

LE COMPETENZE NEL SISTEMA NAZIONALE DI ISTRUZIONE

PARTE PRIMA: GLI ASSUNTI TEORICI

Curricolo e autonomia: un rapporto dialettico

Stefano Rodotà in *Una bussola per scrivere la Carta dei valori*¹, tra altre considerazioni circa la necessità di una educazione fondata sui principi indicati dalla Costituzione, prende le distanze dalle affermazioni del cardinale Scola, secondo cui lo Stato dovrebbe limitarsi ad istituire scuole, come si esprime l'articolo 33 della Costituzione, ma poi dovrebbe lasciare alle comunità del territorio la loro gestione in ordine ai diversi scopi educativi che in esse trovano differenti forme ed espressioni. Su questa questione gli interventi di dissenso sono stati numerosi e molto decisi: in effetti, la scuola pubblica aperta a tutti indistintamente ha una funzione insostituibile al fine di garantire quel servizio educativo, sociale e culturale primario che costituisce uno dei cardini dell'unità del Paese².

Afferma Rodotà: "Se la scuola diventasse il luogo dove ciascuno si separa dagli altri, si chiude nelle proprie convinzioni e costruisce una *ben rotonda identità* inscalfibile dall'esterno, perderebbe l'essenziale sua funzione sociale: non solo dare fondamenti comuni di conoscenza, ma abituare al confronto, considerare la diversità uno dei modi d'essere e delle opinioni come una ricchezza, riconoscere l'altro e non prendere da lui le distanze".

Ed allora, sorge una domanda: che cosa può garantire che la scuola pubblica costituisca un presidio di unitarietà e di pluralità nel contempo? Una volta erano i programmi ministeriali che svolgevano tale ruolo, ma ora non ci sono più. Nel corso degli ultimi decenni, con l'ampliamento della partecipazione democratica e lo sviluppo delle autonomie – e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche – si è riconosciuto l'eccesso della loro prescrittività e, soprattutto, il fatto che il loro baricentro insistesse più sui *contenuti* che sugli *obiettivi* di apprendimento. In effetti, è anche la ricerca educativa che ha spostato l'asse – com'è noto – dalla scuola dei *programmi* a quella del *curricolo*³. Si è così percorso un cammino in cui la strategia del curricolo e l'autonomia si sono fortemente interrelati: con la prima si rinnova la didattica, con la seconda la sua organizzazione. E l'insegnante sempre meno è chiamato a trasmettere contenuti e sempre più a progettare processi e a promuovere saperi e competenze⁴.

Obiettivi di apprendimento e competenze

L'autonomia viene da lontano, è stato ed è un processo irreversibile che ha toccato il suo acme con la legge 59/97 con cui si è data ampia delega al governo per conferire funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali su un gran numero di materie, tra cui l'istruzione. In forza di tale legge, sono stati varati una serie di decreti delegati attuativi della riforma dello Stato in senso autonomistico⁵, tra i quali il dpr 275/99 che regola l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

In tale decreto, all'articolo 8, si danno precise indicazioni in materia di curricoli. Spetta al Ministero della Pubblica Istruzione dettare, tra l'altro, gli *Obiettivi generali del processo formativo* e gli *Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*. Ma spetta alle scuole la determinazione dei curricoli in quanto occorre tener conto "delle diverse

¹ Cfr. "la Repubblica" del 10 agosto u. s.

² Per i dettagli sull'intervento di Scola, si veda il mio *Chi smonta e chi rimonta*, del 19 luglio u. s. in *Bacheca della didattica* di "www.ed scuola.it".

³ Il programma predefinito centralmente è per sua natura rigido e tende all'esclusione; il curricolo, invece, è per sua natura flessibile ed inclusivo, in quanto è in grado di coniugare le situazioni di partenza dei fruitori con gli obiettivi che sono loro proposti.

⁴ Gli articoli 24 e 25 del Ccnl comparto scuola 2002-05 recitano tra l'altro: "La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali... Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti".

⁵ Non è corretto parlare di federalismo, in quanto è un fenomeno per cui più soggetti sottoscrivono liberamente un patto, un *foedus*: è un processo che si effettua dal basso in alto. Nel caso italiano si assiste, invece, al fenomeno contrario, quello della decentralizzazione: lo Stato rinuncia ad alcuni poteri per trasferirli alle Regioni.

esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio". Siamo lontani mille miglia dai programmi che tutto prescrivevano e a cui le scuole dovevano attenersi scrupolosamente! E il meccanismo della promozione e della bocciatura era funzionale a tale scelta di politica scolastica. Ma è un meccanismo che si intende superato, in quanto la scuola di massa, ma anche del *non uno di meno*, dovrebbe garantire a tutti quel "successo formativo", come è sancito dal citato dpr (art. 1, c. 2).

A dar definitivo coronamento formale a questo processo è intervenuta anche la riforma costituzionale del 2001, in forza della quale sono stati individuati tre attori dell'intero processo formativo, ciascuno con precise responsabilità ⁶: **a)** allo Stato spetta la *governance*, la competenza di dettare le *norme generali sull'istruzione* e i *livelli essenziali delle prestazioni* che le istituzioni scolastiche autonome devono garantire sull'intero territorio nazionale; **b)** alle Regioni e agli Enti locali spetta il *government*, in materia di programmazione della rete scolastica e dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale (ex artt. 138 e 139 del dlgs 112/98) nonché la competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale; **c)** alle istituzioni scolastiche e formative autonome spetta la competenza in materia di progettazione e realizzazioni dei curricula i cui obiettivi sono indicati dallo Stato (per l'istruzione) e dalle Regioni (per l'istruzione e formazione professionale)⁷.

Le competenze tra realtà quotidiana e professionalità

In tale mutato quadro politico in senso autonomistico, che cosa è che garantisce l'unità del Sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, una volta che i programmi ministeriali non hanno più ragion d'essere? Lo Stato rinuncia a prescrivere tutto ciò che ciascuna scuola deve fare, *si ritira* per dare posto alle autonomie, ma non rinuncia a dettare le norme generali sull'istruzione. Queste, però, non possono più essere *Programmi ministeriali*, e la precedente amministrazione le ha chiamate *Indicazioni nazionali*. La denominazione non ha molta importanza, perché è il contenuto che è determinante e qualificante. E le Indicazioni nazionali devono limitarsi – come afferma lo stesso Dpr sull'autonomia, precedentemente accennato – ad individuare, definire e descrivere gli *Obiettivi generali del processo formativo* e gli *Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*.

In che cosa ha fallito la precedente amministrazione quando ha posto mano a questa incombenza? Tre sono state le scelte di fondo che abbiamo sempre contestate. La prima è che gli Obiettivi non possono essere considerati *livelli essenziali di prestazione delle scuole*, in altri termini *oggetti* a disposizione degli insegnanti, come fossero normali contenuti di insegnamento ⁸, ma debbono essere concreti obiettivi di apprendimento proposti agli studenti e che questi devono adoperarsi a conseguire. La seconda – che è una diretta conseguenza della prima – è che tali Obiettivi sono definiti in un numero eccessivo facendo perdere di vista quali, invece, devono essere quelli paradigmatici, ineludibili, determinanti ⁹.

⁶ Questa tripartizione *orizzontale* dei poteri (Stato, Regioni e scuole) riflette il profondo cambiamento dell'assetto organizzativo *verticale* dello Stato, come sancito a suo tempo dalla Costituzione del '47. In tale nuova *orizzontalità*, all'autonomia delle istituzioni scolastiche sono concessi spazi operativi che precedentemente non erano possibili.

⁷ In effetti, la competenza delle Regioni in tale materia si esercita in sede di Conferenza Unificata Stato Regioni. Gli Smf (Standard minimi formativi) devono tener conto dei profili professionali che si evolvono costantemente in uno scenario nazionale, ma anche europeo. Si veda al proposito la stesura degli Smf dei percorsi sperimentali triennali post-scuola media effettuata in sede di Accordo del 15 gennaio 2004.

⁸ Da questa scelta è derivata una seconda scelta, quella di proporre alle scuole schede di valutazione assolutamente aperte, lasciando che fossero le scuole stesse a scegliere quali obiettivi privilegiare. Il che ha significato inferire un grosso *vulnus* all'unità del sistema di istruzione del primo ciclo. Una scuola non può darsi i "suoi" traguardi, ciascuna scuola è tenuta a perseguire traguardi a tutte comuni.

⁹ Tale scelta ha determinato anche che gli obiettivi non siano tra loro omogenei ed afferiscano a diverse categorie descrittive. Si hanno così frequenti ridondanze, inclusioni, incongruità: a volte una estrema genericità, a volte una estrema puntualizzazione. Appare chiaramente che non esiste alcun riferimento ad una categoria descrittiva unitaria. Inoltre, il riferimento delle *abilità disciplinari* alle *conoscenze*

La terza è quella della descrizione di un *Profilo educativo, culturale e professionale* del quattordicenne uscito dalla scuola media. Su questo già mi sono espresso a suo tempo ¹⁰. In questa sede giova solo ricordare che tale profilo, nella sua estrema genericità, appesantita per altro da un grossolano moralismo, non ha nulla a che vedere con dei precisi traguardi che un quattordicenne deve avere acquisito per procedere negli studi e nella vita. Da questo insieme di cose è insorto quel profondo disorientamento degli insegnanti della scuola di base, stretti tra un gran numero di obiettivi dalla incerta prescrittività ed un profilo didatticamente impraticabile. Per non dire del già pesante fardello della introduzione del tutor ¹¹ e del portfolio.

Centralità delle competenze

Qual è allora la strada da percorrere? Occorre ritornare a quanto indicato puntualmente dall'articolo 8 del Dpr 275/99. Ma occorre rileggere l'articolo alla luce di quanto la ricerca educativa ci propone, appunto, in materia di curricoli. Di qui la centralità delle competenze e quindi della loro certificazione. Di fatto, si tratta di una strada intrapresa anche dalla amministrazione di Centrodestra che ha tentato un abbozzo di certificazione per la fine degli studi della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado. Ma si è trattato di un abbozzo subito abortito, e dalla stessa amministrazione, in quanto si fondava... sul nulla! La contraddizione era evidente: se le scuole sono sollecitate verso obiettivi *faidate*, non possono poi essere chiamate a certificare competenze che vorrebbero – e dovrebbero – avere un carattere nazionale e dar luogo a letture omogenee ¹².

Spetta allo Stato la definizione degli Obiettivi, generali e specifici, relativi alle competenze degli alunni, e spetta alle istituzioni scolastiche decidere in autonomia quali strategie, quali percorsi, quali contenuti e quali metodologie attivare perché gli alunni li raggiungano. Ed è qui che si celebra la stessa libertà di insegnamento!

La norma, inoltre, individua un nesso tra obiettivi di apprendimento e competenze. Apprendere non è fine a se stesso – può anche avere una sua gratuità, ovviamente – ma ha un senso se aiuta a produrre azioni intenzionali e finalizzate. Se acquisto “la Repubblica” e do al giornalaio un euro, mi aspetto un resto di 10 centesimi; e ciò avviene perché ho imparato a fare le sottrazioni, ed anche con i numeri decimali. Se guido l'automobile, posso farlo perché ho frequentato una scuola guida. Sono due banalissimi esempi, uno di carattere cognitivo, l'altro di carattere cognitivo (le funzioni principali del motore, il codice della strada, i segnali stradali...) e comportamentale (il coordinamento tra percezione visiva e auditiva e il movimento delle mani e dei piedi...). Sono esempi minimi di competenze, cioè dei tanti saper fare di cui è piena la nostra giornata ¹³.

Silvano Tagliagambe ci ricorda che le neuroscienze sono solite distinguere i processi balistici, che si effettuano in un *frame* appreso e acquisito, nel quale si opera per automatismi, dai processi non balistici, che sono invece da progettare e realizzare ogni volta

spesso è gratuito e queste sono più contenute da utilizzare dall'insegnante che conoscenze da conseguire dall'alunno.

¹⁰ Si veda *Profilo educativo di uscita* in “Notizie della Scuola”, n. 215, aprile 2004. Va anche sottolineato che parlare di un profilo anche professionale a proposito di un quattordicenne non solo è scorretto da un punto di vista psicopedagogico, ma anche sotto il profilo giuridico: per il nostro Codice civile l'accesso al lavoro è vietato prima dei quattordici anni.

¹¹ Con la “sequenza contrattuale” del 24 luglio u. s. sono stati disapplicati i commi del dlgs 59/04 che introducevano la funzione tutoriale assegnata ad un solo docente. Di fatto, si è riconosciuto che tale funzione è implicita nella funzione docente e riguarda tutti gli insegnanti.

¹² La nota ministeriale del 9 febbraio u. s. così recita al proposito: “La certificazione delle competenze, in relazione a criticità emerse, sarà oggetto di una formale ridefinizione della materia. Pertanto, sempre per l'anno in corso, diversamente da quanto previsto dalla circolare n. 84/05, la certificazione non costituisce un adempimento vincolante per le scuole primarie, ma rappresenta un'occasione di studio e approfondimento nell'ambito della quale i docenti preposti sono chiamati ad apportare il loro qualificato contributo”. Si vedano anche le mie osservazioni critiche in *Certificazione delle competenze e consiglio di orientamento* in “Notizie della Scuola”, n. 8, dicembre 2005.

¹³ Sembrano operazioni facili quelle più semplici compiute in un'intera giornata, dall'allacciarsi le scarpe al mattino all'indossare il pigiama alla sera: ma si pensi a quante migliaia di comandi, *feedback*, correzioni et al dovremmo progettare se dovessimo “insegnare” a un robot le medesime azioni! Il nostro cervello è una “macchina” specializatissima!

che si rompe il *frame* consueto per un improvviso *break-down* ¹⁴. Quando guido, non devo scegliere coscientemente ogni volta se devo pigiare il piede sull'acceleratore o sul freno (a meno che non stia alle prime lezioni di scuola guida): in genere si guida, ma si pensa ad altro, si canticchia, si parla con il passeggero al fianco. Ma, se devo frenare all'improvviso per un ostacolo imprevisto, se devo scegliere se girare a destra o a sinistra di fronte a un bivio, devo rompere l'automatismo e riprogettare le mie azioni. In una stretta strada di montagna trafficatissima e piena di tornanti, non parlo e non canticchio mai, perché mi trovo in una situazione di totale *break down*.

Insomma, la giornata non è fatta solo di processi balistici, che sono largamente frequenti, è fatta anche di azioni non balistiche, particolari e mirate, che richiedono competenze di diversa natura e spessore, a volte più complesse, coordinate, perché finalizzate a *modificare* qualcosa o a *creare* un qualcosa che prima non c'era. Il mio medico esce di casa, acquista "la Repubblica", guida l'automobile giunge allo studio e mi visita: le prime azioni sono anche le mie e sono comuni a milioni di persone, ma l'ultima è una *sua* competenza particolare che contraddistingue una *sua* personale professionalità e richiama un *preciso profilo professionale*. L'idraulico ripara il lavandino otturato, modifica un qualcosa che c'è; l'architetto progetta e costruisce una villa che prima non c'era. Uno modifica, l'altro crea. Ma le azioni si possono anche invertire, se l'idraulico deve progettare i servizi igienici di un palazzo in costruzione e l'amico architetto mi aiuta a ridipingere l'appartamento.

Le competenze come fattore di unità del sistema

Ovviamente, le competenze che a noi interessano sono quelle certificate al termine di un percorso di studi, e sono ben altra cosa rispetto a quelle numerosissime della vita quotidiana. La letteratura su questa tipologia di competenze è vastissima perché da anni i sistemi formativi più avanzati si sono mossi su questo terreno ed a questa rinviamo ¹⁵. Purtroppo, è la nostra amministrazione che ha scarsa dimestichezza con questa tematica, anche se da dieci anni a questa parte avremmo dovuto dare il via alla certificazione delle competenze al termine degli studi secondari di secondo grado ¹⁶. In effetti, siamo assai lontani da un obiettivo di questo tipo e non dovremmo correre il grosso rischio di por mano ad un nuovo secondo ciclo ¹⁷ con un diploma in cui continuino a figurare punteggi ma non le competenze che un candidato ha effettivamente conseguite. In altri termini sarà necessario andare verso un diploma che sia veramente leggibile da tutti, università, datori di lavoro, in Italia e in Europa, e dallo stesso soggetto, che lo accluderà nel suo portfolio ¹⁸ ed avrà così precisa consapevolezza di ciò che sa fare e quali strade percorrere.

Su questa questione del saper fare, occorre essere precisi. Ricorriamo alla distinzione che in genere si fa tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali. Con ampia approssimazione, possiamo dire che le prime sono quelle che abbiamo accumulato nel *repository* della nostra memoria, e le seconde sono quelle che entrano in gioco quando produciamo qualcosa: per dirla con Ellen Gagné, quando trasformiamo *informazioni* in

¹⁴ Cfr. S. Tagliagambe, *Competenze*, in Progetto Napoa (Nuovi apprendimenti per l'organizzazione che apprende) in www.resstresa.it. L'autore conclude così il suo pensiero: "Chiamo competenza quel tipo di capacità che è legata alla possibilità di riformulare i contesti, di riprogrammare i comportamenti e che quindi implica nel proprio dna genetico la trasferibilità. L'elemento fondamentale della competenza è la capacità di affrontare i *break down*, di far fronte al nuovo, all'inedito, parzialmente o totalmente".

¹⁵ Per eventuali approfondimenti in merito, si rinvia a due esaustivi ed aggiornati repertori bibliografici: *Selezione di bibliografia tematica sulle competenze*, a cura del Formez, in <http://lavoropubblico.formez.it>; *Bibliografia sulle competenze, punti di riferimento in ordine cronologico di pubblicazione*, in www.orientamentoirrer.it.

¹⁶ La legge 425, che nel '97 ha riformato gli esami di maturità, all'articolo 6, *Certificazione*, così recita: "Il rilascio e il contenuto delle certificazioni... sono ridisciplinati in armonia con le nuove disposizioni, al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea". Per i dettagli si veda il mio *Un esame da ricostruire* in "Insegnare", n. 6 del 2006.

¹⁷ Il termine per la riscrittura del dlgs 226/05 è il mese di novembre 2008.

¹⁸ Si dà implicitamente una definizione di portfolio, più che giustificata dal fatto che il mondo dei saperi e del lavoro richiedono una mobilità ed una flessibilità sconosciute solo fino a qualche anno fa. Per tale ragione è necessario raccogliere e produrre tutte le certificazioni degli studi e dei lavori che di volta in volta si sono effettuati e che garantiscono mobilità e sviluppo di carriera. E' il principio di apprendere per tutta la vita. Si veda il rapporto Ocse *Apprendere a tutte le età, le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.

azioni¹⁹. Quando acquisto “la Repubblica” e conto il resto di 10 centesimi, è dal mio vastissimo *repository* delle regole della sottrazione che scatta la procedura per agire in quel preciso *lì e allora*. Ovviamente, anche se ci sono sempre una contiguità ed una continuità tra il sapere e il saper fare, sarebbe ozioso ricercare una esatta linea di demarcazione. Comunque, tutto ciò che il soggetto produce è dato da una competenza, che sia semplice e quotidiana, oppure complessa e professionale. Il chirurgo che opera (competenza professionale) ha anche indossato poco prima il grembiule (competenza quotidiana). Comunque, si pensi anche alla grande conquista del bambino della scuola dell’infanzia quando, dopo reiterati tentativi ed errori, riesce ad indossare il cappotto senza l’aiuto dell’adulto!

Nella scuola della tradizione non c’è un’abitudine alla *competenza*, perché è dominante la *conoscenza*. Ed in genere – sempre in relazione alla tradizione – si pensa che la competenza riguardi soltanto insegnamenti di second’ordine, quelli finalizzati alla manualità, al “rozzo” saper fare. E non si pensa che una versione dal greco all’italiano o una esposizione orale sul Romanticismo sono anch’esse competenze, in cui si intrecciano conoscenze e competenze linguistiche, letterarie, storiche, artistiche, *et al.* Lo scrivere e il parlare danno luogo ad “oggetti”, che non sono né una caffettiera né una lampadina, perché sono “labili”: la carta scritta si può strappare, la parola detta è volatile!

E’ su questa base, allora, che occorre restituire alle competenze tutta la dignità che loro spetta. Forse potremmo dire che quelle volatili sono *competenze intellettuali* e che le altre, più dirette verso la produzione di un oggetto, sono *competenze professionalizzanti e/o direttamente professionali*. Ma ormai il mondo delle professioni non ci presenta più quella separazione netta per cui un tempo si distinguevano chiaramente operazioni manuali senza alcun contenuto cognitivo e operazioni intellettuali senza alcun contenuto manuale. Semmai, sarà necessario distinguere, alla fine di un percorso di studio, quali competenze hanno un più forte contenuto intellettuale e quali, invece, hanno un più forte contenuto tecnico-operativo.

Forse è questa la strada che può ricondurre ad unità, o ad unitarietà, ciò che la Moratti ha inteso separare: da una parte il sistema dei licei, tutto finalizzato agli studi universitari, dall’altra il sistema dell’istruzione e formazione professionale finalizzato solo al lavoro²⁰, o meglio a un certo tipo di lavoro! Di fatto, è ben poca cosa che, solo dopo estenuanti discussioni all’interno della stessa maggioranza del Centrodestra e le sollecitazioni della opposizione, al liceo tecnologico siano state riconosciute “caratteristiche vocazionali e operative” e al liceo economico sia stata attribuita la facoltà di “assicurare la padronanza di competenze sistematiche nel campo dell’economia e della cultura dell’imprenditorialità”²¹. Viene anche da chiedersi come queste competenze annunciate potrebbero essere certificate con un diploma che – almeno fino ad oggi – dichiara solo punteggi!

Nonostante i pasticci a cui è giunta la trascorsa amministrazione, comunque in questi è possibile leggere che l’unica strada possibile è quella di coniugare strettamente in qualunque percorso di studi secondari le due tipologie di competenze, *intellettuali* (se piace questa definizione) e *professionalizzanti*! Le prime richiamerebbero competenze di carattere più generale, le seconde quelle più direttamente legate alla professionalità di riferimento.

Identità personale e responsabilità sociale

In tale contesto non va assolutamente sottovalutato quell’insieme di competenze che afferiscono al soggetto in quanto tale, alla sua *identità personale* e alla sua *responsabilità sociale*. Si tratta di due criteri oltremodo importanti, oggi, per due motivi essenziali: il primo riguarda il contesto lavorativo, in cui i processi di lavorazione e la stessa organizzazione del lavoro richiedono cambiamenti sempre più veloci; il secondo riguarda il contesto sociale, che

¹⁹ Si veda E. D. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*. Sei, Torino, 1989.

²⁰ Occorre fare due precisazioni. La prima riguarda il fatto che la Moratti non ha inventato qualcosa di nuovo con la sua scelta, ma si è limitata a raccogliere e registrare l’esistente: la stessa Costituzione del ’47 aveva operato la distinzione tra istruzione di competenza dello Stato e l’istruzione professionale e artigiana di competenza delle Regioni. La seconda riguarda un’altra più sottile circostanza: che la riforma costituzionale del 2001, di fatto, si è limitata soltanto a definire due aree di competenza legislativa e non ha affatto messo in discussione quell’unitarietà del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione che lo sviluppo socioeconomico e culturale del Paese oggi impone. Ma di questa nuova indicazione costituzionale la Moratti non ha tenuto alcun conto.

²¹ Cfr il dlgs 226/05, articoli 10 e 6.

attualmente rivela infinite crepe in ordine al vivere insieme, in società che sempre più diventano multiculturali e che con grande fatica dovranno diventare interculturali ²².

Daniel Goleman, il fortunato autore di *Intelligenza emotiva*, in un altro suo scritto, *Lavorare con intelligenza emotiva*, riporta che “in una inchiesta a livello nazionale su ciò che i datori di lavoro statunitensi cercano nei nuovi assunti al primo impiego, le capacità tecniche specifiche sono risultate meno importanti della fondamentale capacità di imparare sul lavoro. Dopo di essa, i datori di lavoro hanno elencato” una serie di altre variabili, che possiamo così riassumere: ascoltare e comunicare oralmente; reagire in modo creativo a insuccessi e ostacoli; dominio e fiducia in se stessi; desiderio di sviluppare la propria carriera; efficacia nel lavoro di gruppo e nelle relazioni interpersonali; capacità organizzative e potenzialità per la *leadership*. Come si vede, si tratta di tutta una serie di competenze, o comportamenti, che poco hanno di cognitivo o riferibile a specifiche discipline di studio. Ciò non significa, comunque, che di tali comportamenti non si debba tenere conto in un processo formativo ²³.

Se tali comportamenti rafforzano l'*identità personale*, è indubbio che questa è il passo ineludibile che conduce alla *responsabilità sociale*, alla condivisione di quei valori e di quelle regole di comportamento che sono il fondamento per la convivenza civile, soprattutto in una società democratica. Educare alla responsabilità sociale è indubbiamente difficile, in una società complessa e problematica qual è quella in cui stiamo vivendo, dove la tenuta dei valori sembra cedere giorno dopo giorno, anche a fronte di problemi di convivenza tra più culture che solo fino a qualche decennio fa non conosceamo affatto. Si tratta di una responsabilità che non si insegna solo facendo studiare i principi fondanti della Costituzione e della Costituzione europea, che non sono riducibili ad una disciplina (che la si chiami Educazione civica o alla cultura costituzionale o alla convivenza civile o in altro modo ha scarsa importanza). I fattori cognitivi da soli non aiutano questo tipo di crescita e di apprendimento. Quando si parla di scuola a *tempo pieno* e a *spazio aperto*, si vuole sottolineare che è la stessa organizzazione dei tempi e dei modi di studio e di vita che va ridiscussa. La scuola *fu inventata* a suo tempo come luogo separato ed asettico, per certi versi, dove si insegnava ciò che la famiglia non sa. E' una tipologia di struttura istituzionale ed organizzativa dalla quale dobbiamo allontanarci sempre più in forza di una continua e intelligente azione sul territorio, secondo lo spirito della autonomia, per dar luogo a soluzioni flessibili e sempre diverse. Partire dalla classe come sistema di relazioni, dalla scuola come comunità, interrelata con tutte le valenze e le occasioni educative che il territorio esprime, costituisce già un primo passo per andare oltre la classe intesa solo come un gruppo di apprendimento.

Tutto ciò rinvia ad altri discorsi che ci porterebbero lontano dal nostro assunto. Va sottolineato, comunque, che percorsi di apprendimento fondati sull'acquisizione di competenze più che sull'acquisizione di conoscenze disciplinari o pluridisciplinari – pur importanti ma non esaustive ai fini della reale crescita di un persona libera e nel contempo responsabile – costituiscono già il primo gradino per quei cambiamenti che tutti auspichiamo.

A conclusione di questa disamina proviamo a formulare un primo abbozzo del termine competenza come attitudine di un soggetto a svolgere costantemente un determinato compito in virtù di un insieme interrelato di conoscenze, *abilità* e *capacità*. Ma è una tra le mille definizioni e non è detto che sia quella più attendibile, anche perché vengono introdotti altri concetti sui quali occorre fare chiarezza. Ed occorre considerare almeno altre due variabili: il fatto che una competenza si evolve nella misura in cui cambiano tecnologie e processi di lavorazione; il fatto che il soggetto interagisce con altri all'interno di una organizzazione. A questo punto si apre un nuovo capitolo, più mirato e circostanziato, anche perché sono in gioco le finalità dei processi formativi e le responsabilità del nostro sistema di istruzione.

²² E' noto quanto siano diffuse le resistenze per giungere a società veramente libere e aperte, Se da un lato ci sono gli estremismi mussulmani, dall'altro sono largamente diffuse, anche se a volte non esplicitamente dichiarate, le posizioni di un Pera o di una Fallaci.

²³ Si veda D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva, come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano, 2000, pag. 24. Goleman è noto per aver dimostrato che la dimensione emozionale non costituisce soltanto una motivazione all'apprendimento, ma anche una potente risorsa in grado di implementarne la qualità delle conoscenze.

PARTE SECONDA: INDICAZIONI PER OPERARE

Dalla “Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento” – Unesco, Conferenza mondiale sull'educazione, 1990.

Articolo 1: “Ogni persona, bambino, giovane e adulto, dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai suoi fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli strumenti essenziali di apprendimento (*literacy, espressione orale, numeracy e problem solving*) sia i contenuti di base (*conoscenze, abilità, valori e attitudini*) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere”.

Dalle conoscenze strumentali per la sopravvivenza...

Nella prima parte di questo scritto ci siamo soprattutto soffermati sul fatto che oggi, nelle società ad alto sviluppo e tecnologicamente avanzate, laddove l'istruzione non costituisce più un *optional* per alcuni ma una *necessità* per tutti, l'attenzione maggiore, nei processi di insegnamento/apprendimento non può essere più centrata tanto sulle *conoscenze* quanto sulle *competenze*. Le ragioni vanno ricercate nella evoluzione che si è verificata negli ultimi decenni nel mondo della ricerca scientifica, delle tecnologie e, soprattutto, dei processi lavorativi ad ogni livello di responsabilità.

Un tempo l'istruzione, di fatto, era destinata a pochi e non poteva non essere centrata che sulle conoscenze, in quanto si dovevano preparare persone destinate al puro e semplice lavoro intellettuale e a quelle professioni che si soleva chiamare “liberali”. Tutto il resto delle attività lavorative consisteva nel lavoro manuale, per il quale quel modello elitario di istruzione non era ritenuto affatto necessario. Per quanto riguarda l'Italia postunitaria, fu con il nascere dell'amministrazione statale e del ceto impiegatizio che si ritenne necessario generalizzare quella alfabetizzazione strumentale del leggere, scrivere e far di conto, affidata ad una scuola abilitata a dare i primi elementi necessari beneficiare di una sorta di sopravvivenza civile, non certo a godere di una cittadinanza piena ed attiva.

Nacquero, così, le prime iniziative per una alfabetizzazione di massa. A questo proposito è bene precisare che è un *alfabeta strumentale* colui che è in grado di leggere e scrive tutto e comunque, indipendentemente dalla capacità di comprendere il significato di un testo. Nell'insegnamento linguistico delle scuole elementari di un tempo era il dettato che garantiva la correttezza ortografica dello scrivente, così negli uffici le *mezze maniche* prima e le dattilografe dopo potevano scrivere, o copiando o ascoltando, anche testi impegnativi indipendentemente dal fatto che li comprendessero o meno. Invece, è un *alfabeta funzionale* colui che legge e scrive padroneggiando il significato del testo. Ed è questo tipo di alfabetizzazione che può garantire l'acquisizione di quelli che oggi chiamiamo i diritti fondamentali di cittadinanza.

E' in forza di una certa tradizione socioeconomica e culturale che le conoscenze hanno costituito il fulcro di ogni attività scolastica: di qui sono sorti gli stessi metodi dell'insegnamento, inteso in primo luogo come trasmissione dei saperi, affidata soprattutto alla lezione cattedratica: si ebbero, così, da un lato il nozionismo più becero dell'imparare tutto e comunque, magari anche a memoria, indipendentemente da una reale comprensione, dall'altro la raffinatezza della dissertazione dotta e della analisi critica. E non è un caso che la classica tesi di laurea doveva, appunto, dar conto della capacità dello studente di leggere e scrivere a livelli alti a dimostrazione della raggiunta capacità di saper ricercare e produrre: di qui il modello anche un po' riduttivo di un certo intellettuale capace di leggere libri... per poi produrre... altri libri!

...alle competenze come primarie necessità civili

Ovviamente, si tratta solo di accenni che richiederebbero approfondimenti che lo spazio non consente. Si tratta, comunque, di modelli culturali ed educativi che hanno prodotto i loro effetti, per certi versi anche positivi, all'interno del contesto postunitario. Attualmente, quel contesto è superato e si vanno affermando emergenze

civili assolutamente nuove ed anche impensabili solo fino a quale decennio fa. Ovviamente il discorso riguarda anche il nostro Paese in quanto ad alto sviluppo, in cui i dati strutturali sono essenzialmente due: il miglioramento del tenore di vita della popolazione e l'introduzione delle tecnologie in tutti processi lavorativi. Si tratta di fattori strettamente interagenti: le tecnologie permettono produzioni più elevate e una distribuzione più ampia dei prodotti a costi relativamente più accessibili.

Ed è in questa complessa fenomenologia che è insorta la questione delle competenze, le quali certamente non cancellano le conoscenze, di cui sono pur sempre una risultante, ma le inglobano e le rendono, per così dire, visibili. Potremmo dire che ieri le conoscenze producevano altre conoscenze e le competenze manuali si replicavano nel tempo. Oggi, invece, si contestualizzano vicendevolmente e rendono anche più rapidi gli stessi processi della ricerca in una sempre più inarrestabile progressione geometrica.

Tutto ciò ha una seria ricaduta sugli stessi processi di insegnamento, e non è un caso che l'istruzione cosiddetta generalista e la formazione professionalizzante e o direttamente professionale sono alla ricerca di percorsi in cui conoscere e fare siano il più possibile interattivi ¹. Tuttavia, inveterate consuetudini rendono non facile la realizzazione di un tale disegno.

Nuovi linguaggi e nuove realtà educative

In ordine ai contesti che caratterizzano oggi i Paesi ad alto sviluppo e agli scenari che aprono, sembra legittimo dire che, per quanto riguarda le finalità di un percorso di istruzione, va segnalata questa differenza di fondo: un tempo si sosteneva la necessità che a tutti fossero garantite quelle *conoscenze* di base, costituite dal *leggere, scrivere e far di conto*; oggi si sostiene la necessità che siano garantite a tutti quelle *competenze* di base, fondate sulla *literacy*, la *numeracy* e il *problem solving* ². Ed ancora – sempre per larga approssimazione – mentre le prime erano funzionali più alle necessità delle trasformazioni in atto nel sociale che a quelle della persona, le seconde sono finalizzate sia allo sviluppo della società che alla crescita della persona.

Se una volta un certo modello di società poteva crescere anche indipendentemente dalla crescita complessiva dell'intera popolazione, oggi non ci sono né cresciuta né sviluppo che non implicino anche la crescita della persona, quindi un'alfabetizzazione generalizzata e diffusa ³. Non ci si può più accontentare della lettura/scrittura strumentale, perché non abbiamo più bisogno di *mezze maniche* preoccupate della bella calligrafia o di dattilografe preoccupate di scrivere testi ortograficamente corretti e a gran velocità. L'alfabetizzazione alla quale bisogna puntare è quella funzionale, che consente a tutti di usare i complessi alfabeti linguistici, matematici e tecnologici delle società complesse. Ed è proprio su questo terreno che le società avanzate sono in grande ritardo: non c'è ricerca internazionale

¹ Tutta la vicenda della riscrittura del Titolo V della Costituzione nasce da una esigenza di questo tipo. La centralità dell'istruzione e la marginalità della formazione professionale e artigiana sancite dalla Costituzione del '47 non riflettono più le esigenze di istruzione e di formazione che in una società ad alto sviluppo non possono non essere interagenti.

² Si tratta di quelle competenze chiave, indispensabili nella società contemporanea, per interagire con le numerose difficoltà che presentano certi testi della informazione, della politica, della legislazione, della amministrazione, le rappresentazioni di dati, grafici, tabelle così frequenti nella vita quotidiana; riguardano anche le difficoltà che una società globalizzata e flessibile propone per la soluzione di piccoli e grandi problemi della vita quotidiana, dal compilare un modulo ad elaborare un *curriculum vitae* ad affrontare un colloquio di lavoro. Se non si posseggono competenze di questo tipo, è impossibile aspirare a raggiungere competenze significative sotto il profilo professionale.

³ L'affermazione non va intesa in assoluto, come se fosse in atto una sorta di palingenesi sociale. In effetti, il rapporto tra il *conoscere* da parte delle persone e la *crescita* della società non è sempre dialettico e contestuale. Vanno pur sempre considerati i tassi della disoccupazione intellettuale e del sempre più marcato fenomeno della flessibilità che certe legislazioni nei Paesi ad alto sviluppo sanciscono non sempre per rendere più fluido il mercato del lavoro, ma anche per legittimare situazioni di precarietà.

che non denunci quanto la maggioranza della popolazione, pur alfabetizzata, sia lontana dal possesso di una soddisfacente competenza alfabetica funzionale⁴.

Parlare di società della conoscenza non è un adagio; sostenere che conoscere equivale a crescere non è uno slogan! Il fatto è che l'intelligenza e la conoscenza sono la fonte primaria, la materia prima, potremmo dire, di ogni prodotto delle società avanzate. Ricorriamo ad un esempio: il *secrétaire* costruito dall'artigiano/falegname di un tempo nella sua bottega, con i suoi attrezzi e la sua intelligenza, conteneva in sé un unico *mix* di processo e di prodotto che difficilmente potevano essere distinti e separati; ma nel cd di un cantante di grido, prodotto in milioni di copie e diffuso a livello mondiale, il processo che è a monte, l'impegno dell'artista e dell'orchestra, il lavoro dei discografici, il lancio pubblicitario, la commercializzazione e così via sono fattori per certi versi "invisibili" a fronte di un prodotto esposto per altro ad un rapidissimo consumo. La moltiplicazione di un cd non ha nulla a che fare con l'unicità del *secrétaire* artigianale. E va anche considerato che le tecnologie consentono oggi di produrre e riprodurre oggetti d'arte alla stessa stregua dei cd⁵!

La disciplina come astrazione e la competenza come atto

Si tratta di processi di elaborazione e di produzione assolutamente nuovi che mettono in gioco gli stessi apparati teorici che hanno condotto tanti anni fa determinati modelli di insegnamento e di scuola. La rottura del rapporto diretto tra processo e prodotto e la molteplicità degli apporti che rendono possibile la progettazione del *processo* e la realizzazione del *prodotto* hanno serie ricadute anche sulla organizzazione delle discipline e sul concetto stesso di disciplina, sia a livello della ricerca teorica che a quello dell'insegnamento.

La disciplina è l'esito continuo della nostra elaborazione intellettuale e non costituisce un oggetto compiuto e definito. Una disciplina, quindi, non può essere trasmessa, ma deve essere sollecitata e attivata nel soggetto che apprende. E la ricerca, che negli ultimi decenni si è sviluppata in una progressione geometrica mai raggiunta nel corso dei secoli, ha messo in seria discussione gli stessi paradigmi e statuti delle singole discipline, ne ha rotto ambiti, limiti e confini dando luogo ad una serie di transizioni e transazioni tra una disciplina e l'altra in funzione di modalità multi-, pluri- ed interdisciplinari nonché transdisciplinari⁶. Per tali ragioni, sono nate e nascono ogni giorno discipline assolutamente nuove.

A fronte di questa realtà, l'impatto del nuovo nato impegnato ad apprendere è indubbiamente diverso rispetto ad un passato anche non lontano.⁷

Da tutto ciò deriva che gli apprendimenti lineari sequenziali, scanditi per percorsi rigidamente disciplinari e ciclici, dal semplice al complesso, dal facile al difficile, dal ciclo elementare al medio e al secondario, difficilmente rispondono alle esigenze di apprendimento delle nuove generazioni. D'altra parte, riconoscere la necessità di

⁴ Si veda Vittoria Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita, indagine nazionale sulla popolazione italiana 18-65 anni*, Armando, Roma, 2006, recensito nel numero 10 di "Insegnare".

⁵ Non è ozioso ricordare il pregevole saggio *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* che Walter Benjamin pubblicò nel 1936. E non c'erano i computer né la tv analogica né le fotografie digitali!

⁶ Si ha la multidisciplinarietà in tutte quelle operazioni che caratterizzano la giornata di ciascuno di noi, se acquistiamo un paio di scarpe o andiamo al supermercato e così via: leggiamo, contiamo, analizziamo, valutiamo e così via. La pluridisciplinarietà è quella tipica di certe attività di insegnamento quando più discipline concorrono a rendere più convinti e stabili gli apprendimenti. L'interdisciplinarietà è quella che coinvolge quelle discipline, e solo quelle, che sono necessarie per qualsiasi operazione di ricerca e di produzione, dal paio di scarpe non artigianali al cellulare, all'automobile al ponte di Messina.

⁷ Può essere banale ricorrere alla constatazione ormai largamente diffusa riguardo alla rapidità con cui i bambini acquisiscono dimestichezza con i nuovi linguaggi informatici e tecnologici rispetto alle difficoltà che incontra l'adulto. E sono gli stessi insegnanti che spesso devono cedere a queste modalità di misurarsi degli alunni con questi linguaggi.

sollecitare negli apprendimenti il pensiero reticolare e sistemico e le strategie costruttiviste implica l'adozione di nuovi ordinamenti scolastici e nuove metodologie ⁸.

Insegnare/apprendere per competenze

In tale scenario va colta la necessità espressa con forza sempre maggiore dai nostri ragazzi i quali hanno... una gran voglia di *fare* più che di *imparare*! E' un messaggio grossolano, certamente, ma che denuncia l'insofferenza per un apprendimento che sia solo libresco e organizzato per singole discipline. Il fatto è che la conoscenza per chi cresce/apprende non è fine a se stessa. Il piccolo dell'uomo che apprende la lingua madre, lo fa perché deve interagire con l'adulto e soddisfare i suoi bisogni; è la lingua del *comunicare* e del *fare* ⁹, è la lingua come *competenza*! Ma, quando più grandicello in prima media deve imparare l'inglese con metodi inadeguati, le cose cambiano, perché la lingua gli viene offerta come astratta *conoscenza*!

Il che significa che conoscenza e competenza per certi versi sono le due facce della stessa medaglia. Ma, se la scuola insiste solo su una faccia di questa metaforica medaglia, ignorando quella che per chi cresce è più connaturata, quella del *competere* ¹⁰ e del *fare*, la scuola sbaglia! Va anche considerato che la competenza in larga misura richiama più discipline e non è un caso che la competenza disciplinare costituisce più che altro un'abilità. E sono più abilità insieme che danno luogo ad una competenza. Ma è cosa facile descrivere e declinare una serie di competenze? Ricorriamo a due esempi.

Leggiamo quanto scritto nel portfolio dell'alunno ¹¹ nella parte relativa alla *certificazione delle competenze* al termine del primo ciclo di istruzione sotto la voce *strumenti culturali*: "Competenze scientifiche: osservazione della realtà per riconoscere relazioni, modificazioni, rapporti causali, comprensione degli elementi tipici dell'ambito naturale e antropico; sviluppo di atteggiamenti di studio e ricerca nei confronti della realtà naturale". Si tratta di enunciati di una estrema genericità, afferibili ad un quattordicenne come a un Leonardo o a un Einstein. Si può osservare la realtà e riconoscere che c'è una relazione tra un motore e l'automobile, che, se toglie le candele, questa non marcia più e che le candele costituiscono la concausa del movimento. Ma si tratta di operazioni per le quali non c'è neanche bisogno di scomodare la scuola. In altre parole, se non si precisa il livello di tali operazioni, siamo nel vago assoluto. Non basta individuare aree di operazioni mentali a larghe maglie. Non è sufficiente il cartello "qui si riparano telefonini" oppure la targa "studio medico, specialista in malattie cardio-vascolari" per avere la certezza di avere a che fare con effettive competenze.

Leggiamo ora quanto indicato nell'area scientifica degli *standard formativi minimi* dei corsi triennali post scuola media di cui all'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 ¹². La prima declinazione di tali standard così si esprime: "Comprende il significato e le proprietà delle operazioni e utilizza strumenti, tecniche e strategie di calcolo fino

⁸ Su queste questioni, si veda M. Tiriticco, *La progettazione modulare nella scuola dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli, 2000, corredato di numerosi esempi e di una ricca bibliografia.

⁹ Ricordiamo le ricerche dei filosofi analitici inglesi, John Austin e John Searle. Il volume curato da Marina Sbisà, *Atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, è del 1978, ma sempre attuale.

¹⁰ Di fatto è il significato primo di competenza, *cum-petere*, nel senso di procedere insieme per un fine, a volta cooperando, altre scontrandosi.

¹¹ Si veda la Cm 84/05, applicativa delle Indicazioni nazionali di cui al processo di riforma varato nella precedente legislatura: vi sono indicate una serie di competenze la cui certificazione, però, in seguito è stata sospesa con la nota del 9 ottobre 2006 in quanto l'allora Miur avvertiva che fossero necessari su una proposta di questo tipo tutti gli approfondimenti del caso. Per non dire della sospensione di tutta la partita relativa al portfolio e al tutor, di cui alle osservazioni fortemente negative dell'Autorità per la *privacy* ed alle norme disapplicate di cui alla sequenza contrattuale dello scorso 17 luglio.

¹² Si tratta dei corsi sperimentali attivati in seguito all'Accordo quadro Stato-Regioni del 19 giugno 2003 per ovviare alla difficoltà in cui si trovavano molti giovani non più obbligati a proseguire gli studi fino ai 15 anni in quanto la legge 9/99 con cui l'obbligo di istruzione elevato di un anno era stata abrogata dalla legge 53/03.

all'impostazione e risoluzione di equazioni di 2° grado". Ciò che l'alunno deve sapere ed entro quali limiti è chiaramente indicato.

Da che cosa è dovuta tale differenza tra i due esempi riportati? Per il primo caso va ricordato che la scelta effettuata dalla Moratti per quel che riguarda i processi di insegnamento è quella della personalizzazione. In tale ottica, gli *obiettivi generali del processo formativo* e gli *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*, redatti dal Mpi¹³, non costituiscono obiettivi che gli alunni sono tenuti a raggiungere, ma solo *livelli essenziali di prestazione del servizio che le istituzioni scolastiche sono tenute a garantire*¹⁴. Da questa scelta legislativa deriva che gli obiettivi costituiscono solo uno sfondo all'interno del quale spetta poi alle singole scuole definire obiettivi e competenze in relazione ai bisogni espressi dagli alunni e non ai quei traguardi che, invece, debbono garantire l'unità del sistema nazionale di istruzione¹⁵.

Le competenze nell'esame di Stato: un appuntamento mancato!

Da quanto esposto deriva che certamente non è cosa facile spostare il baricentro delle attività dell'insegnare/apprendere dalle conoscenze, per le quali c'è una tradizione lunghissima e consolidata, alle competenze che, invece, sono insorte quasi con prepotenza ad imporre una svolta alle nostre scuole. Le competenze hanno caratterizzato da sempre il mondo delle professioni e della formazione professionale ed è proprio da questo mondo che possiamo trarre preziose indicazioni, ovviamente senza togliere nulla all'autonomia dell'educazione il cui primo obiettivo resta sempre la persona in quanto soggetto di diritti.

Quando nel '97, con la legge 425, tentammo di dare una svolta agli esami di maturità ribaltandone le stesse finalità, sapevamo a quali difficoltà andavamo incontro, anche perché – e si trattò della critica più severa – si pensava di ricostruire una casa partendo dal tetto e non dalle fondamenta. Ricordiamo le indicazioni della legge: "Il rilascio e il contenuto delle *certificazioni*... sono ridisciplinati in armonia con le nuove disposizioni, al fine di dare trasparenza alle *competenze, conoscenze e capacità* acquisite secondo il piano di studi seguito tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea"¹⁶. Tale articolo nel Regolamento applicativo è stato così declinato: "L'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le *conoscenze* generali e specifiche, le *competenze* in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le *capacità* elaborative, logiche e critiche acquisite"¹⁷. Abbiamo evidenziato in corsivo le parole chiave che hanno caratterizzato la svolta. Si tratta, comunque, di una svolta ancora da effettuare in gran parte in quanto il diploma che viene rilasciato contiene l'indicazione dei punteggi raggiunti, ma non contiene affatto la certificazione prevista dalla legge¹⁸.

Le responsabilità delle istituzioni

Sono circostanze che rinviano a responsabilità istituzionali: a) il fatto che il ministero dell'istruzione di allora non aveva a monte alcuna tradizione che lo aiutasse a definire in un regolamento tutti gli aspetti significativi della legge di riforma; b) il fatto che nella stessa legge si indicava che dovessero essere certificate, insieme alle

¹³ In tal senso si esprime l'articolo 8 del Dpr 275/98.

¹⁴ In tal senso si esprimono le Indicazioni nazionali allegate al dlgs 59/04.

¹⁵ Com'è noto, si è trattato di una scelta strategica che ha gettato tutte le scuole dell'obbligo in un profondo sconcerto, costrette ad elaborare quelle schede *faidaté* che hanno infranto quella unità di intenti che, invece, dovrebbe caratterizzare l'istruzione obbligatoria di ogni Paese. Né le scuole potevano trovare indicazioni nel *Profilo educativo, culturale e professionale del quattordicenne* allegato alle Indicazioni nazionali, in quanto estremamente generico in ordine alle concrete competenze da certificare alla fine della scuola media.

¹⁶ Si veda l'articolo 6 della legge 425/97.

¹⁷ Si veda l'articolo 1, comma 3, del Dpr 323/98.

¹⁸ Su tale questione mi sono già lungamente espresso in *Un esame da ricostruire*, nello scorso numero 6 di "Insegnare".

competenze, anche le *conoscenze* e *capacità* acquisite dal candidato. Tale indicazione contiene un errore di fondo: che conoscenze e capacità non sono altra cosa rispetto alle competenze, ma ne rappresentano il fondamento. In effetti, per un soggetto le *conoscenze* costituiscono il *repository* ovviamente attivo di dati e informazioni significative, le *capacità* sono le strategie e le modalità con cui si utilizzano e si rinnovano costantemente le conoscenze e si mettono in discussione le competenze acquisite per acquisirne di nuove. Ciò significa che l'operazione *clou* di una certificazione è quella della descrizione delle competenze che il soggetto ha acquisito: sarebbe un inutile fatica certificare altro!

Da tutto ciò deriva che, nelle sedi istituzionali, sono le competenze che devono essere descritte perché in esse sono attivamente implicite conoscenze e capacità. A questo proposito è opportuno ricordare la scelta che è stata effettuata dall'Isfol¹⁹, che per un lavoratore propone tre tipologie di competenze; a) di base (inglese, informatica di base, organizzazione aziendale, diritto del lavoro e sindacale, tecniche di ricerca attiva del lavoro, economia bi base); b) tecnico-professionali specifiche di ogni settore; c) trasversali, specificate con i seguenti verbi di azione, diagnosticare (le proprie competenze e attitudini e le situazioni problematiche), relazionarsi (comunicare, lavorare in gruppo, negoziare), affrontare (potenziare l'autoapprendimento, affrontare e risolvere problemi, sviluppare situazioni creative).

A questo punto, occorre difendere il discorso sulle competenze almeno da due rilievi critici molto ricorrenti. Il primo riguarda la circostanza che una eccessiva parcellizzazione delle competenze che si richiedono ad un soggetto e che occorre accertare per certificarle comporterebbe una sorta di schiacciamento su di una visione comportamentistica dell'apprendimento. Il secondo riguarda il rischio che venga compressa eccessivamente la dinamica dei processi cognitivi del soggetto i quali, finalizzati al fare, verrebbero privati di quei fattori di curiosità intellettuale, disinteresse e gratuità, che costituiscono pur sempre una potente molla per lo sviluppo delle conoscenze personali, soprattutto nelle fasce più basse di età.

Al primo rilievo occorre rispondere che situazioni di quel tipo²⁰ erano tipiche di certe forme di addestramento professionale, nel quale al lavoratore non veniva data alcuna giustificazione né teorica né motivazionale delle operazioni che gli erano richieste. Oggi sappiamo, invece, che è proprio un insieme di conoscenze di tutto rilievo che conducono a quelle competenze che un mondo del lavoro profondamente diverso rispetto a un lontano passato richiede. Al secondo rilievo occorre rispondere chiamando in causa tutta una serie di ricerche sul nesso conoscenza/competenza anche nelle basse fasce di età. Ne è autorevole rappresentante Philippe Perrenoud che dimostra che è la stessa formazione del pensiero ad esigere una interazione attiva e costante di mani e cervello, di quadri esperienziali e logici. Egli avverte che è proprio l'enfatizzazione astratta del conoscere senza il fare una delle cause principali della crisi che investe tutte le scuole dei Paesi ad alto sviluppo. Solo oggi nelle scuole più attente "ci si è preoccupati di sviluppare le cosiddette *facoltà generali* o il *pensiero*, andando al di là della semplice assimilazione dei saperi. L'approccio denominato per competenze non fa che accentuare questo orientamento"²¹. L'autore sostiene che fin dai primi anni della scuola di base si debbono sviluppare con gli adeguati metodi conoscenze e competenze insieme.

Del resto, posizioni di questo tipo erano già state espresse negli anni Ottanta da Richard Boyatzis²² quando definì le competenze come un sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi correlati secondo un principio di causalità e finalizzati a prestazioni sempre più efficaci e al successo sul lavoro: è un altro esempio da cui si evince come sarebbe vano andare a ricercare dove esistano precisi confini tra competenze, conoscenze e capacità.

¹⁹ Si tratta dell'istituto che conduce ricerche anche in ambito comunitario e svolge attività nel campo della formazione professionale dei lavoratori.

²⁰ E non è un caso che il comportamentismo ebbe la sua affermazione negli Stati Uniti degli anni dieci e venti del secolo scorso in concomitanza con l'affermarsi di quella seconda rivoluzione industriale data dall'introduzione nelle fabbriche della catena di montaggio, ampiamente giustificata dal taylorismo che vedeva nell'operaio un mero e passivo esecutore.

²¹ Si veda Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000, p. 17.

²² R. Boyatzis, *The competent manager*, John Wiley & Son, New York, 1982.

Le responsabilità degli attori

Gli “attori” delle competenze sono tre: a) le istituzioni centrali o comunque quelle istituzioni che hanno la responsabilità di determinati settori di istruzione e formazione professionale; b) i docenti o, comunque, i formatori i quali hanno una duplice responsabilità: progettare i percorsi di apprendimento finalizzati a che i soggetti acquisiscano le competenze loro richieste; scandire a loro volta nei necessari dettagli le competenze indicate centralmente e graduarle nei tempi di formazione, ed accertare il loro raggiungimento alla fine del percorso; c) i soggetti in apprendimento

Le istituzioni hanno il compito di definire le competenze a livello macro e di aggiornarle periodicamente in relazione all'evoluzione dei saperi e delle competenze stesse. A questo proposito la letteratura dà indicazioni non univoche per quanto riguarda il contenitore in cui inserire le competenze. Le titolazioni suggerite dalla ricerca sono le più diverse. Vanno da *standard di apprendimento* a *livelli essenziali dei saperi*, ad *obiettivi specifici di apprendimento* (a parte la scelta effettuata nelle Indicazioni nazionali, abbastanza discutibile), fino a *livelli essenziali di prestazione* e ad *apprendimenti attesi*, e così via. Qualunque sia il contenitore, è importante che all'interno siano individuate le competenze che al termine di adeguati periodi intermedi e finali di istruzione e di formazione vengono proposte ai soggetti e che i soggetti, in sede di *contratto formativo*, hanno l'opportunità di conoscere, accettare e condividere.

Occorre considerare anche le seguenti variabili: che vi sono competenze che implicano il concorso di più discipline, competenze che richiedono l'uso di particolari strumentazioni, dalle più complesse, che richiedono l'uso di macchine, attrezzi, strumenti vari, alle più semplici, quelle che richiedono carta a penna per gli elaborati scritti, o la sola voce per le prestazioni orali²³. In questa gradualità vanno distinte le competenze che richiedono anche la prestazione manuale (il classico rapporto mente-mano-occhio-piede, dal lavoro a una macchina utensile al pianista!) e quelle che richiedono solo lo scrivere e il parlare, che nella scuola della tradizione sono quelle più frequenti.

Le competenze intellettuali

Ci troviamo così di fronte al grande insieme delle competenze linguistiche (lingua madre e lingua straniera), alle quali si associano diverse discipline, quelle che nella tradizione sono le cosiddette *materie orali*, quali la filosofia, il diritto, la storia ecc²⁴. La classica interrogazione orale sulle cause della Rivoluzione francese o sul pensiero di Agostino, od una relazione scritta, o una prova di verifica, sulle origini del Romanticismo non danno luogo a parole al vento, ma implicano il possesso di dati e informazioni, che bisogna sapere ordinare, classificare, seriare, correlare, interpretare, rielaborare, e tante altre operazioni cognitive che vanno ben oltre il semplice memorizzare e restituire²⁵. Si tratta di operazioni estremamente complesse che danno luogo a competenze di tutto rispetto, quelle che alcuni chiamano *competenze intellettuali*.

Per quanto riguarda gli insegnanti che sono tenuti a certificare le competenze, sarà opportuno che si corredino della strumentazione particolare per procedere al loro accertamento e che considerino sempre che mentre un apprendimento disciplinare in itinere può essere valutato in senso positivo o negativo utilizzando gli opportuni valori

²³ Va ricordato che una performance orale comporterebbe tutta una serie di approfondimenti sulla paralinguistica e sui linguaggi non verbali.

²⁴ Anche le materie scientifiche passano sempre attraverso la competenza linguistica. La dimostrazione di un teorema, la soluzione di un problema, la relazione su un esperimento scientifico si realizzano sempre attraverso il linguaggio.

²⁵ La memorizzazione di dati e la loro restituzione nello stesso codice con cui sono stati acquisiti costituiscono le prime operazioni cognitive di un processo di apprendimento. Ovviamente, spetta all'insegnante saper sollecitare le operazioni cognitive più complesse, anche per stimolare la scoperta e l'uso di altri codici di comunicazione.

(ad esempio, la scala decimale della nostra tradizione), una competenza, invece, c'è o non c'è.

E a questo punto si pone un problema di non facile soluzione. E' possibile ed è corretto graduare una competenza? Può esistere, a fronte di una prestazione attesa, un livello di competenza *elementare*, *maturo* od *esperto* – come si legge nel modello di certificazione allegato alla cm 84/05 – oppure *iniziale*, *intermedio* od *esperto* – come si legge nelle note della medesima circolare? Si tratta di tre livelli che, forse, più correttamente potremmo definire *essenziale*, *esperto* od *eccellente* per evitare la penalizzazione di cui soffrirebbe il primo livello delle due proposte ministeriali ²⁶. Ci affideremmo ad un dentista *elementare* od *iniziale*? Indubbiamente no!

A parte gli scivoloni in cui la precedente amministrazione è caduta, il problema resta, e qui la letteratura non è univoca! I più sostengono esplicitamente che una competenza è sempre e comunque unica e a tutto tondo! Il fatto che poi un dentista sia più affidabile di un altro nasce da un'altra considerazione, che appartiene al sociale, alla percezione e all'esperienza che ne fanno i pazienti, ma che non mette in discussione il ruolo e la funzione della figura del dentista in quanto professionista... competente! Comunque, si tratta di una questione per nulla di lana caprina, soprattutto se pensiamo che in un percorso formativo – immaginiamo un percorso obbligatorio, ad esempio – forse sarebbe il caso di adottare una graduazione il cui primo livello, però, non può mai essere riduttivo rispetto al protocollo di riferimento.

Infine, per quanto riguarda i soggetti in apprendimento, questi debbono certamente studiare, ma devono anche comprendere – e qui c'è anche una responsabilità della scuola – che “studiare” avendo come fine l'acquisizione di competenze comporta qualcosa di più e di diverso rispetto allo studiare per acquisire solo conoscenze o, nel peggiore dei casi, per immagazzinare nozioni di cui non si comprende affatto la valenza in termini di crescita personale. Purtroppo, un atteggiamento di questo tipo è tuttora abbastanza diffuso nelle nostre scuole, dove molti giovani vanno... senza sapere il perché! La sollecitazione alle competenze costituirebbe una motivazione non indifferente!

Roma, ottobre 2006

Maurizio Tiriticco

²⁶ Si veda M. Tiriticco, *Certificazione delle competenze e consiglio di orientamento*, in “Notizie della Scuola”, n. 8 del 16/31 dicembre 2005.