

I. LE COMPETENZE CON IL MARCHIO DI FABBRICA	ERRORE. IL SEGNALIBRO NON È D
II. LE COMPETENZE COME PONTE VERSO LA REALTÀ 4
III. LE COMPETENZE TRA I BANCHI DI SCUOLA: MA È CHIARO CIÒ CHE SI VUOLE? 6
IV. UN IDENTIKIT PER RICONOSCERE LE COMPETENZE 8
V. SULLE ORME DI LINNEO: PER UNA SISTEMATICA DELLE COMPETENZE 11
VI. SULL'ARTE DI RENDERE INSEGNABILE IL "NON INSEGNABILE" 14
VII. LE COMPETENZE E IL NODO DELLA PROGETTAZIONE 17
LA MACCHINA DELLA VALUTAZIONE HA BISOGNO DI INTEGRAZIONE 19
IX. CRITERI EPISTEMOLOGICI E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE 22
VARIE ERRORE. IL SEGNALIBRO NON È DEFINITO.

Le competenze con il marchio di fabbrica

Di Ermanno Puricelli

La questione delle competenze è forse quella che, negli ultimi quindici anni, ha maggiormente contribuito a smuovere le acque del dibattito pedagogico e didattico; e non ha mancato di avere riflessi significativi anche sul piano delle norme scolastiche.

Più incerto diventa, invece, il giudizio se si tratta di valutare quanto questa novità ha effettivamente toccato, ad oggi, il mondo della scuola, modificandone le pratiche educative e didattiche; ed è ancor più difficile decidere se, alla fine, l'irruzione delle competenze sulla scena scolastica deve essere considerata un bene o un male. Si tratta, com'è noto, di problemi controversi, rispetto ai quali non esiste ancora una posizione unitaria.

Lo scopo di questo articolo, e di quelli che seguiranno, è appunto quello di cercare di fare un po' di chiarezza sulla questione delle competenze, fornendo, se possibile, anche qualche indizio di risposta ai numerosi dubbi e interrogativi. Si tratterà per noi, indicativamente, di soffermarci sui seguenti aspetti: l'origine del concetto di competenza, il senso che assume nel contesto scolastico, la centralità delle competenze nelle *Indicazioni nazionali* del 2004 e del 2007, la questione della loro identità e natura, i problemi relativi alla loro classificazione, la progettazione di unità di lavoro e percorsi che mettano al centro le competenze, ed, infine, i problemi epistemologici e procedurali sottesi all'accertamento e alla certificazione delle competenze.

Cominciamo senza indugio ad affrontare la prima domanda: qual è il luogo di nascita delle competenze e quale il loro senso originario?

In proposito, è bene precisare che l'interesse per le competenze è nato in un mondo profondamente diverso da quello della scuola, e in un passato ormai non più prossimo.

Anche se, fin dagli *anni cinquanta*, in concomitanza con l'emergere, all'interno delle aziende, dell'esigenza di valorizzare le risorse professionali assegnando loro un ruolo più attivo, si afferma il movimento delle *risorse umane* promosso da F. Herzberg, tuttavia l'origine vera e propria dell'interesse per le competenze risale alla fine degli *anni '60*, in settori quali la sociologia del lavoro e la psicologia del lavoro, senza dimenticare, ovviamente, l'apporto di altre discipline, come la linguistica.

L'attenzione delle aziende per questo tema è legata, in gran parte, al problema della *gestione del personale*: detto po' brutalmente, alle assunzioni, ai licenziamenti, alla carriera e alla formazione del personale; tutte cose molto concrete, e assai poco teoriche, in ogni caso, molto distanti dai temi più cari alla scuola. In quegli anni, reagendo alla visione tayloristica dell'organizzazione del lavoro, le aziende cominciano a considerare i dipendenti, non solo come un costo, ma anche come un patrimonio da preservare e incrementare.

Il cambiamento radicale in questo settore si realizza, però, negli *anni '80* quando, in relazione ad un mercato più competitivo, il personale viene sempre più considerato come un elemento centrale nei processi produttivi; si sviluppa allora un approccio al problema, definito *Human Resource Management (HRM)*,

che ha per obiettivo quello di migliorare la qualità delle prestazioni professionali, investendo sulle competenze, sulle attitudini e valori del personale. Considerato che l'approccio per competenze si rivela vincente, le maggiori aziende e organizzazioni introducono la metodica dell'analisi delle competenze, sia in funzione della mobilità interna (sviluppo della carriera, assegnazione a compiti), sia della mobilità esterna (assunzioni e licenziamenti).

In che modo tutto questo discorso arrivi a lambire anche il mondo della scuola, non è difficile da capire: a partire dagli *anni '90*, il tema delle competenze, dal mondo delle aziende e delle professioni, entra rapidamente in quello della scuola, attraverso la porta d'ingresso della istruzione e formazione professionale: dovendo preparare i propri studenti per l'inserimento nel mondo del lavoro, che opera in termini di competenze, è giocoforza per questi istituti cominciare a formare gli studenti secondo la logica delle competenze. Da qui al diffondersi all'intero universo scolastico, il passo è breve.

Ora, nel momento in cui si individua nelle competenze il nucleo centrale della professionalità di un dipendente, in base al quale operare le scelte, si fa strada anche la necessità di capire sempre meglio, che cosa sono le competenze e come si possono valutare.

Una delle prime definizioni di competenza, in senso aziendale, è dovuta a R.E Boyatzis, ed è stata poi ripresa e modificata da Lyle e Signe Spencer: *la competenza è "una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente correlata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito"*. Agli Spencer si deve anche il noto "iceberg della competenza", in cui nella parte sommersa sono specificate le determinanti di natura personale (visione personale, atteggiamenti, valori, motivazioni, ecc.), mentre in quella di superficie i fattori acquisiti culturalmente (conoscenze e abilità). Per rimarcare l'importanza dei fattori personali, si può ricordare la famosa battuta di un direttore del personale: "è possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi sugli alberi, ma è meglio assumere uno scoiattolo".

Anche se alla precedente definizione si deve riconoscere il merito di aver sottolineato l'importanza dei fattori personali, duraturi e intrinseci, è chiaro che essa presenta aspetti inaccettabili, quando la si consideri dal punto di vista della scuola, e di quella primaria in particolare. Di fatto, nella prospettiva aziendale ed economicista, quando si parla di competenze ciò che si ha in mente è solo la *competenza esperta e/o di eccellenza*; qualcosa di particolare e raro, da utilizzare come strumento per la selezione meritocratica del personale.

Ora, che cosa ha a che vedere tutto ciò con la scuola? Nulla, o quasi. Non è faccenda della scuola assumere o licenziare, trovare la mansione più consona a ciascuno, stilare graduatorie di merito per decidere carriere; il compito della scuola è radicalmente altro: si tratta di elaborare e mettere in campo gli strumenti per valorizzare tutti, nel rispetto delle differenti potenzialità di ciascuno.

Ma se è così, bisognerà, intanto, motivare in che senso e perché le competenze possono rivelarsi utile per la scuola e, poi, in che modo occorre ripensare il concetto di competenza, per renderlo compatibile con le funzioni educative e didattiche della scuola. Dovremo, insomma, liberare le competenze dal marchio aziendale, per imprimerne uno di tipo scolastico.

Le competenze come ponte verso la realtà

Ermanno Puricelli

La volta scorsa, nel presentare l'idea aziendale di competenza, ne abbiamo sottolineato, sia il carattere elitario e di eccellenza, sia l'uso selettivo e meritocratico; e non abbiamo mancato di denunciarne l'estraneità rispetto alle esigenze proprie della scuola. A questo punto, se vogliamo che il discorso delle competenze risulti fecondo anche per la scuola, ci troviamo nella necessità di liberarlo da tutte le incrostazioni, che derivano dal rapporto privilegiato con il mondo dell'economia e del lavoro, suo luogo d'origine.

Per prendere le distanze da una visione delle competenze, come bene economico e merce rara - quanto all'arrampicarsi, i tacchini non possono diventare scoiattoli, con tutto quel che ne segue - la via più rapida sembra essere quella di richiamare l'attenzione sul fatto che, lungi dall'essere qualcosa di eccezionale e raro, le competenze sono piuttosto qualcosa di molto comune e diffuso; e perciò di più popolare e democratico di quanto non si creda.

In effetti, se si esaminasse senza preconcetti la giornata tipo di qualsiasi persona, si resterebbe sorpresi dal continuo transitare da una competenza all'altra, anche in settori molto distanti e diversi tra loro: si è competenti nel riordinare la casa, nell'interagire con le altre persone, nel raccontare storielle divertenti, nel coltivare i fiori sul balcone di casa, nel risolvere piccoli problemi pratici, nello spostarsi nel traffico, nel far quadrare il bilancio familiare, ecc.

Smesso l'occhiale aziendale, è facile accorgersi che tutto ciò che facciamo quotidianamente è necessariamente intriso di competenze; sono le competenze a costituire quel *tessuto connettivo* che regge l'intero nostro agire quotidiano, al punto che nessuno potrebbe vivere, bambini compresi, se non fosse minimamente competenze in qualcosa.

Questo nostro richiamo alle piccole competenze quotidiane può suscitare, però, qualche perplessità: in questo modo, non si arriva a diluire troppo il concetto di competenza, fino a renderlo del tutto inservibile? In effetti, che cosa ci può essere di comune tra far quadrare il bilancio familiare e ideare un piano industriale? Tra coltivare un orto sul terrazzo e realizzare un esperimento al CERN di Ginevra? Tra fare una chiacchierata tra amici e tenere un discorso di fine anno, davanti a milioni di persone, senza dire niente per non scontentare nessuno?

All'apparenza niente. In realtà, queste pratiche condividono più cose di quanto non sembri: le competenze quotidiane e quelle più elevate presentano notevoli differenze di complessità e di grado, non di *natura* - come avremo occasione di dire.

Avendo, in precedenza, parlato dell'iceberg delle competenze, è forse il caso, a questo punto, di introdurre anche l'immagine della "*piramide delle competenze*": una piramide la cui base è costituita appunto dalle competenze più semplici e umili, quelle che tutti in qualche misura possiedono e che sostengono l'intero edificio; più si procede verso il vertice, più diventano rare e raffinate, fino ad arrivare alle competenze, che solo una cerchia ristretta di scienziati, tecnici, letterati, musicisti, ecc., può esibire.

Sostituendo una visione elitaria delle competenze, con una più popolare e democratica, abbiamo forse contribuito a scalzare un pregiudizio, ma non abbiamo ancora chiarito perché la scuola ed i docenti dovrebbero occuparsi delle competenze.

La risposta è a portata di mano; dietro tutto questo affaccendarsi intorno alle competenze c'è un problema vecchio quanto la riflessione pedagogica, quello del rapporto tra scuola e vita, o tra scuola e realtà. Nel momento in cui si afferma che le competenze sono ciò che dà forma e sorregge la vita quotidiana, quella culturale (intesa come partecipazione ai mondi simbolici) e professionale di ciascuno, è difficile pensare che la scuola possa chiamarsi fuori. Il tentativo di trasformare le competenze di vita, culturali e professionali in una *categoria di apprendimenti* possibili, ed anzi nella categoria più importante e preziosa, può avere effetti importanti sul modo di fare scuola.

Bisogna guardarsi, però, da un eccesso di banalizzazione di questo discorso. Nel chiedere che la scuola ponga al centro del proprio operare gli apprendimenti in termini di competenze, non si vuole affermare che essa deve imparare a farsi carico di una miriade di piccole competenze quotidiane (per quanto la cosa non sia in sé disprezzabile); il nocciolo della questione è un altro: la trasformazione delle competenze in apprendimenti, deve essere intesa da tutti come occasione per un ripensamento complessivo, profondo e non banale, dei rapporti tra la scuola e la realtà o la vita.

Tale rapporto, com'è noto, è sempre contrassegnato da una certa distanza, peraltro costitutiva della scuola stessa e non comprimibile oltre un certo limite; c'è sempre il rischio, ad ogni modo, che questa distanza possa crescere fino a trasformarsi in estraneità e separazione. Il problema è allora quello di scongiurare questo rischio.

Se si considera che il compito specifico della scuola è quello di favorire l'apprendimento dei propri studenti, sembra evidente che tutto il problema ruoti intorno alla qualità degli apprendimenti proposti. Come dovrebbero essere, dunque, questi apprendimenti per garantire un *giusto* rapporto? La prima risposta che viene in mente è che tali apprendimenti dovrebbero essere *utili*, ossia spendibili nella vita quotidiana, culturale e professionale degli alunni; e poi ancora che siano *attuali*, ossia aggiornati e non sempre in ritardo rispetto al mondo al cui interno cui gli studenti vivono. Tutto ciò è vero, ma non basta. C'è qualcosa di ancor più essenziale: nessun apprendimento potrebbe essere considerato utile e attuale, se non fosse anche, e prima di tutto, *effettivo*. Per "effettività" intendiamo, qui, la sua capacità di passare dalla scuola ai diversi contesti di vita - di superare l'esame di realtà, senza dissolversi al primo contatto con essa. Anche se l'effettività dovrebbe caratterizzare ogni tipo di apprendimento, è chiaro che le competenze, in quanto intrattengono un rapporto speciale con la realtà, costituiscono una categoria ad "alta effettività": considerato che sono pensate e progettate a partire da compiti di realtà e, dunque, "*incorporano*" la realtà con cui dovranno confrontarsi, è ragionevole attendersi che siano particolarmente attrezzate per superare la barriera che separa la scuola dalla realtà.

E' questa, in sostanza, la ragione per cui è importante che la scuola accetti la sfida posta dalle competenze e lo faccia nel modo più serio possibile. Dal modo in cui affronterà questa sfida, possono dipendere molte cose.

3. Le competenze tra i banchi di scuola: ma è chiaro ciò che si vuole?

E, alla fine, arriva il giorno in cui le competenze cominciano a frequentare anche la scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Ci entrano, naturalmente, alla chetichella e in punta di piedi, occupando un angolino defilato dell'art. 8 del DPR 275/99, dove si dice che è competenza del Ministero definire "gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni". Chi mai penserebbe all'inizio di una rivoluzione?

E' bastato poco tempo, tuttavia, perché questo nuovo soggetto cominciasse a manifestare tutta la propria vitalità e, persino, turbolenza, sgomitando e scalzando dai primi posti, altri soggetti presenti da più lunga data e apparentemente più accreditati.

In effetti, a cinque anni appena dal loro ingresso nella scuola, le competenze si insediano saldamente al vertice della catena didattica, ed un nuovo equilibrio si impone; nel *Profilo* allegato al D.lvo 59/2004, in attuazione delle *Indicazioni nazionali* morattiane, si legge: "Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate...sono diventate competenze personali di ciascuno."

Passano tre anni e con le *Indicazioni nazionali* (2007) di Fioroni questo primato viene ribadito questo primato ed il nuovo equilibrio confermato: "Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale per la partecipazione attiva alla vita sociale."

L'ultima tappa di questo percorso è, al momento, rappresentata dal Decreto 22 agosto 2007, relativo all'elevamento dell'obbligo scolastico (in attuazione della ~~Lg. 296/2007~~), in cui alle competenze chiave di cittadinanza, sono indicate come cornice più generale di riferimento per l'adempimento dell'obbligo.

Ora naturalmente, dato che il legislatore si è fatto mentore dell'ingresso delle competenze nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, si suppone che abbia una precisa idea di che cosa si debba intendere per competenze.

Ma è davvero così?

Dato che non si può essere mai sicuri di nulla, corre l'obbligo di approfondire come siano intese concretamente competenze, all'interno di questi documenti, considerato che da questo dipende come si dovranno muovere le scuola per progettarle, attivarle e valutarle.

Purtroppo, oltre al fatto che tra le due versioni delle *Indicazioni nazionali* non sembra esserci accordo sul modo di intendere le competenze o sul peso da conferire loro nei piani di studio, non è neppure chiaro che cosa contengono davvero gli elenchi di competenze, proposti dalle due versioni delle Indicazioni.

Nel caso del *Profilo educativo, culturale e professionale*, nel momento in cui si passa all'elencazione concreta, accanto a competenze vere e proprie, troviamo anche descrizioni di conoscenze: "Conosce il proprio corpo e, in maniera elementare, il suo funzionamento"; oppure di abilità "...compila un bollettino postale, legge carte stradali, mappe della città, l'orario ferroviario, le bollette dei servizi pubblici ecc."; o anche la condivisione di valori riferibili alla sfera educativa: "E' consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri

rispettosi delle esigenze fisiologiche, in modo non stereotipato né conforme ai modelli culturali, che rispondo più alle logiche del consumo”.

Se si passa, poi, alle *Indicazioni* del 2007, è facile mostrare come, anche qui, nell'elencazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, oltre alla descrizione di competenze effettive, si trovano molte e diverse cose, quali: la manifestazione di interessi (*“Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario genere e comincia a manifestare gusti personali”*); le abilità (*“Usa correttamente i connettivi (e, o, non, se...allora) e i quantificatori (tutti, qualcuno, nessuno)”*); le conoscenze (*“Conosce i principali problemi legati all'uso delle scienze nel campo dello sviluppo tecnologico”*); e, poi ancora, la condivisione di valori, la formazione del gusto, il metodo di studio, la consapevolezza metacognitiva, , ecc.

Dato che la presenza, accanto alle competenze, di apprendimenti di vario tipo non sembra affatto occasionale, di questa circostanza bisogna dare una spiegazione. L'impressione che si ricava dall'analisi minuziosa dei due documenti è che siano all'opera, in entrambi i documenti, *due* nozioni distinte di competenza.

In base al primo senso, sono considerati come competenze tutti gli apprendimenti, purché accomunati dal possedere una *forza*, che permette loro di superare la barriera che separa la scuola dalla realtà e dalla vita; è competenza tutto ciò che, in quanto è diventato abito culturale e di vita consolidato. In questo caso, ciò che concretamente si identifica non è una particolare *categoria di apprendimenti*, con caratteristiche specifiche, ma una *proprietà* che può accomunare qualunque tipo di apprendimento: quella di avere una *forza* (intensità, profondità, permanenza, ecc.), sufficiente per aprire un varco nella barriera che, normalmente, separa la scuola dalla realtà – in un precedente articolo ci siamo riferiti a questa proprietà, parlando di *“effettività”* degli apprendimenti.

Anche se questo primo uso del termine è quello oggettivamente predominante, non è tuttavia l'unico; accanto ad esso è possibile documentare un *secondo significato*, più specifico e orientato ad isolare una particolare categoria di apprendimenti.

In questo caso, per competenza non si intende, genericamente, tutto ciò che ha la profondità, durata, intensità, radicamento personale, ecc., per transitare dalla scuola alla vita, ma una particolare categoria di apprendimenti: quella consistente nel saper fronteggiare compiti di vita reali, attivando le proprie capacità e facendo tesoro di quanto appreso a scuola. In sintesi, è competente chi riesce a far fronte in modo adeguato alla molteplicità dei compiti concreti e determinati, che la vita quotidiana o professionale ci propone.

In conclusione, il difetto che ci sembra accomunare le due versioni delle *Indicazioni nazionali*, a proposito delle competenze, è da individuare nel fatto che non c'è chiarezza, se ciò che si richiede alle scuole è di promuovere *apprendimenti effettivi*, accomunati dal fatto di godere della proprietà dell'effettività, oppure *competenze* in senso proprio, ossia una categoria di apprendimenti con caratteristiche specifiche, o anche, entrambe le cose.

Su questo punto occorre fare chiarezza e prendere una decisione. Per questo, un'eventuale riscrittura delle *Indicazioni nazionali* dovrà partire dalla consapevolezza che una cosa è elencare apprendimenti effettivi, un'altra è elencare le competenze in senso proprio. Su questi problemi dovremo ritornare in un prossimo intervento.

4. Un identikit per riconoscere le competenze

Premessa. In un articolo precedente, animati dall'esigenza di rovesciare una visione elitaria delle competenze, a favore di una visione più democratica, abbiamo affermato che non si potrebbe neppure vivere se non si fosse competenti, in qualche misura e in qualcosa. Ci siamo spinti, addirittura, a dire che anche gli infanti sono competenti in qualcosa: non foss'altro nel succhiare e nel richiamare l'attenzione degli altri.

Considerazioni di questo tipo potrebbero indurre a pensare che sia sufficiente guardarsi intorno, o anche osservare noi stessi mentre facciamo qualcosa, per vedere all'opera, immediatamente e ovunque, le competenze. Purtroppo non è così: se è vero che nel loro insieme sono una specie molto diffusa, è pur vero che il nostro agire e vivere quotidiano assomiglia molto ad una selva, dove non tutto appartiene alla specie che ci interessa.

Orientarsi nella selva. Chi entra in una foresta è circondato da ogni sorta di alberi e vegetazione, ma non è detto che sappia distinguere i frassini dagli ontani, oppure i faggi dalle betulle. Per potersi orientare in questo disordine e riconoscere, poniamo, le *querce*, occorre aver sfogliato un qualche libro di botanica. Insomma, se non si è mai vista una quercia, sarebbe bene portare con sé una fotografia, un disegno o, al limite, uno schizzo fatto di poche linee e colori. Allo stesso modo per riconoscere le competenze, nel disordine del fare e dell'agire che ci circonda, è necessario dotarsi di uno strumento, che ci aiuti a distinguerle quando le si incontra. E' questo il primo problema pratico che si pone, per chi voglia promuovere, accertare e valutare la maturazione di competenze.

Strumenti per riconosce le competenze. Purtroppo delle competenze non è possibile produrre né fotografie, né disegni; forse ci potrebbero essere di aiuto dei racconti o dei filmati (1); magari, che so..., il filmato di un chirurgo che trapianta il cuore ad un paziente.

Ma, anche in questo caso, potremmo trovarci a mal partito nell'identificare dove si colloca esattamente la competenza: il chirurgo incide, ma anche un intagliatore a suo modo incide; il chirurgo taglia e cuce, ma anche una cucitrice lo fa a suo modo. E allora?

Dato che non possiamo disporre di fotografie, considerato anche che i filmati necessitano di una chiave di lettura, l'unica soluzione ragionevole è quella di dotarsi di *schemi di riconoscimento*, costituiti non di immagini, ma di concetti e parole. Un primo esempio, in questo senso, può esserci offerto dalla definizione OECD:

“Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici.”¹

¹ EECD, *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategic paper, 2002*

Nonostante alcune inesattezze, c'è molto di condivisibile in questa definizione; e, tuttavia, come identikit di riconoscimento ci sembra troppo sfumato e, perciò, di scarsa utilità.

Per questo proporremo uno schema, coerente con la definizione OCDE, ma più vicino e utile alle pratiche didattiche concrete. Secondo questo schema, derivato dalle riflessioni che G. Bertagna ha dedicato a questo problema², la competenza (C) potrebbe essere descritta come: “*un saper fare (f) personale (p), basato su conoscenze (c) e abilità (a), applicato ad un compito unitario (c_u), in situazione (s)*”.

Questo schema di riconoscimento, scelto tra altri possibili, perché teoricamente fondato, chiaro e di uso concreto, necessita di qualche chiarimento; (2) alla luce di questo identikit, per essere certi di trovarsi di fronte ad una competenza, bisogna considerare la presenza di questi *sei elementi*.

1) f -> “*Saper fare*”: le competenze non sono qualcosa che si deve cercare *in interiore homine*, ossia nell'intimo della persona, ma nel modo in cui la persona si destreggia visibilmente e concretamente in qualche ambito di realtà e in qualche situazione concreta; in questo senso le competenze sono simili alle abilità;

2) p -> “*personale*”: a differenza dalle abilità che sono un saper fare *impersonale*, ossia omologato, uniformato e che non ammette differenze (“ $2 + 2 = 4$ ” richiede una abilità che non lascia margini alla creatività personale), le competenze presentano invece il marchio e lo stile della persona, per questo nessuno è competente allo stesso modo;

3/4) c/a -> “*conoscenze*” e “*abilità*”: le competenze non sono abilità, ma non sono neppure un *istinto*, ossia ad un saper fare innato, spontaneo e naturale; anche se sono radicate nelle potenzialità della persona, non potrebbero esistere senza il faticoso lavoro della scuola, che trasmette conoscenze e abilità;

5) c -> “*compito unitario*”: le competenze non sono un'accozzaglia o una sommatoria di cose varie depositate nella memoria (conoscenze, abilità, attitudini, valori, ecc.), ma è un saper fare che deriva la sua unità ed il suo significato dal riferirsi ad un compito unitario (3). A questo proposito, ricorda C. Rogers che un suo insegnante di agronomia ripeteva spesso: “Non dovete essere un maledetto vagone di munizioni, dovete essere un fucile!”. Si è “fucili” quando, ad esempio, si esprime e si motiva una propria opinione, si discute una tesi, si risolve un problema aperto a più soluzioni, si partecipa ad una gara sportiva, ecc.

6) s -> “*situazione*”: il compito unitario è sempre lo stesso e, tuttavia, non è mai lo stesso; cambiano sempre le condizioni soggettive e oggettive in cui, di volta in volta, la persona affronta il compito e, di conseguenza, anche il modo di manifestare le competenze – ciò che fa di ogni gesto competente qualcosa di unico e irripetibile, ma che permette anche di parlare di trasferibilità delle competenze.

Allo scopo di facilitare la memorizzazione del precedente schema, possiamo presentarlo in forma in forma algoritmica:

² Si veda, ad esempio, G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al <<cacciavite>> di Fioroni*, Rubettino, Soneria Mannelli, 2009, p. 94

$$\begin{array}{c} f(p) \\ \text{---} \rightarrow c(s) \\ c,a \end{array}$$

A questo punto, sulla scorta di questo schema di riconoscimento, possiamo addentrarci nel folto della selva, per cominciare ad esercitarsi nel riconoscimento delle competenze. Per quanto mi riguarda, ho da poco assistito ad un concerto di corali e mi sembra di poter dire che la *performance* dei direttori risponde pienamente ai sei criteri indicati: e dunque...

5. Sulle orme di Linneo: per una sistematica delle competenze

Di Ermanno Puricelli

La volta scorsa ci siamo addentrati nella selva del nostro agire quotidiano allo scopo di imparare a riconoscere le competenze, ed a distinguerle da altri tipi di azione. Ora, in questo bosco metaforico, vogliamo indugiare ancora un poco, per trarre profitto da un'ulteriore suggestione che questa immagine può offrirci. Come si ricorderà, abbiamo ipotizzato di andare alla ricerca di una quercia, muniti di una foto o di un disegno per il riconoscimento. Ciò che non abbiamo considerato è che avremmo potuto imbatterci in un problema imprevisto. Si fa presto a dire "quercia"! Di querce ne esistono svariati tipi: gli esperti di botanica ci assicurano che nel mondo esistono dalle 300 alle 450 specie. Col nostro disegno, forse, avremmo potuto distinguere una quercia da altri alberi, ma non saremmo stati in grado di dire, per limitarci al nostro Paese, se fosse una *Quercus ilex* oppure *petraea*, *pubescens*, *robur*, *frainetto*, *pyrenaica*, *calliprinos*, *cerris*, *coccifera*, *suber* e, persino, *trojana*.

Ma perché mai dovremmo preoccuparci di questi dettagli? Le differenze di *specie*, naturalmente, possono essere più o meno significative, a secondo dal punto di vista: nel caso di un semplice dilettante ci accontenteremmo che sappia riconoscere genericamente le querce, ma da un botanico di professione ci aspetteremmo anche la conoscenza delle differenze specifiche, per via dell'importanza che rivestono da un punto di vista pratico; ogni specie, come è noto, predilige un certo clima, ha un suo terreno di elezione, ha i suoi ritmi e tempi di crescita e, non ultimo, ha i suoi possibili utilizzi concreti.

Considerato che un insegnante non può essere assimilato ad un dilettante, sembra chiaro che sia tenuto ad intendersi anche delle differenze tra competenze, dei terreni e climi di elezione, dei ritmi e tempi di crescita, dei livelli di maturazione, ecc.; da qui la necessità di sollevare il problema di una *sistematica delle competenze*, e di metterci, molto immodestamente, sulle orme di Linneo - il naturalista svedese che, nel 1735, con la sua opera *Systema Naturae*, ha avviato a soluzione condivisa il complesso problema di una classificazione dei viventi.

Il problema che ora ci interessa ha variamente sollecitato l'attenzione di studiosi, esperti e operatori del mondo della scuola; e, come sempre, le soluzioni proposte sono state le più diverse: c'è chi ha assunto come *criterio* di classificazione le discipline scolastiche, parlando di competenze matematiche, geografiche, storiche, ecc.; c'è chi ha privilegiato le dimensioni della persona umana, parlando di competenze motorie, logico linguistiche, affettive, sociali, di cittadinanza, esistenziali, identitarie ecc.; e così via. Anche se ognuno dei precedenti criteri può vantare una propria plausibilità e utilità, rischia di apparire estrinseco, se non esibisce le proprie credenziali, ossia se non mostra il suo radicamento nella *natura stessa* delle competenze. Il punto diventa, allora, quello di determinare questa natura.

Senza entrare in dettagli tecnici, fuori luogo in questa sede, si può cominciare con l'osservare che, mentre le conoscenze e abilità hanno la natura di *oggetti*

socio culturali, riconducibili senza residui al patrimonio culturale di una determinata comunità, le *competenze*, pur affondando le loro radici in questo stesso patrimonio, non si possono considerare né semplici oggetti socio culturali, né disposizioni mentali nascoste nella testa di qualcuno. Esse si configurano, piuttosto, come un *agire* o *gesto competente*, che vive nel delicato equilibrio che si determina, di volta in volta, tra la persona e il compito di realtà che si trova a fronteggiare. Così, ad esempio, per quanto *Amleto*, le tecniche di recitazione, gli esercizi di fonazione, la mimica facciale, le posture, i rituali, il palco e la regia, appartengano ad un determinato patrimonio culturale, senza il quale non si potrebbe recitare, è pur vero che la *recitazione* effettiva prende corpo solo all'interno della relazione che si instaura tra l'attore e la situazione reale in cui si trova ad esercitare il proprio compito; per questo l'agire competente si colora necessariamente dell'espressività propria dell'attore e dei fattori di contesto in cui si trova ad operare.

Posto il problema in questi termini, occorre riconoscere che non è possibile attribuire alle competenze la natura di *oggetti*; esse sono piuttosto *relazioni* che si instaurano tra una persona ed una situazione o compito da fronteggiare, in un determinato ambito di realtà. L'aver individuato il cuore della competenza nel suo essere "relazione" comporta, nel momento in cui ci si dispone ad elaborare una classificazione delle competenze, il chiedersi in che modo l'essere umano può entrare in relazione con il proprio mondo circostante. Più precisamente: quali e quanti sono questi modi?

Intanto, è indubbio che ciascuno può istituire con il mondo circostante una relazione di tipo conoscitivo, mediante cui emerge e prende consistenza la *realtà* in quanto oggetto da conoscere. Non è questo, però, il solo modo e nemmeno quello più originario. Come scrive M. Heidegger in *Essere e tempo*: "...il modo più immediato del commercio intramondano non è il conoscere semplicemente percettivo, ma il prendersi cura maneggiante e usante..."³. All'interno di questa nuova relazione, la *realtà* si fa avanti e si configura, non più come oggetto da conoscere, ma come ciò che ci serve e ci è utile. E non è tutto: nel nostro mondo circostante non incontriamo solo oggetti da conoscere o da utilizzare, ma anche oggetti e situazioni che ci piacciono o non ci piacciono, che ci attraggono o ci respingono, che ci emozionano o no. E ancora: incontriamo fatti che ci sembrano sopportabili o insopportabili, giusti o ingiusti, equi o iniqui, ecc., e che, per questo, ci sollecitano ad un qualche impegno. Ciò significa che, con il nostro mondo, possiamo istituire relazioni che presuppongono una sensibilità a *valori* che vanno oltre il *vero* e l'*utile*, e che portano a manifestazione i corrispondenti strati di realtà: quella *estetica* e quella *etica*, ciascuna con le proprie particolarità e articolazioni.

Se queste - e solo queste - sono le relazioni basilari che un ogni essere umano può istituire con il proprio mondo circostante, portando alla luce o istituendo i corrispondenti strati del reale, allora si può concludere che qualsiasi competenza possibile e immaginabile deve necessariamente rientrare in una di queste *specie* o classi *fondamentali*: a) competenze teorico conoscitive (*vero*); b) pratico operative (*utile*); c) etico comportamentali (*giusto*); d) estetico espressive (*bello*).

Su questo tema, abbozzato a grandi linee, dovremo ritornare in seguito, quando si tratterà di affrontare il problema pratico di una progettazione che ponga al

³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1967, p. 92

centro la questione delle competenze. Nel frattempo, niente impedisce di esercitarsi nel classificare le competenze secondo le specie fondamentali.

6. Sull'arte di rendere insegnabile il "non insegnabile"

Ermanno Puricelli

Nella prima parte del nostro percorso di riflessione dedicato alle competenze, abbiamo cercato di perorare la loro causa agli occhi dei docenti.

Fin qui abbiamo, però, evitato di sollevare alcune *domande cruciali*: ma, le competenze si possono e si devono insegnare oppure maturano da sé come le nespole? E, nel caso si debbano insegnare, fino a che punto lo si può fare e in che modo?

La risposta a queste domande non è, affatto, scontata. Per mostrarlo ci serviremo di alcune affermazioni piuttosto enigmatiche, ricorrenti nelle riflessioni di diversi autori: le competenze non hanno un inizio e non hanno una fine; ci sono sempre e non ci sono mai; sono presenti da subito e sono irraggiungibili. Ma che razza di apprendimento è, mai, quello che è presente da subito e non è raggiungibile? Di certo, non diremmo la stessa cosa delle conoscenze o delle abilità: la conoscenza del nome degli Stati europei oppure l'abilità di calcolare l'area del rettangolo non sono presenti da subito, ma solo in seguito; e inoltre, una volta acquisite, non solo sono raggiunte, ma non è possibile neppure andare oltre, se non sul piano della rapidità.

Lo stesso non si può dire per le competenze: il fatto che non abbiano un inizio vuol dire l'essere umano è tendenzialmente, e prima di qualsiasi insegnamento, orientato ad essere competente – se le competenze non fossero connaturate all'uomo la scuola non potrebbe fare nulla; dire, poi, che non hanno una fine significa che sono un apprendimento sempre aperto, e che non si può pensare ad una modalità ultima, definitiva e universale di essere competenti. Se consideriamo, ad esempio, la competenza del "*comunicare verbalmente con qualcuno in situazioni determinate e per certi scopi*": non è forse vero che è presente fin dai primi istanti di vita e che non è mai compiuta, nel senso che si ripresenterà in forme sempre più adeguate e complesse, nelle diverse situazioni, senza che si possa fissare un limite?

Sul piano didattico, si potrebbero esprimere questa stessa cosa affermando che, mentre le conoscenze e le abilità sono *totalmente* insegnabili, le competenze, in ciò che hanno di più proprio, *non* sono *totalmente* insegnabili. In effetti, la scuola non può donare alla persona talenti che non ha (p.e.: una bella voce), né insegnare a ciascuno come dovrebbe comunicare verbalmente in tutte le condizioni che presenteranno nella sua vita - questo deve impararlo da sé. Non è un caso, allora, se la soluzione tradizionalmente adottata dalla scuola è stata quella di occuparsi solo di quanto è effettivamente insegnabile, ossia delle conoscenze e abilità, lasciando a ciascuno il compito di trovare da sé il modo di spendere le proprie conoscenze e abilità nei diversi settori di vita e professionali in cui si trova a vivere; da qui, pertanto, l'abitudine di insegnare per argomenti disciplinari, ossia per *repertori* di conoscenze e abilità. Certo, lo studio – poniamo - dei diversi argomenti di geografia (il fiume, i monti, le regioni, i continenti), alla fine dovrà pur servire a promuovere la competenza consistente nel rapportarsi e muoversi con autonomia nei diversi spazi geografici; ma di questo non è necessario occuparsi direttamente: tutto accadrà da sé, forse...

Comunque sia, nel momento in cui alle scuole è richiesto, e per ragioni condivisibili, di mettere al centro del proprio lavoro, non repertori di conoscenze e abilità, ma il processo di costruzione o maturazione delle competenze, questa soluzione non appare più praticabile, perlomeno in questa forma estrema.

Si tratta di ipotizzare allora un modo diverso di procedere, anche se non è poi così chiaro che cosa significhi occuparsi delle competenze a scuola.

Per orientarci rispetto a questo problema, è bene cominciare col chiedersi *che cosa sia* “insegnabile” di una competenza, e che cosa non lo sia. Traendo profitto da una distinzione già introdotta, si potrebbe rispondere che, di una competenza, si può insegnare la sua dimensione *istituzionale* e *socio-culturale*; non è, invece, insegnabile la sua dimensione di *gesto vivente*. Per esempio, se assumiamo “il recitare” come competenza, di certo, è possibile insegnare la recitazione come tecnica e istituzione; non si può invece insegnare la recitazione in quanto gesto vivente – non si può farlo perché a determinare il gesto vivente non intervengono solo le conoscenze e abilità, ma anche le capacità ed i modi di essere che cambiano da una persona all’altra, per non parlare delle circostanze concrete in cui l’esercizio delle competenze si verifica.

La tesi secondo cui il gesto competente non è insegnabile, non ci deve portare, tuttavia, a concludere che, per promuovere questa dimensione centrale dell’essere competenti, non si può far nulla. In realtà, si può fare molto.

Il primo passo da compiere, in questa direzione, consiste nel rovesciare un’abitudine inveterata nel modo di impostare l’attività didattica: anziché cominciare con il focalizzare un tema o argomento, ossia un archivio di conoscenze e abilità non importa se disciplinare o interdisciplinare, lasciando in ombra le competenze, si dovrebbe partire dall’identificazione di un gesto competente, per poi procedere a selezionare le conoscenze, le abilità ed i valori, che sono funzionali alla promozione di questo stesso gesto.

Ma è necessario anche un secondo passo, che consiste nel creare un varco che metta in contatto le pratiche scolastiche con la *realtà* o, quanto meno, con un *set* di *realtà*: stiamo parlando della necessità di proporre agli alunni un compito complesso o una situazione in cui gli stessi possano esercitare e, dunque, manifestare il proprio modo di assumere il gesto competente nella situazione data. Cercheremo di rendere più chiaro quanto detto con un esempio. Si può pensare di insegnare le proprietà delle figure geometriche piane, procedendo secondo la logica del repertorio disciplinare – e di per sé non è un male farlo - ma se si vogliono mettere al centro le competenze, allora è opportuno finalizzare tutto questo lavoro, fin da principio, alla promozione di un qualche gesto competente, per esempio: “*Valorizzare le caratteristiche e le proprietà di alcune figure geometriche per delimitare e organizzare spazi reali o virtuali in funzione di scopi particolari (gioco, abitazione, lavoro, espressione artistica ecc.)*”⁴. A questa competenza si potrebbe far corrispondere, come possibile set di realtà, il seguente: “*Dopo aver ideato un gioco “alternativo” e concordate le regole, adeguare la palestra alle esigenze di questo gioco, definendo gli spazi, le forme, le distanze, mediante l’uso di materiali specifici (metro, bastoni, corde,...)*”

In attesa di ritornare su questi temi da una diversa prospettiva, vorrei chiudere queste annotazioni con una domanda: ma è davvero la stessa cosa non

⁴ Devo questo esempio alle maestre Graziana Bernabei (RE) Paola Carrettin (TV).

lavorare *mai* per set di realtà, farlo *qualche volta* o farlo *spesso*? Alla lunga, non cambia forse anche la qualità dell'educazione e dell'istruzione?

.

7. Le competenze e il nodo della progettazione

Ermanno Puricelli

La volta scorsa, nel porre la questione dell'*insegnabilità* delle competenze, si è sostenuto che, per dare spazio a questo tipo di apprendimenti, sono necessarie due cose: ideare unità di lavoro che mettano al centro, non i temi o gli argomenti disciplinari, ma le competenze; proporre compiti concreti, mediante i quali gli alunni possano manifestare il proprio modo di essere competenti. Fin qui, come si vede, nulla che possa creare difficoltà insuperabili alle scuole e ai singoli docenti. La situazione si complica, però, per il fatto che, sia le *Indicazioni nazionali* della Moratti (2004) sia quelle di Fioroni (2007) contengono una richiesta piuttosto impegnativa, quella di occuparsi delle competenze in modo stabile e sistematico, mettendole al centro della progettazione educativa e didattica.

Per fare un po' di chiarezza su questo punto, cominceremo con il ricordare che la progettazione in ambito scolastico comporta tre cose: stabilire quali apprendimenti si devono perseguire; decidere quali attività sono necessarie a questo scopo; valutare se il risultato previsto è stato effettivamente raggiunto. Se è questo ciò che richiede il dispositivo progettuale, allora per mettere al centro le competenze sono necessarie alcune cose: a) che lo *Stato* dichiari, ufficialmente e come vincolo, quali sono le competenze da promuovere, ed anche quali sono i criteri per la loro verifica e valutazione; b) che le *scuole* mettano in campo opportune attività, finalizzate a promuovere queste competenze e ad accertarne il livello di maturazione, secondo modelli liberamente scelti.

Tutto semplice, allora? Purtroppo la cosa è più facile a dirsi, che a farsi, come prova il fatto che, in questo momento, non c'è un punto di vista condiviso su nessuno dei precedenti aspetti: non sul modo di dichiarare le competenze, non sul modo di promuoverle, non sul modo di accertarle e certificarle.

In una situazione caratterizzata da quest'*empasse*, ciò che si può onestamente fare è tentare di presentare l'alternativa di fronte alla quale la scuola si trova, per quanto concerne il problema della dichiarazione delle competenze. A questo proposito, premesso che dovrò procedere ad una semplificazione un po' brutale, mi sembra si possa affermare che esistono due modi per porre le competenze al centro dell'attività educativa e didattica delle scuole.

La prima via, che definirei *disciplinare*, trova la sua più concreta esemplificazione nelle *Indicazioni nazionali* di Fioroni. Secondo i sostenitori di quest'ipotesi, la dichiarazione sistematica delle competenze deve fondarsi sul rispetto dei confini disciplinari: ad ogni disciplina, insomma, le proprie competenze. Dietro questa scelta c'è, naturalmente, un modo di pensare le competenze che ne privilegia il nesso con i saperi disciplinari e la continuità di natura: "Un principio fondamentale per assicurare che le conoscenze disciplinari divengano competenze è che esse non siano acquisite solo a livello dichiarativo, ma vengano usate in attività significative, che prevedano anche la produzione di opere e la soluzione di problemi." (*Intervista a M. Baldacci* in *Nuovo Gulliver news*, n° 116 Dicembre 2009). In queste parole, così mi sembra, emerge la tendenza a considerare le competenze, non come una classe

particolare di apprendimenti, ma come una trasformazione dei saperi disciplinari, legata alla loro padronanza effettiva e all'uso concreto. Che dire, però, di questa misteriosa trasmutazione per cui i saperi disciplinari, con l'uso, cambiano natura e "divengono competenze"? Che cosa penseremmo di un martello che con l'uso diventasse una lima? E' forse il caso di non indagare oltre.

Comunque sia, poste queste premesse, seguono diverse conseguenze. Per esempio: all'interno di ogni disciplina, i saperi e le competenze compongono un sistema gerarchico, in cui le conoscenze e le abilità rappresentano gli obiettivi didattici di *primo livello* e a breve termine, mentre le competenze appaiono come obiettivi di *secondo livello* e a lungo termine (vedi: *Intervista a M. Baldacci*); sul piano operativo, i docenti sono chiamati, in sostanza, a fare ciò che hanno sempre fatto, fatta salvo l'invito ad impegnare talvolta gli alunni nell'uso concreto delle conoscenze e abilità; in modo analogo, verificare e valutare le competenze significa sincerarsi che gli alunni sappiano usare le conoscenze e le abilità per "produrre opere e per risolvere problemi"; sul piano della responsabilità didattica, ogni docente è chiamato a farsi carico delle competenze della propria disciplina; infine, il modello di progettazione richiesto è di tipo lineare e monodisciplinare. E si potrebbe continuare.

L'alternativa a questa prima ipotesi è costituita da una diversa via, che chiameremo *transdisciplinare*, e la cui più adeguata esemplificazione è data dalle *Indicazioni nazionali* della Moratti, dal legge *Decreto 22 agosto 2007* sull'elevamento dell'obbligo e dai documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza. Secondo i fautori di quest'ipotesi, la dichiarazione delle competenze non deve tenere conto dei confini disciplinari, ma riferirsi ad ambiti più vasti e comprensivi, quali gli *assi culturali* (p.e.: dei linguaggi, matematico, scientifico tecnologico, storico sociale), oppure, meglio ancora, le diverse *dimensioni* entro cui la persona si relaziona al mondo (p.e.: teorico conoscitiva, pragmatico operativa, estetico espressiva, etico sociale). Alla base, anche in questo caso, c'è un modo di pensare le competenze (intese come agire *personale* di fronte ai compiti posti dalla realtà) più propenso a rimarcare l'irriducibilità e la discontinuità rispetto ai saperi disciplinari.

Da queste diverse premesse, com'è ovvio, discendono diverse conseguenze: intanto, non si deve pensare ad una connessione gerarchica tra i saperi disciplinari e le competenze, quanto piuttosto ad un rapporto di *mezzo a fine* o di materiale a progetto – si pensi, per analogia, all'uso dei componenti "Lego" in rapporto a tutte le possibili costruzioni; sul piano operativo, per sviluppare le competenze non basta lavorare sulle conoscenze e abilità, è necessario prevedere specifiche unità di lavoro, eventualmente coinvolgenti più discipline; per la valutazione, non basta sincerarsi della padronanza effettiva di conoscenze e abilità, occorre anche considerare come l'alunno si destreggia nei compiti reali, per coglierne anche i fattori personali; sotto il profilo della responsabilità, tutti i docenti devono farsi carico collegialmente di tutte le competenze; è richiesto, infine, un modello di progettazione che presenti tratti molto più flessibili di quello curricolare, che sia capace di integrare concretamente saperi e valori etico estetici e che preveda anche momenti multi e pluridisciplinare. Molto altro ci sarebbe da dire in proposito. Qui basti osservare che, su questo terreno, si sta giocando una partita non irrilevante per il futuro della scuola italiana.

8. La macchina della valutazione ha bisogno di integrazione

Ermanno Puricelli

Dopo quanto si è detto a proposito della centralità accordata alle competenze, nei documenti che regolano l'attività educativa e didattica della scuola del nostro Paese, non si può pensare di eludere l'arduo problema della loro *verifica e valutazione*. Per quanto nel corso di questi anni non sono certo mancati gli sforzi, da parte del Ministero, per regolamentare questa materia, resta il fatto che le soluzioni, di volta in volta, proposte non sono mai parse realmente convincenti e non hanno mancato di sollevare dubbi e perplessità, per cui, ancora oggi, questo problema sembra lontano dall'aver trovato una soluzione condivisa, sia sul piano teorico sia su quello applicativo.

Premesso che nessuno può avere la presunzione di estrarre il coniglio dal cilindro, tanto meno nel volgere di un breve articolo, ciò che mi propongo di fare è cercare di far chiarezza sui nodi da sciogliere, quando si parla di accertamento e certificazione delle competenze, come contributo alla delineazione di quella che potrebbe essere un'impostazione corretta del problema.

Per focalizzare nel modo più semplice e rapido possibile i nodi più rilevanti della questione che ci occupa, si può cominciare con l'osservare che le pratiche di verifica e valutazione, in ambito scolastico, non sono mai il frutto dell'improvvisazione e del caso, ma discendono sempre da un dispositivo piuttosto articolato e complesso, rispetto al quale non sembra improprio di una *macchina della valutazione*. Se per macchina intendiamo qualsiasi strumento costituito da parti interagenti tra loro, progettato per compiere un determinato lavoro, allora si può dire, semplificando fino alla banalizzazione, che il dispositivo di valutazione in uso nelle scuole ha come compito generale quella di tenere sotto controllo i processi di insegnamento e apprendimento, e di farlo mediante alcune operazioni fondamentali: a) raccogliere dati e informazioni relative al processo di apprendimento ed ai suoi esiti; b) vagliare ed trattare questi dati; c) valutarli sulla base di criteri concordati; d) formulare giudizi e disporli in funzione della comunicazione.

Articolate in questo modo le operazioni generali che ogni dispositivo di valutazione è chiamato a garantire, due sembrano essere le caratteristiche che distinguono un dispositivo dall'altro: si tratta dei principi pedagogici e dei criteri epistemologici che ne regolano il funzionamento. Su questi due aspetti è necessario aprire una breve parentesi.

La macchina della valutazione in uso oggi nella scuola italiana è stato pensato e progettato a cavallo tra gli anni '70 e '80, sulla base di determinati criteri e principi di cui è opportuno dare conto. Chi ha progettato questo dispositivo (si potrebbero fare i nomi), ragionando in termini di logica del curricolo e della programmazione curricolare, ha posto al centro del fare scuola il processo di acquisizione di conoscenze e abilità relative alle diverse discipline di studio,

ossia il *processo di acculturazione*; di conseguenza, ha affidato al dispositivo di valutazione nel suo complesso, come suo compito fondamentale, quello di monitorare e valutare, in itinere e conclusivamente, il livello di acquisizione (o padronanza) di conoscenze e di abilità disciplinari e culturali. Posto questo principio pedagogico e didattico, si è trattato poi di decidere quale fosse il *criterio epistemologico* più idoneo per garantire che la raccolta di dati e informazioni, relative al processo, fosse il più possibile certa, attendibile e oggettiva. In proposito, come ricorda chi è da un po' di anni nella scuola, proprio in quegli anni è diventato canonico il criterio della misurazione oggettiva delle conoscenze e abilità; del resto, che cosa c'è di più certo e attendibile di quanto è stato misurato oggettivamente? Nella scelta di questo criterio vi è, tuttavia, un punto critico: ma le conoscenze e le abilità, per loro natura, sono effettivamente misurabili? E' misurabile, per esempio, l'apprendimento della data di morte di Napoleone o quello della sequenza degli avvenimenti della Rivoluzione francese o, ancora, l'abilità nel risolvere equazioni di secondo grado? La risposta è, ovviamente, positiva: le conoscenze e le abilità, in quanto hanno la natura di *oggetti socio culturali* preesistenti ed esterni alla persona che li deve apprendere, possono fungere da *metro* per misurare se e quanto ogni alunno è riuscito ad apprendere.

Supponiamo, ad esempio, che un insegnante di matematica abbia trattato in una classe quarta primaria il tema delle *frazioni*, con riferimento ai concetti di numeratore e denominatore, di unità frazionaria, di frazione complementare, propria, impropria, apparente, equivalente, decimale, ecc., e alle tecniche di calcolo con le frazioni. Dopo aver sviluppato questi contenuti nei modi, si spera, più interessanti e coinvolgenti possibili, si arriva al momento della verità: si vuole capire, insomma, quanto gli alunni hanno effettivamente acquisito a proposito dell'oggetto culturale "frazioni" e dell'oggetto culturale "tecniche di calcolo con le frazioni". A tale scopo il nostro insegnante predispone una prova oggettiva, costituita da un certo numero di items, quali, ad esempio, "*Che cosa rappresenta il numeratore di una frazione?*" oppure "*Calcola il valore di $2/3$ di 12* ".

L'aspetto interessante da considerare, rispetto a questi quesiti, è che la risposta a simili domande non è lasciata alla libertà e alla fantasia del singolo alunno, e non dipende dalle particolari circostanze in cui il compito è proposto. Per tutti questi items, vi è una *sola* risposta concettualmente e tecnicamente corretta ed è *uguale* per tutti gli alunni; e questa risposta funge da metro per misurare la prestazione di qualsiasi alunno. Così vanno le cose, quando si tratta di verificare le conoscenze e le abilità.

E con questo siamo arrivati al punto del contendere. La macchina della valutazione fin qui sommariamente descritta è stata progettata per la verifica e valutazione delle conoscenze e le abilità. Ora, è ragionevole pensare di utilizzarla anche per l'accertamento delle competenze? Qualcuno pensa di sì: basta fingere che le competenze siano *oggetti* culturali e non modalità di relazione della persona ad un compito in situazione. Noi siamo convinti di no: è, forse, ragionevole utilizzare una macchina progettata per mietere il grano, anche per la raccolta dei fagioli? Sembra chiaro che, se si vogliono accertare le competenze secondo criteri epistemologici rispettosi della loro reale natura, il dispositivo di valutazione deve subire sostanziosi cambiamenti e integrazioni. Il dilemma a cui ci troviamo di fronte è questo: snaturare le competenze per adattare all'attuale sistema di valutazione in uso, ossia in sostanza alle

abitudini valutative stratificate nella mentalità dei docenti e dell'opinione pubblica, oppure aderire alla natura delle competenze cambiando il dispositivo di valutazione? Di questo alla prossima puntata.

9. Criteri epistemologici per la certificazione delle competenze

Ermanno Puricelli

Nel precedente intervento dedicato a questo problema abbiamo sostenuto che la macchina della valutazione attualmente in uso nelle scuole, per quanto perfettamente adeguata e funzionale quando si tratta di verificare e valutare le conoscenze e le abilità, sembra aver bisogno di un profondo ripensamento e di un'integrazione, nel caso della valutazione delle competenze. In particolare, la ragione per cui questa macchina sembra essere inadatta al nuovo compito risiede nel *criterio epistemologico* che ne governa l'azione: se è vero, infatti, che la misurazione oggettiva è il criterio giusto per verificare le conoscenze e le abilità, non si può certo dire lo stesso a proposito delle competenze. Queste ultime, con ogni evidenza, non sono oggetti socio culturali misurabili, ma relazioni tra la persona e il mondo: se consideriamo, ad esempio, il "partecipare ad un dibattito" come possibile manifestazione di una competenza, non sembra sensato affermare che esiste un solo modo, valido in universale ed in astratto, di partecipare a tutti i dibattiti e in tutte le circostanze, che funga da metro per la valutare la competenza di ciascuno. Di fatto, ognuno partecipa alle discussioni secondo le proprie caratteristiche e in modo diverso al mutare delle circostanze. Ciò che, in sostanza, si vuol dire è che, al fondo di tutte le difficoltà che tormentano la riflessione pedagogica e didattica a proposito dell'accertamento e della certificazione delle competenze, c'è un problema epistemologico che attende una risposta: qual è il criterio da applicare per *dire la verità* a proposito delle competenze? Su questa fondamentale domanda si confrontano diverse scuole di pensiero. Come si ricorderà, parlando delle competenze, abbiamo distinto la competenza in quanto "gesto vivente in situazione" (o competenza in senso proprio), dalla dimensione istituzionale che sostiene e rende possibile questo gesto competente: in questo senso, ad esempio, è innegabile che il gesto personale del *dibattere*, in quanto espressione dell'essere competente, presuppone la forma comunicativa del *dibattito*, in quanto istituzione socio culturale con proprie regole di funzionamento. Dato che quando si parla di competenze c'è la tendenza a porre l'accento sull'una o sull'altra di queste dimensioni, sembra evidente che, nel momento della valutazione, chi pensa la competenza come gesto vivente, unico ed irripetibile, non può condividere lo stesso criterio epistemologico di chi pensa alla competenza prevalentemente come ad una istituzione socio culturale: si tratta di linguaggi differenti e incompatibili. Allo scopo di illustrare intuitivamente la distanza radicale che separa queste due posizioni, ci serviremo di una formula già introdotta per riassumere in forma sintetica la natura delle competenze.

Di coloro che pensano alle competenze come ad un gesto vivente personale e in situazione, si potrebbe affermare che hanno in mente la seguente formula.

f(p)	Vale a dire: la competenza è un saper fare <i>personale</i>
— → c (s)	[f(p)], che presuppone un <i>back-ground culturale</i> [c,a] e
c,a	che si manifesta quando l'alunno è posto di fronte ad un
	compito, determinato dalla <i>situazione</i> in cui occorre
	[c(s)]. Seguendo questa logica, la competenza si

configura, ogni volta, come un gesto unico e irripetibile, che non può essere confrontato e tanto meno misurato, rapportandolo a gesti analoghi di altre persone in contesi diversi: che senso avrebbe, in effetti, valutare un quadro di Picasso, usando come termine di confronto un affresco di Michelangelo? Ne consegue che ogni gesto competente, non importa se di un alunno o di un genio, dovrebbe essere assunto e compreso nella sua irriducibile singolarità. Quando ci si pone in questa prospettiva, appare chiaro che l'unico criterio in grado di dire la verità a proposito della competenza è quello dell'*esemplarità* e dell'*analisi qualitativa* dell'esempio. Posto questo criterio, l'accertamento e la certificazione delle competenze si configura, sul piano operativo, come una raccolta e un'analisi critica di un certo numero di gesti competenti ritenuti esemplari. Non ci vuole molto a capire che il criterio epistemologico che sottende l'impostazione del D.M. n. 59 del 2004, a proposito di certificazione delle competenze, è appunto quello dell'esemplarità: che altro sarebbe infatti il *portfolio*, se non una raccolta essenziale di esempi che *mostrano* direttamente, senza bisogno di alcuna mediazione, il modo di essere competente di ciascuno alunno, nei diversi ambiti e settori dell'apprendere.

Illustrata questa prima alternativa, dobbiamo dare conto anche della posizione diametralmente opposta. E' naturale che chi vede nella competenza soprattutto la dimensione istituzionale e socio culturale, abbia in mente una formula piuttosto diversa.

La particolarità di questa seconda formula è che essa *elide* sia la dimensione personale [*p*] sia quella situazionale [*s*]. Con questa mossa la competenza viene a configurarsi come un saper fare *tipico* (non personale), che si basa su un back-ground culturale e che si manifesta di fronte ad un compito *generico* (non in situazione); in breve, la competenza, da relazione

$$\frac{f}{c,a} \rightarrow c$$

personale ad un compito in situazione, è ridotta a relazione tipica ad un compito generico. Per chi si pone in questa prospettiva, il criterio epistemologico adeguato, per dire la verità circa le competenze di un alunno, diventa quello della *riconduzione al tipo*. Si tratta, in sostanza, di individuare un certo numero di risposte tipiche al compito generico e di inquadrare la risposta di un alunno nell'uno o nell'altro tipo. L'esempio classico dell'applicazione di questo criterio è rappresentato dalla metodica delle *rubriche* (G. Wiggins 1989, Perkins 1992, H. G. Andrade 1996, Mc Tighe e Wiggins 1996, K. Jensen 1995, Setter 1997), uno strumento usato per valutare l'esecuzione di compiti complessi, quali un progetto, un saggio, una ricerca, ecc. Tali rubriche sono costituite da un certo numero di indicatori e descrittori, selezionati in relazione ad un compito e scanditi per livelli, di solito quattro: novizio, apprendista, praticante ed esperto. In base a questo metodo, valutare e certificare la competenza di un alunno equivale ad assegnare il gesto competente di ciascuno ad una delle tre o quattro caselle o livelli individuati. Inutile aggiungere che il grave difetto di questo metodo, a cui sembra guardare con interesse il Ministero, almeno a partire dal seminario di Fiuggi del febbraio 2007, è quello di trasformare le competenze in abilità complesse, vanificando così l'intera questione.

C'è, infine, un'ultima possibilità che non è stata ancora adeguatamente esplorata e che, a giudizio di chi scrive, merita di esserlo: si tratta della certificazione delle competenze mediante il criterio epistemologico dell'*analisi fattoriale*. Questa modalità, che prende in considerazione ogni dimensione

dell'essere competente - quella personale, il back-ground culturale e quella situazionale – mira non tanto a ridurre l'infinita varietà dell'essere competente a pochi tipi graduati, quanto a porre in evidenza il modo di essere competente di ciascuno, rendendo ogni alunno metro a sé stesso.