

1. IL CONTESTO CULTURALE: LA SFIDA DELLE COMPETENZE *

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 le potenzialità 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 e gli assunti di valore dell'esperienza scolastica, non di un 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.

1.1 Dimensioni di significato

Per avviare l'esplorazione del significato di competenza possiamo prendere spunto da un quesito tratto dalle prove OCSE-PISA, che, anche a livello internazionale, rappresentano un riferimento autorevole e cruciale per capire in quale direzione si orienta la ricerca valutativa sugli apprendimenti ¹. 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 si ispirano alle ricerche internazionali e ai loro quadri di riferimento, con particolare attenzione al PISA. Quale idea di apprendimento vuole essere sollecitato e si intende verificare attraverso queste prove? Il seguente quesito è tratto dall'ambito matematico, uno dei tre settori indagati, a cadenza triennale, dal 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 il cui percorso risolutivo viene scandito da alcuni passaggi (vd. Tav. 1.1). Innanzitutto si parte dal richiamo ad una situazione reale, per quanto semplicemente abbozzata e, considerata la natura del progetto PISA, non riferita ad uno specifico contesto (1A). Un primo passo per la risoluzione di questo problema concerne la rappresentazione, in chiave matematica, della situazione proposta: il parco viene visto come un generico triangolo e la luce proiettata dal lampione come un'area circolare intorno al lampione stesso, considerato come una fonte di luce dall'alto che illumina un'area circolare intorno a se stessa (1B).

A questo punto è possibile ritornare sul problema di partenza e trasporlo in termini formali: il problema diventa quello di localizzare il centro di quel cerchio, cioè di quell'area circolare che

* Tratto da M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, in corso di stampa.

¹ Il progetto OCSE-PISA (Programm for International Student Assessment) prevede a partire dal 2000 un'indagine, a cadenza triennale, sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti quindicenni in tre ambiti chiave (lettura, matematica, scienze).

illumina interamente e, quindi, circonda il mio triangolo (1C). Tale luogo geometrico è denominato circocentro e rappresenta il punto di intersezione tra gli assi costruiti sui lati del triangolo, ovvero i segmenti perpendicolari al lato che passano dal punto medio (1D).

Tav. 1.1 Percorso risolutivo: caso particolare

A. Partire da un problema reale

Occorre localizzare il punto di un parco in cui mettere un lampione.

B. Strutturare il problema in base a concetti matematici

Il parco può essere rappresentato con un triangolo e l'illuminazione di un lampione come un cerchio con un lampione al centro.



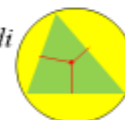
C. Formalizzare il problema matematico

Il problema viene riformulato in "localizzare il centro del cerchio circoscritto al triangolo".



D. Risolvere il problema matematico

Poiché il centro di un cerchio circoscritto a un triangolo giace nel punto di incontro degli assi dei lati del triangolo occorre costruire gli assi su due lati del triangolo. Il loro punto di intersezione è il centro del cerchio.



E. Tradurre la soluzione matematica in rapporto alla situazione reale

Si tratta di applicare la soluzione alla situazione reale, considerando le caratteristiche degli angoli, l'ubicazione e la dimensione degli alberi, etc.

Fonte: PISA, 2012

In realtà, nei materiali del progetto PISA viene richiamato un passaggio ulteriore che per certi versi va oltre la domanda iniziale, attraverso il quale si sollecita a tornare alla situazione di realtà da cui siamo partiti per domandarsi: la soluzione ipotizzata è l'unica possibile? oppure ci sono delle variabili del contesto proposto che consentono altre soluzioni? In effetti la soluzione ipotizzata non è l'unica possibile in quanto vi sono una serie di fattori nella situazione di realtà presentata che potrebbero condizionare la risposta alla domanda (1E): l'ampiezza di illuminazione del lampione, l'altezza del lampione, le caratteristiche specifiche del triangolo, gli elementi presenti nel parco (alberi, siepi, giochi per bambini, collinette, ...), etc.

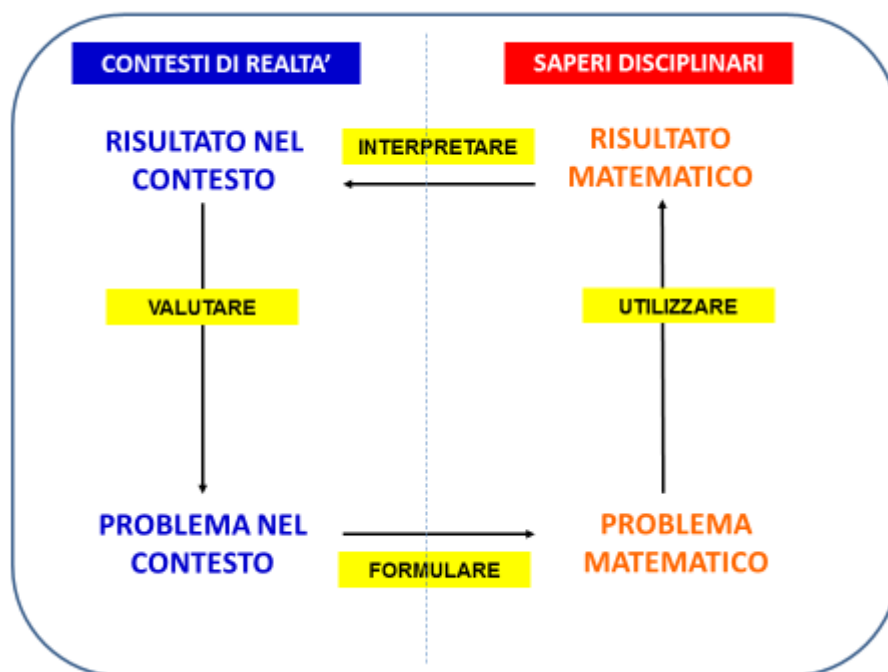
L'esempio proposto viene utilizzato nei materiali PISA per generalizzare le caratteristiche del processo di apprendimento che viene mobilitato attraverso i quesiti impiegati nell'indagine: si parte da un contesto di realtà; lo si affronta in chiave matematica, utilizzando il linguaggio della disciplina per rappresentarlo; si impiegano le procedure disciplinari per dare una soluzione matematica al quesito; si ritorna al contesto di realtà per ragionare in merito alla pertinenza e alla appropriatezza della soluzione proposta (cfr. Tav. 1.2).

Qual è l'aspetto rilevante, dal punto di vista dell'apprendimento, che questa rappresentazione ci richiama? Sostanzialmente 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 queste risorse sono in gioco. Ciò significa che l'idea di apprendimento non è circoscritta solo al possesso del sapere disciplinare rappresentato nella parte destra dello schema (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 che devono essere affrontati.

Nella terminologia proposta dal PISA tale percorso viene descritto attraverso l'identificazione di alcuni processi che sono ritenuti chiave per la gestione del problema: *formulare* il problema, ovvero trasporlo dal linguaggio naturale al linguaggio formalizzato della disciplina, *utilizzare* i propri saperi

per dare una risposta al problema che si è identificato, *interpretare* e *valutare* la pertinenza della soluzione ipotizzata in rapporto al contesto di realtà da cui si è partiti.

Tav. 1.2 Percorso risolutivo: generalizzazione



Fonte: PISA, 2012

In modo analogo a quanto riscontrato nel PISA, il matematico Alan Schoenfeld (cfr. Lichtner, 2004) identifica quattro elementi che qualificano una “expertise” nella risoluzione di un problema (ovviamente a diversi livelli di complessità in rapporto all’età e alle conoscenze che sono in gioco): innanzitutto delle risorse cognitive, ovvero un insieme di saperi da mobilitare nell’affrontare la situazione stessa; in secondo luogo i processi connessi alla messa a fuoco del problema, preliminari alla risoluzione in senso stretto, quali: comprensione, analisi, riconoscimento di variabili, rappresentazione della situazione proposta e via dicendo; in terzo luogo i processi connessi alla gestione strategica del problema da affrontare, quali l’individuazione di ipotesi risolutive, la loro verifica sperimentale e l’eventuale revisione; un ultimo elemento richiamato da Schoenfeld allarga il campo a processi che non sono soltanto di tipo cognitivo, ma anche di ordine motivazionale ed affettivo, quali, ad esempio, l’idea di matematica che il soggetto ha ², l’idea che il soggetto ha di se stesso in rapporto alla matematica, le sue convinzioni o i suoi dubbi in merito alla sua capacità di utilizzare questo linguaggio.

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 al primo dei componenti richiamati dall’Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, agli altri componenti, spesso considerati alla stregua di doti innate nello studente, ma non messi a tema nella cultura e nella 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 sintesi efficace di quanto finora detto viene proposta nella Tav. 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 e i processi

² L’idea di matematica risponde a domande quali: 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?

evidenziati nel PISA); 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). Sviluppare una competenza implica prestare attenzione a tutti e tre i livelli indicati, che tendono a collocarsi a diversi livelli di profondità nell'esperienza di apprendimento del soggetto.

Tav. 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 si possono 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. 1.4 rappresenta i tre piani di sviluppo della competenza evidenziati in tale proposta (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. 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 e del Consiglio Europeo 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. Nell’EQF 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. Nell’EQF 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., Nell’EQF le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*”.

Anche in questa definizione, che rappresenta attualmente il riferimento più autorevole e orientativo anche per il nostro paese, si evidenzia la dimensione integrata della competenza e il suo orientamento verso situazioni d’uso del sapere.

1.2 Uno sguardo evolutivo

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. Le prime accezioni di competenza utilizzate in ambito formativo richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza veniva identificata 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 dimensioni operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato (cfr. Le Boterf, 1990).

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 repertorio 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 (cfr. Tav. 1.3);
- 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.

1.3 La ricerca sull'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 dell'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 psicopedagogica³. 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 *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore. 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 integrazione 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 di apprendimento;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

1.4 Sfide per la professionalità 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

³ 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*).

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 soprattutto in relazione ai loro riflessi valutativi:

- *rapporto saperi - 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 teorici.
- *centralità dei processi*. 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.
- *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 alle quali precisare e strutturare il contributo che i vari linguaggi disciplinari possono fornire al loro sviluppo.
- *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.
- *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 intende 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 plurale 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).

APPARATI DI STUDIO

Per sintetizzare



Per tradurre in azione

Prova ad analizzare criticamente le tue esperienze didattiche e valutative in relazione alle seguenti sfide:

- ALLENARE LE COMPETENZE DEGLI ALLIEVI
- CONSIDERARE I SAPERI COME RISORSE DA MOBILITARE
- LAVORARE PER SITUAZIONI PROBLEMA
- FOCALIZZARE L'ATTENZIONE SUI PROCESSI
- DIFFERENZIARE IN RISPOSTA ALLE ESIGENZE FORMATIVE
- PRATICARE UNA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO
- CONVINCERE GLI ALLIEVI A CAMBIARE MESTIERE

Quali azioni di miglioramento ti sembrano prioritarie per sviluppare la tua professionalità docente?

ASPETTI ACQUISITI	ASPETTI CARENTI
AZIONI DI MIGLIORAMENTO	

Per approfondire

<p>Bianca Maria Varisco, <i>Costruttivismo socio-culturale</i>, Roma, Carocci, 2002. Panoramica della letteratura psico-pedagogica nazionale e internazionale sull'approccio socio-costruttivista, con particolare attenzione all'ambito anglofono.</p>
<p>Guy Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i>, Napoli, Guida, 2008. Discussione a 360° sul significato di competenza e delineazione di principi guida per lo sviluppo di competenze nei contesti formativi, con particolare riguardo ai contesti organizzativi e di sviluppo delle risorse umane.</p>
<p>OECD, <i>The nature of learning: using research to inspire practice</i>, 2010. Raccolta di saggi sullo stato dell'arte della ricerca psico-pedagogica sull'apprendimento e sulle modalità per promuoverlo in ambito formativo.</p>