

E' possibile una didattica per competenze?*

Mario Castoldi

Professore Associato di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

* Il presente articolo è un adattamento della conferenza, dallo stesso titolo, tenuta in occasione della giornata di studio "La logica delle competenze", organizzata a Camignolo il 10 maggio 2014. Il testo è apparso nella rivista Verifiche, Anno 45, n.5, pp.15-21.

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

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

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

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

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

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

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

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

Vorrei prendere spunto, per esemplificare l’idea di apprendimento, da un quesito tratto dalle famigerate prove PISA, che, come sappiamo, anche a livello internazionale rappresentano un riferimento forte - pur nei limiti di prove di tipo standardizzato - a questa transizione verso le competenze. Riferimento che nel contesto italiano diventa generativo delle prove gestite dall’INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) le quali traggono spunto sostanzialmente dai materiali del PISA, assunti come riferimenti nella loro progettazione. Vorrei riprendere questo quesito proprio come invito a entrare in queste proposte, a non rimanere in superficie.

Che idea di apprendimento vuole essere sollecitata e si intende verificare attraverso queste prove? Il seguente quesito si propone di verifi-

care una competenza nell'ambito della matematica, uno dei tre settori indagati attraverso il progetto PISA.

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

Si tratta di un quesito a risposta aperta - non ci sono soluzioni tra cui scegliere - e articolato in alcuni passaggi. Innanzitutto si richiama il fatto che si parte dall'abbozzare una situazione reale; abbozzare perché stiamo parlando di un'indagine internazionale, quindi la situazione non deve necessariamente riguardare il parco vero e proprio che si trova fuori dalla scuola, ma vuole soltanto richiamare un contesto dentro cui affrontare un problema. Un primo passo per la gestione di questo problema può riguardare il provare a rappresentarsi, attraverso appunto il linguaggio della disciplina, la situazione proposta. In prima approssimazione, una possibile rappresentazione, ma non l'unica, può essere quella di pensare appunto il parco come una figura triangolare di cui non si conoscono le caratteristiche e la luce proiettata dal lampione come un'area circolare intorno al lampione stesso. stiamo pensando a una fonte di luce dall'alto, che illumina un'area circolare intorno a sé.

A questo punto è possibile ritornare sul problema di partenza e trasportarlo in termini formali: il problema diventa così quello di localizzare il centro di quel cerchio, cioè di quell'area circolare che illumina interamente e, quindi, circonda interamente il mio triangolo. Questo punto è uno dei luoghi geometrici che caratterizzano il triangolo: il circocentro. Per individuare il circocentro di un qualsiasi triangolo ho bisogno di costruire gli assi sui lati del triangolo stesso, cioè i segmenti perpendicolari al lato che passano dal punto medio.

In realtà viene richiamato un passaggio ulteriore che per certi versi va anche oltre la doman-

da iniziale, un passaggio che in qualche modo invita a tornare alla situazione di realtà da cui siamo partiti e che forse potrebbe essere oggetto di una seconda domanda nella logica di questa indagine. Questa domanda potrebbe per esempio essere: la soluzione che ho pensato è l'unica possibile? O ci sono delle variabili, dei fattori dentro il contesto proposto che potrebbero consentire anche altre soluzioni?

In effetti, la soluzione che ho pensato non è l'unica possibile perché per risolvere questo problema posso prendere in considerazione altri fattori quali il tipo di illuminazione, l'altezza del lampione o le caratteristiche del parco stesso che non è una figura piana, ma che può avere appunto degli alberi, delle siepi, dei giochi per bambini; altri fattori che, evidentemente, possono condizionare la soluzione al problema posto.

Partendo da questo esempio, che ci consente di vedere da vicino la prospettiva e l'idea di apprendimento sottesa, possiamo tentare di generalizzare e chiederci: quale apprendimento vuole essere sollecitato e verificato attraverso quesiti di questo tipo?

La figura qui presente riprende appunto la visualizzazione proposta nei materiali del PISA. I passaggi richiamati ci riportano a quei diversi passi risolutivi che abbiamo visto nell'esempio precedente. (Vedi allegato 1 [io includerei la figura])

Qual è allora l'aspetto rilevante dal punto di vista dell'apprendimento che questo schema ci richiama? Sostanzialmente è l'idea che un quesito, come quello da cui siamo partiti, richiede all'allievo di saper mettere in relazione i propri saperi con dei contesti di realtà in cui questi saperi sono in gioco. Ciò significa che l'idea di apprendimento non è circoscritta solo al possesso del sapere disciplinare (nel caso specifico il concetto di circocentro e il procedimento per individuarlo all'interno del triangolo), ma si allarga alle linee orizzontali, cioè alla capacità di mettere in relazione questi saperi con dei contesti d'azione da affrontare.

Sempre rimanendo nella terminologia proposta dal progetto PISA questo percorso viene identificato con alcuni processi che sono ritenuti chiave nella gestione appunto di un problema: formulare un problema, quindi trasporlo da un linguaggio naturale a un linguaggio disciplinare, utilizzare i propri saperi per dare una risposta al problema che si è identificato, interpretare e valutare la soluzione in rapporto ai contesti di realtà. Il riferimento a questi processi ci aiuta a disporre di un'altra chiave di lettura alla prospettiva dell'apprendere per competenze. Provo, per essere più esplicito nell'identificare questa chiave di lettura, a richiamare la proposta del matematico Alan Schoenfeld, il quale rifletteva, dal punto di vista dell'apprendimento, su domande quali: che cosa significa saper risolvere un problema? Che cosa mette in gioco la capacità di affrontare un problema? Egli fornisce una possibile risposta, ovviamente non l'unica, identificando quattro elementi che a suo giudizio qualificano una "expertise" nella risoluzione di un problema. (ovviamente a diversi livelli di complessità e in rapporto all'età e ai saperi che sono in gioco).

Innanzitutto ci conferma che occorrono delle risorse cognitive, come lui le chiama, cioè un insieme di saperi da mettere in gioco nell'affrontare la situazione stessa. Questo significa che conoscenze e abilità rappresentano, in qualche modo, il patrimonio di riferimento ineludibile e questo l'abbiamo visto anche nell'esempio da cui sono partito.

Un secondo elemento riguarda tutti i processi connessi alla messa a fuoco del problema. Si tratta di quei processi che sono preliminari alla risoluzione in senso stretto, ma che si richiamano la capacità di mettere a fuoco la situazione che devo affrontare. Sono quindi processi di comprensione, di analisi, di riconoscimento di variabili, di rappresentazione della situazione proposta e via dicendo.

Un terzo elemento, in qualche modo consequenziale al secondo, ci porta, una volta messo

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

Un ultimo elemento richiamato da Schoenfeld allarga il campo a processi che non sono soltanto strettamente cognitivi, ma anche di ordine motivazionale, e che sono legati, ad esempio, all'idea di matematica che il soggetto ha² oppure all'idea che questo soggetto ha di se stesso in rapporto alla matematica, oppure ancora ai dubbi che può avere quanto alla sua capacità di utilizzare questo linguaggio.

Ho voluto riprendere questo esempio di analisi di una determinata competenza (la capacità di risolvere un problema) per richiamare quello che mi sembra un altro elemento di valore aggiunto che il concetto di competenza ci propone: l'attenzione ai processi. Cioè il pensare lo sviluppo dell'apprendimento non solo come acquisizione di un bagaglio di risorse cognitive, per usare la terminologia di Schoenfeld, di saperi, ma anche come lo sviluppo di un insieme di processi sia cognitivi, sia extracognitivi che consentono appunto di mobilitare questi saperi.

Se ora confrontiamo questo nuovo modo di pensare lo sviluppo dell'apprendimento, con quanto capita nella realtà della scuola, si può dire, che nella cultura scolastica (almeno in Italia) sia ancora e purtroppo attuale una scarsa attenzione al secondo dei due elementi. Ciò non stupisce, perché la scuola, tradizionalmen-

² Questa idea di matematica risponde a domande come: che cosa è per me la matematica? È quella cosa che si fa alla seconda ora del lunedì o è la materia contenuta nel quaderno giallo? È qualcosa che in qualche modo riguarda la mia vita?

te, ha sempre assegnato una forte attenzione al primo di questi elementi, e i nostri libri di testo ne sono un esempio molto evidente; basta considerare il numero di pagine da loro dedicato all'acquisizione dei saperi e alla loro valutazione. Mi sembra invece che non si possa trovare un'attenzione analoga sugli altri aspetti, che spesso sono ritenuti quasi delle doti innate o comunque degli elementi che maturano in qualche modo autonomamente per il soggetto e quindi non sono oggetto di lavoro sistematico e intenzionale e tanto meno di valutazione.

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

Per concludere questo primo momento dell'argomentazione, vorrei provare a richiamare quelli che mi sembrano alcuni elementi di valore aggiunto in questa transizione verso l'idea di un apprendimento orientato alle competenze, focalizzandomi su tre elementi. Innanzitutto si tratta di passare da una visione statica a una più dinamica dell'apprendere. Di solito termini come conoscenza e abilità (in qualche modo lo abbiamo già visto negli esempi precedenti) ci riportano a un'idea di sapere come acquisizione di un patrimonio, di un repertorio di conoscenze. Basta pensare anche ai riflessi linguistici: nella lingua italiana si dice "ho dei saperi", "ho delle conoscenze". Il soggetto ha delle conoscenze, ha delle abilità, là dove la prospettiva delle competenze ci riporta a una visione dinamica del sapere, cioè un sapere in uso, un sapere che è in gioco. Non a caso il riflesso linguistico di ciò si riconosce nell'espressione "sono competente", riflesso che mette in gioco questa visione più dinamica, più evolutiva del sapere.

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

Un terzo elemento, che in qualche modo mi pareva riconoscibile anche nell'esempio da cui siamo partiti, è il passaggio da un sapere più astratto o più decontestualizzato a un sapere più situato, un sapere che si colloca appunto all'interno di contesti di realtà. In rapporto a questa idea di apprendimento ho cercato di richiamare in maniera essenziale, come cambia la visione del lavoro formativo. Vorrei sviluppare questo aspetto con un'immagine, che poi proverò ad argomentare meglio. L'immagine è, nella rappresentazione dell'azione didattica, il passaggio dal triangolo al quadrilatero. La maggior parte di voi ha presente che nel sapere didattico degli ultimi trenta, quarant'anni la rappresentazione classica dell'azione di insegnamento è il cosiddetto triangolo didattico, che identifica come elementi chiave dell'azione didattica l'insegnante, gli allievi e i contenuti culturali. Il compito dell'insegnante ruota attorno alla sua capacità di far interagire i tre poli di questo ideale triangolo.

La prospettiva delle competenze (dicevamo prima: abbassare la tendina, allargare lo sguardo) mette in gioco un quarto polo. Un quarto polo, mi permetto di evidenziarlo, anche in

rapporto a un richiamo che era stato fatto nell'intervento precedente sull'idea di situazione di vita, che io riprendo, anche se non letteralmente, dalle Indicazioni nazionali per il primo ciclo della scuola italiana.. In questo documento si introduce il profilo in uscita dello studente, profilo che è costruito sulle otto competenze europee.

Lo studente al termine del primo ciclo è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni tipiche della propria età.

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

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

Provo a richiamare un esempio di livello "meta", riferendomi all'apprendimento della lin-

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

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

Dal punto di vista di Resnick, quindi, il lavoro scolastico deve riuscire a tenere in relazione l'attività formativa con i contesti di realtà all'interno dei quali questo lavoro acquista significato. Per richiamare un'immagine molto presente nella letteratura su questi temi, pur con il rischio di estremizzare quello che stiamo dicendo, credo che in questo passaggio dal triangolo al quadrilatero possiamo riconoscere

due visioni dell'insegnamento: l'insegnamento muro e l'insegnamento ponte.

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

Il libro di testo è un punto chiave, perché evoca e oggettivizza un'idea di sapere già ben organizzato, costruito, articolato, strutturato in capitoli, sotto capitoli, prove di verifica, esercizi. Il sapere è già confezionato; si tratta solo di assimilarlo. In una prospettiva di ponte, di allargamento dell'insegnamento al nostro quadrilatero, il libro diventa invece uno dei tanti strumenti didattici all'interno di una pluralità di risorse. E questo proprio perché il focus didattico si sposta sui problemi più che sui contenuti; e intendiamo "problemi", come nella logica di ponte cui abbiamo alluso, nel senso di contesti di realtà che diventano spunto generativo per il lavoro didattico; problemi quindi come motore e nello stesso tempo come termine di riferimento del lavoro formativo. In qualche modo anche l'esempio da cui siamo partiti in quel collegamento tra saperi disciplinari e contesti di realtà ce lo richiama.

Su queste premesse, e facendo riferimento alle mie esperienze di lavoro con gli insegnanti e con alcune reti di scuole, vorrei ora presentare rapidamente quelli che mi sembrano alcuni passaggi significativi nello sviluppo di una didattica per competenze. Questi quattro passaggi, secondo la mia esperienza, sono in qualche

modo qualificanti di un approccio didattico orientato verso le competenze.

Il primo passaggio: partire dall'analisi della competenza.

Nello sviluppo di un percorso formativo non dobbiamo dare per scontato che cosa significa saper risolvere un problema, saper scrivere, saper comprendere un testo o altro. Dobbiamo invece riempire di significato questo termine (competenza), da un lato con i saperi in gioco (perché evidentemente saper scrivere mette in gioco a diversi livelli di età delle conoscenze, delle abilità, che devono essere appunto sviluppate, consolidate e strutturate); dall'altro lato in termini di processi. Questa analisi riporta di nuovo l'attenzione sui processi che abbiamo visto essere momenti qualificanti della prospettiva delle competenze. In questo esempio, che riprendo direttamente proprio da un'attività svolta in una scuola, il focus del progetto era saper scrivere.

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

Questa analisi della competenza è poi utilizzata in chiave didattica per strutturare una sorta

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

Ve li ripropongo molto sinteticamente.

- Condivisione di senso: si tratta di dedicare attenzione nella fase di introduzione di un progetto formativo al condividere il senso di questo percorso con gli allievi. Nell'esempio proposto si parte dal condividere questa esigenza : come far sentire la nostra voce per riqualificare il giardino della scuola?
- L'allenamento, che ci ricolloca al cuore della didattica. È un allenamento centrato sia sui processi (se riguarda lo scrivere, sulla pianificazione per esempio del testo, piuttosto che sulla revisione o la capacità di adattarlo al destinatario), sia sui saperi. Questa idea di allenamento richiama anche un'attività ripetitiva e di consolidamento, che fa parte

del lavoro didattico e mantiene la sua legittimità e la sua importanza.

- La partita: è il momento dell'integrazione. Dicevamo prima della competenza come occasione per integrare i saperi e quindi la metafora della partita, che ci riporta alla situazione problema su cui strutturare il percorso didattico, mette l'accento sul momento in cui entro in campo per mettere alla prova i miei saperi dopo l'allenamento.
- La riflessione: è il momento di decontestualizzazione, in cui prendo le distanze dallo specifico contesto di realtà su cui sto lavorando e mi pongo delle domande. Cosa ricavo da questo lavoro? Che cosa posso "trasferire" di questo lavoro?

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

Primo esempio di valutazione: un compito autentico, un compito di realtà, che anche in questo caso non sostituisce la prova strutturata, eventualmente la integra. Nel caso specifico, sempre ripreso da quella scuola cui ho fatto riferimento prima sul saper scrivere e sul produrre messaggi, il compito di realtà consisteva nel realizzare un manifesto pubblicitario, per invogliare i bambini di fine prima elementare a mangiare meglio, in modo sano e corretto. Si poteva utilizzare qualunque tipo di modalità comunicativa tra quelle sperimentate nel lavoro scolastico. Una volta realizzati i manifesti pubblicitari si è trattato di valutarli e quindi di definire dei criteri. Adesso abbiamo sulla parete i nostri venticinque manifesti. Come possiamo metterli a confronto? Come possiamo

stabilire quelli che sono riusciti meglio? In una classe quinta, sono stati evidenziati, insieme ai bambini, alcuni criteri che sono diventati spunto sia per valutare il proprio lavoro, sia per valutare quello degli altri. Sempre in chiave autovalutativa, dalla conclusione di questo lavoro sul saper scrivere sono nati degli spunti: una cosa che vorrei capire o fare meglio, due cose che ho imparato da questo lavoro, tre cose che già sapevo ... Ovviamente si tratta di spunti autoriflessivi, in questo caso spostati sui processi.

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

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

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

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

1. Centralità dei contenuti di sapere: è un primo assioma, e non ho assolutamente l'intenzione di farne una panoramica esaustiva. Mi pare però un assioma ancora molto forte e la pratica didattica quotidiana. Secondo la prospettiva delle competenze, invece, nello sviluppo dell'apprendimento, occorre prestare grande attenzione ai processi ribadendo la necessità di una forte integrazione tra questi ed i contenuti del sapere.
2. Setting didattico protettivo e separato. Pensiamo alla valutazione, allo stereotipo di esame: l'allievo, il foglio, la penna, tutto il resto è vissuto come una sorta di interferenza che "sporca" la valutazione. La prospettiva delle competenze ci ricorda che l'apprendere mette in gioco anche la capacità di lavorare all'interno di contesti di realtà, quindi, ad esempio, usando il libro di testo nel momento della valutazione, durante la prova. Saper usare un libro di testo è anche elemento di una competenza: la capacità di usare le risorse a disposizione per affrontare un determinato compito.
3. Apprendimento come riproduzione: la cosiddetta tripletta, "lezione, applicazione, verifica" rimane un elemento della didattica ordinaria ancora fortemente radicato. La prospettiva della competenza richiama invece, e fortemente, lo spostamento dell'apprendimento verso la rielaborazione dei propri saperi, delle proprie risorse.
4. Strutturazione rigida delle lezioni: forse c'è anche una componente emotiva

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

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

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

- Interpretare i contesti formativi nella loro unicità e diversità, fornire risposte ad hoc, non soluzione standard.
- Testimoniare un rapporto vivo con il sapere. Credo che questa sia la questione fondamentale che valorizza proprio la dignità culturale dell'essere insegnante: avere un rapporto vivo con il sapere,

non un rapporto di semplice riproduzione.

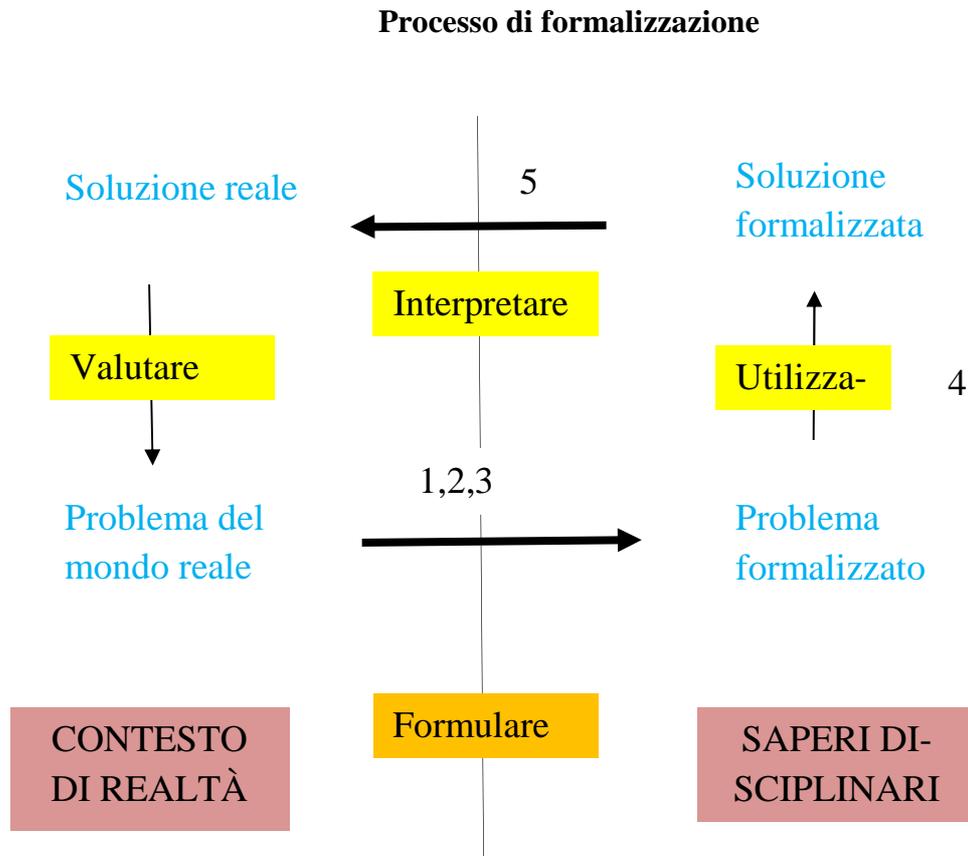
- Usare un ampio repertorio di strategie didattiche; anche questo sostanzia il saper insegnare.
- Riflettere sull'azione e nell'azione, per richiamare appunto questo lavoro formativo come ricerca che mette in gioco proprio, e innanzitutto, il ruolo dell'insegnante.
- Organizzare ambienti di apprendimento ed essere disponibile a mettersi in gioco.

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

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

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

Allegato 1: La competenza come dispositivo pedagogico generativo



1. Partire da un problema reale
2. Strutturare il problema in base a concetti disciplinari
3. Formalizzare il problema in termini disciplinari
4. Risolvere il problema formalizzato
5. Ritorno al problema reale