

gli speciali di education 2.0



l'editoriale

Perché le competenze?

di *Mario Fierli e Vittoria Gallina*

p. 2

l'approfondimento: a scuola di conoscenze e competenze

• Il curriculum diretto allo sviluppo di competenze

di *Michele Pellerey*

p. 5

• La scuola autonoma delle competenze di *Gian Carlo Sacchi*

p. 6

• Le culture dei nuovi licei, tecnici e professionali

di *Mario Fierli*

p. 7

• La scelta del curriculum per competenze di *Sergio Pea*

p. 9

• Ma quali competenze in due ore settimanali?

di *Cesare Grazioli*

p. 10

• Delle competenze, tra definizioni, tassonomie e cosmesi

di *Franco De Anna*

p. 11

• I luoghi della formazione di *Eugenio Bastianon*

p. 15

• Non c'è contraddizione tra conoscenze e competenze

di *Luigi Gaudio*

p. 19

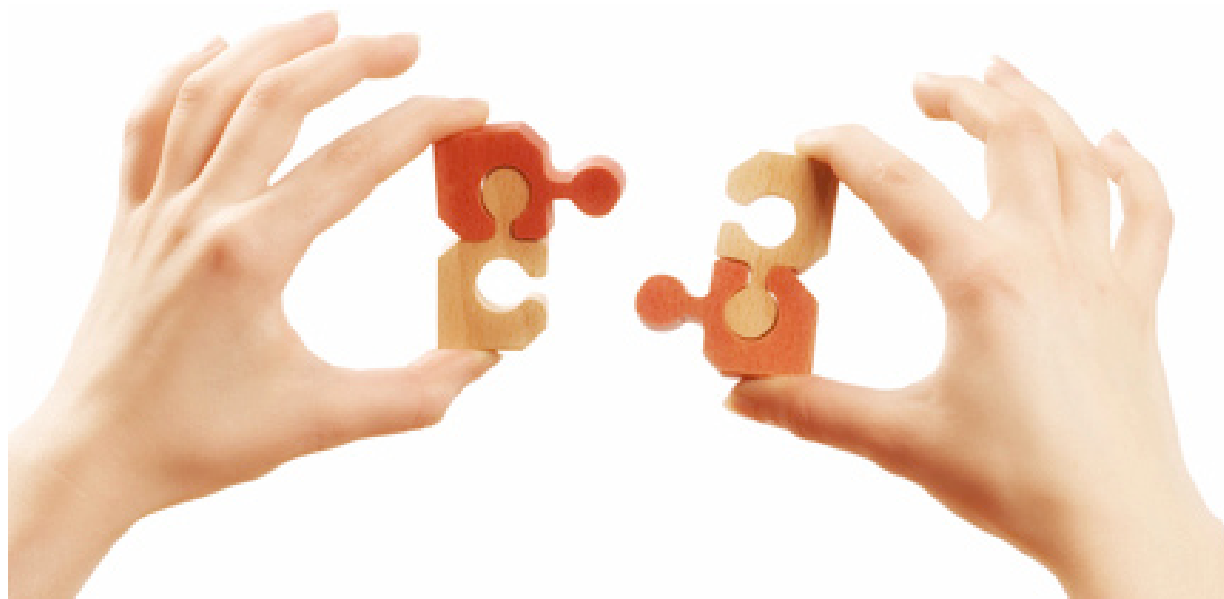
• Progettare per competenze di *Filomena Rocca*

p. 20

• Italiano: lingua, letteratura, conoscenze, competenze

di *Fiorella Farinelli*

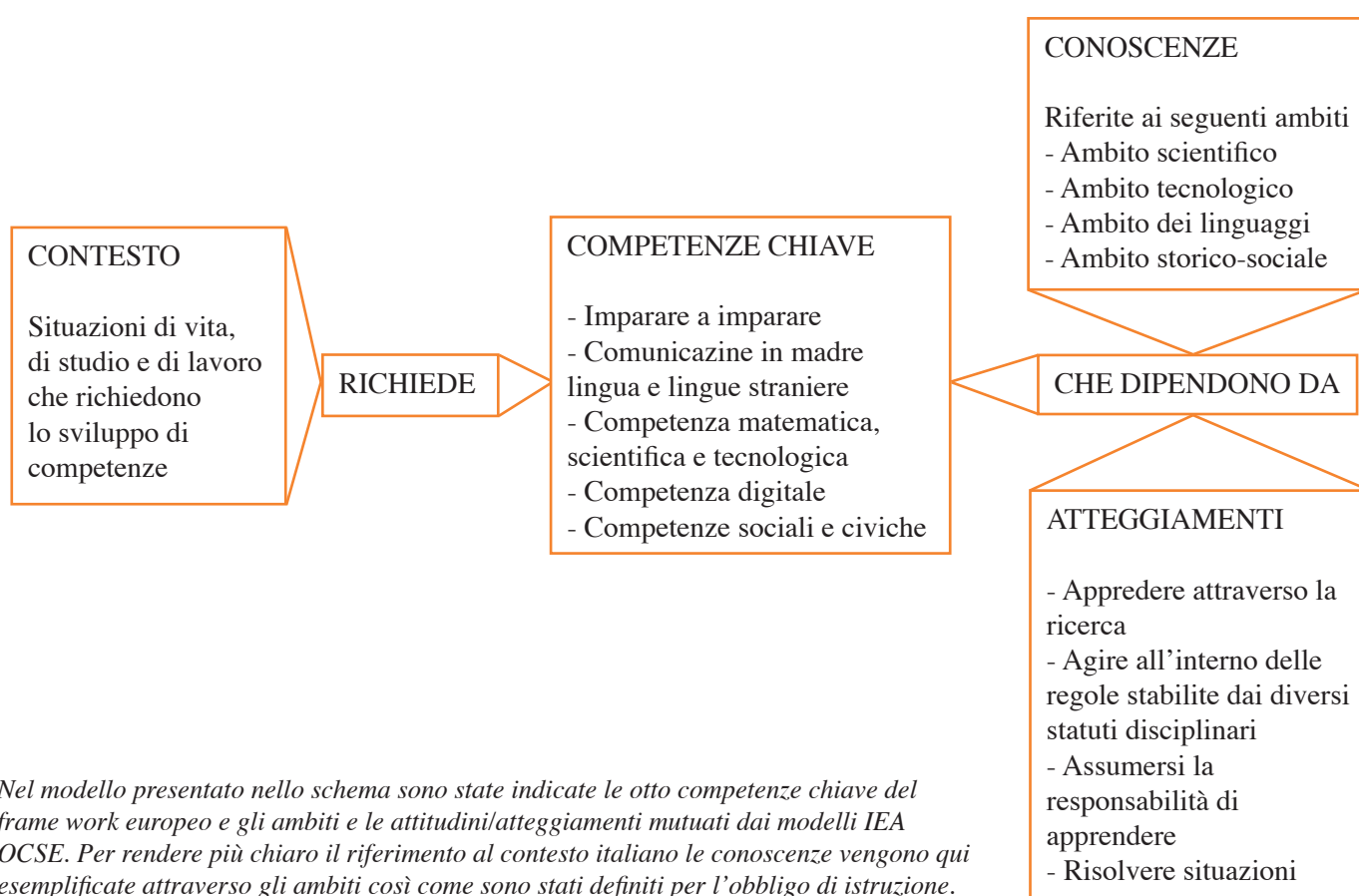
p. 22



Perché le competenze? di Mario Fierli e Vittoria Gallina

La riforma della scuola del 1962 (che ha istituito otto anni di scolarità obbligatoria dal 1963) avrebbe dovuto avviare un processo di incremento e di promozione di politiche volte a garantire la scuola, anche la scuola superiore a tutti/e; il processo si è subito bloccato e questo fatto ha provocato guasti nel nostro sistema sociale e produttivo di cui si risente, e molto, ancora oggi. In una situazione in cui la scolarizzazione di massa è un fatto (al di là del diritto riconosciuto), lamentiamo i bassi livelli di titoli di studio raggiunti dall'insieme della popolazione adulta e meno adulta e paghiamo le conseguenze di un sistema istruttivo/formativo in cui le prassi didattiche trasmissive e la scarsa attenzione a "come si impara" mantengono l'impianto di una scuola per pochi, che specializza pochi e seleziona gli altri, anche attraverso forme, qui sicuramente innovative, di impoverimento dei minimi richiesti per ottenere la promozione. Le diatribe sull'ammissione agli esami finali e il surreale gioco dei debiti e dei crediti sono la evidente conferma di una scuola che ha smarrito o forse non ha mai trovato il senso del suo ruolo, che consiste nel garantire apprendimento e nello stesso tempo offrire opportunità ai giovani perché possano trasformare contenuti di sapere e di conoscenza in esperienze di formazione di identità e di progetto individuale. La scuola in questo modo rischia di andare avanti spinta solo dalla forza d'inerzia e la partita, che si gioca tra studente e istituzione, misura capacità di resistenza e di adattamento "dentro" e "al" sistema, più che accrescimento di esperienze e capacità di controllo di processi intellettuali ed emotivi. Questa è forse una tra le tante ragioni a causa delle quali, nel nostro paese, lo spostamento pedagogico legato alle teorie che nel corso del Novecento hanno profondamente trasformato ispirazione, modalità e procedure del lavoro didattico, e che sono rimaste in genere chiuse dentro il dibattito teorico della accademia o sono state spazzate via rapidamente come mode incapaci di consolidare il nuovo, e raramente sono state scoperte e vissute come strumenti necessari a garantire il diritto ad imparare. È questo il contesto in cui si è creato quel contrasto, in genere incomprensibile ai nostri interlocutori stranieri, tra conoscenza e competenza, come se fosse possibile essere competenti senza conoscenze e la conoscenza fosse un astratto e immobile enunciato, una intuizione bella, indifferente a possibili realizzazioni o implicazioni. Il paradosso sta proprio in questo punto: un cambiamento fondamentale dal punto di vista teorico, che avrebbe aiutato la realizzazione effettiva del diritto allo studio, viene introdotto in Italia su sollecitazione delle norme europee volte a garantire la mobilità dei cittadini e la trasferibilità di titoli di studio e di qualifiche professionali entro il territorio dell'unione, e anche come cornice teorica di riferimento degli strumenti di valutazione comparativa delle grandi indagini internazionali IEA e OCSE.

Quale è il concetto di competenza che entra in questo modo nel sistema istruttivo e formativo italiano? I due documenti di riferimento europei European Framework of Key Competences (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm) e The European Qualification Framework for lifelong learning (EQF, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm) utilizzano il modello della “demand oriented competence” (cfr D.S. Rychen e L.H. Salganik, Hogrefe & Huber Goettingen, 2003 “Key competencies for a successful life and a well-functioning society”), che articola la struttura interna della competenza, agita entro un contesto (la situazione in cui si determina la necessità di esprimere una competenza), come conoscenza, come abilità cognitiva, come abilità pratica, atteggiamento, emozione, valore e motivazione. Nello stesso modo anche le grandi indagini IEa e Ocse utilizzano il modello della demand oriented competence, e la esprimono come “competenza funzionale” e, iniziando dalla literacy, avviano la identificazione e definizione di ambiti e aree specifiche (civic education, numeracy ecc.).



Ne deriva un modello come in schema.

Questo schema permette di chiudere in modo definitivo la ormai annosa querelle che oppone conoscenza a competenza, mostrando come l'una esista e diviene comprensibile e trasferibile in relazione all'altra (A. Meo-martini, Cos'è la competenza. Scuola senza frontiere. "Sole 24 ore", sabato 10 luglio 2010). Non si apprende in contesti che non sollecitano l'interesse del soggetto che apprende: le conoscenze e le abilità sviluppate nei vari ambiti di studio devono essere qualitativamente elevate, solide e tali da poter essere mobilitate e valorizzate

anche in situazioni nuove. L'analisi delle competenze deve essere tanto accurata tanto da stabilire quali conoscenze di base sono necessarie per ciascuna competenza e/o per ciascun ambito, ciò significa che l'acquisizione di conoscenze deve avvenire in maniera significativa, non meccanica e tale da permettere a chi apprende di padroneggiarle e di renderle disponibili (o trasferibili) a sostegno del desiderio di sviluppare nuove conoscenze.

Il nuovo scenario entro il quale si colloca l'apprendimento evoca quindi tre principi fondamentali:

AUTONOMIA (Chi apprende costruisce le sue competenze: le conoscenze sono il prodotto dell'attività del soggetto).

SOCIALIZZAZIONE (I modelli interpretativi, le leggi scientifiche ecc. sono rappresentazioni mentali che i soggetti producono per se stessi e per altri soggetti con lo scopo di comprendere e socializzare le proprie conoscenze – non esiste apprendimento al di fuori di una dimensione di socialità).

ATTRIBUZIONE DI SENSO (Attraverso l'agire competente si esprime la relazione tra colui che apprende e i saperi che progressivamente acquisisce).

A che punto si colloca il sistema scolastico italiano?

La prima adozione formale non solo del concetto di competenza ma anche di un formato contenente la proposta delle indicazioni nazionali relative agli esiti di apprendimento, si è avuta con la legge per l'Innalzamento dell'Obbligo di Istruzione. Essa non solo ha definito un insieme di competenze per assi culturali (Linguistico, matematico, scientifico-tecnologico e storico sociale) e di cittadinanza, ma ha declinato ciascuna competenza relativa agli assi culturali in termini di abilità e conoscenze. Il necessario processo di progettazione didattica, di definizione degli strumenti, di ricerca, che a questo punto si sarebbe dovuto attivare, non è stato sostenuto; ci si è illusi che la soluzione amministrativa, da sola, mettesse in moto un processo reale. Per giunta è stato, doverosamente, elaborato un modello di certificazione per gli esiti del percorso di istruzione appena pubblicato in Gazzetta Ufficiale, che crea la situazione paradossale di far diventare adempimento obbligatorio, da parte della scuola, la attestazione di apprendimenti per competenze, che sono invece, in genere, il frutto di attività tradizioni di didattica trasmissiva.

Il riordino dei Cicli poteva essere la seconda e definitiva occasione per consolidare il quadro, infatti i testi dei regolamenti fanno riferimento all'EQF. Nel settore dell'Istruzione Tecnica e Professionale i profili culturali utilizzano effettivamente il concetto di competenza e le indicazioni, nelle Linee Guida, riprendono il modello dell'Obbligo di istruzione articolando le competenze in abilità e conoscenze. Nel settore dei Licei, un repentino ripensamento politico-culturale ha portato a una clamorosa marcia indietro, innescata sia dalla nostalgia per la tradizionale impostazione idealistica dei Licei, sia per una polemica contro le competenze in nome di una difesa delle specificità disciplinari. Basata, come si è detto, su una assunzione non motivata. A questo punto i Tecnici avranno bisogno di quella vasta operazione di ricerca, sviluppo e sostegno che non è stata avviata per l'Obbligo, mentre nei Licei difficilmente sarà avviata. Il rischio è quello di un sistema strabico e forse anche debole.

Nella realtà dei fatti però molte scuole hanno preso in carico il problema e, come mostrano i contributi presentati al Primo Convegno Nazionale di Education 2.0 (tenutosi il 23 aprile a Firenze, <http://bit.ly/cSwsVz>), stanno studiando, proponendo e iniziando a sperimentare percorsi di progettazione didattica orientata alle competenze.

**Il curricolo diretto
allo sviluppo di competenze**
di Michele Pellerey

Che cos'è una competenza? Esistono diversi "tipi" di competenze? E, soprattutto, come può essere costruito un curricolo per lo sviluppo delle competenze?

Si può dire che una competenza emerge quando si riescono a mettere in gioco conoscenze, abilità e qualità personali stabili in maniera ben coordinata per rispondere in forma valida e feconda alle richieste di un compito o di una attività da svolgere. Ma è anche evidente il ruolo di altre qualità umane importanti per garantire la capacità di assolvere alle richieste dell'attività da svolgere. Si tratta della capacità di concentrarsi sul compito, di saper gestire se stessi di fronte alle difficoltà che si possono incontrare o alle reazioni emozionali che ne possono derivare.



Una competenza, a seconda dei casi, può avvicinarsi di più al concetto di abilità, o a quello di conoscenza, o ancora a quello di atteggiamento a seconda della prevalenza di importanza di una di queste componenti nello svolgimento di un compito. Così al limite una competenza può ridursi a una conoscenza, purché questa sia significativa, stabile e fruibile; oppure a una abilità, purché utilizzata in maniera consapevole e funzionale al compito o al problema; ovvero a un atteggiamento, purché si tratti di una disposizione interiore stabile su cui si può contare.

Una competenza, a seconda dei casi, può avvicinarsi di più al concetto di abilità, o a quello di conoscenza, o ancora a quello di atteggiamento a seconda della prevalenza di importanza di una di queste componenti nello svolgimento di un compito. Così al limite una competenza può ridursi a una conoscenza, purché questa sia significativa, stabile e fruibile; oppure a una abilità, purché utilizzata in maniera consapevole e funzionale al compito o al problema; ovvero a un atteggiamento, purché si tratti di una disposizione interiore stabile su cui si può contare.

I più recenti documenti europei, riferibili agli interventi di formazione lungo tutto l'arco della vita, usano del termine "competenze chiave" e sottolineano il fatto che ognuno le deve acquisire per poter raggiungere tre obiettivi fondamentali: a) perseguire obiettivi di vita personali, mossi dai propri interessi, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare a imparare durante tutta la vita; b) permettere ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società; c) ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro. Sono stati identificati otto ambiti o domini di competenze chiave: a) comunicazione nella lingua madre; b) comunicazione in lingua straniera; c) ambito matematico e scientifico di base; d) ambito delle competenze digitali; d) apprendere ad apprendere; e) competenze interpersonali e civiche; f) imprenditorialità; g) espressione culturale.

Anche in Italia si valorizza il concetto di competenza, ad esempio nelle indicazioni associate alla nuova normativa dell'obbligo di istruzione, che derivano esplicitamente da quelle europee.

Per riassumere tutto in un semplice modello operativo, un curricolo orientato alle competenze dovrebbe integrare tre dimensioni formative

a) Conoscenze, abilità e competenze che permettono alla persona di crescere nella propria cultura e professionalità e di orientarsi nel mondo sociale, civile e professionale e che costituiscono un quadro di riferimento permanente. Ad esempio:

- Competenze nel gestire se stessi nell'apprendere;
- Competenze nel progettare la propria vita e la propria professionalità;

- Competenze relazionali e comunicative;

b) Competenze che radicano lo studente nella cultura, nella storia e nella geografia, favoriscono lo sviluppo e la valorizzazione delle forme espressive, lo sviluppo armonico del proprio corpo e la cura della propria e altrui salute, l'orientamento nel mondo civile, sociale, professionale e religioso. Ad esempio:

- Competenze e sensibilità nell'ambito delle espressioni culturali;

- Competenze tecniche e professionali;

- Competenze sociali e civiche;

c) Competenze che fanno da fondamento sia alla prima, sia alla seconda dimensione. Ad esempio nella nell'obbligo istruttivo:

- Competenze fondamentali nella lingua italiana;

- Competenze fondamentali nella valorizzazione dei concetti e delle procedute matematiche sia nella vita quotidiana, sia nello studio delle varie discipline;

- Competenze che permettono di utilizzare concetti, principi, teorie scientifiche per dare significato ai fenomeni naturali, per dare fondamento ai processi e ai prodotti tecnologici, per comprendere e risolvere problemi sia di natura scientifica, sia di natura sociale;

- Competenze fondamentali nella lingua inglese.



La scuola autonoma delle competenze
di Gian Carlo Sacchi

La scuola dei programmi non esiste più perché l'insegnamento è qualcosa di molto diverso dell'applicazione di metodologie e contenuti stabiliti una tantum per legge. D'altro canto, la scuola del curriculum non è mai veramente

decollata nel nostro paese. E se partissimo invece indicando alle scuole su quali assi culturali lavorare e per quali competenze? (Ivana Summa)

In passato l'adeguamento delle cose da insegnare avveniva attraverso la riforma dei programmi a livello centrale, indicazioni metodologiche comprese; ai docenti veniva richiesto di applicarli correttamente, con una buona conoscenza soprattutto del contenuto. Più di recente si è cercato di far vela sull'apprendimento, chiedendo agli insegnanti di individuare e verificare degli obiettivi, ma la prospettiva nazionale del valore legale del titolo di studio non ha consentito quella necessaria autonomia dalla quale deriva il controllo dell'efficacia. Oggi apprendere si rivela un

fatto problematico, sia per quanto riguarda il veloce cambiamento degli oggetti di cui impadronirsi, sia per la complessità delle operazioni che gli allievi devono mettere in atto non solo per riconoscere le conoscenze, ma per contestualizzarle, applicarle ecc., sia infine per le condizioni in cui si impara, che molto influiscono peraltro sulla motivazione.

Parlare a questo riguardo di curricula scolastici significa un'operazione professionale non limitata agli aspetti trasmissivi, una maggiore autonomia di organizzazione didattica, capacità di ricerca da parte delle scuole per dare originalità al proprio progetto formativo e adeguatezza ai risultati, sulla base dei confronti che si producono sempre di più a livello internazionale e alle richieste della società, dell'economia, del mondo del lavoro ecc. L'innovazione didattica con particolare riferimento ai curricula potrebbe essere collocata in un periodo circa ventennale (1970-1990) che ha coinvolto un po' tutti i gradi di scuola e si denomina della "sperimentazione", dalla terminologia adottata nel DPR n. 419/1974. Prima infatti si parlava più comunemente di nuovi programmi/orari. In quegli anni i curricula, un po' anche per gli aspetti teorici collegati alla cultura didattica anglosassone in merito alla loro elaborazione autonoma, sono diventati l'elemento di rilettura dei processi formativi, anche se non hanno potuto esercitare fino in fondo il desiderato cambiamento. Essi avrebbero voluto incidere sui processi organizzativi legati alla gestione del personale, ma non è stato possibile a causa del centralismo burocratico e sindacale; hanno potuto, seppure in misura limitata, fare da tramite fra le istanze economiche e sociali e la tradizione culturale; non sono stati in grado di mediare efficacemente tra i saperi e gli apprendimenti.

Una svolta c'è stata molto recentemente (2007), anche se in occasione di precedenti leggi di revisione degli ordinamenti alcune di queste istanze erano state introdotte, e riguarda l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, attraverso non più materie e programmi, ma assi culturali e competenze. Questo non solo allarga l'orizzonte sul piano delle modalità di organizzazione delle conoscenze e dei processi formativi, ma mette in relazione sistemi diversi che, contemporaneamente, operano nell'ambito del predetto obbligo, con l'obiettivo non tanto dell'uniformità del programma quanto dell'equità del curriculum.

Infine, non si può non pensare all'Europa e al pronunciamento, che risale oramai al 2003 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:IT:PDF>), sulle competenze di cittadinanza attiva. È un'altra bella sfida non solo per la costruzione del cittadino europeo, ma per il modo con il quale questo obiettivo viene perseguito mescolando i sistemi, le tradizioni di popoli diversi e quindi di ordinamenti e culture professionali che solo da poco hanno iniziato a dialogare con alcuni intendimenti comuni.

Le culture dei nuovi licei, tecnici e professionali

di Mario Fierli

Nel riordino della secondaria la conferma della tradizionale tripartizione in Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali non dovrà, e forse neanche potrebbe, proporre culture separate e gerarchie. I diversi percorsi dovrebbero avere pari valore culturale e fondamentali tratti comuni. Ma questo non è automatico e dipende da come si completerà il quadro dei decreti e dall'attuazione. Intanto si può ragionare sui profili culturali proposti dalle bozze di decreto.



Per circa un trentennio è stata coltivata l'idea (un sogno per alcuni) di un modello unico di scuola secondaria superiore articolata su pochi vasti indirizzi tutti caratterizzati da cultura e professionalità di base. Dopo una serie di sperimentazioni e vicende istituzionali che non ripercorriamo, alla fine la corsa si è fermata sul riordino dell'assetto tradizionale dei tre settori. Quello che, come sappiamo, è stato la base per una netta distinzione fra percorsi accademici e professionali, per la gerarchia dei saperi e, inutile negarlo, per le gerarchie sociali

(come si proponeva esplicitamente la riforma Gentile): tutto quello che l'idea del modello unico pensava di superare.

Quindi si è perso un pezzo di storia? Si torna all'origine? Le cose, in realtà e per fortuna, non dovrebbero andare proprio così. Vediamo perché. Anzitutto è cambiato completamente il contesto, rispetto ai decenni in cui il vecchio modello si consolidò. Basta ricordare pochi elementi decisivi:

- a) la società non è più strutturalmente gerarchizzata e stratificata,
- b) le culture costituiscono un sistema molto più complesso nel quale, per esempio, la scienza e la tecnologia, la loro interazione e l'interazione con tutti i saperi hanno un ruolo decisivo,
- c) il lavoro, almeno a livelli medio-alti, richiede una cultura ricca di competenze non solo tecniche,
- d) le culture giovanili, basta pensare al rapporto con la musica e a quello con le tecnologie, prescindono in buona parte dalle classi sociali e offrono difficoltà/opportunità molto simili in tutti i tipi di scuola.

Questo rende improduttiva e, in ultima analisi, velleitaria, una netta separazione fra culture e una loro disposizione gerarchica e spinge verso percorsi culturali diversi, ma di pari valore.

In che misura il riordino proposto dai tre decreti porta in questa direzione? Per saperlo bisogna aspettare alcuni anni. Per ora si può ragionare su quello che ci propongono le bozze di decreto e qui ci limitiamo ai profili culturali proposti dai tre decreti. In questi ci sono molti tratti comuni, che prefigurano un alto profilo intellettuale. Ad esempio: porsi con atteggiamento razionale e critico di fronte alla realtà, e collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale.

Nell'Istruzione Tecnica e Professionale il versante "riflessivo" si arricchisce poi della capacità di analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori di riferimento, al cambiamento della vita e della fruizione culturale. E anche di atteggiamenti che, pur legati alla professionalità, sono valori della cittadinanza: avere un orientamento al risultato del lavoro, comprendere il valore sociale della propria attività. Naturalmente si sviluppano poi le varie competenze tecniche di settore, ma hanno grande spazio anche alcune competenze trasversali come, prima di tutto, il metodo della progettazione. L'Istruzione Tecnica è inoltre connotata come "scuola dell'innovazione tecnologica" (si veda l'articolo di De Toni nella sezione Politiche Scolastiche) e quindi prevede la capacità di trovare soluzioni innovative e migliorative.

Nel profilo dei Licei c'è un'evidente maggiore enfasi sulla riflessione "sopra" i saperi. Ad esempio: riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni, distinguendo il valore conoscitivo delle diverse scienze in relazione ai loro diversi metodi di indagine; comprendere il tipo di indagine propria delle discipline scientifiche, la modellizzazione dei fenomeni, la convalida sperimentale del modello, l'interpretazione dei dati sperimentali. Infine trasformare i saperi in organica consapevolezza dell'unità della cultura: dove traspare il ruolo della filosofia come "coronamento" dell'educazione. Il problema che emerge nel caso dei Licei è una scarsissima attenzione alla dimensione della operatività: come se la capacità di rapportarsi concretamente ai problemi non fosse una dimensione culturale indi-

spensabile e la riflessione razionale sul mondo fosse possibile senza avere sperimentato in prima persona il modo in cui in esso si opera.

Le indicazioni per l'apprendimento potranno precisare meglio l'impianto culturale e anche modificarlo. L'obiettivo di un sistema scolastico articolato, ma sostanzialmente equilibrato è raggiungibile anche con i tre ordini distinti. Ci sono però molte difficoltà da superare. A cominciare da vecchie prassi.

Non è possibile, ad esempio, che in un Liceo Scientifico l'unica opportunità di affrontare un problema sia monodisciplinare e riguardi sempre e solo la Matematica, non a caso tema fisso della seconda prova scritta di maturità. E non è possibile escludere quasi totalmente la dimensione tecnologica nello studio delle scienze, perché questo crea un vero non senso rispetto a quello che accade nel mondo reale.

Nei Tecnici debbono essere superati due vecchi schemi. Il primo è la separazione fra un'area comune che si assume tutto il compito di "fare cultura" e un'area di indirizzo esclusivamente dedicata alle competenze tecniche. Il secondo è un rapporto fra scienza e tecnologia che vede la prima solo come propedeutica alla seconda, ignora il rapporto circolare e permanente fra le due.

Per raggiungere quegli obiettivi di riflessione critica sul mondo e specifica sui saperi e le pratiche di pertinenza, anche in prospettiva storica, occorre chiedere ai docenti delle discipline tecnologiche di farsi anche un po' scienziati, epistemologi e, persino, storici: una vera rivoluzione culturale. cattiva informazione su moltissimi giornali specializzati o meno e non aiutano l'impegno comune della società italiana in questo decisivo settore. Di fronte a situazioni così drammaticamente carenti ci vuole serietà e responsabilità da parte di tutti.

Gli impegni derivanti dall'attuazione dell'articolo 7-bis della legge 169/08 e l'Intesa raggiunta in sede di Conferenza unificata per le rilevazioni sulla sicurezza sono materia di una attenta vigilanza, soprattutto dopo le disastrose vicende del terremoto in Abruzzo che hanno colpito pesantemente le strutture scolastiche.

La scelta del curriculum per competenze di Sergio Pea

Il progetto di riforma del biennio della scuola superiore si fonda sul curriculum per competenze. La scelta è obbligata dalle tesi di Lisbona, ma molte buone ragioni si trovano nella profonda crisi della scuola italiana.

Che cosa è una competenza? Negli anni Ottanta si era tentato di introdurre l'idea di "performance", possiamo pensare alla competenza come a una sua evoluzione. Una possibile definizione è questa: una competenza è raggiunta quando saperi e saper fare diventano patrimonio di un individuo e vengono spontaneamente applicati alla soluzione di problemi di varia natura.

Quindi, per parlare di competenza, è necessario uscire dall'ambito disciplinare e individuare applicazioni esterne alla materia interessata.

La competenza implica una visione olistica dell'individuo e del suo apprendimento: i saperi, i saper fare, i saper essere devono sintetizzarsi nel soggetto e dare origine ad atteggiamenti sia speculativi che operativi, nella consapevolezza dei processi attuati e nella capacità di controllo e valutazione del processo stesso.

È una grande novità per la scuola italiana. I licei hanno sempre privilegiato gli aspetti speculativi e l'idea di una cultura "disinteressata" e fine a se stessa, mentre le scuole professionali hanno sempre subordinato lo studio alla applicazione pratica dei contenuti, assegnando alle discipline un ruolo puramente strumentale; una

sintesi tra i due aspetti si è realizzata in alcuni istituti tecnici.

Con diverse sfumature nei vari ordini di scuola noi docenti pensiamo in termini di sapere e di saper fare.

Ora dobbiamo spostare l'attenzione dal cosa, al come e al perché ed è evidente che ciò non può avvenire solo mediante una strategia didattica di tipo trasmissivo. La consapevolezza del processo di apprendimento è possibile solo mediante strategie di didattica attiva, in cui lo studente è attore propositivo nella progettazione e nella conduzione del processo. Le necessità legate al raggiungimento dell'obiettivo diventano la spinta motivazionale allo studio e all'apprendimento degli strumenti disciplinari, solo quando lo studente è motivato diventano efficaci la lezione frontale e l'esercitazione addestrativa.

La legge sull'innalzamento dell'obbligo distingue le competenze di cittadinanza da quelle di asse, le competenze di cittadinanza riguardano sia la sfera individuale, cioè capacità di stare bene, di vivere con consapevolezza e di migliorare se stessi, che la sfera collettiva, cioè la capacità di interagire per star bene con gli altri e collaborare al raggiungimento di obiettivi comuni.

Sono di natura generale, trasversali alle varie discipline e rappresentano la vera mission del biennio di scuola secondaria perché sono quelle necessarie a tutti i cittadini.

Il loro apprendimento può venire solo dal coinvolgimento di tutti gli assi disciplinari e nell'armonico contributo delle metodologie utilizzate nelle varie discipline.

Ma quali competenze in due ore settimanali?

di Cesare Grazioli

Uno dei difetti più sottovalutati del nostro sistema di istruzione è la frammentazione dei quadri orari in troppi insegnamenti, molti dei quali, inevitabilmente, vengono sacrificati in spazi orari esigui, come due ore settimanali.

Parlando a chi vive dentro la scuola, è forse superfluo citare gli effetti nefasti della "distribuzione a pioggia" delle ore, che non ha riscontro nella maggior parte dei sistemi scolastici degli altri Paesi. Quadri orari frammentati, infatti:

- a) trasformano i curricula degli studenti in "spezzatini" di troppe materie, che risultano faticosi, dispersivi e dannosi perché fare di tutto un po' significa fare... poco o nulla di tutto;
- b) impoveriscono la dimensione relazione del rapporto d'aula, cioè proprio quello che sembra essere il singolo fattore più importante nel processo di apprendimento: come possono infatti diventare figure significative dei "prof-meteor" che entrano in aula una o due ore la settimana?
- c) rendono di fatto impossibile un insegnamento non trasmissivo, per cui ogni prospettiva di una didattica basata sulle competenze diventa del tutto velleitaria.



Questo terzo punto merita qualche considerazione in più. Le competenze, che sono poste a fondamento del nuovo obbligo di istruzione, non possono essere acquisite con una didattica solo o prevalentemente trasmissiva, che aiuta ben poco a imparare a progettare, a cooperare, a partecipare, a misurarsi con problemi reali, ecc. Però le strategie didattiche utili a sviluppare queste competenze richiedono più tempo d'aula rispetto alla lezione frontale, e d'altra parte perdono molta efficacia se questo tempo d'aula è troppo diluito: un'attività di gruppo o di laboratorio, o un progetto che richiedano 15 ore, hanno un'efficacia completamente diversa se quelle 15 ore sono concentrate in tre settimane o diluite in due mesi!

Di conseguenza, già oggi, ma a maggior ragione nella nuova scuola basata sulle competenze, gli insegnamenti non dovrebbero avere meno di 3-4 ore settimanali (ad eccezione, per ovvi e ben diversi motivi, di Religione e Scienze motorie). Detto più chiaramente: non dovrebbe esistere un insegnante che veda una classe per sole due ore settimanali. Risolvere questo problema spetta in parte a chi predisponde i quadri orari, in parte a noi docenti.

Cominciamo da quanto possiamo risolvere noi docenti. Molti insegnamenti di due ore sono abbinati ad altre materie. Questo accade spesso per le materie scientifiche, e sempre per storia, che è abbinata a filosofia al triennio (è il caso che vivo in prima persona) e a italiano e/o a geografia al biennio. In questo caso, possiamo risolvere il problema con una programmazione modulare, cioè alternando moduli (o comunque percorsi tematici compiuti) dell'una e dell'altra disciplina. Ad esempio, dedicare per un mese tutte le 4 ore settimanali a un modulo di filosofia e, dopo averlo concluso con la relativa prova di verifica, il mese successivo passare a un modulo di storia. Con l'ovvia avvertenza di rispettare il monte-ore annuo previsto per ciascuna disciplina, questo criterio può essere molto duttile: in alcuni casi, si può anche arrivare a "semestralizzare" il curriculum, dedicando tutta la prima parte dell'anno a una disciplina e la seconda parte all'altra.

Diverso è il caso degli insegnamenti singoli, con due ore (in alcuni casi addirittura una sola, ad esempio storia dell'arte ai licei classico e linguistico) non abbinati ad altre materie. In questi casi, la soluzione non è alla portata di noi singoli docenti: spetta a chi predisponde i quadri orari. E scorrendo le tabelle orarie dei nuovi licei, si scopre che nessuno è immune da questo problema, e che alcuni di essi... sarebbero per metà da rifare!

Non si fraintenda quanto fin qui detto. Ripensare gli insegnamenti a partire dalle competenze, e cercare di rendere realmente significativi gli apprendimenti, sono obiettivi di enorme portata, la cui realizzazione implica per gran parte della scuola secondaria una rivoluzione copernicana, che non parte certamente dai quadri orari! Però è indispensabile che vi sia coerenza tra le grandi finalità pedagogiche e i dispositivi strutturali e organizzativi (orari compresi); o quanto meno, che non vi sia una totale schizofrenia tra questi e quelle.

Delle competenze, tra definizioni, tassonomie e cosmesi

di Franco De Anna

L'apprendimento è "fatica", avviene per "stretching"; qualche dolore inevitabile, ma poi si sta meglio.

Il dibattito sulle competenze minaccia di essere tanto più puntiglioso (definizioni e tassonomie) quanto meno operativo e promotore di sensate esperienze. La minaccia di "cosmesi" (mutar battesimo a categorie e strumenti già in uso) è proporzionale alla sottovalutazione del cambio di paradigma che l'introduzione di tale riferi-



mento costituisce (costituirebbe) nel lavoro didattico concreto e nelle sue fasi cruciali (dall'insegnamento alla valutazione). Propongo due definizioni consolidate di "competenza". La prima recita che le competenze costituiscono "la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità, le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio nello sviluppo professionale e/o personale. Tali competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia" È la definizione desunta dal quadro europeo delle qualifiche. La seconda recita: "La competenza è una caratteristica intrinseca di una persona legata ad una prestazione eccellente in una mansione definita. Si esprime in termini di conoscenze, esperienze, capacità, abilità, attitudini esercitate con autonomia e responsabilità". È una definizione utilizzata in modo consolidato in sede aziendale, o meglio tra chi si occupa professionalmente, in quel contesto, della selezione del personale. Lascio al lettore attento l'analisi delle assonanze e delle differenze tra le due definizioni: ma mi pare di poter dire che vi siano significative convergenze. Sul complesso rapporto tra "accertamento e descrizione" delle competenze e processi e strumenti di valutazione (rapporto tutt'altro che scontato...) mi permetto un'autocitazione bibliografica di un volume nel quale tale questione viene trattata. (Franco De Anna, "Valutare i dirigenti della scuola", Spaggiari editore, Parma, 2006). Qui, a partire dalle definizioni citate, parzialmente convergenti, mi limito ad alcune considerazioni.

1. È del tutto evidente che, nelle due definizioni, si abbina il termine (il concetto) di competenza a caratteristiche "personali" di un soggetto.
2. Il concetto di competenza fa riferimento a caratteristiche complesse che risultano dalla interazione di elementi (conoscenze, abilità, capacità, attitudini) che si integrano sulla struttura psicofisica (antropologica?) di un soggetto. Le "competenze" personali, comunque si esprimano, sono il "prodotto" specifico (distintivo per il soggetto) di tale processo di integrazione.
3. L'elaborazione originale delle due definizioni citate fa riferimento a stadi di avanzamento di tale processo di integrazione sufficientemente consolidati (mai terminati: l'uomo è un animale "neotenco", sempre incompiuto). Vale a dire a fasi avanzate del processo di formazione o alla fase di impegno lavorativo.
4. L'estensione e l'applicazione di tale categoria a fasi di sviluppo del soggetto precoci e incompiute non è naturalmente indebita, anzi è fonte "provocatoria" di sollecitazioni innovative. Ma occorre grande avvedutezza nell'ibridare elaborazioni consolidate in un contesto (fasi terminali del corso di studi e/o impegno lavorativo) con contesti contrassegnati da fasi di sviluppo del soggetto non lineari e fortemente condizionate come quelle del primo ciclo di istruzione, o della prima parte del secondo. Personalmente sono portato a sottolineare la delicatezza di tale trasferimento, piuttosto che l'entusiasmo (e il puntiglio definitorio che l'accompagna, misurato anche in tanti interventi su questa rivista) con il quale si saluta una "nuova categorizzazione" foriera di "svolte" per la nostra scuola.
5. Degli elementi che, nella loro interazione e integrazione, "producono" la competenza, alcuni sono "plasmabili" e dunque soggetti a modificazioni "intenzionalmente" perseguite (dunque in sede formale di istruzione e formazione). Per esempio le "conoscenze" sono correlate evidentemente con l'apprendimento. Dunque, per stare a noi, la scuola opera su tale fattore, sia ampliandone la portata sia (forse più spesso) incaricandosi di correggere le misconoscenze acquisite in altri contesti (a-pedagogici o anti-pedagogici). Così le "abilità" che sono correlate all'esperienza. E anche in questo caso la scuola (ma quale tipo di scuola? Dewey o la Montessori non hanno grande cittadinanza nella nostra tradizione scolastica, ahimè) può operare in termini di sollecitazione, esercizio finalizzato, simulazione ecc. che entrano a fare parte dei processi di apprendimento. Insomma la scuola del laboratorio e quella dello stage.

6. Altre componenti delle competenze sono molto meno plasmabili, in particolare nelle età più avanzate dello sviluppo individuale (ma anche in quelle precoci) e su di esse la scuola (che istituzionalmente è focalizzata sull'apprendimento) manovra leve dal braccio troppo corto per operare modificazioni significative, e a volte nulla può fare. Si tenga conto, per qualche esercizio di "umiltà intellettuale", che in entrambe le definizioni ricordate, il termine "competenza" è abbinato a prestazioni e comportamenti "eccellenti", dove cioè il soggetto sappia dare il "meglio di sé". Tirar fuori il "meglio" del soggetto (e-ducare) comporta anche la "cura" (chinarsi su...) di ciò che non è modificabile, o lo è con grande difficoltà, e che la scuola riceve come "dato" proveniente dalla storia del soggetto stesso o dalla sua "costituzione originaria e irripetibile". (Le maestre più attente della scuola dell'infanzia sanno di avere a che fare con alcune componenti del soggetto per le quali "i giochi son fatti" fin dalla prima presa in carico della scuola).

7. La componente "capacità" che tanto affascina il puntiglioso dibattito su queste pagine, è per esempio alimentata dalle "attitudini". E quest'ultimo termine si riferisce a caratteri del soggetto la cui "plasmatura" sfugge all'attività intenzionale che caratterizza i processi dell'apprendimento. Faccio un esempio. "L'orecchio assoluto", e cioè, per intenderci, la capacità di un soggetto di discriminare "naturalmente" tra due semitoni, alimenta una "capacità" che, non so se determinata geneticamente o acquisita nel ventre materno (qui non ha importanza), ma certo "si presenta alla scuola come "data". A volte le persone che hanno tale capacità non la riconoscono per tutta la vita e non la mettono dunque a frutto. Per converso non è detto che le persone che la posseggano faranno i musicisti; e naturalmente non è detto che chi fa il musicista abbia tale "attitudine naturale".

8. Un aforisma consolidato, in sede di selezione aziendale del personale recita: "è sempre possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi su un albero, ma è probabile sia meglio assumere uno

scoiattolo". È un aforisma crudele, inaccettabile in contesto scolastico, ma che insegna molte cose. Innanzi tutto a non mettere in "scala di valore" il tacchino e lo scoiattolo, ma a valorizzarne le diverse "competenze" (il tacchino è incapace di arrampicarsi sugli alberi, ma tiene pulita l'aia dalle serpi e dalle vipere...). In secondo luogo (e qui si segna un confine della trasferibilità del concetto di competenza da un contesto "terminale" a quello di "sviluppo") la scuola "deve" impegnarsi a insegnare al tacchino ad arrampicarsi, così come deve correggere la "simpatica" agilità di fuga dello scoiattolo promuovendo elementi di maggiore solidità e resistenza emotiva. Fuor di metafora: in contesto formativo, soprattutto nelle fasi iniziali, i caratteri del soggetto, anche quelli non direttamente o facilmente "plasmabili" sono un buon punto di partenza per dare ai processi formativi maggiore efficacia e produttività. Si parte dagli "stili" differenziati di apprendimento di ciascuno. Ma un "buon maestro" sa che ciascuno va "forzato" a fare i conti con gli altri e diversi "stili": l'apprendimento è "fatica", avviene per "stretching"; qualche dolore inevitabile, ma poi si sta meglio. Non per diventare "altro da sé", ma per "completare" la formazione (bildung) e, semmai, per rivelare potenzialità che altrimenti, non "interrogate", rischiano di rimanere inespresse e non valorizzate.

9. Il problema del nostro sistema di istruzione, almeno nella sua cultura tradizionale, è quello che elabora una sorta di "idealtipo" di studente costruito su una scala di valori espliciti ma soprattutto latenti, nella stessa cultura nazionale. (Che ne direste di affrontare in questa chiave i problemi del rapporto, che si vorrebbe paritario, tra i diversi indirizzi della secondaria superiore?). Un approccio che produce effetti simili, per stare alla metafora precedente, a quelli prodotti dalla "simpatia istintiva" verso lo scoiattolo, ed alla subordinata considerazione rispetto alla solidità del "tacchino". E non valorizzazione di entrambe le diverse "competenze". In questo senso vanno le personali "cautele" con le quali raccomando l'approccio (specie se diretto all'esercizio "tassonomico", spesso inavvertito della "artefattualità" di ogni tassonomia) alla questione "valutazione delle competenze". Invece che innovare può rafforzare e consolidare una tradizione che dovremmo superare.

10. Le "competenze" non sono osservabili "direttamente". Come da definizioni citate esse si manifestano in "prestazioni" e/o comportamenti. Hanno una dimensione operativa di "osservabilità". Dunque il loro accertamento (e tanto più la loro "valutazione") richiede la capacità di innescare e percorrere un "paradigma

inferenziale” che dalla osservazione di comportamenti e prestazioni “risale” a una diagnosi di competenze che sottostanno a tali prestazioni/comportamenti. L’osservazione (con quali strumenti?) consente la “misurazione” (con quali strumenti?) e la descrizione di “sintomi”. La “diagnosi” a partire dai sintomi è tutt’altro che automatica. Non coincide con la misurazione e non è nomotetica. (Lo sanno i bravi medici). Il paradigma inferenziale (indiziario) richiede pensiero (intuizione?) e “teoria”. (Il paradigma è il medesimo dell’indagine scientifica, che accomuna le scienze naturali ma anche altre “scienze”, come la filologia, la critica d’arte, la sociologia, ecc...). Possiamo (dobbiamo) dotarci di strumenti, griglie, tassonomie. Ma essi non sono né saranno mai sostitutivi della “elaborazione del giudizio”, che richiede sia abilità di osservazione che pensiero e teoria. E vale il principio: meglio strumenti semplici e pensieri complessi, perché l’abbinamento di strumenticomplexi e pensieri rudimentali rappresenta una vera e propria disgrazia.

11. Da qui l’enorme complessità della questione “competenze” riprodotta in contesto di apprendimento, che non mi pare sia adeguatamente presente in alcune disinvolute elaborazioni “esortative”. Per esempio, giusta la notazione presente in entrambe le definizioni citate sulla “dimensione personale” delle competenze, nel percorrere il paradigma inferenziale dalla osservazione di prestazioni e comportamenti alla diagnosi delle competenze, è indispensabile una strumentazione di tipo “psicodiagnostico”, largamente usata, per esempio, nella selezione e valutazione del personale in contesto aziendale e che in alcune applicazioni rivela buoni livelli di “predittività” ma ignorata e spesso “osteggiata” nella cultura scolastica. Una esigenza che deriva sia dal fatto di porre il “soggetto” come fonte di osservazioni, sia dal fatto, specifico per il contesto formativo, che il “bravo maestro” sa di avere a che fare non solo con “fatti” ma con “motivazioni”, con “potenzialità” del soggetto “in costruzione” (bildung), e con costrutti che altrove (l’ambiente, la famiglia, i pari, la storia stessa del soggetto) sono e sono stati elaborati. L’accertamento (e la valutazione) delle competenze non ha a che fare semplicemente con il circuito (corto?) tra ciò che la scuola (il maestro) ha fatto e ciò che ha prodotto. La sfida scientifica, culturale, professionale è dunque: siamo, saremmo, saremo capaci di tale innovazione? E cosa dovrebbe cambiare profondamente per dare sostanza operativa a tale approccio? E se, come primo passo, ci proponessimo di diventare capaci, per l’intanto e senza perdere di vista l’obiettivo, di valutare meglio le conoscenze e gli apprendimenti, cioè il prodotto “tradizionale” del lavoro di insegnamento?

12. È d’uso, a tale punto del dibattito, il richiamo all’Europa. È vero che da lì proviene, quasi una provocazione, la sfida all’innovazione sia degli strumenti per definire, accertare, valutare gli esiti dell’istruzione e della formazione, sia, in retroazione, degli stili, modalità, contenuti della didattica e dell’insegnamento. Sono convinto che la scuola italiana, sulla base della sua cultura e tradizione (incorporate nella “materialità” delle professionalità, degli ordinamenti, dei programmi, delle risorse materiali ed umane impiegate), non si darebbe, in autonomia, tali obiettivi e contenuti di innovazione. L’Unione ci “obbliga” a una operazione che da soli non faremmo, esattamente come per le compatibilità del deficit e del debito pubblico. Esattamente come per l’Euro. Per “simmetria” valgono le medesime considerazioni relative a tali vicoli. Due in particolare.

La prima: l’Euro è stato, per alcuni versi, la nostra salvezza. Ma per altri, data la sua “cattiva” applicazione, ha significato uno spostamento improprio della struttura dei redditi, non certo a vantaggio popolare. Dunque accettare la sfida delle “competenze” è necessario e vitale per la nostra scuola e le possibilità di innovarla. Ma occorre grande attenzione, saggezza e rigore nella applicazione. (No alla “cosmesi” di mutare nome alle cose lasciandole nella loro sostanza come sono: peggiorerebbero).

La seconda: ciò che rende “cretini” i parametri di Maastricht, può rendere “cretine” le indicazioni di Lisbona sull’istruzione. La determinazione di formali rapporti macroeconomici può rivelarsi una pura costrizione quantitativa se non è supportata da una effettiva convergenza “materiale”

nelle strutture dei Bilanci Pubblici dei diversi Paesi. Simmetricamente ciò vale per i sistemi di istruzione, se ci si limitasse a produrre i medesimi schemi certificativi e se non si operasse in profondità per la convergenza “materiale” dei diversi sistemi di istruzione.

Questo, tra l'altro, sarebbe il terreno sul quale, anche mettendo a frutto la nostra tradizione (non è “da buttarre”), potremmo trovare “qualche cosa da dire” superando il silenzio che caratterizza il nostro apporto europeo al tema “istruzione e formazione”.

I luoghi della formazione di Eugenio Bastianon

Il caso dei processi formativi dell'azienda Stival, del distretto del mobile di Livenza, pone una questione di fondo: il rapporto tra formazione in azienda e percorsi della formazione tecnica/professionale nella scuola secondaria superiore. Un problema tanto più importante quanto più è attuale proprio la questione della riforma dell'istruzione tecnica/professionale promossa dall'attuale Governo.



A partire dai Distretti del Nord Est

Conviene partire dall'indagine proposta da Sergio Albertini nel volume “La gestione delle risorse umane nei distretti industriali” (ETAS 2002). La realtà che viene qui presentata è il distretto della coltelleria di Maniago (p. 114). Ai lavoratori è stato chiesto da dove derivino le competenze professionali che permettono loro lo svolgimento del lavoro quotidiano. Pur con qualche variazione da azienda ad azienda la risposta è univoca. La larga maggioranza dei lavoratori (circa il 60%) è concorde nell'affermare che all'origine delle loro competenze vi è il lavoro svolto in azienda. È una priorità che non deve sorprendere. Appartiene, in un qualche modo, alla logica dei fatti, al senso di appartenenza all'impresa molto forte in questi lavoratori, al senso stesso della domanda. La stessa indagine mostra che, al secondo posto tra le fonti di formazione professionale (con una forbice tra il 19% e il 29%) vi è il sapere trasmesso dai colleghi anziani. Solo al terzo posto, del resto insieme con altre esperienze professionali, vi è (tra il 12% e il 19%) la formazione scolastica. Praticamente senza effetti la formazione trasmessa da amici e, ancora una volta, quella prodotta da corsi professionali di aggiornamento.

Il problema

La marginalità della formazione scolastica rivelata da questa indagine mi sembra questione significativa, sia in fase di formazione iniziale sia come formazione permanente. Ne tento una interpretazione, anche scontando la mancanza di più articolate informazioni sull'età, la scolarizzazione, le qualifiche professionali dei lavoratori oggetto dell'indagine.

Fa problema, a mio avviso, che la formazione delle competenze professionali, anche se più strettamente connesse alla specificità dell'industria della coltelleria, non veda presente l'interazione-integrazione tra l'impresa

e le diverse reti – regionali e provinciali – di formazione professionale permanente e continua. Fa ancor più problema, però, che non vi sia alcun accenno alla formazione iniziale, attenta alle competenze di base e trasversali, propria degli istituti tecnici e professionali, sulla quale non possono non fondarsi tutti i percorsi formativi successivi. Solo tale radicamento, infatti, permette anche alla formazione professionale più specifica di avere l'apertura al multiskilling, come indicava l'azienda (coltelleria Ausonia) di cui è stata presentata l'esperienza nel secondo contributo di questa serie.

Come mai, dunque, le tracce della formazione iniziale sono così deboli nella memoria dei lavoratori? Probabilmente perché la scuola stessa non ha posto a tema questo nesso tra competenze di base e trasversali e competenze professionali specifiche, non sviluppando organicamente il rapporto tra sé e il mondo dell'impresa attraverso lo strumento dello stage.

Il progetto

Qualsiasi progetto di riforma dell'istruzione tecnica e professionale – vedi il Regolamento per il riordino degli istituti tecnici approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri del 28 maggio 2009 – deve, comunque, tenere innanzi tutto conto, almeno per analogia, di quanto la ricerca sulle imprese ha appurato nel campo degli ingegneri:

a) è angusta una formazione tecnica che non abbia anche il respiro ampio e riflessivo della più larga prospettiva culturale, come ricorda Warnecke “Die Fraktale Fabrik”, Berlino 1993 p. 79 ss.

b) è allo stesso modo angusta, annota G. Reborà “I capi azienda. Modelli emergenti di leadership e management nelle medie imprese”, Guerini e Associati DATA, p. 29, la formazione tecnica che non tenga conto delle competenze socio/relazionali, della capacità di lavorare in team, dell'attitudine al nuovo, alla qualità...

c) è necessario che tenga conto dell'andamento concreto del mercato del lavoro e dei nuovi modelli organizzativi delle imprese, che sembrano richiedere sempre più competenze flessibili atte a rispondere alla flessibilità delle imprese stesse, secondo gli auspici di Ausonia e di Cagliari “Evoluzione del mercato del lavoro e nuovi modelli organizzativi” (in “Sistemi & Impresa, n° 3/2005 p. 33).

Di tutto questo, del resto, ci danno ampia testimonianza i progetti formativi delle aziende del Nord est.

Le prospettive

Il tema fondamentale è quello delle competenze e di una definizione di competenza più esigente ed efficace dal punto di vista formativo che l'accezione comunemente diffusa di “saper fare”. La competenza è la capacità di utilizzare le risorse proprie e dell'ambiente per affrontare con successo la varietà e la complessità delle situazioni di studio, di lavoro, della normale vita sociale. Le competenze, in questo senso, sono i saperi elaborati e “metabolizzati” fino al punto di poter essere “investiti” nella soluzione di tutti i diversi problemi, in tutte le possibili situazioni.

Sulla base di questa definizione, possiamo delineare, anche seguendo F. Civelli, D. Manara “Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle”, Guerini e Associati, Milano 2002, p. 70 ss, un modello di sistema delle competenze articolato in tre aree:

- area delle attitudini e delle competenze socio/relazionali
- area delle competenze trasversali/di base
- area delle competenze tecnico/professionali

Esaminiamo brevemente le tre aree:

a) l'area delle attitudini e delle competenze socio/relazionali:

- propensione al nuovo e alla qualità
- propensione al miglioramento
- capacità di lavorare in team

b) l'area delle competenze trasversali/di base, individuabili nelle competenze comuni a tutte le figure professionali tecniche e che possono essere usate come key-skills generative anche delle competenze tecnico/professionali, secondo L. Berlinguer "La scuola nuova", Laterza, Bari-Roma 2001, p. 14-69. In quest'area si possono collocare, tra le altre, le competenze:

- matematiche: investire i saperi matematici nella soluzione di problemi tipici delle pratiche professionali...
- informatiche: investire i saperi informatici in attività di gestione e progettuali dell'ICT
- linguistico/comunicative: per sapersi collocare negli orizzonti anche globali delle aziende
- logiche: capacità di sviluppare competenze e di intervenire sui problemi della pratica professionale attraverso inferenze logiche...
- critico/riflessive: saper ripercorrere criticamente la propria pratica professionale in vista dell'innovazione e delle qualità condivise
- professionali comuni in ambito chimico, tecnologico, scientifico...

c) l'area delle competenze tecnico/professionali come capacità di usare e rielaborare personalmente modelli efficaci ed efficienti di realizzazione delle pratiche professionali, in vista, ad esempio, dell'approccio multiskilling. Per formarle occorrono, come osserva giustamente Claudio Gentili nel suo articolo pubblicato in "Education 2.0" il 28 luglio 2009. <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/nuova-istruzione-tecnica-3069462554.shtml>

- percorsi formativi capaci di orientamento, di far scoprire, cioè, alle persone "le proprie capacità e il lavoro più adatto, spingendo i giovani a scegliere, a orientarsi, a valorizzare le loro vocazioni e attitudini";
- didattiche centrate su attività condotte in laboratori ben attrezzati, in azienda e in aula,
- tirocini e stage utili ad acquisire le competenze sempre più richieste dalle imprese.

Noi possiamo aggiungere – con Fiorino Tessaro "Metodologia didattica dell'insegnamento secondario", Ar-

mando Editore, Roma 2000, p. 163 ss – l'analisi di caso, l'incident, la simulazione, le strategie metacognitive. È il passaggio definitivo dalla formazione al saper fare, alla formazione, al saper agire, come rileva Michele Pellerey "Le competenze individuali e il Portfolio", La Nuova Italia, Milano 2004, p. 55, citando Guy Le Boterf, il passaggio dalla routine, dall'esecuzione delle consegne, alla capacità di affrontare l'incertezza, l'innovazione, la complessità, la presa di iniziativa. E questo, come rileva R. Cagliano, sembrano chiedere le aziende: persone in grado di "capire" più che di "saper fare".

La questione dell'obbligo

Il problema della significatività della formazione scolastica diventa ancora più acuto se si considera l'emendamento approvato il 20 gennaio 2010 dalla Commissione Lavoro della Camera dei Deputati, che permette di considerare luogo utile all'adempimento dell'obbligo scolastico anche i percorsi di apprendistato. È veramente difficile, infatti, considerare risorse umane coerenti con il modello dell'economia della conoscenza e con l'obiettivo dell'Europa come società della conoscenza, definito dagli accordi di Lisbona del 2000, giovani immessi di fatto nel mondo del lavoro attorno ai 15 anni, senza alcuna preparazione di base coerentemente definita e conclusa, e introdotti in percorsi formativi di puro e semplice addestramento. Stival, certo, li sentirebbe pericolosamente inadeguati. Occorre, tuttavia, osservare che, alla fine, questi sono solo i risultati, drammatici, di un problema più volte evidenziato: la crisi della scuola media italiana. Non è possibile dimenticare che una recente indagine (2007) dell'Istituto di Ricerca Internazionale sul Disagio e la Salute dell'Adolescenza ha mostrato che in Italia l'abbandono scolastico si aggira attorno al 20%, contro l'8,5% della Danimarca e l'obiettivo del 10% fissato da Lisbona. Le punte negative si collocano in Sardegna e Sicilia, con il 30% circa, la situazione più incoraggiante sembra essere presente in Basilicata, con il 12%. Per molti aspetti sembra che la scuola media italiana non abbia ancora imparato la lezione di Barbiana. In realtà, però, a sfuggirle non è solo il margine basso della sua platea di utenza. Secondo l'indagine IEA del 2007 sono tutti gli allievi di terza media, fatta salva l'area del nord est, a ottenere risultati inferiori alla media TIMSS, in modo sensibile in matematica. A sfuggire, dunque, è anche l'eccellenza. Per questo si veda www.invalsi.it. In realtà, come ho già avuto modo di argomentare, la crisi della scuola media trova una significativa cartina di tornasole proprio nelle prove INVALSI di matematica dell'anno scolastico 2007/2008. Il quesito, che secondo molti insegnanti è risultato non poco difficile, chiedeva agli alunni di risolvere il problema di una scala appoggiata a un muro. Si trattava in realtà di un semplicissimo caso del teorema di Pitagora, conosciuto molto bene dagli alunni di terza media. A renderlo difficile è stato il fatto che conoscere il teorema di Pitagora (conoscenza) non significa necessariamente saperlo utilizzare per analizzare e risolvere i problemi, anche banali, della realtà extrascolastica (competenza). La competenza è, cognitivamente, più complessa della conoscenza perché implica la capacità di ripercorrere e rielaborare personalmente le conoscenze, in modo da saperle trasferire e investire in contesti diversi da quello in cui sono state apprese per trasformarle in uno strumento di analisi e soluzione dei problemi che, a cerchi sempre più ampi, sono presenti: a) negli altri ambiti scolastici, b) nella realtà extrascolastica personale, c) nella realtà extrascolastica più ampia. È anche evidente che insegnare conoscenze è diverso dall'insegnare competenze. Per tornare al nostro esempio, se gli insegnanti di matematica avessero pensato di rispondere alle incertezze poste dalla scala appoggiata al muro raddoppiando gli esercizi sul problema di Pitagora avrebbero ottenuto, probabilmente, risultati decisamente inferiori alle attese e all'impegno. Non avrebbero, infatti, fatto gran che per insegnare agli alunni a uscire dal teorema di Pitagora, riconoscerlo nei diversi modi in cui si presenta nella loro realtà e tornare, alla fine, al teorema di Pitagora per risolvere quegli stessi problemi.

La costruzione delle competenze, richiede un processamento dei saperi molto più articolato del, pur necessario, sapere cosa, del saper, cioè, agire una conoscenza nell'ambito di appartenenza. Richiede anche il sapere verso dove, e cioè la capacità di vedere tutti i diversi contesti e casi in cui le conoscenze possono essere investite e il sapere come, e cioè la capacità di usare correttamente e consapevolmente sia strategie di problem solving (analizzare un problema, fare ipotesi di soluzione, applicare un'ipotesi, verificare i risultati) sia di scoperta euristica. Possiamo semplificare dicendo che insegnare competenze significa trasformare la scuola in un centro di ricerca e l'insegnante in un responsabile di programmi di ricerca. L'esperienza sembra dire che proprio in questa trasformazione della didattica, per quanto implica di personalizzazione dei processi di apprendimento, vi è la chiave sia del recupero delle fragilità sia lo sviluppo dell'eccellenza.

Non c'è contraddizione tra conoscenze e competenze

di Luigi Gaudio

Conoscenze e competenze sono come due pezzi di un mosaico che si incastrano perfettamente l'uno con l'altro, e l'uno non ha senso senza l'altro, come il symbolum greco, cioè quell'oggetto che era diviso in due pezzi, per dimostrare l'ospitalità e il legame tra le persone.

La conoscenza non è contrapposta alla competenza.

L'una è parte dell'altra.

Insegnare e imparare latino e greco presuppongono un apprendistato (uso volutamente una parola di cui si discute molto oggi) molto simile a un lavoro di falegnameria, pur con strumenti diversi.

Conoscere e fare sono collegati.

Conoscere ti insegna a fare.

Studiare latino ti insegna a fare un libro, sempre ammesso e non concesso che studiare latino non ti possa servire a fare l'ingegnere.

Studiare tecnologia del legno ti insegna a fare un tavolo, sempre ammesso e non concesso che studiare tecnologia del legno sia un'attività che non implica la creatività personale.

Una conoscenza che ha un senso, che non è fine a se stessa, diventa competenza.

Del resto la competenza ha bisogno di conoscenze pregresse.

Chi contrappone competenza e conoscenza non conosce che cos'è davvero la conoscenza e cos'è la competenza.

Pertanto, il bipolarismo, la contrapposizione del partito della conoscenza e del partito della competenza, è fuorviante.

Chi esalta le competenze corre il rischio di giustificare livelli di apprendimento sempre più bassi. Nel nome di una potenzialità che non si svilupperebbe nell'arco del corso di studi, ma solo dopo, nel mondo del lavoro, si giustifica spesso la mancanza di impegno e l'approssimazione.

Chi esalta le conoscenze, invece, potrebbe legittimare un nozionismo vuoto e slegato dalla realtà. È il caso dello

studio della letteratura (e io sono un professore di lettere, appassionato di letteratura) o dei teoremi matematici, che certe volte diventa una meccanica ripetizione, che mortifica l'acquisizione di competenze linguistiche, da una parte, o di competenze di risoluzione dei problemi, dall'altra.

Occorre evitare entrambe queste distorsioni.

Conoscere, invece, serve per fare.

Conoscere serve per acquisire competenze, come si intuisce dal Documento della Commissione Europea (Bruxelles – 2005) e dal Decreto Fioroni n. 139 del 2007.

Conoscenze e competenze sono come due pezzi di un mosaico che si incastrano perfettamente l'uno con l'altro, e l'uno non ha senso senza l'altro, come il symbolum greco, cioè quell'oggetto che era diviso in due pezzi, per dimostrare l'ospitalità e il legame tra le persone.

Comunque, conoscenza non è sinonimo di competenza.

Alcuni hanno semplicemente cambiato nome alle conoscenze, chiamandole competenze, perché è un termine più di moda, senza cambiare la sostanza.

Infatti, non tutte le conoscenze diventano competenze utili nel mondo universitario e del lavoro.

Un terzo dei diplomati liceali non passa il primo anno dell'università, e questa è la dimostrazione che la nostra scuola è troppo separata dalla ricerca e dalla realtà esterna.

Il caso italiano è da ricondurre alla predominanza dell'epistemologia delle discipline, al peso rilevante degli insegnamenti astratti, e all'enciclopedismo dell'insegnamento.

Dobbiamo combattere l'astrattezza della scuola.

Occorre applicare la conoscenza alla realtà.

Forse, in conclusione, varrebbe la pena di riprendere in mano un saggio illuminante al proposito, come "La testa ben fatta" di Edgar Morin.

Progettare per competenze di Filomena Rocca

Un prototipo di buona pratica per l'autoformazione dei docenti di area scientifico-tecnologica e una breve riflessione su alcuni percorsi formativi sperimentati nell'ambito del Progetto lauree scientifiche nell'anno scolastico 2006/2007.



Nel triennio del ciclo secondario le discipline scientifiche devono sistemare le conoscenze costruite e maturate negli anni dell'obbligo in una struttura concettuale sufficientemente organica e rigorosa; introdurre una prospettiva storica di sviluppo delle idee; fornire elementi di scienza moderna per comprendere, interpretare, utilizzare i risultati scientifici e le applicazioni tecnologiche del ventesimo secolo. Rispetto al percorso di studio

precedente, nell'ultima fase del ciclo secondario si cureranno di più gli aspetti teorici mostrando il loro potere interpretativo nei riguardi dell'evidenza sperimentale e fenomenologica, proponendo un laboratorio costituito di esperimenti emblematici e significativi da eseguire eventualmente con attrezzature tecnologicamente avanzate e/o rielaborando dati forniti da centri di ricerca. Anche in questa fase le scelte metodologiche dovranno valorizzare la partecipazione attiva degli alunni usando gli strumenti della discussione condivisa e del lavoro di gruppo, ponendo attenzione all'ulteriore sviluppo e rafforzamento di competenze ed atteggiamenti già previsti nei cicli precedenti. La formazione continua degli insegnanti, che in questo processo assume un ruolo fondamentale, va integrata con la ricerca didattica per la nuova professionalità docente composta da un articolato complesso di competenze disciplinari, tecniche, pedagogiche, sociali ed organizzative.

La ricerca si conferma essere lo strumento più efficace per il coinvolgimento dell'insegnante nella propria formazione e per una formazione integrata con l'impegno didattico, ma gli insegnanti non hanno tra le proprie competenze quella della ricerca. Ad essa vanno formati, ad esempio, con esperienze di ricerca collaborativa svolte con i professionisti della ricerca educativa e didattica. Gli studenti hanno difficoltà a costruire un'analisi quantitativa della fenomenologia per costruire relazioni tra grandezze, riconoscere il loro ruolo, e controllare potenzialità e limiti delle relazioni stesse. Tendono inoltre intuitivamente e spontaneamente a illustrare comportamenti in modo descrittivo, più che interpretativo, a descrivere anche quando viene loro chiesto di interpretare, come conseguenza della indiscussa assunzione che la modalità verbale sia il canale privilegiato di comunicazione. Ad essa, inoltre, si accompagna la tendenza ad un uso approssimativo del linguaggio.

Il processo di formalizzazione e la capacità di usare il linguaggio sintetico di cui si avvalgono le scienze sono in contrapposizione alla narrazione indistinta spesso usata dagli studenti. Essi, infatti, riconoscono correlazioni, ma non si pongono il problema di individuarne il significato – ciò è correlato alla tendenza del fare finalizzato a se stesso. Ciò è anche associato al fatto che si riscontrano forti difficoltà a formalizzare e a fare del linguaggio formale uno strumento anche solo di descrizione. Gli studenti non sanno relazionare le grandezze in termini formali e non riconoscono relazioni tra variabili per una descrizione dei processi, relazioni che sottendono un modello o una teoria. Ad esempio, in fisica, la seconda legge della dinamica viene posta sullo stesso piano della legge di Ohm. Pertanto si rende necessario, da parte dei docenti, il confronto delle attività didattiche con le tecniche di progettazione, fondate sulle competenze non solo di tipo disciplinare ma anche trasversali.

Le competenze

Per competenze si intende ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato. Per obiettivi si intendono le prestazioni che si richiedono agli allievi come indicatori (graduati) del possesso di competenze.

Ai fini della programmazione curricolare abbiamo trovato utile formare nuovi raggruppamenti di competenze di tipo trasversale, facenti diretto riferimento alle aree d'interesse delle discipline scientifiche, quali per esempio:

- 1) Interagire con l'ambiente circostante a scopo di conoscenza
- 2) Usare strumenti per interpretare/modificare il mondo circostante
- 3) Comunicare
- 4) Agire consapevolmente nei rapporti con gli altri e con l'ambiente

Pertanto le competenze trasversali che le discipline scientifiche possono contribuire a far acquisire sono:

- saper interagire con l'ambiente a scopo di indagine e conoscenza, e quindi osservare;

- manipolare, utilizzare strumenti di misura, quantificare, raccogliere dati, ma anche individuare le variabili oggetto d'interesse e selezionare le regolarità;

- comunicare in modo tollerante con gli altri componenti della classe per confrontarsi e riconoscere i limiti delle proprie conoscenze.

Per approfondire:

- progetto lauree scientifiche 2006/2007

http://www.miur.it/0002Univer/0023Studen/0781Proget/index_cf2.htm

Italiano: lingua, letteratura, conoscenze, competenze
di Fiorella Farinelli

Invalsi e Accademia della Crusca analizzano gli elaborati della maturità e ne ricavano una descrizione desolante per le competenze linguistiche dei nostri studenti. Quali le cause? Quali le strade da percorrere?

Dunque non sono più solo i professori universitari a segnalare con allarme la scarsa padronanza linguistica di tanti nostri giovani diplomati. La seconda rilevazione su un campione di elaborati

di italiano degli esami di stato 2010, condotta da Invalsi con la collaborazione scientifica dell'Accademia della Crusca, conferma il quadro che si era profilato con la prima. Quadro, bisogna ammetterlo, scoraggiante. In tutte e quattro le competenze fondamentali – testuale, grammaticale, lessicale-semantica, ideativa – il 54% degli studenti non raggiunge la sufficienza. Il professor Sabatini, presidente onorario dell'Accademia e coordinatore della rilevazione, in una recente intervista (<http://bit.ly/atnpIi>) si dichiara certo della scientificità dei risultati. Metodi e criteri adottati, infatti, allontanano il dubbio di un'applicazione “purista” degli indicatori. E deve rassicurare sull'indipendenza della valutazione il fatto che siano stati cambiati i valutatori dalla prima alla seconda rilevazione e che i 545 elaborati siano stati analizzati da gruppi di esperti che hanno lavorato in modo separato.

Ma cosa c'è dietro quel valore medio del 54%? Intanto le immancabili differenze tra i tre comparti dell'istruzione secondaria superiore. Gli insufficienti sono il 34% nei licei, il 67% nei tecnici, l'80,5% nei professionali e, calcolando gli “appena sufficienti” (rispettivamente il 41, il 25, il 14 per cento), ad avere una buona padronanza linguistica nei licei sono solo il 25%, nei tecnici, l'8%, nei professionali il 5,5%. Davvero troppo poco al termine di almeno tredici anni di scuola in cui all'insegnamento dell'italiano vengono sempre dedicati sufficienti spazi temporali e in cui l'italiano scritto viene diffusamente utilizzato anche per numerose altre discipline. Non solo. Anche chi padroneggia meglio la lingua, ha un lessico più ricco e accurato e buone capacità di ideazione e organizzazione del testo, rivela spesso consistenti difficoltà a usare correttamente e in modo pertinente la punteggiatura. Secondo Sabatini, questa è una delle prove che a un certo punto – dopo



la media, già nella media? – la scuola non contribuisce più granché a far evolvere ulteriormente le competenze linguistiche maturate dentro e fuori dai contesti scolastici, in famiglia e in altri ambiti. Ne prende atto, come di un dato di fatto originato da un mix di doti naturali, provenienza socioculturale, forse anche storia scolastica, e passa ad altro. Cioè allo studio della letteratura, così gremito di autori – come evitarlo, nella tradizionale impostazione storicista della materia? – che diventa molto difficile, se non impossibile, lavorare in profondità sui testi. Con risultati, si potrebbe aggiungere, doppiamente negativi, sul versante culturale come su quello linguistico. È un fatto, comunque – anche questo emerge dalla rilevazione Invalsi-Crusca – che nella scelta tra le diverse tipologie di prove previste per gli esami di Stato, sono pochi gli studenti che decidono di misurarsi con l'analisi del testo, probabilmente perché non si è lavorato abbastanza in questo senso, e forse anche perché c'è un certo timore a farlo con un testo che non sia già noto. Ma anche quando la scelta cade sul "saggio breve", i testi proposti come tracce o fonti sono di solito poco o male usati: in gran parte dei casi ci si limita a riferimenti fuggevoli, più che altro pretesti per introdurre la solita dissertazione libera, o liberamente retorica, sul tema; in altri vengono assemblati senza un minimo di approccio critico.

Anche da questa rilevazione, insomma, emergono elementi che richiederebbero riflessioni, analisi generali e di dettaglio, e l'elaborazione di proposte concrete di varia natura. Il professor Sabatini, per esempio, mentre apprezza che nelle Indicazioni per la scuola secondaria superiore si faccia finalmente strada la necessità che l'insegnamento della lingua sia permanente, per lo meno per evitare alibi a una didattica troppo schiacciata sullo studio della letteratura e per spingere l'editoria scolastica a produrre testi adeguati, richiama anche l'importanza di una formazione linguistica e glottodidattica nella preparazione universitaria degli insegnanti e nei concorsi per l'accesso all'insegnamento. Critiche analoghe al peso eccessivo di uno studio della letteratura che di solito trascura il valore educativo e linguistico dell'analisi del testo vengono dal professor Serianni (<http://bit.ly/9rnsss>), ordinario di storia della lingua italiana alla Sapienza di Roma, che suggerisce l'utilizzo anche nell'insegnamento dell'italiano degli esercizi mirati (i test discreti, come li chiama la glottodidattica) sulla punteggiatura, i connettivi, il lessico astratto che si usano per l'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano lingua 2. Piste concrete e utili a superare il diffuso giustificazionismo di chi spiega i risultati scadenti con la solita demonizzazione di sms e twitter, internet e televisione o, in modi più colti, con l'espansione trionfante dell'oralità anche in domini tradizionalmente riservati alla scrittura. Tutto vero, ma non è con l'evoluzione degli usi della lingua e delle forme di comunicazione che la scuola dovrebbe misurarsi? Sullo sfondo, e fuori dalle tante astratte o ideologiche contrapposizioni di questi giorni, una discussione seria sull'apprendimento della lingua italiana potrebbe dare ottimi contributi a superare l'insulsa diatriba tra conoscenze e competenze. Forse in nessun campo come in quello della padronanza linguistica è infatti così evidente che non può esserci apprendimento se non nell'intreccio indissolubile e funzionale di entrambe.