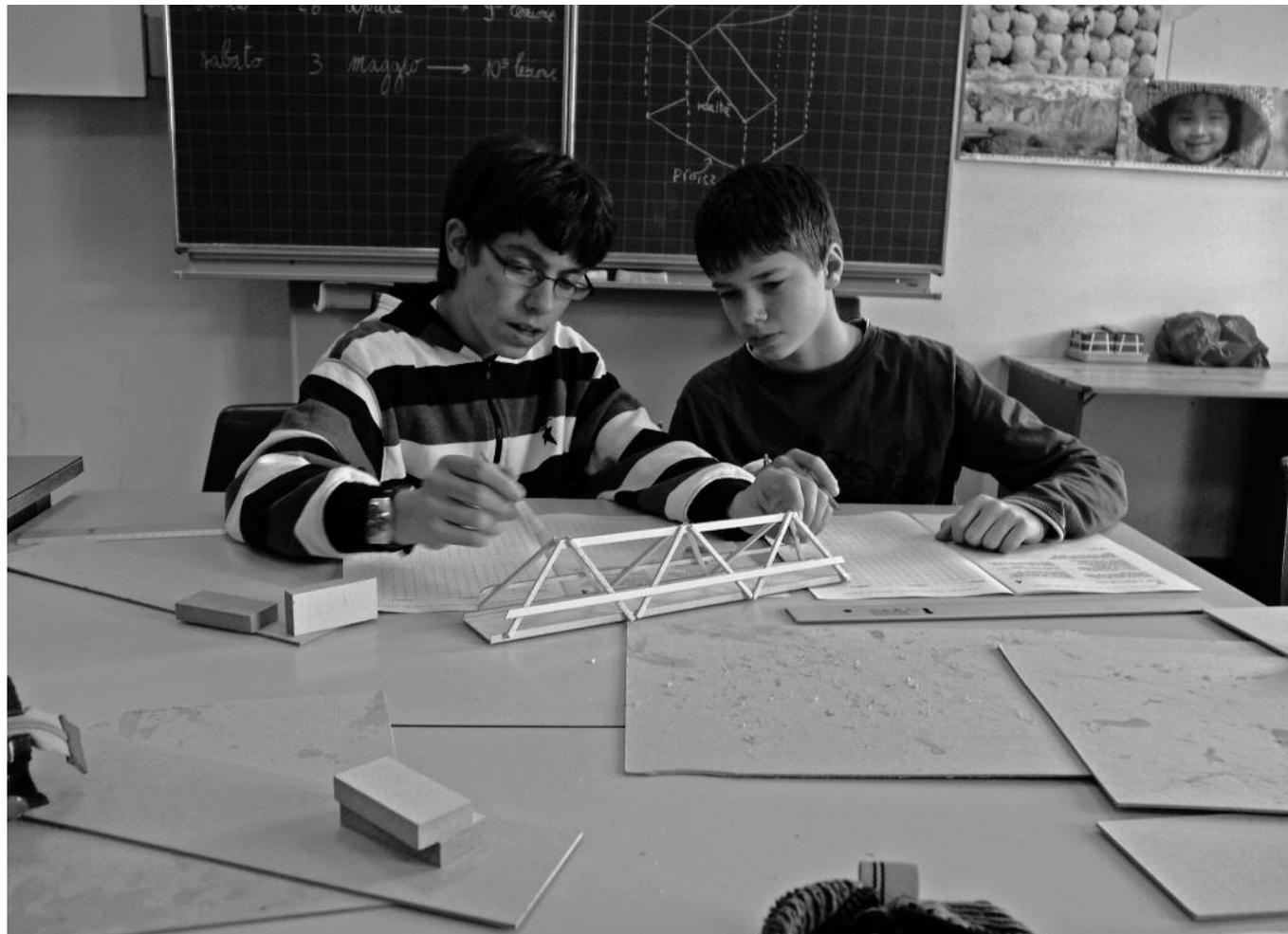
Un sapere vitale per il futuro di ogni alunno, al punto che Don Milani coniò l'esortazione: *“ogni parola che non impari oggi è un calcio in culo domani”*.

Ma come si realizza questa educabilità? Come possono i ragazzi, anche sfavoriti, apprendere per costruire il proprio futuro? La risposta è fornita dalla pedagogia. La corrente della pedagogia attiva, sviluppatasi nella prima metà del '900, ha sempre sostenuto che una buona scuola, oltre a sostenere il principio di educabilità, deve fornire ai propri allievi dei mezzi concreti per agire in modo tangibile sul mondo reale. Una tesi ha sempre unito tutti i movimenti dell’*“éducation nouvelle”*: perché mai andare a scuola, se non si acquisiscono i mezzi per agire sul mondo? In altri termini, se non si sviluppano delle *competenze*?

La pedagogia attiva è tuttavia resta-

ta un movimento marginale, di nicchia, mentre l'istituzione scolastica si sviluppava sostanzialmente ispirandosi al modello industriale tayloristico, che ha resistito fino agli anni '80 del secolo scorso.

Con l'avvento della società post-industriale, a partire dagli anni '80, il mondo del lavoro è profondamente mutato, passando da un tipo di produzione e organizzazione taylorista, per il quale servivano braccia con il meno cervello possibile, ad una produzione diversa, con la necessità di un alto tasso cognitivo. Lo stesso mondo economico ha quindi preso consapevolezza della necessità di poter disporre di persone pensanti, di persone ... competenti. Si è di conseguenza accorto che una scuola convenzionale, di pura trasmissione, quella nata appunto durante l'era industriale, non era più adatta ai propri modi produttivi. L'economia ha pure avvertito l'esistenza di altri modi di fare scuola. Modi che in realtà erano nati prima dell'era post-industriale ma che – come già accennato – sono rimasti per molto tempo inascoltati e ignorati dalle istituzioni ufficiali, sia scolastiche che economiche, i cui modelli



organizzativi e pedagogici operavano in perfetta sintonia: taylorismo da una parte, didattica “tradizionale” dall’altra.

In conclusione dell’analisi pedagogica, la mia tesi è quindi semplice: è vero che oggi è possibile osservare una convergenza tra le caratteristiche della pedagogia attiva e quelle di una parte del mondo economico, allo stesso modo in cui nel passato era osservabile una coerenza tra l’istituzione scolastica e il mondo produttivo industriale fordista. Questo non significa tuttavia in alcun modo né che vi siano le stesse finalità, né che si possa dichiarare una sudditanza della scuola.

In realtà, proprio grazie a questa inedita convergenza, ci troviamo di fronte a un’opportunità senza precedenti per un rinnovamento profondo della scuola.

Sapere, competenze e democratizzazione

Oltre a quelle già citate in precedenza, gli avversari dello sviluppo di competenze a scuola formulano un’altra obiezione fondamentale: esse rappresenterebbero la negazione del sapere stesso. Secondo Hirtt (2009), *“l’approccio per competenze costituisce semplicemente, a prescindere da quanto ne dicano i suoi difensori, un abbandono dei saperi”* (p. 5).

Ora, non solo questa posizione è profondamente errata, ma sono anche convinto che l’insegnamento per competenze, anziché negare il sapere, gli conferisce una forza nuova, mettendolo in relazione alle pratiche sociali, alle situazioni complesse, ai problemi, ai progetti (Perrenoud, 2000, p. 2).

Vediamo di capire il come e il perché, sia dal punto di vista concettuale che attraverso prove empiriche.

La CDPE definisce la competenza come *“un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità / sapere-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso”*, definizione ripresa anche dal nuovo Piano di studio ticinese.

L’approccio per competenze - che si contrappone ad un modello che incita ad assimilare le conoscenze senza interrogarsi sulla loro effettiva

utilità - impiega una parte dei saperi disciplinari come risorse per risolvere problemi, per realizzare progetti, per prendere decisioni. In questo modello gli allievi hanno l’opportunità di utilizzare le conoscenze come basi teoriche per un’azione maggiormente complessa.

Il processo descritto è particolarmente importante per i bambini provenienti da ceti sfavoriti, che non sempre riescono ad apprezzare spontaneamente il sapere e la cultura come valore in sé, ovvero in maniera indipendente dal loro utilizzo pratico e materiale. Come specifica bene Perrenoud (2000) *“questo rapporto gratuito, quasi estetico con il sapere, è familiare unicamente a quei bambini i cui genitori hanno fatto lunghi studi, che valorizzano l’erudizione nella propria vita privata, così come nel loro lavoro”* (p. 7). Il fenomeno evocato - che è stato studiato da Perrenoud, ma in precedenza anche da Bourdieu - richiama il concetto di *habitus* scolastico, il quale presuppone che la vicinanza alla cultura della scuola favorisca certi allievi e ne sfavorisca altri, determinando così la riproduzione sociale.

Siccome la nostra scuola vuole essere un veicolo affinché tutti possano accedere alla cultura traendone piacere, anche gratuito, l’intenzione è che la messa in relazione dei saperi e delle pratiche sociali permetta anche agli allievi che non hanno potuto acquisire in famiglia questi valori, di trovare altre chiavi di entrata per dare senso ai saperi insegnati, chiavi che spesso - quando non esiste una mediazione delle competenze, ma unicamente la trasmissione delle conoscenze disciplinari - mancano loro in maniera consistente.

Tutto ciò non implica comunque in nessun caso che una scuola in cui si sviluppano le competenze voglia negare il piacere gratuito di studiare determinati argomenti, anche solo per il piacere di farlo. E’ quello che Recalcati (2014) chiama il *“rapporto erotico del soggetto con il sapere”*: *“l’essenziale dell’insegnamento consiste nel mobilitare il desiderio di sapere, nel rendere corpo erotico l’oggetto teorico, si tratti di una poesia di Pascoli o della successione di Fibonacci”* (p. 84). A questo proposito cito una storia curiosa. Un tale - che sarebbe diventato poi imprenditore - mentre studiava all’università, non essendo troppo interessato alle

materie classiche, si iscrisse ad un corso di calligrafia. Così, solo per il piacere di farlo. Presto abbandonò gli studi e fondò una propria azienda informatica.

E quegli aspetti culturali ed estetici di cui si nutri in maniera assolutamente gratuita, gli furono in seguito anche utili, poiché fu il primo a elaborare la possibilità di applicare dei caratteri particolarmente eleganti alla scrittura tramite computer. Quel tale si chiamava Steve Jobs. Il fatto che il suo desiderio di sapere gli abbia in seguito permesso di sviluppare dei prodotti, nulla toglie al piacere di quei momenti gratuiti vissuti durante gli studi e mostra al tempo stesso come il sapere sia una parte irrinunciabile di una competenza.

Oltre alle critiche alle competenze tout-court, spesso vengono rivolti giudizi feroci nei confronti delle competenze trasversali, ancora più colpevoli di uccidere i saperi e di rinforzare le derive neoliberiste della scuola.

Nella bozza del nuovo Piano di studio ticinese, queste ultime sono declinate nel modo seguente:

- *sviluppo personale*: conoscere sé stessi, avere fiducia in sé, saper stare in salute;
- *collaborazione*: sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo;
- *comunicazione*: saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi usando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto;
- *pensiero riflessivo e critico*: saper distanziare dai fatti e dalle informazioni rispettivamente dalle proprie azioni;
- *pensiero creativo*: sviluppare l’inventiva, la fantasia così come l’immaginazione e la flessibilità nell’affrontare ogni situazione.

Il tempo e lo spazio concessi non permettono di approfondire troppo il tema, ma è perlomeno lecito chiedere ai detrattori delle competenze in quale modo, precisamente, saper comunicare, sviluppare il pensiero critico, riflessivo o creativo, collaborare, o sviluppare la propria personalità possano contribuire alle temute derive.

Il richiamo a queste competenze mi permette tuttavia di citare, prima della conclusione, delle evidenze empiriche - provenienti dalle nostre latitudini - che dimostrano l’infondatezza dei timori nei con-

fronti dello statuto del sapere. Forse non tutti ricordano, infatti, che i piani di studio di tutti i licei svizzeri (ticinesi compresi) sono fondati precisamente sulle competenze. Infatti, l'*Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali* del 15 febbraio 1995 stabilisce che i piani di studio devono essere *“Conformi al Piano quadro degli studi (PQS) emanato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione per tutta la Svizzera”* (art. 8), un importante documento elaborato da oltre 250 docenti liceali provenienti da tutta la Svizzera. Cosa contiene questo documento? Accanto a indicazioni programmatiche per ogni disciplina, il PQS intende *“situare gli obiettivi delle diverse discipline in una prospettiva educativa globale. In particolare si vuole mettere in evidenza le competenze comuni che ogni disciplina contribuisce a sviluppare. Si propone di raggruppare le competenze generali in cinque aree così definite:*

- *competenze sociali, etiche e politiche*
- *competenze logico-formali, scientifiche e epistemologiche*

- *competenze comunicative, culturali e estetiche*
- *competenze concernenti lo sviluppo personale e la salute*
- *competenze concernenti i metodi di lavoro, l'accesso al sapere e le tecniche dell'informazione”* (p. 12).

Ora, pur non potendo approfondire ogni singola competenza (per le quali si rinvia all'ottimo documento della CDPE), due sono gli elementi che saltano all'occhio.

Il primo è la sorprendente vicinanza di questo approccio con quello del Piano di studio della scuola obbligatoria ticinese.

Il secondo, di assoluta rilevanza, è che il piano di studio liceale è fondato da **vent'anni** sulle competenze trasversali. Se davvero i timori di Angélique del Rey e di Nico Hirrt avessero solo il più piccolo fondamento, è mai possibile che l'approccio per competenze non abbia minimamente manifestato il suo devastante effetto sui nostri liceali? Eppure, in **vent'anni** di esperienza, nulla di tutto ciò sembra essere accaduto! I nostri professori liceali continuano a insegnare serenamen-

te i propri saperi, i nostri studenti ad apprenderli, e pure ad ottenere ottimi risultati nelle università svizzere, come attestano tutte le statistiche. Insomma, senza che apparentemente tutti ne siano consapevoli, proprio in Svizzera e proprio nei nostri licei stiamo applicando l'approccio per competenze, senza che ciò abbia affatto scalfito il prestigio e lo statuto del sapere. Servono ulteriori argomenti?

Conclusioni

In conclusione quindi, voglio affermare con grande convinzione che l'approccio per competenza non è un subdolo strumento di asservimento della scuola all'economia neoliberista, ma rappresenta al contrario uno strumento per rispondere con vigore al principio di educabilità di ogni alunno e studente. Esso non rappresenta in alcuno modo un abbandono delle conoscenze, ma al contrario consente di dare ancora maggior senso alla cultura e al sapere.

Sviluppando un approccio per competenze, contribuiamo a costruire una scuola innovativa, una scuola



attenta ai bisogni di tutti gli allievi, anche di quelli svantaggiati, una scuola profondamente democratica.

Emanuele Berger

Riferimenti

CDPE (1994). *Piano quadro degli studi per le scuole di maturità*. Berna: CDPE [disponibile all'URL http://edudoc.ch/record/32272/files/piano_quadro_maturita_i.pdf]

Concordato Harmos (17 giugno 2007):

http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/HarmoS_i.pdf

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique. L'école démocratique*, n°39. www.ecoledemocratique.org

Legge della scuola : <http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1>

Perrenoud, Ph. (2000). "L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?" in *AQPC Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association*

québécoise de pédagogie collégiale. Montréal Association québécoise de pédagogie collégiale.

Recalcati (2014). *L'ora di lezione*. Per un'erotica dell'insegnamento. Torino: Einaudi (edizione Kindle).

Note

¹ Traduzione mia, anche per le citazioni seguenti.

² Legge della scuola : <http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1>

Contesto: il concordato Harmos

Il Concordato HarmoS, datato 14 giugno 2007*, prevede un'armonizzazione delle strutture scolastiche (inizio della scolarità e durata dei livelli di insegnamento) e degli obiettivi (formazione di base, standard nazionali di formazione e verifica di questi ultimi, piani di studio per regioni linguistiche). Dal momento in cui il Ticino ha aderito al concordato, il 17 febbraio 2009, il lavoro a tutti i livelli è stato molto intenso; in un primo tempo, esperti delle diverse regioni linguistiche hanno definito, sulla base di modelli, le competenze fondamentali in quattro materie (lingua di scolarizzazione, matematica, scienze naturali e lingue seconde). In seguito, prendendo spunto da queste ultime, ogni regione linguistica ha proceduto con la redazione dei nuovi piani di studio. In Ticino questo è avvenuto grazie all'apporto di gruppi disciplinari composti da diverse figure attive nel mondo della scuola che hanno lavorato alacremente per produrre una prima bozza del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.

Una delle più insistenti polemiche nei confronti di questo processo, soprattutto da parte del Movimento della scuola, è che in Ticino non vi sia stata alla base una discussione e un dibattito sufficientemente aperti riguardo al modello prescelto basato sulle competenze. Si accusa infatti l'istituzione di aver svolto un lavoro in sordina, coinvolgendo solo pochi addetti ai lavori.

Spiace constatare che tutto ciò non corrisponde assolutamente al vero. È infatti possibile ricordare numerose occasioni di discussione e dibattito avvenute in questi anni sul nuovo Piano di studio e sulla relativa logica per competenze che ne è uno dei principi fondanti, ne citerò di seguito alcune.

Un primo pomeriggio di informazione e discussione intitolato "comprensione dei modelli e dei livelli di competenza (standard) esplicitazione degli stessi e condivisione" è stato organizzato già nel 2008, in presenza di Olivier Maradan; a quest'ultimo erano stati invitati tutti i quadri scolastici. Quadri che ovviamente avevano poi la facoltà di riportare e discutere nelle proprie cerchie (istituti, comprensori, gruppi di materia) gli spunti raccolti nella giornata.

A inizio 2010, sempre riguardo agli standard Harmos, è stata aperta una consultazione ufficiale nell'ambito della quale tutti i pubblici interessati,

oltre ad avere la possibilità di confrontarsi direttamente con due membri della CDPE durante un pomeriggio di informazione e discussione, sono stati chiamati a fornire la propria opinione sul modello proposto.

In tempi più recenti si sono poi susseguite diverse occasioni di dibattito, quali ad esempio le quattro serate informative aperte al pubblico che hanno avuto luogo nelle diverse regioni del cantone nel 2012, o il congresso tematico organizzato a Treviso nell'agosto 2013 corredato da atelier di riflessione regionali.

Da non dimenticare infine gli incontri di informazione e discussione organizzati durante il 2014 con i direttori delle scuole professionali e medio superiori del Cantone e con la Conferenza genitori.

Nel corso della scorsa estate la bozza del documento è stata inoltre messa in consultazione presso undici gruppi di discussione (in totale sono state coinvolte oltre 260 persone, tra docenti e quadri scolastici). A questi gruppi è stato affidato il compito di prendere conoscenza del documento, di analizzarlo sulla base di alcuni interrogativi proposti, per poi procedere alla redazione di una presa di posizione. A complemento della consultazione si è proceduto alla raccolta di un rapporto di natura scientifica da parte di esperti attivi in ambito universitario. E' quindi evidente che le occasioni di discussione in tutti questi anni non siano mancate. Chi aveva qualcosa da dire ha potuto, attraverso i canali istituzionali messi a disposizione, partecipare al dibattito e fornire la propria opinione. Evidentemente, per ovvie ragioni organizzative non è possibile per chi dirige il progetto interagire direttamente ogni singolo docente chiedendogli un'opinione individuale. Tuttavia gli insegnanti, attraverso le associazioni magistrali e le direzioni scolastiche, hanno sicuramente avuto la possibilità di esprimersi a riguardo. Ritengo dunque perlomeno scorretto perseverare nelle accuse verso il DECS, che ha sempre operato mettendo in atto una procedura ampiamente partecipativa e mantenendo aperti tutti i possibili canali di discussione con gli attori toccati dalla riforma del Piano di studio.

* *Concordato Harmos (17 giugno 2007):* http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/HarmoS_i.pdf

La nuova scuola delle competenze

Dubbi e perplessità

La scuola di qualche decennio fa e che ancora conosciamo oggi, dove si trovavano all'interno dei diversi programmi parole come “studiare”, “insegnare”, “contenuti”, “spirito critico” e ovviamente “programmi”, aveva come finalità comune a tutte le discipline la trasmissione di conoscenze con lo scopo di aiutare la crescita individuale dei singoli discenti, affinché potessero diventare futuri cittadini coscienti e critici verso il mondo, capaci di leggerlo, di interpretarlo e, perché no, di cambiarlo.

L'attenzione posta sullo sviluppo di un'autonomia critica, di derivazione illuministica, e quella di uno sviluppo dell'allievo in quanto persona, che si iscrive nella tradizione umanistica, erano i due poli di riferimento dei “vecchi programmi”. Insomma, un insegnamento di cultura generale basato sulla tradizione umanistica indipendentemente dalle finalità tecniche e lavorative.

Oggi questa scuola sembra non rispondere più alle esigenze della società e va quindi cambiata per rispondere alle nuove sfide della complessità. Così almeno sostengono i fautori di una scuola centrata sul concetto di competenza che ha preso piede in tutta Europa a partire dagli anni Novanta, parallelamente all'affermazione della globalizzazione, cioè di un mercato economico sempre più aperto e concorrenziale. L'esigenza di confrontare i diversi sistemi scolastici europei o addirittura mondiali e la necessità di disporre di uomini e di donne per un mercato del lavoro sempre più flessibile hanno spinto verso un sistema scolastico basato su finalità comuni e estremamente generiche.

Questa scuola del futuro prossimo, in Ticino entrerà in funzione nei prossimi anni sulla base del progetto HarmoS¹, recentemente presentato dal direttore della Divisione scuola prof. Emanuele Berger². La Svizzera, in questo ambito, fa riferimento alle indicazioni dell'Unione europea³.

Il quadro di riferimento europeo delinea otto competenze chiave:

- 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 a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze fondamentali o chiave sono enunciati generali che lasciano ampi margini di interpretazione; in effetti i diversi paesi che hanno rielaborato il proprio sistema scolastico hanno adottato definizioni differenti.

È da notare che delle 8 competenze chiave solo alcune sono state effettivamente riprese dai vari sistemi scolastici; di solito le prime tre, mentre le altre 4 saranno probabilmente introdotte in un prossimo futuro. HarmoS ne elenca 4: lingua di scolarizzazione, matematica e scienze naturali lingue seconde.

Così esposte le competenze si presentano come finalità democratiche in larga parte condivisibili, anche se

è assente, ad esempio, in queste enunciazioni ogni riferimento a un sapere critico, sia dal punto di vista della conoscenza sia da quello della metodologia della ricerca. Come se la finalità della scuola consista soprattutto nell'appiattirsi sulla realtà sociale e economica dominante.

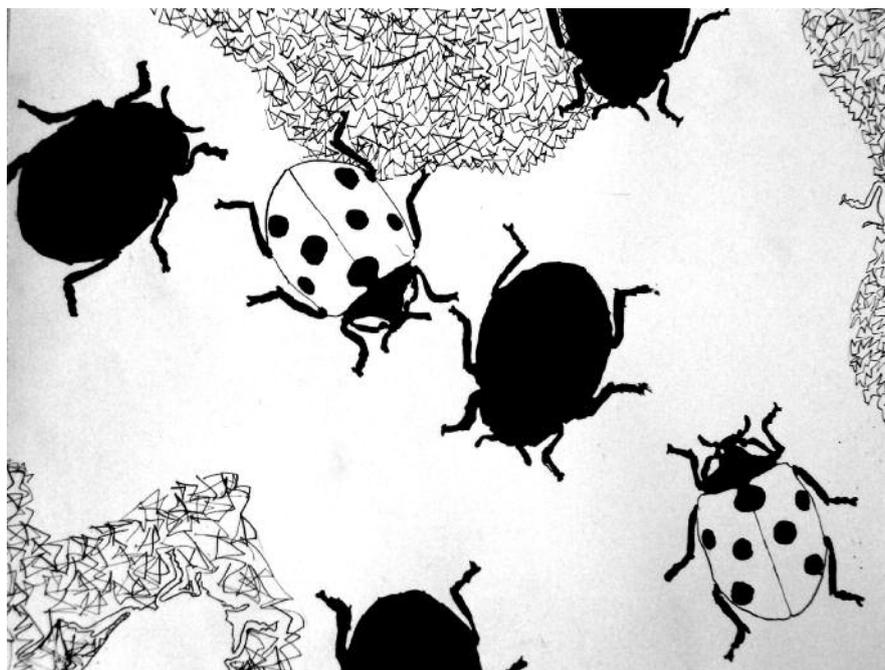
La scuola ha sempre reagito ai cambiamenti della società, trovando nuove soluzioni e stimoli nell'insegnamento, rinnovandolo, come dimostra l'ampio dibattito avvenuto negli anni '80-'90 sia in ambito europeo sia ticinese, culminato nel rifacimento dei programmi della scuola media voluti dall'allora responsabile dell'UIM prof. Franco Lepori, centrati sul concetto di obiettivi e programmazione didattica.

Perché allarmarsi allora davanti a queste nuove proposte che non fanno altro che adeguarsi ai profondi cambiamenti della società in questi ultimi 30 anni?

La risposta va ricercata, a mio avviso, nel concetto stesso di competenza.

Rivoluzione copernicana o semplice riforma?

Cosa significa andare verso una scuola basata sul concetto di com-



petenza? Quali trasformazioni sono necessarie nella sua struttura organizzativa e nei suoi metodi didattici? Si tratta di un semplice “aggiornamento”, di una normale riforma o invece si propone di introdurre qualcosa di completamente nuovo? Rivoluzione copernicana o semplice riforma, appunto?

Un interrogativo fondamentale e centrale, anche sulla base di quanto stanno sostenendo alcuni importanti esponenti della nostra scuola: per alcuni, infatti, HarmoS si inserisce in un quadro di procedure didattiche già avviato e sperimentato, per altri, tra cui i responsabili del nuovo piano di formazione e molti esponenti del mondo pedagogico esso esige, invece, una vera e propria rivoluzione copernicana. In realtà non dovrebbero sussistere dubbi: riporto alcune affermazioni di quanto è stato recentemente affer-

mato ai quadri scolastici riuniti a Camignolo in occasione della presentazione del nuovo piano formativo da parte di un influente membro del gruppo operativo:

- Il nuovo piano di studio è totalmente diverso da quello attuale; soprattutto non sarà più fondamentale cosa insegnare: si tratta cioè di superare i vecchi programmi che selezionavano contenuti e mettevano in evidenza i temi fondamentali

- Bisogna dimenticare l'approccio tradizionale basato su una strutturazione del sapere da trasmettere agli allievi

- Non dobbiamo più avere una scuola che seleziona e classifica gli allievi: ma una scuola che favorisce un apprendimento per competenze minime per i futuri cittadini.

Mi sembra evidente che tutto ciò esiga un radicale mutamento di

quanto oggi la maggior parte degli insegnanti propone alle loro classi. Un orientamento didattico, quello attualmente in vigore, considerato dalla nuova pedagogia per competenze superato e tradizionale, che concepisce l'insegnante ancora come protagonista assoluto del processo formativo e lo studente semplice spettatore passivo. Un'immagine in realtà caricaturale che non corrisponde più da tempo al ruolo che, salvo forse inevitabili eccezioni, l'insegnante svolge in classe in collaborazione con i suoi allievi. E dimenticano, o fa finta di dimenticare i fautori del nuovo corso, gli importanti cambiamenti avvenuti nell'ambito delle didattiche disciplinari avvenuti in questi ultimi decenni.

La scuola di oggi è fondata sulla centralità del sapere, rappresentato nei diversi *curricula* dalle discipline; la scuola che propone la pedagogia per competenze relega invece in secondo piano i contenuti delle discipline, degradate a semplici risorse.

Nella scuola di oggi gli obiettivi sono interni alle discipline, gli sforzi didattici sono mirati a proporre attività per la costruzione di una conoscenza che sia in grado di comprendere ciò che si sta studiando con lo scopo di rafforzare il proprio bagaglio culturale in modo poi da saperlo riutilizzare e interpretare nel contesto della società civile; nella scuola di domani ci si limita a chiedere la conoscenza di semplici spicchi di sapere, frammenti di conoscenze disciplinari da utilizzare in caso di necessità, davanti a problemi concreti.

La competenza mette l'accento sulla mobilitazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, quindi su un sapere fare, sulla capacità di agire, di incidere nella realtà, di dare un senso alle proprie azioni. Come sostiene Philippe Perrenoud⁴, *“nella vita non è necessario esporre le proprie conoscenze, ma piuttosto utilizzarle, mobilitarle per prendere una decisione, risolvere un problema, venire a capo di un compito, affrontare un dilemma”* e come ribadisce Mario Castoldi⁵ *“la competenza è riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto a scopi definiti”* e, infine, come ha ribadito in una recente intervista⁶ un insegnante di lungo



corso al DFA, prof. Cleto Canonica *“i vari autori che da una quindicina d’anni si occupano di competenze concordano nel considerare queste ultime nell’ordine dell’azione; l’efficacia dell’azione costituisce la ricaduta necessaria di una competenza; la presenza di una competenza e il suo livello di sviluppo si possono dedurre quando il soggetto è confrontato per la prima volta ad una determinata situazione problema”*. E’ difficile credere che simili aspettative possano davvero essere soddisfatte da ogni singola disciplina nelle abituali ore lezione.

A mio avviso, infatti, la possibilità di un apprendimento che soddisfi i requisiti chiesti dalla costruzione e dalla messa in atto di competenze esige una ridefinizione completa sia dell’organizzazione sia della cultura scolastica. Il rapporto competenze/discipline diventa elemento decisivo della nuova proposta formativa; lo si può facilmente capire dalle affermazioni che seguono: *“i curricula orientati verso le competenze intendono ridefinire la cultura scolastica e le finalità dell’educazione di base”*; ma nella scuola *“mancano le discipline che danno le chiavi per comprendere e tentare di dominare il mondo in cui si vive”* e quindi occorre *“fare posto alla vita delle persone ed alle pratiche sociali, dunque ai saperi più utili a tutti, riconducendo i saperi formali alla loro utilità nella costruzione di competenze”*⁷.

Da queste premesse è evidente che il sapere scolastico basato sulle discipline intese come saperi strutturati e formali è destinato a scomparire: infatti *“una volta accertato che le competenze sono un insieme integrato di conoscenze/abilità/attitudini occorre capire se sia ancora possibile parlare di competenze disciplinari oppure se non si può fare altro che parlare di competenze pluridisciplinari tanto più che esse sono multi dimensionali”*⁸.

La conclusione non lascia adito a dubbi: adottare una didattica per competenze significa stravolgere una prassi largamente diffusa nella scuola poiché il concetto di competenza è *“portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l’insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l’idea di sapere e di*

*apprendimento. Il nuovo termine richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni”*⁹.

Il nuovo ruolo dell’insegnante

Questa nuova impostazione esige inoltre un cambiamento totale della professione insegnante: il docente non è più concepito come un riferimento esperto della disciplina, ma un organizzatore di percorsi basati su situazione - problema che abbiano una finalità pratica e socialmente riconoscibile. Gli allievi, singolarmente o in gruppo, dovranno poi trovare la soluzione che ritengono più opportuna; saranno gli artefici, cioè i costruttori, del loro proprio sapere. L’aspetto fondamentale di questo modo di operare consiste nel favorire la messa in moto di procedure, cioè la mobilitazione delle risorse, che l’individuo attua per risolvere un problema concreto in

una contesto specifico. L’insegnante non è dispensatore di conoscenze o nozioni, ma un animatore, un mediatore. La disciplina da elemento centrale e strutturante del sapere si trasforma in semplice risorsa a cui attingere a seconda dei bisogni concreti materiali. Domina il concetto di utilità e si attenua, fino a scomparire, il concetto di gerarchia poiché tutto è importante allo stesso modo purché l’allievo riesca a risolvere il problema posto.

Ancora una volta Mario Castoldi è chiarissimo nel delineare il futuro assetto scolastico: *“occorre delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse personali. Quindi bisogna esplicitare i collegamenti che si vengono a creare tra le competenze chiave e le discipline di insegna-*



mento per individuare il contributo che ciascuna disciplina può fornire alle competenze chiave e evidenziare le relazioni presenti tra i diversi saperi disciplinari in funzione di una proposta formativa e unitaria”¹⁰.

Nella scuola di domani gli allievi non si studieranno più i contenuti delle singole discipline, ma esprimeranno le loro competenze: le discipline non scompariranno, ma saranno relegate a supporti da cui attingere di volta in volta di cui si ha bisogno. L’acquisizione di un senso critico e la capacità di elaborazione di un pensiero personale sembrano doti non richieste da questo modello di apprendimento

Il rovesciamento rispetto alla logica attuale dell’insegnamento è completo: si parte dalle competenze di ciascuno, per attingere alle discipline.

Come valutare l’attività degli allievi?

Aspetto importante di ogni azione educativa è il momento della valutazione degli apprendimenti.

Argomento difficile, spinoso, da sempre oggetto di appassionate discussioni e, ovviamente, ancora irrisolto perché chiama in causa la relazione tra docente e allievo, le loro rispettive personalità e soggettività. Con l’introduzione delle competenze il quadro si complica ulteriormente.

Non solo perché esse si presentano a vari livelli di padronanza e qualità, da cui discende che maggiori sono le difficoltà superate più alti sono i livelli raggiunti, ma soprattutto perché dei tre fattori costitutivi delle competenze (sapere, saper fare, sapere essere), è quest’ultimo, cioè *“le attitudini mentali e sensoriali, le motivazioni, i valori, gli atteggiamenti nei confronti del lavoro, i fattori strettamente connessi all’identità personale, alla stima e all’immagine di sé, che hanno la capacità di mobilitare le altre per fronteggiare una situazione e realizzare un comportamento competente”¹¹.* Infine esse, le competenze, *“sono caratteristiche personali profonde interne al soggetto che lo rendono capace di trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi in modo creativo, flessibile e responsabile”¹².*

Questa componente, il sapere essere o le disposizioni individuali sono considerate determinati, ma

restano in gran parte nascoste, sono invisibili. Si manifestano solo al momento dell’azione.

Se la competenza è azione, se i saperi e le capacità non sono in grado di evidenziarla, se fanno parte del patrimonio individuale di ciascuno di noi e vengono mobilitate soggettivamente in modi diversi in contesti reali, come è possibile valutare qualcosa di totalmente personale, e in larga parte invisibile?¹³

Allora come verrà effettuata la valutazione degli allievi nella futura nuova scuola? A questa domanda non è ancora stata data una risposta: come qualcuno ha detto *“bisognerà inventare qualcosa”.*

In realtà la valutazione dell’allievo durante il suo lavoro in classe è diventata un’attività estenuante, in alcuni casi ossessiva, a causa delle molteplici griglie di valutazione che sono state introdotte con lo scopo di misurare le prestazioni degli allievi ad ogni momento dell’attività didattica: queste griglie si presentano come strumenti oggettivi in grado di valutare i progressi degli allievi scomponendo i vari passaggi dell’apprendimento in microcompetenze, ciascuna riferita ad ambiti diver-

si. Come è stato acutamente osservato, questa falsa oggettività, conduce a una parcellizzazione e atomizzazione dell’apprendimento e fa perdere il principio unificante, la ricerca di senso di quanto si sta facendo¹⁴.

Ci sarebbero altri aspetti da affrontare in riferimento al quadro formativo basato sulle competenze: in primo luogo il ruolo molto importato attribuito alle competenze trasversali che sono operazioni mentali che si mettono in atto quando si affrontano determinati problemi che appartengono al mondo della scuola e del lavoro. Sono le cosiddette competenze per la vita, tra cui imparare a imparare, spirito di iniziativa, competenza digitale e di imprenditorialità! Il fatto che non abbiano trovato ancora ampio spazio nelle indicazioni dei diversi piani di studio europei dimostra la difficoltà a definire con chiarezza questi ambiti se non addirittura, come qualcuno ha sostenuto, l’impossibilità stessa di definirle. Nel modello canadese dello stato del Quebec esse sono nove. Una visita al sito ufficiale¹⁵ canadese mette in evidenza le molte analogie con il piano di formazione proposto dal DECS non solo a livello concettuale, ma



anche nell'architettura del piano di formazione.

Vorrei terminare con un'ultima preoccupazione di ordine generale riguardante l'introduzione delle competenze a scuola. In un insegnamento tutto centrato sulla risoluzione di problemi domina il concetto di utilità, di concretezza; la dimensione astratta, ideale, tende a scomparire; si impone una percezione della dimensione temporale appiattita sul presente e quella spaziale sull'orizzontalità; la conoscenza è concepita come una progressiva acquisizione di competenze in rete, dove sono deficitari i nessi logici e la sequenzialità dei passaggi nella costruzione del sapere.

La percezione di un processo storico di costruzione del sapere è del tutto assente e ciò impedisce la formazione di una consapevolezza della relatività delle conoscenze, oltre che una riflessione sui mutamenti intervenuti. Infine la necessità di vivere costantemente il presente rischia di confondere l'informazione con la formazione e di togliere agli studenti il tempo indispensabile per riflettere e pensare.

Nel mio intervento ho tentato sem-

plimente di mettere in evidenza alcune perplessità diffuse sia a livello intellettuale e accademico, sia all'interno del mondo della scuola. Ovviamente tutti noi possediamo competenze e gli allievi devono acquisirle per crescere e diventare individui responsabili e coscienti dei loro mezzi: il problema non sono le competenze intese in senso generale nella loro accezione comunemente utilizzata ma, come ho cercato di dimostrare, nella sua declinazione pedagogica.

Sappiamo tutti che i cambiamenti a scuola avvengono non per decreto, ma per condivisione da parte dei docenti. L'ambiguità con cui il concetto di competenza si presenta e la debolezza del suo statuto epistemologico potrebbe realmente tramutarsi nella famosa affermazione “si cambia tutto per non cambiare nulla”.

Nel breve periodo le discipline e il loro insegnamento non scompariranno. Ma la strada per una loro relegazione in ambiti di insegnamento più liquidi, meno strutturati è aperta.

Dopo questo mio intervento, è uscito presso la casa editrice Einaudi l'ultimo libro di Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*.

Vorrei concludere questo mio contributo con una citazione che si trova nell'introduzione del testo, a mio avviso estremamente attuale e centrale per comprendere la reale situazione dello stato della scuola oggi.

“Ogni insegnante insegna a partire da uno stile che lo contraddistingue. Non si tratta di tecnica né di metodo. Lo stile è il rapporto che l'insegnante sa stabilire con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e del suo desiderio di sapere.

La tesi principale di questo libro è che quel che resta della Scuola è la funzione insostituibile dell'insegnante. Questa funzione è quella di aprire il soggetto alla cultura come luogo di “umanizzazione della vita”, è quella di rendere possibile l'incontro con la dimensione erotica del sapere”.

Buona lettura!

Gianni Tavarini

Note

¹ <http://www4.ti.ch/?id=54327>

² Scuola ticinese, *Le competenze*, Bellinzona, n.1, 2014

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.htm

⁴ Cfr. i numerosi scritti di Philippe Perrenoud <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/welcome.html>

⁵ Mario Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci 2011

⁶ Intervista a Cleto Canonica, “Verifiche”, n. 2, 2014

⁷ Philippe Perrenoud, citato in Flavia Marostica, *La sfida delle competenze*, Il bollettino di Clio, n. 1 Nuova serie 2013

⁸ Flavia Marostica, *Op. cit.*

⁹ Mario Castoldi, *Op. cit.*

¹⁰ Mario Castoldi, *ibidem*

¹¹ Flavia Marostica, *Op. cit.*

¹² *ibidem*

¹³ Edoardo Greblo, *La fabbrica delle competenze*. In *La scuola impossibile*, “Aut aut”, n. 358, 2013

¹⁴ Jean Pierre Carlet-Nicolas Piqueé, *La logique des compétences et l'oubli du sujet*, <http://www.ruedescartes.org/articles/2012-1-la-logique-des-competences-a-l-ecole-et-l-oubli-du-sujet/>

¹⁵ <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>





GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Foto di copertina: Patrizio Solcà

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 45 - n.5 - novembre 2014

Verso una scuola
delle competenze?

Numero tematico

VERIFICHE