



Certificazione delle competenze e didattica trasmissiva

Il ruolo del 'contenuto'

di Maurizio Muraglia

*Nel nostro
sistema
educativo
coesistono
quattro
diverse
modalità
per la certificazione
delle competenze*

La nuova certificazione

Il tema della certificazione delle competenze è presente nella normativa scolastica del nostro Paese fin dall'istituzione dell'autonomia (art. 10, d.P.R. 275/1999), ma è ancora all'ordine del giorno la necessità di armonizzare formato e linguaggio delle quattro certificazioni previste dal nostro sistema di istruzione: al termine della scuola primaria, del primo ciclo, dell'obbligo di istruzione (d.m. 9/2010) e del secondo ciclo (art. 6, legge 425/1997). Con la c.m. 3/2015 il Miur ha diffuso il modello sperimentale per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo, affinché le scuole che la sperimenteranno

possano produrre un *report* utile alla sua generalizzazione.

Il format e il linguaggio utilizzati per individuare i livelli di certificazione nel primo e nel secondo ciclo suggeriscono la possibilità di una rivisitazione della didattica tradizionale. È noto che gli indicatori individuati in entrambi i cicli fanno vedere il possibile sviluppo delle competenze a livelli via via crescenti, com'è possibile osservare nella tabella sinottica (v. tavola 1, in corsivo le specificità).

Il glossario della certificazione

Un glossario minimo della certificazione dovrebbe prendere in esame i seguenti termini-chiave, rubricati a pagina seguente.

Tavola 1 – La certificazione tra primo e secondo ciclo

PRIMO CICLO	SECONDO CICLO
<i>Livello iniziale</i> L'alunno, se opportunamente guidato, svolge compiti <i>semplici in situazioni note</i> .	---
<i>Livello base</i> L'alunno svolge compiti <i>semplici anche in situazioni nuove</i> , mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.	<i>Livello base</i> Lo studente svolge compiti <i>semplici in situazioni note</i> mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.
<i>Livello intermedio</i> L'alunno svolge compiti e risolve problemi <i>in situazioni nuove</i> , compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	<i>Livello intermedio</i> Lo studente svolge compiti e risolve problemi <i>complessi in situazioni note</i> , compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>Livello avanzato</i> L'alunno svolge compiti e risolve problemi <i>complessi</i> , mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Propone e sostiene le proprie opinioni e assume <i>in modo responsabile</i> decisioni consapevoli.	<i>Livello avanzato</i> Lo studente svolge compiti e problemi <i>complessi in situazioni anche non note</i> , mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere <i>autonomamente</i> decisioni consapevoli.



Focus



Scuola dell'infanzia "Gli amici di Pooh", Milano

Ragionare di competenze significa distinguere tra contenuti da apprendere, attività da svolgere, atteggiamenti da assumere

Gli oggetti del fare scuola: *conoscenze, abilità, regole, procedure (fondamentali, basilari, acquisite, apprese)*

A scuola si lavora con conoscenze, abilità, regole, procedure. Sono gli alfabeti delle discipline e sono chiamati a essere 'acquisiti' e 'appresi' in quanto 'fondamentali' e 'basilari'. Come dire che non si può essere competenti su nulla se non si sa nulla e non si sa fare nulla. Non si potrebbe guidare un'automobile senza conoscerne i congegni e senza saperli fare funzionare, ma si sa bene che per guidare bene occorre qualcos'altro.

Le attività dell'insegnare: *compiti, problemi (semplici o complessi), situazioni (note o nuove)*

A scuola si vivono 'situazioni didattiche'. Possono essere facili o difficili, note o nuove, semplici o complesse. Si tratta di 'compiti' e di 'problemi', ma questi due termini che valenza hanno qui, cioè in ordine alle competenze?

Come interpellano la tradizionale trasmissione delle conoscenze?

Le attività dell'imparare: *svolgimento (guidato o autonomo), applicazione, possesso, utilizzo, padronanza*

Gli allievi lavorano in classe: 'svolgono', 'applicano', ma alle volte mostrano anche di 'possedere', di 'utilizzare', di 'padroneggiare'. Gli allievi possono essere diligenti oppure diligenti e competenti. Difficile essere solo competenti senza essere diligenti, ma un eccesso di diligenza può disturbare la competenza.

Gli atteggiamenti: *scelte, opinioni, decisioni (consapevoli o responsabili)*

Scegliere, farsi un'opinione, prendere una decisione consapevole e responsabile sono gli indicatori della crescita umana e culturale e della cittadinanza. La scuola può sviluppare questi atteggiamenti attraverso l'ambiente di apprendimento che crea, ma li può anche mortificare.



Focus **Conoscenza 'organica' dei contenuti?**

*L'attenzione
esclusiva
sull'acquisizione
dei contenuti
lascia in ombra
obiettivi
formativi,
processi
e metodi*

Un'indagine sommaria delle griglie di valutazione prodotte dalle scuole di ogni ordine e grado consente di constatare la rarità di questi termini nella vulgata professionale degli insegnanti. I voti numerici sembrano dover tenere conto principalmente di questi indicatori: "Conoscenza organica dei contenuti", "Conoscenza buona ma non approfondita dei contenuti", "Conoscenza ampia dei contenuti" e via via così... 'essenziale', 'frammentaria', 'superficiale'. Alle volte al termine contenuti viene aggiunto l'attributo 'disciplinari' perché il tema del contenuto viene subito associato a un campo specifico del sapere. Si potrebbe fare un vero e proprio lessico degli attributi di qualità associati a questa conoscenza dei contenuti: 'esauriente', 'adeguata', 'limitata ma essenziale'.

Quel che più attira l'attenzione, però, è la frequenza dell'attributo 'completa' per l'interrogativo di fondo che essa pone. Quando avviene che un alunno mostra conoscenza 'completa' dei contenuti? Sembra ancora vero quanto si scriveva più di quarant'anni fa: *"In molte scuole, soprattutto in quelle secondarie, i contenuti sono visti come l'elemento più importante del curriculum. Indubbiamente, ciò che viene insegnato è molto importante, ma se gli insegnanti prestano eccessiva attenzione ai contenuti, possono rimanere delusi nel vedere che alcuni obiettivi che consideravano importanti non sono stati raggiunti dai loro alunni. I contenuti debbono essere considerati in rapporto agli obiettivi stabiliti dagli insegnanti come pure ai metodi usati per il loro raggiungimento. Questi tre elementi, unitamente alla loro valutazione, costituiscono il curriculum"* (1).

1) A. NICHOLLS, H. NICHOLLS, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano, 1991 (ed. orig. 1972).

L'enfasi sui contenuti

Sembrirebbe che i contenuti costituiscono per gli insegnanti, ma anche per l'opinione più diffusa, il banco di prova più valido per accertare la preparazione degli studenti. Non è inessenziale far emergere questo sentire comune perché esso, per così dire, implica una vera e propria *idea di scuola*, che può essere declinata nei suoi orizzonti valoriali e di cittadinanza, nei suoi scopi formativi, nei suoi 'dover essere' culturali, pedagogici, metodologici, relazionali. Questa idea di scuola sostenuta dal senso comune di intellettuali, decisori politici, dirigenti scolastici, ma anche – come si può constatare facilmente – da insegnanti, può essere così riassunta: la scuola deve principalmente permettere agli studenti di essere preparati sui contenuti delle varie discipline.

L'enfasi sui contenuti non è estranea, com'è noto, al format delle *Indicazioni ministeriali per il secondo ciclo*, sommarie per i licei, ma anche nel primo ciclo i traguardi di competenza sono non raramente infarciti di contenuti (2). E anche questo spiega la proliferazione di griglie valutative che sembrano ignorare il lessico individuato dai livelli di competenza per privilegiare la "conoscenza completa del contenuto". Ma in chiave didattica sarà lecito chiedersi: cosa si intende *effettivamente* per organicità o completezza dei contenuti? Quale differenza sussiste tra conoscenza e contenuto? Come deve essere interpretata una "conoscenza completa del contenuto"? E ancora: quale nesso è possibile istituire tra le risposte a queste domande e la didattica che ne scaturisce?

2) **Argomento trattato dall'autore in due interventi: *E ora, se blindiamo i contenuti...*, in "Insegnare", n. 4/2010, e *Le Indicazioni, tra vecchi (!) programmi e nuovi (!) curricoli*, in "Rivista dell'istruzione", n. 4/2010.**



Focus

*La conoscenza
non è un passaggio
inerte
di contenuti
ma un processo
di riorganizzazione
dinamica
delle conoscenze,
negoziato
tra docenti
e studenti*

La costruzione della conoscenza

La tradizione trasmissiva della nostra scuola possiede le risposte a queste domande. L'alunno deve riprodurre (quando si chiede: "ripeti...") contenuti, intesi come nozioni, che qualche volta diventano sinonimi di 'conoscenze', termine più istituzionale e più politicamente corretto rispetto all'altro. Ma è di tutta evidenza che conoscenze e contenuti non possono identificarsi, se vogliamo restituire profondità all'atto del conoscere. Giustamente si parla di "conoscenza dei contenuti" perché si distingue il processo del conoscere dal suo oggetto, ed è qui probabilmente che si annida la questione del rapporto tra il linguaggio utilizzato dai livelli delle competenze e la tradizione trasmissiva (contenutistica) della scuola, soprattutto della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Se la conoscenza dei contenuti è un processo, il tema della sua 'completezza' risulta per lo meno problematico in un'ottica costruttiva e non riproduttiva dell'apprendimento.

"Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi" (3). Quanto annota Morin rimanda l'esperienza del conoscere a una prospettiva relazionale e processuale: ciò che è da conoscere, quel che qui siamo andati definendo 'contenuto', è individuato quale segnale, segno, simbolo, occasione di innesco di un processo volto a ricostruire, ridefinire, riconfigurare quanto si ha davanti: *"Apprendere qualcosa – scrive Pietro Boscolo – non è mai un semplice immagazzinare l'informazione, ma un connetterla all'informazione già presente nella memoria a lungo termine dell'individuo. La conoscenza*

viene cioè costruita, piuttosto che registrata o semplicemente recepita, e tale costruzione è influenzata dal modo in cui la conoscenza precedente è strutturata" (4).

Si può ben vedere che siamo lontani da una concezione del conoscere quale mero 'passaggio di contenuti'. Il ruolo del soggetto conoscitivo nella prospettiva costruttivista è decisivo perché avvenga apprendimento significativo. Già alla fine degli anni Sessanta David Ausubel aveva elaborato la sua teoria sull'apprendimento significativo legando la significatività dell'apprendere alla necessità che gli oggetti di apprendimento incontrino le conoscenze già possedute dagli allievi (5).

Il processo del conoscere, dunque, appare di ordine qualitativo, interpretativo e ricostruttivo e richiede, per esplicarsi, un ambiente di apprendimento capace di stimolarlo adeguatamente.

Competenza come apprendimento non inerte

Non è azzardato probabilmente, sul terreno didattico, individuare allora il problema delle competenze, nella nostra scuola, sul terreno della qualità richiesta agli atti conoscitivi dei nostri alunni, che a loro volta dipendono dal modo in cui i contenuti circolano nelle aule scolastiche. Come dire che un processo di conoscenza risulterà tanto più orientato allo sviluppo di competenze quanto meno il contenuto scolastico sarà atteso alla sua mera riproduzione. Svolta resa possibile, concettualmente, da un virtuoso intreccio tra lessico della certificazione di competenze e contenuto scolastico.

Se assumiamo alcuni termini del glossario minimo sopra individuato, quali

4) P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Milano, 1997.

5) D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1998 (ed. orig. 1968).

3) E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Roma, 1999.



Focus

Le competenze sono un oggetto velleitario, se non si rimette in discussione il rapporto dei docenti con i contenuti dell'insegnamento

situazione, compito, problema, opinione, scelta, decisione, è possibile individuare un campo di ricerca proprio sui contenuti scolastici, che forse interpellano più direttamente i docenti secondari di quanto non facciano le competenze. In altri termini: quando il contenuto può diventare *situazione*? quando *compito*? quando *problema*? quando *opinione*? quando *scelta*? quando *decisione*?

Si potrebbe suggerire che il contenuto diviene

- *situazione* quando acquista in aula *sensu e contesto*, quando si ancora all'*esperienza* e all'*esistenza* dei ragazzi;
- *compito* quando evoca contesti di *realità*, ma non per riprodurli, bensì per condizionarli;
- *problema* quando l'aula è capace di diventare un *forum di discussione* attorno a un contenuto;
- *opinione* quando ogni allievo è chiamato a *prendere posizione* rispetto al tema in gioco;
- *scelta*, quando in classe ci si assume il *rischio di sbagliare* sapendo che l'errore fa parte della costruzione del sapere ⁽⁶⁾;
- *decisione* quando attorno a un contenuto ci si deve assumere delle *responsabilità* anche in ordine al modo in cui esso va appreso ⁽⁷⁾.

Gli insegnanti 'alla prova' dei contenuti

Tutto questo può voler dire che la vera partita dell'innovazione didattica si gioca forse strategicamente *sul terreno dei contenuti* e spiega forse perché la didattica per competenze faccia tanta fatica

ad attecchire nelle nostre aule. Discutere del contenuto scolastico in ultima analisi vuol dire discutere della *cultura della scuola* e del modo in cui essa è presente sui libri di testo e nelle *formae mentis* dei docenti, che sui libri di testo in larga misura si modellano.

Se il contenuto scolastico, o sapere della scuola che dir si voglia, non si affaccia già alla mente dell'insegnante come *situazione*, come *compito*, come *problema*, come *opinione*, come *scelta*, come *decisione* è molto difficile che tutto questo possa avvenire negli studenti. Eppure è soltanto l'assunzione, da parte degli insegnanti, del contenuto scolastico nei termini suggeriti dal lessico della certificazione che può permettere lo sblocco dell'insegnamento per competenze auspicato dalle norme vigenti.

È chiamata in causa, più che il rapporto tra gli studenti e il sapere della scuola, la relazione istituita tra i docenti e il loro stesso sapere di riferimento, una relazione che a sua volta è stata plasmata, nel tempo, dalla cultura pedagogica dominante ⁽⁸⁾.

Forse la politica scolastica auspica che le misure istituzionali via via emanate possano avere effetto di retroazione su questi processi di ordine culturale, ma alla retroazione prodotta dalle norme sarà necessario affiancare un'*azione formativa* specificamente orientata al progressivo riposizionamento della cultura pedagogica che si rende necessario per ragionare di competenze nel nostro Paese.

8) Si suggerisce qui E. DAMIANO, *Il sapere dell'insegnare*, Franco Angeli, Milano, 2007.

6) Si rimanda al contributo dell'autore *L'errore in ambito pedagogico-didattico*, in "Le nuove frontiere della scuola", n. 36/2014.

7) La didattica per competenze è efficacemente esplorata da M. CASTOLDI in *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2013.

Maurizio Muraglia

Docente di lettere nel Liceo delle scienze umane "G.A. De Cosmi" di Palermo
muraglia1962@virgilio.it