

Scuola e competenze culturali: qualche riflessione a margine

di Mario Ambel e Domenico Chiesa

di prossima pubblicazione sulla rivista di legambientescuola

Parole, parole, parole. Quante parole-concetti hanno percorso le ultime stagioni della nostra scuola. Mastery learning, programmazione per obiettivi e unità didattiche, tassonomie, Progetto Educativo di Istituto, modularità e quante altre ne potremmo ricordare a seconda degli anni di servizio.

Ora tocca a 'competenza'.

Si riuscirà a bruciarla nei prossimi mesi, facendo diventare tutto (e quindi niente) una competenza, accanendosi sui moduli di certificazione? Quale altra moda didattica è dietro l'angolo pronta a sostituirla?

Il concetto di competenza è un concetto utile, non è la scoperta dell'America, né una rivoluzione copernicana, ma è un concetto che ha a che fare con il cuore dell'insegnare e dell'apprendere, che può aiutare il processo innovativo nella direzione di una scuola in grado di essere, per tutti e per ciascuno, luogo e tempo di emancipazione culturale e sociale.

La scuola – quando non è stata ostinatamente costretta entro i limiti della trasmissione acritica di conoscenze - ha sempre contribuito in modo determinante a costruire competenze culturali (intese come la capacità di usare ciò che si sa nel proprio comportamento intellettuale e pratico), da quelle di base (leggere, scrivere e far di conto) fino a quelle più complesse e a quelle determinanti per le professioni.

Una scuola delle competenze è quella non nozionistica, quella delle buone pratiche in grado appunto di rendere competenti. È quella dei saperi non inerti, dei saperi/saper fare che stravolgono la vita.

Qualche opportuna distinzione

Qual è dunque il problema? È quello di utilizzare il concetto di competenza (e del diventare competenti) per affrontare la sfida che la scuola si trova ad rilanciare: estendere effettivamente l'istruzione per almeno dieci anni, ricostruendo il percorso curricolare dalla scuola dell'infanzia alla scuola dell'adolescenza.

L'obiettivo e il rinnovamento dell'insieme delle azioni del fare scuola, messo in atto in una logica curricolare sia sul piano culturale/cognitivo, sia relazionale/affettivo, sia organizzativo, rappresenta la scelta da utilizzare affinché i contenuti dell'insegnamento/apprendimento siano effettivamente padroneggiati, si risolvano in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirli in ambiti, tempi e contesti diversi.

Il *curricolo* organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli affettivo/relazionali e trova concreta traduzione organizzativa e metodologica il progetto culturale della scuola. L'unitarietà del percorso non dimentica la peculiarità dei diversi momenti evolutivi nei quali l'avventura dell'apprendimento si svolge, che vedono un progressivo passaggio dall'imparare facendo, alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza, attraverso la ri-costruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà.

Il concetto di *competenza culturale* è riconducibile a queste istanze: nella progettazione educativa dei percorsi di istruzione, è di importanza decisiva assumere e realizzare in modo coerente un approccio per competenze come strumento per trovare risposta a problemi e finalità specifiche della scuola.

In tal senso, gli itinerari dell'istruzione risultano finalizzati alla costruzione di competenze culturali linguistico-comunicative, storico-sociali, matematiche, scientifiche, tecnologiche, artistico-espressive.

Le competenze culturali vanno pertanto assunte come motore di innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento prima che come criteri di misurazione e certificazione dei risultati. L'approccio per competenze può cambiare il modo di descrivere, verificare e certificare gli apprendimenti degli allievi, solo se prima modifica il modo di insegnare. Criteri e strumenti di certificazione delle competenze, che non siano stati preceduti dall'assunzione di metodologie didattiche coerenti sono risultano inopportuni e controproducenti.

Un *approccio per competenze*, per essere coerentemente praticabile, dovrebbe coinvolgere tutti i livelli dell'iter progettuale della scuola: dal POF all'attività del singolo docente, ovvero dalla identificazione dei fini sociali più ampi alla valutazione e certificazione finali. In tal senso non può evitare di confrontarsi con l'intero progetto culturale e didattico della scuola, incrociando in modo cruciale gli impianti culturali e metodologici delle singole discipline e dei loro rapporti.

Un approccio per competenze si fonda sulle *esperienze culturali* di ciascuna/o, ma non esalta necessariamente l'individualità delle persone, anche se taluni amano coniugarlo con una visione e soprattutto un impiego eccessivamente individualisti e competitivi delle capacità e potenzialità individuali, da spendere in una pluralità di contesti e spesso in concorrenza con altri. Un approccio per competenze, in dimensione educativa, culturale e scolastica, esalta invece l'incontro soggettivo di ciascuna/o con gli oggetti e le procedure della conoscenza critica, con i contesti in cui acquisire, consolidare, usare competenze culturali, con le collettività in cui il processo avviene. A partire e sollecitando da esperienze autenticamente conoscitive di ciascuno, la scuola le organizza e le pone a confronto con i criteri e le pratiche dei saperi consolidati, alimentando la costruzione di competenze solidamente fondate sul nesso fra sapere, esperire, e agire.

Non vi è quindi contrapposizione tra competenza e conoscenza e nemmeno tra competenza e "contenuto", semplicemente nella filosofia della scuola delle competenze i contenuti diventano "il crogiolo" in cui si formano le competenze. In questi termini si comprende anche come sia difficile raggiungere competenze fuori da contenuti, ovvero senza utilizzare le discipline. Le discipline risultano formative proprio perché possiedono gli ingredienti per contribuire alla costruzione di alcune particolari competenze, a volte da sole e a volte con il concorso di altre discipline; le competenze acquisite attraverso le discipline devono risultare pervasive e attive, cioè non rimanere inerti: quando interagiscono in situazioni problematiche possono incrementare il loro livello "trasversale" e la loro trasferibilità.

La specificità della scuola consiste proprio nel fornire agli studenti degli strumenti culturali attivi per fare esperienza e il deposito fondamentale per la costruzione di tali strumenti sono le discipline.

Non vanno quindi sancite contrapposizioni, ma neppure semplificatorie assimilazioni, fra competenze "disciplinari" e competenze "trasversali". Una *competenza trasversale* è tale se è (consapevolmente) trasferibile e applicabile in più contesti, entro e oltre i confini "disciplinari" degli oggetti, dei linguaggi e delle pratiche che ne hanno determinato

l'acquisizione e il controllo. Ma detto questo, è opportuno distinguere facoltà umane che eguali non sono (e di cui non sono assimilabili le procedure di acquisizione e verifica): ad esempio, le capacità esercitate in modi e contesti diversi, a seconda delle esigenze, dei contesti conoscitivi in cui si opera, delle conoscenze che vengono manipolate, degli scopi per cui agisce (formulare e verificare ipotesi, realizzare progetti, raccogliere e comparare dati, selezionare dati pertinenti sulla base di criteri statici o dinamici, ecc.); le competenze applicabili a contesti e contenuti diversi (leggere e capire un testo informativo; riscrivere in breve un testo letto; risolvere un problema matematico; realizzare una rappresentazione grafica e simbolica di un oggetto, un luogo, un percorso, ecc.); le competenze meta-cognitive che rappresentano il fine ultimo di processi di acquisizione e consolidamento di competenze specifiche o trasversali (adottare strategie consolidate per affrontare nuovi percorsi di conoscenza; porsi problemi nuovi e rielaborare conoscenze date con strategie innovative; applicare le proprie competenze cogliendone i limiti e la necessità di incrementarle per raggiungere risultati più complessi).

Fare di tutte le erbe un fascio, confondere le une cose con le altre e peggio, poi, con le competenze comportamentali, gli atteggiamenti etici, le credenze significa creare un calderone di banalità da cui sarebbe poi difficile districarsi. Se poi tutto viene assimilato e appiattito da improbabili modelli di certificazione allora i buoni apporti che le "competenze" potrebbero e dovrebbero fornire alla scuola e ai processi di insegnamento/apprendimento verrebbero irrimediabilmente vanificati.

E ci vorrebbe molto tempo, dopo, per risollevarsi.

Altra complicazione è la confusione (spesso strumentale ad altri fini) fra competenze culturali (che toccano alla scuola e solo alla scuola) e competenze professionali (che toccano alla formazione professionale e all'apprendimento dal/sul lavoro). Le competenze culturali legate al percorso scolastico possiedono intrinsecamente alcune dimensioni: una base "disciplinare", una valenza "trasversale", una valenza "pre-professionale". Schematicamente si potrebbe affermare che la scuola è chiamata sostanzialmente alla costruzione delle competenze culturali (alla base della cittadinanza e delle professioni) e la formazione professionale alla costruzione delle competenze professionali. Non interessa, in questa sede, indagare se tra le due forme ci sia una differenza "qualitativa", certamente vi è una differenza in "peso specifico": le competenze culturali hanno un alto peso specifico, di poco inferiore a quello del "fluido" in cui sono immerse, e la parte che emerge è quindi relativamente piccola. Le competenze culturali sono "profonde", rappresentano il consolidamento di strumenti conoscitivi e di abilità all'interno di mondi di significati culturali, con una forte valenza storica e sono caratterizzate dai caratteri della persistenza, trasversalità, trasferibilità essendo la base al sostegno delle altre competenze. Le competenze culturali non sono raggiungibili con procedure "automatiche", sono il frutto di un lavoro di insegnamento/apprendimento lungo e complesso che spesso coinvolge più ambiti disciplinari; sono parte perciò del tempo della scuola che è riflessione, approfondimento, esercizio, ritorno.

Non ci sono scorciatoie per costruire competenze culturali che siano profonde e persistenti.

Le competenze culturali, le discipline e la didattica laboratoriale

Proprio da tale caratteristica risulta lo spessore culturale e formativo delle competenze da porre alla base della definizione dei curricoli; in questo senso diventa molto importante sottolineare la dimensione culturale delle competenze come caratteristica specifica delle competenze proprie dei percorsi di istruzione.

Le competenze che si acquisiscono e si esercitano nei percorsi di istruzione si formano

attraverso l'esperienza culturale: il patrimonio culturale interseca l'esperienza conoscitiva dello studente; l'obiettivo non è il "contenuto" della conoscenza bensì la competenza che questo può contribuire a costruire attraverso l'esperienza culturale.

Il lavoro sulla definizione delle competenze non può essere raggiunto senza un lavoro sulle discipline attorno ai "vincoli conoscitivi" che le caratterizzano. Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo e delle competenze culturali è dunque un'operazione più complessa della soppressione dei programmi e della semplice stesura di liste di obiettivi: prevede un lavoro di ridefinizione dei processi di insegnamento/apprendimento affinché possano produrre lo sviluppo di competenze.

Alla base si potrebbe utilizzare il concetto sviluppato nel documento dei "saggi" (giugno 97): «Le "discipline di studio" vanno pensate come campi di significato che devono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche»

All'interno di quest'impostazione il concetto di competenza può infatti assumere realmente un ruolo determinante nella revisione del sapere scolastico: puntare alla costruzione di competenze durature, pervasive e persistenti, intese come capacità culturali contestuali e strategiche verso le quali organizzare il lavoro scolastico. Si tratta di utilizzare e approfondire modelli e pratiche di lavoro didattico già ampiamente presenti nel fare scuola per superare lo schema ancora troppo diffuso (in particolare nella fascia secondaria) della didattica come "svolgimento di un programma". Occorre selezionare saperi essenziali, strumenti e ambienti adeguati e praticare metodologie e modalità relazionali innovative.

L'idea di competenza culturale potrebbe divenire la chiave per guidare il ripensamento dell'uso a scopi formativi delle discipline: ma questo non è un lavoro che può improvvisarsi e deve prevedere l'intercettazione e il recupero dell'esperienza e della ricerca che nella scuola si è realizzata in questi anni.

Le discipline sono portatrici di specifiche e potenti modalità di conoscere, ma sono caratterizzate da una forte determinazione storico-culturale e da una coerente organizzazione interna. È allora necessario che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare.

Probabilmente un contributo può venire ricercando nella dimensione culturale e formativa delle discipline, intese, sia come repertorio di contenuti sia come modalità di organizzazione concettuale, quelle dimensioni più generali che sono essenziali per comprendere il mondo simbolico dell'uomo, nelle sue varie forme di razionalità e di costruzione-comunicazione di significati. È nella dimensione culturale e formativa delle discipline che va ricercato l'asse del progetto culturale della scuola.

L'utilizzo scolastico delle discipline a fini formativi prevede una vera e originale mediazione culturale. L'insufficienza di elaborazione che continuiamo a scontare per tutti gli ordini di scuola comporta rischi e difficoltà per l'efficacia dell'apprendimento.

Le discipline vanno ripensate come "macchine che producono conoscenze": serve la conoscenza prodotta, ma servono in particolare i processi conoscitivi utilizzati. È la valenza formativa e culturale delle discipline che la scuola è chiamata a mettere in atto, a tarare e organizzare (a livello orizzontale e verticale) nei curricoli dai tre ai diciotto anni da utilizzare come strumenti fondamentali nella costruzione delle competenze.

Il valore di "risorsa" delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, a costruire mondi di significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà che rappresentano appunto gli elementi portanti delle competenze.

Sono oggi importanti i nessi, le osmosi, le contaminazioni fra discipline, linguaggi, culture, procedure a patto che vengano compiute sulla base di una governata seppur graduale

consapevolezza delle specificità che li sorreggono e li alimentano. La contaminazione è una modalità tipica del sapere “postindustriale”, ma la banalità è la sua costante minaccia. Senza accelerazioni ma anche senza rifiuti pregiudiziali è necessario guardare in modo nuovo al rapporto fra i saperi contemporanei e i modi di costruirli, le discipline consolidate e quelle nuove, le materie scolastiche e soprattutto gli orari-cattedra , ma bisogna saperlo fare in modo spregiudicato e soprattutto cambiando l’ottica da cui guardare, giudicare, decidere, normare: non i saperi nella loro configurazione accademica, non gli itinerari di formazione iniziale modulati su interessi corporativi di questa o quella componente, ma uno sguardo rinnovato, profondamente rivolto ai processi di insegnamento/apprendimento, così come devono essere configurati oggi per domani, ponendo al centro dello sguardo i rapporti reali fra i soggetti, gli oggetti di conoscenza, le loro esperienze conoscitive, le relazioni interpersonali e sociali che li caratterizzano, i contesti in cui agiscono, le emozioni, le motivazioni e i fini che li muovono.

In questa logica si innesta e trova senso la *didattica laboratoriale*, intesa non come proliferazione di laboratori o progetti, ma come dimensione autenticamente educativa e formativa che sappia coniugare dimensioni cognitive, conoscitive, relazionali, procedurali finalizzandole a “mentefatti” culturali in un contesto relazionale e possibilmente cooperativo con altri e talvolta anche *per* altri.

La dimensione laboratoriale non è luogo o un momento o una parte della giornata o dell’anno; talvolta può esserlo, ma non è questa la sua caratterizzazione: la dimensione laboratoriale è un agire conoscitivo finalizzato all’acquisizione e al rinforzo di competenze culturali; è il modo di intendere e fare scuola in tutte le discipline e in tutte le fasce di età, anche se ogni volta gli equilibri, i rapporti, le direzioni fra le varie dimensioni di tale agire conoscitivo mutano di prospettiva, di intensità, di angolazione, di finalizzazione.

Il compito di “allenare” competenze culturali critiche, dinamiche, incrementabili nel tempo, trasferibili ma al contempo consce della loro inevitabile contestualità e quindi transitorietà e finitezza è centrale per i cittadini di oggi e di domani. Per farlo bisogna coniugare in modo complesso la graduale acquisizione di certezze transitorie e il consapevole esercizio di criticità permanenti. Possibilmente per tutte e per tutti. Sta qui il senso della nuova sfida insita nella scuola delle competenze culturali, la nuova ricerca di senso e di pratiche capaci di risollevarci da una pericolosa condizione di crisi. Non è certamente facile. Per questo bisogna innalzare il tempo della scuola per tutte e per tutti. Il resto sono pannicelli caldi e facili quanto pericolose illusioni.

(3 luglio 2007)