

Un'unità formativa 'zero' sulle competenze

di Maurizio Muraglia

Il tema delle competenze sembra interessare molto di più la pubblicistica e gli opinionisti che gli insegnanti

Le competenze, tra dichiarato e agito

La presenza, ormai ultraventennale (è del 1995 il *Libro Bianco* di Cresson in cui si inizia a parlare di competenze chiave), del costrutto di competenza scolastica nei documenti ufficiali europei e italiani dovrebbe far pensare che la scuola reale – che non sempre coincide con quella ufficiale – lo abbia metabolizzato e trasformato diffusamente in prassi didattica. È superfluo qui passare in rassegna gli snodi normativi che hanno caratterizzato la presenza delle competenze nel nostro sistema scolastico, dall'autonomia alle *Indicazioni* per il primo e secondo ciclo (passando ovviamente per i documenti europei), ai modelli per la certificazione.

Anche la pubblicistica scientifica dedicata al tema è ormai sterminata. Pubblicazioni italiane e straniere sulla progettazione, la didattica, la valutazione e la certificazione delle competenze proliferano da ogni dove a cura di docenti universitari, dirigenti tecnici, dirigenti scolastici e docenti ricercatori, senza considerare l'infinita mole di contributi, più o meno validi, presente nel web spesso a opera degli stessi autori cui si faceva poc'anzi riferimento. Alle competenze è stato associato tutto l'armamentario del linguaggio scolastico: la verticalità, la trasversalità, la cittadinanza, la dimensione digitale, quella emotiva, quella motivazionale, nonché tutta l'area dei disturbi di apprendimento nella loro infinita casistica.

Sul piano del 'dichiarato', quindi, il sistema scuola del nostro Paese dispone di tutto quel che si dovrebbe sapere sul-

le competenze, per quanto l'alleanza tra norma e scienza presenti non poche criticità, soprattutto quando si affronta il delicato tema della valutazione che risente più di tutti della necessità della politica di strizzare un occhio alla scienza e l'altro al consenso dell'opinione pubblica. Vien da pensare all'agguerrita pattuglia degli *opinion maker* di tutte le matrici politiche e culturali che sembrano appassionatamente uniti dal sospetto verso tutto quel che può, a loro giudizio, minare le fondamenta trasmissive della buona scuola di una volta, quella che guardava il merito degli studenti e sapeva bocciare (!).

In altri termini, il costrutto di competenza scolastica sembra riuscire a catalizzare le pulsioni dei cosiddetti *stakeholder* del discorso scolastico. Che poi tutti costoro ne abbiano nozione chiara è un altro discorso.

'Corpo a corpo' con gli insegnanti

Non siamo sicuri che questi corti circuiti tra norma, scienza e opinionismo mediatico aiutino la cosiddetta scuola militante – sottosistema della scuola reale –, sulla quale è importante spendere qualche parola. Per uscire dagli stereotipi, chi 'milita' nella scuola militante? Ovvero, per continuare a utilizzare la metafora: chi *combatte* per qualcosa e contro qualcosa? Chi è il nemico della scuola, dei ragazzi, dell'apprendimento? Per quale esercito milita l'insegnante della scuola militante? E se

1) Così E. GALLI DELLA LOGGIA sul *Corriere della sera*: http://www.corriere.it/cronache/17_aprile_29/scuole-italiane-8a069fae-2c4d-11e7-a45f-5318c0275c1e.shtml.

vogliamo stare sul tema delle competenze, a quale esercito appartengono le competenze? A quello nemico oppure a quello in cui chi insegna vorrebbe militare?

Frequentare i docenti è importante. Dovrebbero farlo probabilmente molto di più i politici, gli accademici e i burocrati dell'amministrazione che non vedono un ragazzino alle prese con l'apprendimento da decenni. Oppure da sempre.

Sarebbe utile però frequentare *tutti* i docenti, non solo quelli ufficialmente 'militanti' – che cioè hanno chiaro per che cosa e contro chi combattono – ma anche quelli che non militano (o credono di non militare) da nessuna parte e che accedono al tema delle competenze attraverso il filtro dei titoli di giornale oppure delle circolari del dirigente scolastico della scuola in cui operano. 'Frequentare' gli insegnanti non significa intervistarli attraverso sondaggi o questionari di gradimento. Vuol dire, più probabilmente, trovare il modo di registrare 'corpo a corpo' i loro umori, le loro fatiche, le loro strategie di evitamento oppure il loro senso di frustrazione pedagogica.

Se ciò avvenisse, si potrebbero scoprire dimensioni sconfortanti della questione competenze, e forse si capirebbe proprio perché si cerca di evitare questo contatto più compromettente.

Competenze: procedura tecnica o questione culturale?

I docenti italiani, militanti o meno, non sono soltanto quelli delle grandi città, che magari vengono raggiunti da iniziative formative che prevedono la pre-

senza di un *guru* illuminato oppure da convegni o seminari organizzati da associazioni ben presenti sul territorio. La maggior parte dei docenti italiani opera in contesti di provincia, dove si può stare per decenni senza ascoltare la voce di nessuno che metta insieme due parole di pedagogia e didattica; dove non c'è l'attitudine a documentarsi, ad acquistare pubblicazioni, a confrontarsi in occasioni pubbliche. Non è vero affatto, si perdoni la perentorietà dell'assunto, che il *web* sia in grado di compensare queste dimensioni di estraneità culturale e pedagogica. La riflessione sulle competenze riguarda aspetti della vita professionale molto più ampi della semplice ricetta ricavata dal *web* con esempi di compiti autentici o rubriche valutative.

La riflessione sulle competenze presuppone questioni che trascinano dall'aula didattica e vanno a piazzarsi sul territorio epistemologico dei processi che orientano l'individuo verso il conoscere. Come dire che il tema delle competenze non potrà mai essere scandagliato a fondo, e quindi orientato verso la didattica, al di fuori di un coinvolgimento radicale dell'insegnante su questioni che riguardano il ruolo della cultura nella vita dei bambini e dei ragazzi, il modo in cui ci si espone nel nostro tempo al conoscere, il rapporto tra sapere, azione e riflessione.

Meglio ripeterlo: non è faccenda di algoritmi, procedure o modelli, o meglio non è solo questo, che si situa a valle. In una formula rapida si potrebbe affermare che una seria riflessione sulle competenze non è che una seria riflessione sulle conoscenze, o meglio sulla conoscenza.

Riflettere
sulle competenze
significa
mettere in gioco
il nostro rapporto
con la cultura,
l'apprendimento,
la conoscenza

Biblioteca minima

In uno scaffale ideale che gli insegnanti potrebbero allestire su questi temi e che si limitasse a non più di cinque volumi, mi sentirei di proporre:

J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, ed. it. Laterza, Bari, 2005;

F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004;

B. MARTINI, *Formare ai saperi*, Franco Angeli, Milano, 2005;

S. TAGLIAGAMBE, *Più colta e meno gentile*, Armando, Roma, 2006;

U. MARGIOTTA, *Teorie dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2014.

Spesso
i maggiori avversari
della didattica
per competenze
sono gli allievi,
adagiati
sulle comodità
della didattica
trasmissiva

Guru, insegnanti e allievi... contro le competenze

C'è un preliminare gigantesco, quando si affronta, ad esempio nella formazione, il tema delle competenze tra gli insegnanti, ed è un preliminare che riguarda le condizioni in cui il sapere si dà all'interno di un luogo in cui soggetti dalla personalità in formazione sono ostacolati in tutti i modi nel percorrere la via del conoscere e dell'apprendere; ostacolati dalle proprie interferenze emotive, dalle criticità ambientali, dai deficit organizzativi e pedagogici delle scuole; e infine dalla propria invincibile svogliatezza, che è un connotato ineludibile dell'esperienza scolastica.

Le competenze avrebbero proprio il compito di neutralizzare questi ostacoli, nella consapevolezza che il più delle volte a non volerle sono gli alunni stessi che sono i primi conservatori perché comprendono bene – loro sì – che le competenze li smuoverebbero dal *cupio dissolvi* della tanto comoda didattica trasmissiva.

Se questo preliminare – che quindi riguarda il complesso rapporto tra il sapere e chi lo apprende a scuola – viene bypassato a favore di chiacchiere banalmente didatticistiche o docimologiche, il rischio è che la massa degli insegnanti oggi 'obbligati' a esporsi a occasioni formative alzi spallucce e continui a fare come se nulla fosse, finendo per diventare militante *contro* le competenze, proprio per eventuale trascuratezza del preliminare di cui si sta qui trattando.

L'eterogenesi dei fini, in tal caso, sarebbe compiuta: tutto lo sforzo realizzato in questi anni per immaginare una scuola per la cittadinanza e per l'inclusione – sforzo al quale sarebbe stata orientata, per le migliori menti, la riflessione sulle competenze – naufragherebbe sotto i colpi delle spallucce degli insegnanti – privati di una cornice semantica in cui inserire la questione – e degli strali scagliati da intellettuali di destra e di sinistra (Settis, Della Log-

gia, Recalcati e altri), naturalmente di estrazione accademica, che vedono nelle competenze l'attacco mortifero alla dittatura delle *cose-che-si-devo-no-sapere* (?).

I fondamenti culturali di una didattica per competenze

Altrove abbiamo avuto modo di legare simili questioni al Piano nazionale di formazione degli insegnanti, sottolineando il rischio di condurre i docenti qua e là su territori importanti, ma assolutamente periferici rispetto al *Preliminare* di cui stiamo qui trattando. Il rischio è molto serio. Al di fuori dei *fondamenti culturali* che giustificano l'esistenza di una possibilità didattica orientata allo sviluppo di competenze, si rischia che tutta la formazione dedicata a questo tema scivoli sui docenti senza intaccare di nulla la sostanza della loro vita professionale.

In tempi di unità formative compatte attorno a temi ritenuti prioritari, non sarebbe male, sulla base della lunga esperienza maturata in tantissimi contesti professionali del nostro Paese, elaborare *un'unità formativa zero*, che non abbia lo scopo di 'insegnare a fare qualcosa'. Anche gli insegnanti sono chiamati alle competenze. Alle *loro* competenze. Non allo sviluppo di mere abilità, pur necessarie. Se un'unità formativa sulle competenze si propone come scopo quello di imparare a stilare un curriculum verticale o a elaborare dei compiti autentici oppure ad allestire delle rubriche valutative, quell'unità

- 2) Già detto di Della Loggia, risulta istruttiva la lettura dell'intervento di Salvatore Settis di alcuni mesi fa: <http://www.linkiesta.it/it/article/2016/02/07/salvatore-settis-la-buona-scuola-non-e-buona-e-le-competenze-non-servo/29179/>. Per quel che riguarda Massimo Recalcati e il suo *L'ora di lezione*, che manifesta ostilità verso le competenze, rinvio al mio <http://www.insegnareonline.com/istanze/stereotipando/competente-lezione>.



1918 – Il fondamento igienico e didattico della scuola rimandava al sole, all'aria, alla natura. Qui la classe 4a durante la lezione all'aperto (Fondo Maria Longhena).

concorre allo sviluppo di conoscenze e abilità professionali. Ma, come per gli alunni, lo sviluppo di competenze professionali non è immaginabile senza la terza gamba che è quella degli *atteggiamenti*: autonomia di pensiero, consapevolezza delle criticità, metacognizione, motivazione, intelligenza emotiva. Ma anche tutto questo resta legato alla costruzione della propria *epistemologia personale*, a cui finisce per essere aggrappata la possibilità di costruire una capacità di lavorare in classe per competenze (3).

Un'unità formativa 'zero'

Sarebbe auspicabile pertanto un'unità formativa 'zero' che *non insegna a fare niente*, ma crei spazi, strumenti e chiavi interpretative per riflettere, leggere, discutere. In modo guidato, appunto, da

3) Nel n. 5-2015 di questa rivista (nel contributo *Saperi, contenuti, apprendimenti*) ho già avviato una riflessione in tal senso.

chi è 'esperto' nel riflettere, leggere e discutere. L'*agito* sulle competenze sembra risentire proprio della *manca* di questo *necessario preliminare*, che finisce tragicamente per riverberarsi su una cultura valutativa che con le competenze non può spartire nulla. Voti numerici, medie di voti, differenza tra profitto e condotta, trionfo di griglie, tabelle e punteggi, con il supporto delle prove standardizzate, entrano in fatale corto circuito con la dimensione formativa, proattiva, evolutiva della valutazione per competenze (4). E l'eterogenesi dei fini è compiuta. Anzi, si sta compiendo.

L'unità formativa zero sarebbe la madre di quelle unità formative che ogni docente può andare a cercarsi qua e là nel

4) Su questo tema si suggerisce la lettura di M. CASTOLDI, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016 e di C. PETRACCA, *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015. A questi aggiungo l'articolo di M. COMOGGIO, *Insegnare e valutare competenze*, in Rivista dell'istruzione n. 5/2013.

*Se manca
una riflessione
sugli impliciti
della competenza,
le ricadute
sulla valutazione
saranno
disastrose*

Andando oltre
le ricette
didattiche
si scoprirà
il nesso profondo
(ed evolutivo)
tra conoscenze
e competenze

grande mercato della formazione obbligatoria. E che forse *qua e là* non troverà, perché questa unità, decisamente impopolare, riguarda il conoscere umano, il conoscere per ricercare, il conoscere per apprendere, lo statuto del contenuto scolastico, i passaggi che presiedono agli atti conoscitivi di un bambino o di un adolescente, la dimensione speculativa e performativa del sapere scolastico, col corredo di questioni che riguardano la differenza tra licealità e istruzione tecnico-professionale.

Tra competenze e conoscenze: un *fil rouge*

Sono tutte questioni che si sintetizzano attorno al concetto di 'idea di scuola' (5). Chi sostenesse che ciò dovrebbe già far parte del bagaglio di competenze dei docenti dimostrerebbe con quest'affermazione proprio di non frequentare gli insegnanti. Che invece sono ben lieti – almeno quelli che non vanno in cerca di ricette da applicare – di non considerare scontati questi preliminari e quindi di tornare alle sorgenti culturali della loro professione.

Perché è soltanto il radicamento del loro lavoro su un territorio culturalmente e pedagogicamente fondato che può consentire l'operazione più paradossale – e benefica – a cui si assiste quando non si rinuncia al preliminare: quella di scoprire che le competenze non sono un'invenzione dei documenti di questi ultimi decenni. E che tanti insegnanti operano per competenze da una vita senza saperlo. E che forse non c'è bisogno di riversare l'illuminismo delle competenze sull'oscurantismo delle conoscenze – atteggiamento tenuto da qualche incauto entusiasta esperto che finisce per ingrossare l'esercito degli

scettici – per il semplice fatto che le prime rappresentano la *naturale evoluzione* delle seconde (6).

Dewey e l'educare al pensare...

Scorporare il linguaggio sulle competenze da qualsiasi tecnicismo e ricondurre le competenze alle più nobili prassi pedagogiche e a una seria dimensione culturale probabilmente può giovare alla causa delle stesse e soprattutto coinvolgere gli insegnanti nell'impresa di arricchire il proprio sapere professionale, nella convinzione che molto spesso il presunto nuovo è più antico di coloro che lo spacciano per integralmente nuovo.

E se uno di costoro avesse voglia di andare in soffitta, rischierebbe di trovare John Dewey che nel 1916 in *Democrazia e educazione* diceva così: "L'allievo sia posto in una situazione genuina di esperienza: che ci sia un'attività continua che lo interessi per se stessa; in secondo luogo che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero, in terzo luogo che egli posseda il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso; in quarto luogo che egli sia posto in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che gli vengono in mente; infine che abbia l'opportunità e l'occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione onde chiarirne il significato e scoprirne in sé la validità".

Se non è didattica per competenze questa...

6) Come ben scrive G. MARCONATO in <http://www.giannimarconato.it/2017/03/il-flusso-della-conoscenza-e-le-competenze/>.

5) Come titola un prezioso libro di M. BALDACCÌ, *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014, a cui associerei il volume di G. STELLA, *Tutta un'altra scuola!*, Giunti, Firenze, 2016.

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo statale "G.A. De Cosmi",
Palermo
muraglia1962@virgilio.it