

# LE COMPETENZE SCOLASTICHE TRA SENSO COMUNE E RICERCA PEDAGOGICA

*di Maurizio Muraglia*

## I tre sguardi

Il tema delle competenze scolastiche in questi anni ha ricevuto ospitalità in tre settori ben precisi del discorso pubblico: l'editoria scientifica specializzata, la normativa scolastica ed il mondo dei *media*. La percezione della cosiddetta scuola militante risente del modo in cui il tema viene trattato dai tre settori individuati. Compito di questo contributo sarà fare il punto di questa percezione ovvero tentare di delineare il quadro dell'accezione culturale e professionale del concetto di competenza scolastica. E per onorare tale compito sarà necessario, con tutta evidenza, ripercorrere i modi in cui la scienza, la norma e la vulgata mediatica si sono misurati con l'argomento. Si tratta di modalità interdipendenti, perché ciascun settore non solo tiene conto dei pronunciamenti dell'altro, ma verso di essi reagisce, sottolinea, valuta e pertanto finisce per condizionarli. L'esperto, il politico e l'opinionista occupano il palcoscenico della discussione pubblica sulle competenze scolastiche. E lo occupano probabilmente molto più di quanto non facciano coloro che alle competenze sarebbero più direttamente interessati, ovvero gli allievi con le loro famiglie e gli insegnanti con i dirigenti delle scuole in cui insegnano.

È evidente che i limiti spaziali di questo contributo non consentono panoramiche troppo estese sui dati provenienti dai tre settori di interesse. Chi volesse approfondire avrà modo di consultare le pubblicazioni scientifiche più accreditate o ripercorrere le norme più riferite all'argomento. Quanto ai pronunciamenti mediatici, essi valgono per il tempo della discussione da essi suscitata.

## Senso comune e ricezione normativa

Partirei da alcune considerazioni, per così dire, di senso comune. Nel linguaggio ordinario la parola competenza è alquanto adoperata. Si riferisce in genere a persone che hanno contezza di quel che fanno e che hanno acquisito espe-

rienza e padronanza nei loro settori di pertinenza. Un avvocato competente sarà certamente una persona preparata, che ha larga esperienza del suo lavoro e sa trattare situazioni anche alquanto complesse. Allo stesso modo saranno ritenute competenti figure professionali quali medici, ingegneri, architetti, ecc. Anche i politici sono soggetti al giudizio di competenza, come si è constatato negli ultimi anni a proposito di forze politiche di nuova formazione. Si parla anche, ovviamente, di competenze professionali per gli stessi insegnanti che sono chiamati a sviluppare competenze negli allievi. Si tratta, in definitiva, di un termine largamente adoperato quando si vuole individuare un modo di agire sociale non dilettantistico e non superficiale. L'accezione comune, dunque, appare pacifica. Il fatto che negli anni Novanta del secolo scorso il termine abbia cominciato a circolare nel discorso educativo e didattico, sia a livello di documenti normativi che a livello di contributi scientifici non implica dunque che fino a quest'epoca non fosse diffuso il concetto di "competenza". Di persone competenti si parla da secoli. Ovvero, da secoli è ben condivisa l'idea che non basta conoscere o essere istruiti per esercitare proficuamente una professione. Certo, il *sapere* ne è condizione necessaria. Ma occorre che il soggetto sviluppi degli abiti mentali che lo rendano capace di trasformare quel sapere in cultura, vita, azione, partecipazione, discussione, riflessione.

Dunque, gli anni Novanta. A livello europeo cominciano a circolare pubblicazioni di un certo rilievo che fanno riferimento al concetto di "società della conoscenza" e all'idea di una progressiva trasformazione del modo di pensare il lavoro. Il costrutto utilizzato più frequentemente è "imparare ad imparare". Il cittadino che si profila è un soggetto che non può più pensare di aver acquisito dai sistemi di istruzione tutto quel che serve per la vita. Gli occorre reinventarsi, adattarsi ai cambiamenti tecnologici, alle richieste sempre diverse del mercato del lavoro. Deve appunto, imparare ad imparare, e pertanto gli occorre una scuola che gli insegni ad imparare. Non per giocare con le parole, ma finisce con tutta evidenza che la scuola dovrà imparare ad insegnare secondo questa impostazione<sup>1</sup>. La politica scolastica italiana non è sorda a questo richiamo. Nel 1997, dopo decenni di centralismo, viene normata l'autonomia delle istituzioni scolastiche, per la quale le scuole sono abilitate a costruire il curriculum in riferimento al contesto territoriale<sup>2</sup>. Questo curriculum, è bene chiarire, non recide per niente i legami con le Indicazioni centrali, che anzi nel corso degli anni sembrano essere sempre più pervasive, quasi "pentite" di aver concesso troppa autonomia e pertanto sospettose del suo eventuale abuso. Il sorgere, molto tardivo per la verità, di un Sistema nazionale di valutazione rappresenta da questo punto di vista il modo in cui l'autonomia delle scuole deve dar conto di sé<sup>3</sup>. Da qui tutto quel che segue negli anni successivi: il RAV (2015), i Piani di Miglioramento,

<sup>1</sup> Cfr. COMMISSIONE EUROPEA (ed.), *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, Bruxelles 1995.

<sup>2</sup> DPR 275/1999.

<sup>3</sup> DPR 80/2013.

le visite ispettive (NEV), la rendicontazione sociale e quant'altro supervisionato da un ente, l'INVALSI, che ha proprio nel suo statuto il mandato di valutare il sistema, ivi inclusi – ma non senza polemiche e mal di pancia delle scuole – gli apprendimenti degli studenti.

Sì, perché tutto ruota attorno agli apprendimenti degli studenti, che i curricoli orientano verso le competenze. Appunto. Le norme italiane del primo decennio del terzo millennio ruotano tutte attorno a questa idea. Sia per il primo sia per il secondo ciclo<sup>4</sup>. Dunque, per ricapitolare, dall'Europa all'Italia i sistemi formativi vanno orientandosi verso una centralità del costrutto di competenza quale dispositivo principe che definisce la fisionomia culturale e professionale del cittadino europeo<sup>5</sup>. Il rapporto tra norma e scienza è qui istituito. I documenti europei e le norme italiane possono parlare di competenze facendo riferimento anche ad un'elaborazione pedagogica di sostegno. Quali caratteri assume tale elaborazione?

## Un costrutto che ha radici remote

La ricerca pedagogica certamente non nasce negli anni Novanta del Novecento. È ben nota agli operatori scolastici la centralità gigantesca di figure quali Dewey, Ausubel, Bruner, Vygotskij, Piaget, Gagné, Bloom, Gardner, ed in Italia, Montessori, Lodi, Ciari, Milani e tanti altri che si studiano nelle facoltà di Scienze della Formazione e nei Licei delle Scienze Umane. Anche i contemporanei Le Boterf, Perrenoud, Rey, Wiggins, Pontecorvo, Boscolo, Guasti, Pellerrey, Cambi, Frabboni, Baldacci, Comoglio, Cornoldi, Castoldi, ecc. non hanno certamente iniziato a pubblicare i loro contributi negli ultimi venticinque anni. Si sono occupati tutti di apprendimento. E sia a rileggerne i contributi sia a consultarne le bibliografie di riferimento molto spesso viene da considerare che le competenze di cui si parla dagli anni Novanta in realtà provengano da ben più lontano<sup>6</sup>. Dunque la saldatura tra documenti europei, normativa italiana conseguente e scienza pedagogica del Novecento può restare ignota soltanto a chi non abbia il quadro globale del ruolo dei sistemi scolastici nella più generale evoluzione del-

---

<sup>4</sup> In sintesi: per il primo ciclo le Indicazioni nazionali (DM 254/2012); per il secondo ciclo l'elevamento dell'obbligo di istruzione (DM 139/2007), le Indicazioni per i Licei e le Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali (rispettivamente DDPPRR 89,88 e 87/2010).

<sup>5</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

<sup>6</sup> La bibliografia che si occupa di competenze scolastiche è enorme. Qui solo qualche suggerimento essenziale: F. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010; B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003; M. PELLERREY, *Competenze*, Tecnodid, Napoli 2010; M. BALDACCINI, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010; L. GUASTI, *Didattica per competenze*, Erickson, Trento 2012; D. MACCARIO, *A scuola di competenze*, SEI, Torino 2012; R. TRINCHEIRO, *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano 2012; M. CASTOLDI, *Curricolo per competenze*, Carocci, Roma 2013; C. PETRACCA, *Sviluppare competenze... ma come?*, Lisciani, Teramo 2015; M. MARTINI, *Lavorare per competenze*, UTET, Torino 2017.

le società occidentali. E si tratta di una saldatura che probabilmente il discorso mediatico ignora o finge di ignorare, così come probabilmente la ignorano tutti coloro che oggi discutono di competenze scolastiche come se discutessero di costrutti “nuovi” o del tutto estranei al mondo dell’insegnamento e dell’apprendimento. Dall’ignoranza dello stretto nesso tra norma e scienza deriva quindi la ideologizzazione del dibattito sulle competenze, su cui discuterò più avanti.

## Le competenze terreno di scontro ideologico

Perché il discorso sulle competenze scolastiche, che dal punto di vista della scienza pedagogica tutto sommato poteva essere considerato in modo alquanto sereno, si è prestato allo scontro ideologico? Chi si è battuto a duello sul piano ideologico, cosa ravvisava in quel discorso? Perché figure di intellettuali non certamente sospettabili di pochezza culturale quali Massimo Recalcati o Umberto Galimberti hanno creduto di vedere nelle competenze scolastiche un attentato alla cultura alta? Perché tutt’oggi fior di accademici e intellettuali firmano appelli contro l’insegnamento per competenze (e tra i firmatari risultano paradossalmente esperti di curriculum per competenze quali Baldacci o pedagogisti prestigiosi quali Vertecchi)? Cosa si è rotto nel patto implicito tra scienza e norma? Avranno avuto un ruolo nefasto la politica, i ministri di turno, i partiti?

L’asservimento italiano del sistema pedagogico al sistema politico era stato denunciato da alcuni pedagogisti già all’inizio degli anni Duemila. Ricorderemo tutti, a partire dal 2001, la guerra ideologica combattuta tra governi di centro-destra (Moratti, Gelmini) e centrosinistra (Fioroni) utilizzando la politica scolastica quale terreno di scontro. Il primo decennio degli anni Duemila ha visto battersi a duello sostanzialmente due visioni della scuola. E quindi probabilmente due visioni dell’idea di competenza, che rappresenta come si è detto l’architrave delle politiche scolastiche. Da una parte, una visione aziendalista, neoliberista e produttivistica, per la quale probabilmente il ruolo delle conoscenze e dei contenuti culturali risulta subordinato allo sviluppo di abiti mentali flessibili che servono alla collocazione dello studente nel mercato del lavoro. Dall’altra una visione antagonista, antiproduttivistica (almeno a parole), legata a schemi di pensiero probabilmente superati, con accentuazioni accademiche disciplinariste, impaurita dall’opacizzarsi dei contenuti disciplinari a favore di metodologie trasversali. Da cui la pseudocontesa ideologica tra pedagogisti e disciplinaristi. Una visione, questa, paradossalmente condivisa con certo sindacalismo di base protestatario a prescindere.

Dal duello è stata esclusa, forse per un’intrinseca debolezza di visibilità, una visione minoritaria, cui ho sempre aderito sulla scorta di una pedagogia attenta alla dimensione formativa dei saperi disciplinari<sup>7</sup>, capace di aprirsi alla possibilità

---

<sup>7</sup> Su questa linea suggerisco i lavori di F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; B. MARTINI, *Formare ai saperi*, Franco Angeli, Milano 2015 e ID. *Pedagogia dei saperi*, Franco

di rendere “culturali” le competenze, attraverso una sintesi tra le migliori acquisizioni della pedagogia del Novecento e le istanze della contemporaneità. Le prime due accezioni di competenza hanno trovato ampio spazio nei media. La terza, meno coinvolgente e soprattutto più dispendiosa dal punto di vista della formazione dei docenti, mai. Insomma, mentre la trattatistica scientifica affinava il concetto di competenza per garantirne continuità con le migliori acquisizioni della pedagogia novecentesca e le norme in parte recepivano tali acquisizioni, in parte indulgevano alle sirene della produttività richiesta dalle aziende, il dibattito pubblico amplificato dai *media* ha utilizzato l’idea di competenza per consentire agli intellettuali di turno di fare politica utilizzando un costrutto pedagogico e didattico. Tutto molto rissoso, molto inconcludente, molto velleitario. Molto italiano.

## E la scuola militante?

Gli insegnanti su questo fronte hanno rivelato molta debolezza. Schiacciati tra direttive ministeriali e titoli di giornali, ma frequentando molto poco la pubblicistica scientifica, hanno finito per fare un pastrocchio tra programmi ministeriali ormai in soffitta e programmazioni per competenze, prendendo un po’ da qui un po’ da là tra i siti. Confondendosi tra unità di apprendimento, piani personalizzati, traguardi di competenza, obiettivi formativi, obiettivi specifici ed altro che le norme hanno messo dentro negli ultimi quindici anni. Hanno cominciato a maturare la convinzione che la questione competenze non fosse una questione culturale – e quindi omogenea al proprio sapere professionale – ma una questione tecnico-procedurale, riguardante compiti di realtà, rubriche valutative ed altre diavolerie inventate dai loro dirigenti per farli lavorare di più. Poi ci si sono messi anche dirigenti più o meno pretoriani, ancor meno attrezzati pedagogicamente, che – anch’essi schiacciati da istanze di valutazione per sé stessi e rendicontazione – hanno fatto un gran miscuglio tra prove INVALSI, RAV, Piani di miglioramento e formazione pseudobbligatoria fino a costringere decine di docenti ad inseguire l’idea bislacca che alla scuola delle conoscenze dovesse succedere la scuola delle competenze. La più grande delle *boutades* pedagogiche. Oggi la confusione generale determinatasi da questo scollamento tra scienza, norma e vulgata ha creato i sostenitori delle competenze e i detrattori delle competenze. Questi ultimi in nome della “cultura alta”. I primi in nome della produttività. Chi qui scrive, dal fronte del suo lavoro quotidiano in classe a contatto con gli studenti e con i loro apprendimenti e proprio in virtù di questo, vive la propria stanchezza riguardo a questo dibattito e la propria non appartenenza a nessuno dei contendenti perché ritiene insensata la stessa contesa. E la seconda parte di questo contributo proverà ad argomentare questa istanza di insensatezza. E, aggiungo, di astrattezza.

---

Angeli, Milano 2011, nonché l’elaborazione di D. CHIESA – M. AMBEL, *Costruire competenze per la cittadinanza*, CIIID, Roma 2007.

## Una contesa viziata da astrazione

Sì, perché quando la contesa sulle competenze chiama in causa contenuti culturali, metodo o altri costrutti, spesso perde di vista che si tratta di *astrazioni*. Nessuno ha mai incontrato e frequentato un contenuto, un metodo o una competenza. Persino una disciplina nessuno l'ha mai vista. E neppure la valutazione. Sono, appunto, astrazioni dalla vita delle classi. Che si svolge infischiosene delle astrazioni con le quali si tenta di dare un nome al flusso dell'insegnare e dell'imparare. Spesso si finisce per appassionarsi ai concetti. Che, come noto, sono ombrelli che sussumono facce, parole, emozioni, eventi. Quelli che si verificano a scuola.

A scuola ci sono i bambini e i ragazzi. Organismi vitali, che pulsano. Carne e sangue. Il sapere, la cultura, li incontrano mentre pulsano. La chimica che avviene tra queste vite e le forme che assume il sapere scolastico è difficilmente comprensibile. Diciamolo pure: è alquanto incomprensibile. C'è poco da misurare. L'invisibile, per quanto essenziale o forse proprio per quello, resta invisibile. E l'alchimia dell'incontro tra gli allievi e il sapere resta davvero complicata da decifrare anche per chi va in aula ogni giorno da più di trent'anni come chi scrive. Impossibile da decifrare per chi non ci va. Come il professor Settis o altri accademici che si dichiarano "contrari" a dinamiche che non vivono perché o non hanno idea di come apprende un adolescente o, se ce l'hanno, si riferisce ad un adolescente che oggi ha trent'anni di età. L'alchimia è ciò che avviene e che possiamo definire ordine delle cose. Le chiacchiere sull'alchimia sono invece l'ordine del discorso. Da qui la stanchezza. Dalla forbice che si allarga tra i due ordini.

Per fondare l'ordine del discorso sull'ordine delle cose occorrerebbe cercare di capire che cosa succede quando un bambino o un adolescente si avvicinano a quel che l'ordine del discorso definisce "contenuto". Oppure cercare di capire che cosa un insegnante desidera che succeda. Cosa vuole che accada, un insegnante, mentre illustra un contenuto? Che si ascolti? Che si prendano appunti? Che si *riproduca* quel contenuto? Oppure che se ne discuta? In parole povere: quale interesse nutre, un insegnante di scuola, per la relazione tra i suoi allievi e le cose di cui parla?

Dal punto di vista di un insegnante, che non può inseguire astrazioni ideologiche ma prendersi cura degli apprendimenti, la questione competenze si pone in termini semplici: che ne è di ciò che è stato imparato? La scuola è sempre stata attenta a capire *se* si è imparato e *quanto* si è imparato. Non ritengo che le competenze sottraggano quest'attenzione alla scuola. Il fatto è che questo genere di domanda, oggi, è una domanda preliminare e non più una domanda risolutiva. Chi attacca le competenze teme che questa domanda non si possa e non si debba più porre. E quindi teme che non ponendo più questa domanda la scuola secondaria consenta l'accesso universitario a mandrie di ignoranti. E si sbaglia, perché pensa politicamente e non scientificamente. E mentre compie quest'errore non comprende probabilmente che può compierlo proprio perché di ciò che

ha imparato ne ha fatto altro, riflessione, critica, intervento: appunto, ha acquisito delle competenze intellettuali. È il piatto in cui mangia quello che ripudia.

## La competenza è la naturale evoluzione della conoscenza

Se si prendono le distanze da un approccio ideologico, forse si potrà convenire che il sapere appreso viene *comunque* elaborato dal soggetto. Il costruttivismo pedagogico ne parlava già quasi un secolo fa. Se c'è un insegnante a favorire questa elaborazione sarà molto meglio per entrambi. Avremo acquisito nozioni e tecniche sulla lettura, e poi leggeremo per riflettere su quel che abbiamo letto, come lo abbiamo letto, in quale contesto e perché lo abbiamo letto. Diventiamo lettori competenti perché c'è un adulto che legge con noi e impara anche lui con noi. La naturale evoluzione del conoscere umano è l'acquisizione di competenze, che pertanto si situano sul continuum evolutivo del conoscere e non come una fase ulteriore giustapposta. Si vuol dire che non esiste una scuola delle conoscenze e una scuola delle competenze. Esiste la scuola e basta. Da sempre. Quel che l'elaborazione degli ultimi decenni ha aggiunto è che la scuola è chiamata ad accentuare maggiormente le sue pratiche di apprendistato cognitivo e culturale. Le sue pratiche di rielaborazione delle conoscenze. Da qui l'enfasi sul costruttivo, sul laboratoriale, sul metacognitivo. Niente di letale per la cultura. Solo l'istanza di concepire la cultura in modo compatibile con la contemporaneità.

Quando gli allievi si imbattono in un insegnante che li aiuta a rendere vitali e attuali le conoscenze si rallegrano. Questo i duellanti non possono capirlo perché spesso duellano senza andare in classe. Sul tema delle competenze i duelli mediatici fanno soltanto un gran danno. Potrebbero non farlo se il mondo degli insegnanti assistesse a questi duelli ben ferrato di conoscenze sulla scienza e sulla norma. Ma ahimé nei corsi di formazione la grande assente è proprio questa: la conoscenza delle norme in materia di competenze scolastiche e dei contributi scientifici più significativi in materia. Quel che si registra, con qualche sparuta eccezione, è soltanto la frequentazione di qualche brandello mediatico di dibattito e la lettura delle circolari del dirigente scolastico che media tra norma e scienza e dice quel che si deve fare il giorno tal dei tali all'ora tal dei tali. Scenario tristissimo, che non giova alla credibilità intellettuale del corpo docente italiano, con tutto quel che segue in termini di discredito sociale e di conseguente vittimismo della categoria sbandierato dopo ogni fatto increscioso di cronaca.

Per quanto sconcertante, il quadro sull'argomento competenze mi appare quel che ho sinteticamente delineato. Occorrerebbe uno sforzo culturale collettivo per sdoganare il costrutto di competenza dalla gabbia ideologica in cui è stato collocato. Forse potrebbe giovare l'abolizione del termine, che ormai manifesta un suo potenziale divisivo quasi irrimediabile. Si potrebbe parlare di "obiettivi formativi" (che già esistono nella norma e nella scienza) o di apprendimenti significativi. Ma, parafrasando il poeta di Recanati, è lecito dubitare di queste soluzioni: *forse fu funesto alla competenza il dì natale...*