

Apprendere per competenze: costruzione della conoscenza e beni culturali

(Quaderno di Arca dei Suoni 4/2016)

Maurizio Muraglia

Gli studi sulla competenza scolastica hanno posto in modo inequivocabile l'attenzione sul legame tra scuola e vita reale¹. La saldatura tra questioni legate alla *knowledge society*, approccio costruttivista all'esperienza di apprendimento e competenze di cittadinanza ha reso improcrastinabile la rivisitazione dei tradizionali sentieri della didattica a favore di un'impostazione dell'insegnamento sempre meno trasmissiva e sempre più rielaborativa. La competenza scolastica, lungi dal configurarsi quale alternativa alle conoscenze, ne risulta semmai la radicalizzazione, proprio per il suo riverbero sul reale che rende necessarie forme di "azione del sapere".

L'accento posto dalla ricerca sulla competenza scolastica, sui "compiti di realtà" e sulle "situazioni-problema" individua la polarità tra un insegnamento generatore di prestazioni che riproducono quanto appreso ed un insegnamento volto alla creazione di prodotti culturali nuovi a partire da apprendimenti consolidati. L'ottava competenza chiave europea, denominata "consapevolezza ed espressione culturale"² sembra intercettare il secondo tipo di allievo, che è capace di esprimere il proprio immaginario e la propria visione della realtà attraverso tutti i canali che l'istruzione e la cultura - e quindi la scuola - gli forniscono. Alla stessa idea di "bene culturale" soggiace un *homo faber*, che crea a partire da ciò che sa. È il concetto di "sapere agito" che sorregge la riflessione sulle competenze scolastiche.

Questa dimensione poetica ed estroversa della competenza scolastica non può che chiamare in causa anche gli aspetti cooperativi e sociali del costruito di cui qui si discute. Un allievo capace di mettere in gioco le proprie conoscenze e di realizzare artefatti culturali che siano il frutto di questa mobilitazione è un allievo che esercita in modo pieno la propria cittadinanza e che riesce ad interagire con la propria comunità di riferimento. Una scuola capace di oggettivare i propri processi conoscitivi è una scuola che intrattiene fecondi rapporti col territorio, ed il territorio la riconosce quale fattore energizzante, tutt'altro che accademico e autoreferenziale.

Infatti l'accezione di competenza scolastica più accreditata dalla letteratura specializzata, chiama in causa la capacità del soggetto di mobilitare abilità e conoscenze sotto lo stimolo di contesti d'uso allo scopo di acquisire nuova conoscenza, impostare e risolvere problemi, svolgere attività complesse. Un requisito soggiacente ad una simile accezione è certamente quello del pieno coinvolgimento del soggetto nella propria esperienza di apprendimento. Più che invocare il coinvolgimento dell'esperienza personale extrascolastica (comunque mai da escludere) nell'apprendimento scolastico, sembra plausibile pensare ad un apprendimento scolastico che si faccia esso stesso esperienza, anche qui recuperando l'etimo *experiri*, che riconduce al *prova e riprova* di chi è in cerca di qualcosa e fatica per estrarlo dagli oggetti (oggetti culturali, nel nostro caso) che la realtà gli pone davanti.

La costruzione di competenze di cittadinanza interpella la società e la scuola perché tali competenze costituiscono un miscela indissolubile di dimensioni professionali e culturali. La scuola persegue le competenze di cittadinanza col suo apporto culturale che, proprio perché non astratto e non accademico, finisce per permeare di sé anche la cultura delle professioni. E lo fa attraverso la costruzione di un ambiente di apprendimento che, in quanto non refrattario a quegli elementi di laboratorialità e di cultura tecnologica che contestano il tradizionale modello trasmissivo, finisce per prevenire alla radice dicotomie quali teoria-pratica o

¹ Soltanto qualche riferimento essenziale: F. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2002; B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli 2003; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori 2010; M. Castoldi, *Curricolo per competenze*, Carocci 2013.

² Si rimanda qui alla [Raccomandazione del Parlamento europeo del 18.12.2006](#), ripresa in Italia dal [D.M. del 22.08.2007](#) che contiene il Regolamento sull'adempimento dell'obbligo di istruzione.

intelligenza-manualità che purtroppo segnano negativamente il nostro sistema scolastico poiché si configurano quali vere e proprie dicotomie sociali³. Le competenze della scuola non sono estranee alle competenze professionali, ma restano *culturali* - in un'accezione non intellettualistica - perché si perseguono attraverso i saperi e sono al servizio dei saperi, nel senso che la loro acquisizione è vero viatico per la durezza delle conoscenze.

Queste riflessioni chiamano in causa le discipline scolastiche. E torna utile, nell'economia del nostro intervento, la differenza tra 'materie' e 'discipline'.

Alcuni anni fa, in un suo contributo, Ivo Mattozzi ha ben individuato tale differenza con riferimento all'esperienza scolastica. «La materia - scrive lo studioso - appare come un dato sganciato dalle operazioni di costruzione e dal soggetto che le ha compiute. Il retroscena metodologico sparisce dalla vista di docenti e studenti».⁴ Le operazioni di costruzione cui si riferisce Mattozzi costituirebbero l'atteggiamento di ricerca dello studente, la capacità cioè di servirsi dei dispositivi fornitigli da una disciplina per indagare la realtà. Recuperare quindi la dimensione disciplinare del sapere scolastico significherebbe prendere le distanze dalla rigidità di saperi da cui, come scrive Franco Cambi «è estratto e messo da parte il travaglio della ricerca»⁵.

La convincente analisi di Mattozzi non può che legare il tema disciplina/materia al tema delle competenze culturali che si sviluppano in ambiente scolastico. La dimensione attiva e costruttiva di un soggetto competente, ovvero di un soggetto capace, in un contesto dato, di mobilitare risorse cognitive ed emozionali per affrontare situazioni di realtà, sembra obbligare gli insegnanti che vogliono attivare una didattica per competenze a confrontarsi proprio con la polarità disciplina/materia posta da Mattozzi. Il cosiddetto 'travaglio della ricerca', che sarebbe escluso dal polo 'materia', sarebbe proprio il tratto distintivo di un fare scuola orientato alla costruzione di competenze culturali. Proprio la dimensione formativa - bruneriana - delle discipline consentirebbe di accedere al tema delle competenze e di rivisitare il tradizionale modello trasmissivo dell'insegnamento, fondato su una sorta di immutabilità della materia scolastica, codificata e, per così dire, mummificata nel libro di testo. «La materia - ancora con Mattozzi - non ha la capacità di produrre competenze. La 'materia' non riesce ad ispirare la interdisciplinarietà, poiché questa non si genera dal rapporto tra corpi di nozioni»⁶.

Questi temi attirano all'attenzione su una didattica che sappia porre gli allievi in atteggiamento di ricerca e li chiami a *rendere visibili* i prodotti della propria ricerca, che finiscono per diventare, in una certa misura, 'beni culturali' perché non nascono da un'istanza riproduttiva o nozionistica ma da una *risposta ad un bisogno culturale*, sia pur di carattere meramente estetico. Dietro un bene culturale vi è sempre un processo di elaborazione volto al soddisfacimento di un'istanza, e il compito di una scuola orientata alla costruzione di competenze è proprio quello di saper ricostruire, da un lato, i processi che hanno generato gli oggetti culturali via via posti all'attenzione degli allievi e, dall'altro, di creare le condizioni perché gli allievi a loro volta possano costruire oggetti culturali.

Una scuola che riproduce il sapere è altro da una scuola che produce il sapere. Le odierne teorie e strategie che passano sotto il nome di "didattica laboratoriale" o "apprendistato cognitivo" - e i termini ad esse collegati di *modeling, tutoring, scaffolding* - di questo si occupano⁷. Della possibilità che il sapere della scuola possa essere appreso in un contesto in

³ «L'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve soddisfare sia le esigenze inerenti alla *Bildung*, alla formazione come arricchimento spirituale, come umanizzazione dell'uomo, sia quelle proprie della formazione professionale, della preparazione di base del futuro lavoratore. La conoscenza deve essere apprezzata sia nel suo valore intrinseco, culturale, sia in quello estrinseco, strumentale. Questi due valori della conoscenza devono essere come le facce della stessa medaglia: occorre evitare la loro separazione, che in passato è stata responsabile della dicotomia (antidemocratica) tra scuole di formazione disinteressata (i licei) e scuole tecnico-professionali» (M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci 2006, p. 107).

⁴ In "Voci della scuola", Tecnodid 2007, pp.183ss.

⁵ In *Saperi e competenze*, Laterza 2004, p.55.

⁶ Mattozzi, *ibid.*

⁷ Istruttiva la lettura del contributo di C. Mion, *Apprendistato cognitivo*, in "Voci della Scuola", Tecnodid 2007, pp.34ss.

cui un adulto colto faccia vedere, attraverso continue esemplarità, come si costruisce la disciplina di insegnamento con i suoi apparati formali, in modo da condurre progressivamente gli studenti a padroneggiare quegli apparati. È un po' come rifare il processo che ha condotto un sapere a codificarsi attorno ad alcune procedure o protocolli regolari. Si tratta appunto non di 'ripetere i saperi', ma di costruire conoscenza, attraverso pratiche capaci di condurre gli allievi verso la produzione di artefatti culturali.

La tradizionale dicotomia scolastica tra sapere disinteressato e sapere pratico trova nell'insegnamento per competenze la necessaria armonizzazione perché esso prende le distanze tanto da un'idea di apprendimento quale addestramento irriflesso quanto da un'idea di apprendimento quale speculazione astratta e priva di nessi con l'esperienza degli allievi e con la loro naturale capacità di tradurre il pensiero in azione e creazione.
