

2.1 LAVORARE PER COMPETENZE: QUALE APPRENDIMENTO

Uno spettro si aggira per la scuola, lo spettro delle competenze! Negli ultimi dieci-quindici anni si è assistito all'irruzione di questo concetto nel dibattito sulla scuola, prima ancora che nel nostro paese a livello internazionale: un concetto, quello di competenza, portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento. Non si tratta solo di un cambiamento di superficie, risolvibile sostituendo concetti più abituali, come quello di conoscenze o abilità, con il nuovo termine, richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni.

Solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto della competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative connesse al suo impiego nella didattica e nella valutazione scolastica e di evitare l'ennesima operazione gattopardesca, di cui è piena la storia dell'innovazione scolastica nel nostro paese, attraverso una riverniciatura lessicale o un'operazione di "lifting estetico" alle forme della didattica e della valutazione, senza intaccarne la sostanza. Non è sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare il portato del costrutto della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento. Per dirla con Watzlawich (1974) si tratta di un "cambiamento di tipo 2", profondo e globale, che modifica i paradigmi gli assunti di valore dell'esperienza scolastica, non di un più semplice "cambiamento di tipo 1", superficiale e circoscritto, limitato a qualche correttivo o revisione di facciata.

Dopo aver richiamato alcuni elementi basilari che caratterizzano il costrutto della competenza in ambito formativo, cercheremo di evidenziarne il valore aggiunto in rapporto alla riflessione sull'apprendimento nel contesto scolastico; nell'ultima parte sintetizzeremo alcune sfide che la transizione verso le competenze pone alla professionalità dell'insegnante.

2.1.1 Il significato di competenza

"Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?". Si tratta di un esempio di item tratto dal Progetto PISA ¹, che a prima vista può apparire mal formulato o ambiguo e non consentire una risposta certa; in realtà una risposta precisa esiste: la distanza tra le due case può assumere qualsiasi valore compreso nell'intervallo tra 3 e 7. Alcune caratteristiche del quesito sono da evidenziare: da un lato si tratta di una situazione problematica che contiene alcuni elementi di ambiguità, apparentemente malposta se rapportata ai classici quesiti scolastici contenenti tutti gli elementi necessari a trovare una soluzione; dall'altro la sua soluzione richiede di rappresentarsi la situazione che viene proposta, come condizione per poter arrivare in modo diretto alla soluzione (vd. Tav. 2.1.1).

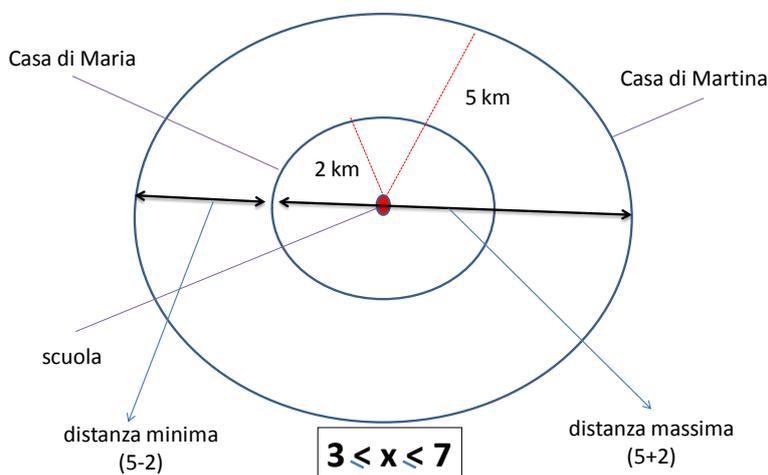
La Tav. 2.1.2 presenta un secondo esempio, sempre ripreso dal progetto PISA. Tra le quattro opzioni la soluzione D è quella che presenta meno problemi: si tratta di un rettangolo di cui conosciamo base e altezza, possiamo quindi affermare che i 32 metri di tavole sono sufficienti. Qualche problema in più per la figura B: anche in questo si tratta di una figura nota, il parallelogramma, ma di essa non conosciamo la misura del lato obliquo e non possiamo neppure calcolarla. Possiamo però dedurre che, essendo l'altezza 6 metri, il lato obliquo avrà una lunghezza indeterminata ma maggiore di 6, pertanto i nostri 32 metri di tavole non saranno sufficienti a recintare l'area. Le figure A e C presentano forme non riconducibili a figure geometriche note, di cui non possiamo neppure calcolare il perimetro come sommatoria dei singoli lati, non conoscendo la misura di ciascuno di essi. Se pensiamo le figure A e C come rettangoli, immaginando i segmenti interni come prolungamenti dei lati più esterni, allora le due figure sono

¹ Il progetto PISA (Programm for International Student Assessment), realizzato dall'OCSE a cadenza triennale a partire dal 2000, si rivolge agli studenti quindicenni, fascia d'età posta a conclusione della scuola di base nella totalità dei paesi coinvolti e quindi ritenuta cruciale per accertare la produttività del sistema scolastico complessivo, e si focalizza su tre domini di contenuto ritenuti strategici per la formazione di base nella società contemporanea: le competenze nella lettura, matematiche e scientifiche.

riconducibili al rettangolo della figura D, pertanto possiamo dedurre che i 32 metri di tavole sono sufficienti per recitarle.

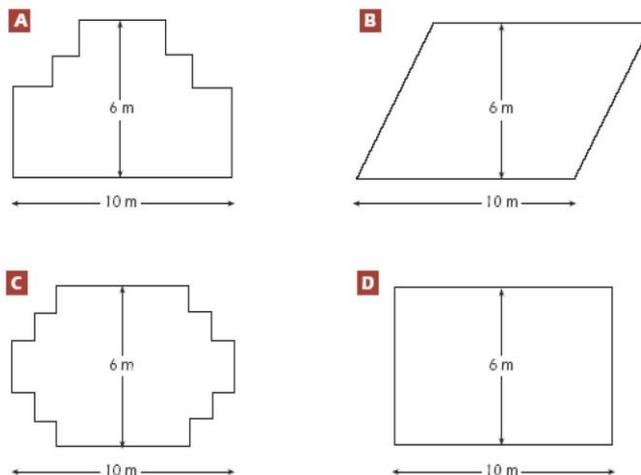
Tav. 2.1.1 Un esempio di quesito dal PISA

Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?



Tav. 2.1.2 Un secondo esempio di quesito dal PISA

Un carpentiere ha 32 metri di tavole. Quali di questi recinti può realizzare?



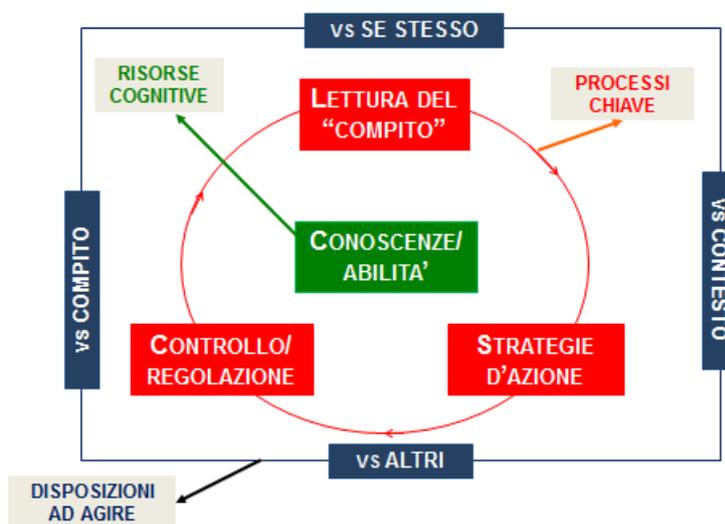
In rapporto alla risoluzione di questo problema può essere interessante mettere a confronto due approcci differenti: quello di un allievo “diligente”, che ha acquisito i saperi scolastici ma fatica ad utilizzarli in contesti diversi da quelli abituali, e quello di un allievo “competente”, che gestisce con maggiore flessibilità l’incontro tra il quesito proposto e i propri saperi. L’allievo diligente possiede le abilità e le conoscenze necessarie a risolvere il problema, anche perché si tratta di saperi di base in rapporto ad uno studente quindicenne; il punto su cui può cadere riguarda il trovarsi di fronte ad una situazione inedita, ad esempio figure geometriche non standard di cui non possiede gli algoritmi per ricavare l’apprendimento. In rapporto ad esse non può semplicemente fare ricorso al suo bagaglio di saperi e limitarsi a riprodurlo nel contesto dato, bensì deve escogitare percorsi originali per affrontare una situazione nuova, magari semplicemente trovando un diverso modo di rappresentarsi la figura proposta. Su questo piano si riconosce la differenza con l’allunno competente, il quale di fronte alla figura irregolare si pone l’interrogativo “Come posso trasformarla in una figura nota, per poter applicare i procedimenti che conosco?”.

A partire dagli esempi proposti proviamo a ricavare alcune conclusioni più generali, prendendo spunto dal contributo di un matematico (Schoenfeld, citato in Lichtner, 2004), il quale identifica quattro componenti in una competenza esperta nel problem solving matematico. Innanzitutto le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema (concetto di raggio, formule per calcolare il perimetro, abilità nel fare somme ed effettuare sottrazioni, ...); in secondo luogo le euristiche, ovvero la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo, come è risultato evidente nel caso del primo esempio; in terzo luogo le capacità strategiche, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorarne la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il sistema di valori del soggetto, con particolare riguardo alla sua idea di matematica e di se stesso in rapporto alla matematica.

La proposta di Schoenfeld ci aiuta a cogliere con evidenza la principale difficoltà che la cultura scolastica manifesta nell'approcciarsi al tema delle competenze: la scuola tende ad attribuire molto valore alla prima delle componenti richiamate dall'Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, alle altre componenti, spesso considerate alla stregua di doti innate nello studente, ma non tematizzate dalla cultura e dalla prassi scolastica tradizionale. Il passaggio verso le competenze, quindi, richiede di allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

Una rappresentazione efficace di quanto finora detto viene proposta nella Tav. 2.1.3, in cui vengono individuati tre livelli di analisi di una competenza. Il primo richiama le *risorse cognitive*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito (vedi la prima componente di Schoenfeld); il secondo evidenzia i processi cognitivi ed operativi che il soggetto è sollecitato a mobilitare per affrontare il compito proposto (vedi la seconda e terza componente di Schoenfeld); il terzo richiama l'insieme delle disposizioni ad agire che condizionano e determinano il comportamento del soggetto nel gestire la situazione in cui si trova ad agire (vedi l'ultima componente richiamata da Schoenfeld).

Tav. 2.1.3 Livelli di analisi della competenza



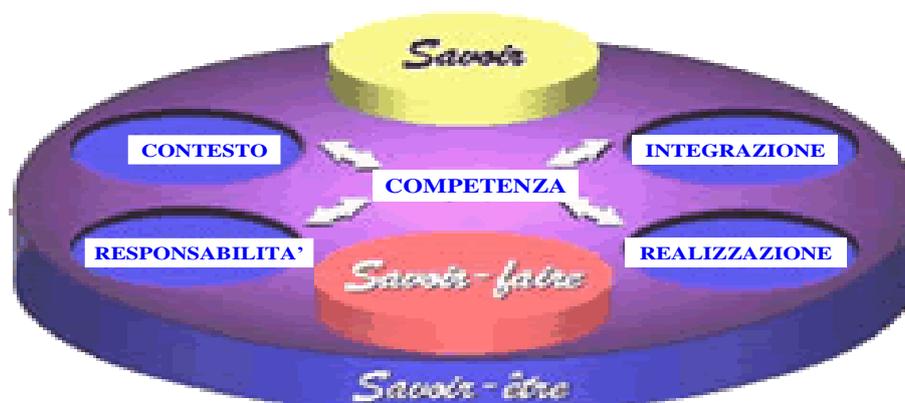
Riassumendo possiamo definire la competenza come la *“capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”* (Pellerey, 2004). In tale definizione possiamo riconoscere i principali attributi che qualificano tale concetto:

- la *capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;

- la *messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l'insieme delle risorse personali di cui dispone;
- l' *utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Seppure con qualche differenza terminologica e concettuale, tali attributi si ritrovano nelle diverse definizioni proposte dalla più recente letteratura su questo tema. Nel progetto DeSeCo, ad esempio, promosso dall'OCSE e orientato alla individuazione delle competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta, la competenza è definita come “*capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito*” (Rychen-Salganik, 2003). La Tav. 2.1.4 rappresenta i tre piani di sviluppo della competenza (sapere, saper fare e saper essere) e richiama quattro parole chiave che qualificano il costrutto: “realizzazione” per evidenziare il riferimento ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto riconoscibile e identificabile; “integrazione” a richiamare la mobilitazione delle risorse a disposizione del soggetto; “contesto” per sottolineare la capacità di muoversi all'interno delle risorse e dei vincoli caratterizzanti il contesto d'azione; “responsabilità” a richiamare il ruolo attivo del soggetto nell'esercizio della competenza.

Tav. 2.1.4 Il concetto di competenza nel progetto DeSeCo.



Fonte: Rychen D.S. & Salganik L.H. (2003).

Un altro autorevole riferimento è contenuto nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008), nella quale vengono proposti i seguenti termini per designare i risultati di apprendimento in ambito formativo:

- le conoscenze “*indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche*”;
- le abilità “*indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)*”;

- le competenze “*indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.*”, Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

2.1.2 Quale valore aggiunto

Può essere interessante collocare le nostre riflessioni sul significato di competenza in una prospettiva storica, attraverso cui evidenziare l'evoluzione del concetto e il valore aggiunto che esso veicola in rapporto ai modi tradizionali di pensare l'apprendimento nella cultura scolastica. I primi significati del concetto di competenza utilizzati in ambito formativo richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice “job/skill” ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza). Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra “competenza”, intesa come qualità interna del soggetto, e “prestazione”, intesa come comportamento osservabile;
- *dall'astratto al situato*: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “*saper fare*” al “*saper agire*”: un'espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensione operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato (cfr, Le Boterf, 2000).

Alla luce di quanto detto se volessimo sintetizzare il valore aggiunto riconoscibile nella rappresentazione del sapere attraverso il costrutto della competenza, in rapporto a concetti più tradizionalmente scolastici come quelli di conoscenza e abilità, potremmo identificare tre piani di analisi:

- il passaggio da una visione statica, prevalente nei concetti di conoscenza e abilità che ci richiamano il possesso di un certo bagaglio di saperi a disposizione del soggetto, ad una visione dinamica del sapere, veicolato dal concetto di competenza che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo, un *saper agire* insomma;
- il passaggio da un approccio analitico, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari (basti pensare agli sterminati elenchi di conoscenze e abilità propri della pedagogia per obiettivi...), ad un approccio olistico al sapere, riconoscibile nella visione della competenza come integrazione delle risorse dell'individuo e rappresentato nella struttura a cerchi concentrici del modello proposto;

- il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità che ci restituiscono un sapere astratto, non rapportato a contesti specifici (ad esempio il saper fare una moltiplicazione o conoscere le tabelline) e potenzialmente inerte, ad un sapere situato, riferito ad un determinato contesto operativo in cui agire.

Competenze e apprendimento

Il costrutto della competenza che abbiamo richiamato è in sintonia con gli indirizzi di ricerca più recenti sui processi di apprendimento, progressivamente affermatasi nella ricerca psico-pedagogica degli ultimi decenni come evoluzione dell'approccio cognitivista, il quale aveva già spostato il baricentro sui processi interni al soggetto, piuttosto che sui comportamenti manifesti. L'attributo che più di altri li contraddistingue è quello di "**costruttivo**", a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'approccio costruttivista si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base ad una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base ad una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto -.

Con il costruttivismo si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Sviluppando intuizioni già presenti in Piaget, Ausubel e nel cognitivismo più recente, la dinamica di apprendimento viene vista come una relazione dialettica tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Un secondo attributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento è quello "**socio-culturale**", a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi pionieristici di Vygotskij sul pensiero come dialogo interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali ed intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento. Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attento a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.

Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere "**situato**", ovvero al suo ancoramento al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di un altro studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione – oltre che dal linguaggio – nello sviluppo di abilità complesse; la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psicopedagogica ². Un approdo ben sintetizzato da Jonassen, il quale definisce l'apprendimento come *una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne* (cfr. Varisco, 2002) e identifica tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la

² Paradigmatica è l'espressione CSSC Learning, utilizzata da De Coorte (2010) per indicare i quattro requisiti che qualificano la prospettiva di apprendimento condivisa dalla letteratura più recente su questo tema: costruttivo (*constructive*), situato (*situated*), autoregolato (*self-regulated*) e collaborativo (*collaborative*).

costruzione intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore (cfr. Cap. 1.6). Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di equilibratura tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

2.1.3 Sfide per il lavoro docente

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita. Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto?

La rivoluzione copernicana operata dalle competenze nel pensare l'apprendimento non può non riflettersi sulle pratiche didattiche e valutative, ponendo un insieme di sfide al lavoro dell'insegnante. Ci limiteremo a richiamare alcune questioni cruciali, che verranno riprese in chiave operativa nei prossimi capitoli:

- **il rapporto tra saperi e contesti di realtà.** La competenza implica la capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti di realtà entro cui operare; in rapporto a tale relazione è possibile distinguere due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: da un lato l'*insegnamento-muro*, o diretto, fondato su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico; dall'altro l'*insegnamento-ponte*, o indiretto, basato su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico. Possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale: nell'insegnamento-muro si assumono le discontinuità tra i due mondi come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; nell'insegnamento-ponte si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici.
- **La centralità dei processi nell'apprendimento.** La visione dinamica della competenza, centrata su espressioni come "mobilitazione", "integrazione", "orchestrazione" del proprio sapere, riporta al *centro dell'attenzione i processi* di apprendimento, ovvero le modalità attraverso le quali il soggetto utilizza al meglio il proprio sapere per affrontare un compito di realtà. Apprendere non significa solo riprodurre un insieme di saperi, in modo più o meno fedele all'originale (libro di testo o parole dell'insegnante), bensì saperli rielaborare in funzione di una situazione problematica da affrontare. Lo scarto tra "diligenza" e "competenza" si riconosce in questo passaggio, da un sapere inerte, erudito e morto, ad un sapere autentico, competente e vivo.

- **Le discipline al servizio delle competenze.** Il punto fondamentale che l'irrompere delle competenze pone al mondo scolastico richiede di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che di fini in sé. Occorre *ribaltare la clamorosa inversione mezzi-fini* che ha da sempre caratterizzato la scuola, per la quale i contenuti di sapere sono diventati i fini della formazione scolastica, e riportare le discipline al ruolo per cui si sono originate e sviluppate nella storia dell'umanità: fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Solo in questo modo è possibile assumere le competenze non solo come orpello che abbellisce una proposta formativa schiacciata sulle discipline, bensì come analizzatori dell'intera proposta formativa, in rapporto ai quali precisare e strutturare il contributo che i vari saperi disciplinari possono fornire al loro sviluppo.
- **La progettazione "a ritroso".** Un approccio orientato verso le competenze comporta il *ribaltamento della logica progettuale tradizionale*: invece che andare dai traguardi alla valutazione, si tratta di anteporre alcune questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale, allo scopo di poterlo trarre in relazione ad una idea di competenza definita ed articolata. Ciò implica l'esigenza di scegliere un traguardo di competenza focale, su cui centrare l'attenzione del percorso, pur nella consapevolezza delle relazioni con altri traguardi formativi. Una volta selezionata la competenza si tratta di analizzarla attraverso l'identificazione delle dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione; analizzare una competenza significa, quindi, ricostruire il processo soggiacente alla prestazione del soggetto, allo scopo di individuare le risorse chiave che devono essere mobilitate per sviluppare la prestazione richiesta.
- **L'allargamento dello sguardo valutativo.** Un ultimo snodo riguarda il momento della valutazione, centrata su una verifica del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi a conclusione del percorso didattico; una valutazione, quindi, orientata verso la competenza del soggetto, tesa ad apprezzare il livello di padronanza raggiunto in rapporto allo specifico dominio di competenza che il progetto intendeva sviluppare. Il principio metodologico su cui strutturare il momento valutativo è quello di *triangolazione*, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto tra più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono.

Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l'incertezza, di imparare a "*sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare*" (Claxton, 1998).

La sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola. Ciò significa un lavoro che non riguarda solo la comunità professionale dei docenti, ma si allarga alla relazione con gli allievi e i genitori e al confronto con gli attori sociali, portatori quanto i docenti di un insieme di stereotipi, pregiudizi, assiomi indiscutibili in merito al significato e ai modi della formazione scolastica. In gioco c'è un'idea di scuola che va de-costruita, smontata e problematizzata pezzo a pezzo e ricostruita pazientemente su premesse diverse; un'idea di scuola che permea di sé le pratiche didattiche, le procedure organizzative, i comportamenti valutativi, i setting organizzativi.

Vengono in mente le parole di un recente saggio sui limiti e le possibilità nel realizzare innovazione nel mondo scolastico, il cui sottotitolo richiama opportunamente il passaggio dai modelli visionari

alla pratica quotidiana, nel quale si afferma “mentre l’interesse per forme innovative di apprendimento e insegnamento cresce, le difficoltà nel modificare le pratiche nelle istituzioni formative diventano sempre più evidenti. In nessun luogo la sfida è più grande che nel settore scolastico, dove pratiche di insegnamento secolari sono incorporate nelle strutture organizzative ed educative e la resistenza a nuove idee è enorme, nonostante le crescenti evidenze circa la scarsa efficacia delle tradizionali modalità didattiche” (Resnick, 2010: 286).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

E. De Corte, “Historical developments in the understanding of learning”, in OECD, <i>The nature of learning</i> , Paris, OECD, 2010.
G. Claxton. <i>Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning</i> , Bristol, University of Bristol, 1998.
G. Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i> , Napoli, Guida, 2008 (ed. or. 2000).
M. Lichtner, <i>Valutare l’apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.
M. Pellerrey, <i>Le competenze individuali e il Portfolio</i> , Firenze, La Nuova Italia, 2004.
P. Perrenoud , <i>Costruire competenze a partire dalla scuola</i> , Roma, ANICIA, 2003.
L. Resnick et alii, “Implementing innovation: from visionary models to everyday practice”, in OECD, <i>The nature of learning: using research to inspire practice</i> , 2010.
D.S. Rychen – L.H. Salganik (eds.), <i>Agire le competenze chiave</i> , Milano, Angeli, 2007.
B.M. Varisco, <i>Costruttivismo socio-culturale</i> , Roma, Carocci, 2002.
P. Watzlawich, J.H. Beavin, D.D. Jackson, <i>Pragmatica della comunicazione umana</i> , Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1967).

PER LEGGERE (Parte IV)

H.Gardner, <i>Sapere per comprendere</i> , Milano, Feltrinelli, (ed. or. 1999), pp. 131-38.
G. Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i> , Napoli, Guida, 2008, pp. 89-94.
E. Morin, <i>La testa ben fatta</i> , Milano, Cortina, 2000 (ed. or. 1999), pp. 5-9 e 15-21.
S. Papert, <i>Mind Storm</i> , Milano, Emme Edizioni, 1984 (ed. or. 1980), pp. 45-55.

PER APPROFONDIRE

G. Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i> , Napoli, Guida, 2008.
D. Maccario, <i>A scuola di competenze</i> , Torino, SEI, 2012.
OECD, <i>The nature of learning: using research to inspire practice</i> , 2010.
M. Pellerrey, <i>Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi</i> , Napoli, Tecnodid, 2010.
B.M. Varisco, <i>Costruttivismo socio-culturale</i> , Roma, Carocci, 2002.