

INSEGNARE PER COMPETENZE

ITALO FIORIN - Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA) di Roma

1. Solo una moda?

Parlare di competenze oggi è, certamente, di moda. Ma è una moda, o qualcosa di più? E come mai, in ogni caso, il tema è diventato così di attualità?

La risposta va cercata nel mutato scenario costituito dalla società nella quale viviamo, che si presenta con i tratti della complessità, dell'incertezza, del rapidissimo cambiamento, della globalizzazione, della multiculturalità accentuata, di una economia molto diversa da quella della modernità.

Le profonde trasformazioni in atto pongono i sistemi educativi di istruzione e formazione davanti a nuove sfide. Il principale problema riguarda le scelte strategiche della formazione, perché le modalità finora utilizzate non reggono più.

In particolare **è messo in crisi il rapporto tra momento della formazione e momento dell'ingresso nel mondo del lavoro e della vita sociale adulta.** Tale rapporto, nel passato, era impostato in modo lineare, con una distinzione dei compiti che vedeva il sistema formativo impegnato a garantire il patrimonio di conoscenze e di abilità indispensabili per il successivo passaggio alla vita lavorativa.

Oggi però questo modello non è più praticabile perché **il cambiamento mette continuamente fuori gioco non solo le conoscenze, ma anche le abilità oggetto della formazione scolastica.**

Si capisce che se si vuole ridare senso all'investimento formativo diventa necessario cambiare paradigma. **Il focus pertanto si sposta dall'insegnamento all'apprendimento:** non è sufficiente insegnare, ma **bisogna "insegnare ad apprendere".**

Tutti gli insegnamenti vanno ripensati in funzione dell'apprendimento e questo ha conseguenze rilevanti per l'azione didattica: **altro è, infatti, trasmettere conoscenze, altro favorire lo sviluppo di competenze.** Per l'alunno, corrispettivamente, il compito diventa quello di "apprendere ad apprendere".

Nella società del cambiamento e dell'incertezza, in un mondo nel quale le professioni tradizionali subiscono profonde trasformazioni, vecchi mestieri spariscono e nuovi continuamente nascono, **l'unica cosa durevole nella quale la formazione può investire è l'apprendimento.**

Proprio perché tutto continuamente muta c'è la necessità di misurarsi con nuovi problemi e di apprendere incessantemente cose nuove e questa consapevolezza è il solo punto fermo di cui un progetto curricolare può disporre. La focalizzazione sull'apprendimento rappresenta il punto di maggior convergenza nel dibattito sulle riforme e nel processo realizzativo che conseguentemente si sviluppa nei diversi Paesi europei e non solo.

2. Insegnare per competenze

Esaminiamo, innanzitutto, il rapporto tra centralità dell'apprendimento e sviluppo delle competenze, a partire dalla esplicitazione di che cosa intendere per competenza.

In letteratura si trovano numerose definizioni, anche molto diverse tra loro, e ci si imbatte in un linguaggio estremamente vario (*si parla di competenze trasversali, disciplinari, cognitive, immaginative, sociali, di base, tecnico-specialistiche, di comportamenti misurabili, di disposizioni innate...*).

Tra le tante definizioni disponibili, particolarmente interessante è quella dell'OCSE: **«Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie e di routines** necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto **la nozione di competenze include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e**

relative ai comportamenti e costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valutazione e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche».

La competenza è, quindi, intesa come un complesso integrato di conoscenze, abilità, atteggiamenti, motivazioni, che permette alla persona di individuare e risolvere, in modo efficace e originale, **i problemi** che incontra in un determinato campo.

Come si vede, il soggetto che apprende svolge un ruolo attivo nel processo di sviluppo delle proprie competenze, che non possono essere "impartite" ma sono frutto dell'interazione tra soggetto che apprende e contesto.

Le competenze non possono essere intese come dei super-obiettivi da proporre, far perseguire, verificare e valutare. Sono, piuttosto, delle prospettive di sviluppo lungo le quali vanno indirizzate l'acquisizione e l'utilizzazione dei singoli apprendimenti. La formazione gioca un ruolo fondamentale, ma non può prescindere dal più ampio contesto di apprendimento nel quale la persona è immersa.

Proprio perché la scuola non può tutto, il riferimento alle competenze assume un grande valore strategico ed educativo. **Orientare la didattica allo sviluppo delle competenze significa investire nella persona, promuoverne l'autonomia, aiutarla, per dirla con la Montessori, a fare da sé.**

3. Dare senso alla competenza

Se il riferimento alla competenza è centrale ed è importante curare gli orientamenti curricolari e le pratiche didattiche in tale direzione, bisogna però guardarsi dal ritenere la competenza come riferimento ultimo dell'azione educativa.

C'è un problema di attribuzione di senso che non può essere trascurato. La storia, ma anche l'esperienza quotidiana di ciascuno di noi, ci propongono esempi di persone estremamente competenti, ma che usano la loro competenza per fini deprecabili. Non basta essere competenti, se non si possiede un orizzonte di senso complessivo che giustifichi le azioni intraprese.

La razionalità ha bisogno di ragionevolezza, altrimenti può essere messa al servizio di obiettivi insensati o comunque non importanti. In altre parole ancora, potremmo dire che **la formazione ha bisogno dell'educazione**, cioè di una concezione valoriale complessiva e sovraordinata, che va esplicitata.

4. Implicazioni didattiche

L'insegnante che decide di impostare la propria azione didattica orientandola a promuovere lo sviluppo delle competenze **deve rivedere una tradizionale impostazione che lo vede principale attore sulla scena dell'aula.**

Quello che gli è richiesto è non di fare di più, ma, paradossalmente, di **cedere consistenti quote di potere didattico.**

Potremmo indicare con l'espressione inglese *empowerment* questa scelta strategica. Attraverso *l'empowerment*, **l'insegnante responsabilizza gli alunni** conferendo loro la massima autorità possibile, portandoli a prendere decisioni autonome.

Gli ambiti oggetto di potere didattico, e quindi passibili di delega, sono essenzialmente tre: **la progettazione; l'azione didattica; la valutazione.** Normalmente l'insegnante tende a progettare l'intero percorso, fin nei dettagli; dirige tutta l'attività didattica prevista dall'unità di apprendimento; ha il controllo esclusivo della valutazione.

a) **Programmazione.** Il cambiamento a proposito della programmazione è dato dallo **spostamento di attenzione dal prodotto al processo.**

Non diversamente dall'impostazione didattica tradizionale, anche quella del comportamentismo focalizza la propria attenzione sui risultati finali intesi come obiettivi da conseguire. Da qui l'importanza di analizzare con accuratezza il compito di apprendimento

(*task analysis*) e di graduare i passi da compiere, così da mettere l'alunno nella condizione di non sbagliare.

A questo scopo è richiesta ai docenti grande accuratezza della **definizione degli obiettivi**, descritti minuziosamente in termini di prestazioni attese e operazionalizzati.

L'approccio orientato alle competenze opera un rovesciamento di logica.

Il pensiero strategico si misura con la complessità di situazioni/problema e il rischio dell'errore è sempre in agguato. Poiché non c'è un'unica strada percorribile, ma diverse alternative sono possibili, viene incoraggiato un pensiero flessibile, aperto a considerare vantaggi e svantaggi, esplorativo.

L'itinerario di apprendimento che si propone all'alunno diventa un procedere dal complesso al maggiormente complesso, dal significativo al maggiormente significativo.

b) **Azione didattica.** In coerenza con una programmazione non lineare e non assorbita totalmente dagli obiettivi attesi, anche **le metodologie didattiche si discostano dai modelli espositivi della lezione trasmissiva e dell'istruzione programmata.**

H.S. Broudy individua tre principali funzioni dell'insegnamento: quella che incentiva la **memorizzazione** e l'uso replicativo di ciò che si apprende, quella che privilegia **l'uso applicativo**, infine una terza, che promuove quella che definisce **la funzione interpretativa.**

Mentre nel primo caso all'alunno è richiesto di memorizzare e nel secondo di eseguire correttamente, la funzione interpretativa si esercita quando è chiamato non solo a prendere atto, ma ad **elaborare proprie idee, a sviluppare un personale ragionamento, a tentare soluzioni nuove.**

c) **La valutazione.** La valutazione dei processi è ben diversa da quella dei prodotti.

Dal momento che la programmazione per obiettivi li definisce in termini di comportamenti misurabili, e si preoccupa di fissare in anticipo i criteri che consentiranno di constatare il loro avvenuto raggiungimento, la valutazione, coerentemente, consisterà nell'**accertamento della corrispondenza tra esiti e attese**, ricorrerà a modalità di verifica di tipo quantitativo e assumerà le caratteristiche della certificazione.

La valutazione attenta ai processi, avendo un altro approccio, richiede modalità diverse e una strumentazione adeguata. **Quello che preme all'insegnante è mettere in luce i processi che portano ai risultati**, cosa non facile perché non sono immediatamente evidenti.

Si rende indispensabile un lavoro non solo di raccolta di informazioni, ma di **messa in luce di percorsi mentali**; ci si muove su un piano qualitativo e interpretativo.

Il problema di chi valuta non è tanto quello di disporre di dati inconfutabili o di misure comparative attendibili, quanto di rispondere alle esigenze dei destinatari della valutazione stessa, ed essere loro utile.

La valutazione in chiave educativa è, però, qualcosa di più non solo della misurazione, ma anche della rendicontazione. **Valutare significa "attribuire valore"**, e questo fa sì che non possa essere ridotta ad un ambito meramente descrittivo e neutro.

J. Cardinet si domanda se si possa valutare senza giudicare. Questo interrogativo consente di introdurre il concetto di **valutazione formativa**. La valutazione formativa è possibile solo quando c'è **attenzione ai processi e alle esigenze dei destinatari, e disponibilità a interpretare la situazione in vista di una riformulazione degli interventi didattici.**

5. Approcci didattici favorevoli

Lo spostamento dell'enfasi sull'apprendimento e la finalizzazione della didattica alle

competenze comportano una più o meno marcata, ma intenzionale, **riduzione del potere didattico assoluto esercitato in classe.**

L'insegnante, da manager dell'organizzazione didattica, diventa **leader educativo, impegnato ad aiutare gli alunni a sprigionare il massimo del loro potenziale.**

L'insegnante-leader non è attento solo al programma da svolgere, ma **cura il clima complessivo** che *caratterizza* l'ambiente di lavoro; **nella classe deve circolare entusiasmo, incoraggiamento, serenità.** La formatività, prima ancora che essere legata ad un certo modo di definire gli obiettivi e di perseguirli, è vissuta nel particolare tipo di relazioni che si crea in una classe diventata gruppo, **piccola comunità di persone in coapprendimento.**

I metodi didattici a disposizione dell'insegnante sono molteplici e non ha senso la ricerca di quello "perfetto" dal momento che ogni opzione presenta vantaggi e limiti e va sempre contestualizzata (in relazione agli obiettivi, al tempo disponibile, al contesto...), tuttavia possiamo individuare alcuni approcci metodologici che meglio si prestano ad una didattica orientata alle competenze.

a) **Lavorare per situazioni-problema.** L'insegnante propone situazioni problema e compiti che gli alunni sono in grado di comprendere, ma non immediatamente risolvibili. Il problema mette in crisi il sistema di conoscenze consolidato, crea una dissonanza che va superata. Si rende necessaria l'integrazione delle conoscenze e la rielaborazione di quelle già possedute, e questo avviene anche con **l'aiuto degli altri compagni**, a loro volta in situazione analoga. Attraverso questo tipo di esperienze lo studente impara a trattare con le conoscenze e abilità già possedute, a rimettere in causa pre-comprensioni e tentare di costruire il proprio sapere. Si favorisce lo sviluppo di **atteggiamenti e capacità di lavoro** in condizioni di incertezza, avendo a che fare **con situazioni moderatamente nuove e complesse.**

b) **Lavorare per progetti.** Il progetto, prima da delineare e poi da realizzare, rappresenta un problema di particolare complessità. Richiede non solo di attivare tutte le proprie risorse interiori, ma di collaborare con gli altri in una **impresa cooperativa.** Naturalmente bisogna che il progetto coinvolga gli studenti perché sentito significativo e che la sua rilevanza, possibilmente, non si risolva solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa. Dal punto di vista educativo è particolarmente rilevante **favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende a scuola**, cioè del fatto che conoscenze e abilità apprese in un contesto "accademico" o artificiale possono avere un ruolo e un **significato ben oltre le pareti dell'aula**, e servire per raggiungere uno scopo più vasto.

c) **Lavorare in forma laboratoriale.** La classe, o gruppi di alunni di classi diverse, formano una particolare comunità di apprendimento che può, in molti casi, essere **organizzata secondo il modello del laboratorio.** Come nel laboratorio, dove l'insegnante esperto opera insieme ai suoi allievi, si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando attentamente un modello, cercando di ricordarne le caratteristiche e di imitarne le modalità di operare. **Non si tratta di mera riproduzione meccanica** di un comportamento osservato, **ma di una interiorizzazione significativa** e, al tempo stesso, personalizzata. Del resto, il vero maestro non vuole copie conformi, ma aiuta chi è in apprendimento **a personalizzare, con un proprio stile**, il lavoro, mettendo in gioco il proprio talento e, quindi, dando il meglio di sé. Il maestro fa da modello, guida, suggerisce, ma, al tempo stesso, abilita e **rende progressivamente autonomo l'alunno.**